

MASTEROPPGAVE

Master i barnehagekunnskap

Mai 2024

Barnehagelæreres kamper

En kvalitativ studie om barnehagelæreres kamper for barna, barnehagen og profesjonen

Karoline E. Solgaard



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for barnehagelærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven setter punktum for to innholdsrike år, og åpner nye dører for veien videre. Arbeidet med masteroppgaven startet i august 2023 – et arbeid som først og fremst har vært spennende og lærerikt. Det har også vært tidvis altopplukende og frustrerende.

Det er mange som har bidratt i denne masteroppgaven og det er mange som skal takkes. Først og fremst vil jeg takke alle deltakerne som har vært med i prosjektet og bidratt med interessante og spennende fortellinger knyttet til barnehagelæreres kamper. Uten dere hadde det ikke vært mulig å belyse temaet på den måten jeg ønsket.

Jeg må rette en stor takk til min veileder Solveig Østrem for god veiledning, støtte, faglige innspill, engasjement og positivitet gjennom hele prosessen. Mange gjennomlesninger og motiverende tilbakemeldinger har vært uvurderlig i arbeidet med oppgaven.

Jeg vil også rette en takk til Anne Greve og Magritt Lundestad for viktige samtaler og gode innspill i startfasen av prosjektet.

Takk til familien min og vennene mine som har støttet meg og hatt tro på meg gjennom hele prosessen, lest korrektur og hatt forståelse for at sosiale sammenkomster har blitt satt på vent. Sist, men absolutt ikke minst – vil jeg takke mine fantastiske medstudenter, spesielt Karin og Maria. Det har vært mange lange dager, oppturer, nedturer, faglige diskusjoner og mye humor. Prosessen med masteroppgaven hadde ikke vært like gøy uten dere!

Sammendrag

Barnehagen er en sentral samfunnsinstitusjon, og har gjennomgått en stor utvikling de siste 50 årene. Dette forskningsprosjektet handler om barnehagelæreres kamper. Hensikten med studien har vært å utvikle mer kunnskap om hvordan barnehagelæreres kamper har bidratt til at barnehagen i dag er en viktig og betydningsfull samfunnsinstitusjon. Jeg har vært opptatt av å løfte frem deltakernes perspektiver og fortellinger, og ut ifra dette har jeg formulert følgende problemstillinger: 1) *Hva forteller barnehagelærere om kampene de har deltatt i?* og 2) *Hvordan kan fortellinger om barnehagelæreres kamper bidra til forståelse av barnehagens utvikling og betydning?*

Prosjektet er basert på kvalitative semistrukturerte intervju av ni barnehagelærere som har førstehåndskunnskap om kampene. Jeg har valgt å benytte meg av temaanalyse i arbeidet med det empiriske materialet. Det første forskningsspørsmålet blir belyst gjennom analyse av det empiriske materialet. Det andre forskningsspørsmålet blir belyst gjennom oppgavens diskusjonskapittel, ved bruk av forskning, sentrale begreper og teoretiske perspektiver.

Gjennom oppgaven viser jeg til forskning og litteratur om barnehagens historie, profesjonsteori og barnehagepedagogiske perspektiver. Oppgaven har et eget historiekapittel fordi deltakernes fortellinger er en del av barnehagens historiske utvikling. Disse fortellingene har jeg valgt å forstå som tidsvitnefortellinger. Det kommer frem noen usynlige linjer mellom fortiden, nåtiden og fremtiden når deltakerne forteller om fortiden i lys av et nåtidsperspektiv.

Tre perspektiver som kommer frem gjennom tidsvitnefortellingene er at kampene deltakerne forteller om, er kampen for barnehagens plassering i samfunnet, politiske profesjonskamper og kamper for barnehagepedagogikken. Deltakerne forteller om et engasjement knyttet til at barnehagen skal være en institusjon som verdsetter barndommens egenverdi. Barnehagelærere har alltid kjempet og vil fortsette å kjempe for en økt anerkjennelse av profesjonen og en barnehagepedagogikk som er til det beste for barna.

Abstract

The kindergarten is a central societal institution and has undergone significant development in the last 50 years. This project is about the struggles of the teachers in the kindergarten. The purpose of the study has been to develop more knowledge about how these struggles have contributed to making the kindergarten to an important and meaningful societal institution today. I have focused on highlighting the perspectives and narratives of the participants, and based on this, formulated the following research questions: 1) What do kindergarten teachers tell about the struggles they have been involved in? and 2) How can narratives about kindergarten teachers' struggles contribute to understanding the development and significance of the kindergarten?

The empirical material of the project has been obtained through qualitative semi-structured interviews with nine kindergarten teachers who have first-hand knowledge of the struggles. I have chosen to use thematic analysis in the work with the empirical material. The first research question is illuminated through analysis of the empirical material. The second research question is illuminated through the discussion chapter, using research, central concepts, and theoretical perspectives.

Throughout this thesis, I refer to research and literature on the history of kindergartens, professional theory, and kindergarten pedagogical perspectives. The project has a separate historical chapter because the participants' narratives are a part of the historical development of kindergartens. I have chosen to understand these narratives as time witness narratives. Some invisible lines between the past, present, and future emerge as the participants talk about the past in the light of a present perspective.

Three perspectives emerging through the study are that the struggles the participants talk about are the struggle for the kindergartens place in society, political professional struggles, and struggles for the kindergarten pedagogy. Participants talk about an engagement related to making the kindergarten an institution that values the worth of childhood. Kindergarten teachers have always fought and will continue to fight for increased recognition of the profession and a kindergarten pedagogy that is in the best interest of children.

Innhold

1 Innledning.....	8
1.1 Avgrensning og forskningsspørsmål	9
1.2 Bakgrunn for studien	10
1.3 Oppgavens oppbygning.....	12
2 Et historisk tilbakeblikk	14
2.1 Del 1: Barnehagens historiske utvikling.....	14
2.1.1 Barnehagens verdigrunnlag.....	16
2.1.2 Barnehagens første rammeplan.....	17
2.1.3 Utviklingsprogram, reform 97 og kontantstøtte	18
2.2 Del 2: Utviklingen av en barnehagepedagogisk tradisjon.....	19
2.2.1 Barnehagepedagogikkens røtter.....	19
2.2.2 Barnehagepedagogikken i nyere tid.....	20
2.3 Oppsummering	21
3 Teoretiske perspektiver og sentrale begreper.....	23
3.1 Barnehagelærerprofesjonen	23
3.1.1 Profesjonskamp	24
3.1.2 Profesjonsforståelse.....	26
3.1.3 Profesjonsidentitet.....	27
3.1.4 Profesjonskunnskap.....	27
3.1.5 Barnehagelærerrollen.....	28
3.1.6 Autonomi, styring og tillit	29
3.1.7 Det pedagogiske spenningsfeltet.....	30
3.2 Barnehagepedagogikken	31
3.2.1 Lekens sentrale plass	32
3.2.2 Synet på barn.....	33
3.3 Kvalitet og kompetanse.....	34
3.4 Oppsummering	35
4 Forskning om barnehagelærerprofesjonen	36
4.1 Barnehagelærerprofesjonens historie	36

4.2 Barnehagelærerprofesjonen	37
5 Metode	39
5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	39
5.2 Intervju som metode	41
5.3 Tidsvitnefortellinger	42
5.4 Rekruttering og utvalg	42
5.5 Utarbeiding av intervjuguide.....	45
5.6 Gjennomføring av intervju og transkribering	45
5.7 Analyse av materialet og analysestrategi	47
5.8 Kvaliteten på forskningsarbeidet: reliabilitet, validitet og generalisering	48
5.9 Forskningsetiske hensyn og forskerrollen.....	49
5.13 Oppsummering	50
6 Analyse og tolkning	52
6.1 Barnehagepolitiske kamper.....	52
6.2 Kampen for barnehagen som institusjon	55
6.3 Kampen for anerkjennelse	61
6.4 Fagpolitiske kamper	65
6.5 Kampen for barnehagepedagogikken.....	67
6.6 Oppsummering	71
7 Diskusjon.....	72
7.1 Barnehagelærerne som sentrale aktører.....	72
7.2 Barnehagepedagogikken – en kamp for barndommens egenverdi?	79
7.3 Forsvarskamper – en barnehage for barna	82
7.4 Hvilke kamper gjenstår, og hva kan vi lære av kampene?	85
7.5 Oppsummering	89
8 Avslutning.....	90
9 Litteraturliste	92
10 Vedlegg.....	98
Vedlegg 1: Sikt	98
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	99
Vedlegg 3: Intervjuguide	102

1 Innledning

Barnehagen er en del av et samfunn i endring og utvikling, derfor er det viktig å ha kunnskap om historien som ligger bak den barnehagen vi har i dag. Barnehagen som samfunnsinstitusjon har gjennomgått en stor utvikling de siste 50 årene. Barnehageloven regulerer og styrer barnehagens virksomhet, og er retningsgivende for barnehagens daglige drift og pedagogiske tilrettelegging (Barnehageloven, 2005). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver gir utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dag har barnehagen et tydelig og bredt samfunnsmandat, men slik har det ikke alltid vært. Formålsparagrafen som kom med den første barnehageloven i 1975, skulle sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, samtidig som barnehagen skulle bidra i barnas oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier (Barnehageloven, 1975, §1). I 1995 ble det vedtatt en ny barnehagelov, men formålsparagrafen ble værende ganske lik som i loven fra 1975. Det som imidlertid var nytt, var at det da kom frem at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet, samtidig som barnehagens innhold ble definert ved at barnehagen fikk sin første rammeplan (Barnehageloven, 1995, §2). Dagens formålsparagraf er mer omfattende og har tydelige føringer som skal sikre barna en best mulig start på livet, for eksempel gjennom verdier som respekt, likeverd, solidaritet, demokrati og likestilling. Barnehagen skal også anerkjenne barndommens egenverdi (Barnehageloven, 2005, §1). Ifølge Larsen og Slåtten (2020, s. 241) har barnehagen ført til mer likestilling mellom foreldre, og er en viktig sosialiseringarena. Barnehagen er i dag en sentral samfunnsinstitusjon, og barnehagelærerne som gruppe har vært med på og ønsket å påvirke barnehagens utvikling. Utviklingen som har skjedd de siste 50 årene har bidratt til å forme den barnehagen vi har i dag, men hva kan barnehagelærere fortelle om kampene som er kjempet, og hvilke kamper står barnehagelærere overfor nå og i fremtiden?

Anne Greve, Turid Thorsby Jansen og Morten Solheim skriver boka *Kritisk og begeistret. Barnehagelæreres fagpolitiske historie* (2014). De skriver at barnehagen er i søkelyset, noe som innebærer at mange har ambisjoner for hva barnehagen skal være og barnehagelærere må forholde seg til et økende ytre press (Greve et al., 2014, s. 15). De påpeker at det er viktig med kunnskap om barnehagens historie, for å kunne møte det ytre presset profesjonen opplever, med en historisk bevissthet. Forfatterne skriver: «Ved å forstå fortidens tenkning er man bedre i stand til å forstå dagens tenkning og til å være med på å foreslå framtidens løsninger» (Greve et al., 2014, s. 15). Veien hit har vært preget av kvinneorganisasjoner som

har kjempet for barnehagen, ved å blant annet være opptatt av å opprette barnehageplasser (Greve et al., 2014, s. 55). Norske Barnehagelæreres Landsforbund ble stiftet i 1934 og hadde som formål å arrangere det fjerde nordiske barnehagemøtet, og etablere en utdanning for barnehagelærere i Norge (Greve et al., 2014, s. 62). I 1965 gikk Norske Barnehagelærerinnens Landsforbund inn i Norges Lærerlag og et gjennomgående tema var kampen om bedre lønns- og arbeidsvilkår (Greve et al., 2014, s. 67). Børhaug et al. (2018, s. 77) skriver at barnehagelærerprofesjonen de senere årene har ytret seg kritisk, vært aktive og skapt bevegelse. Engasjementet barnehagelærerne har vist for barnehagen gjennom tiden, er med på å danne grunnlaget for denne oppgaven.

Bakgrunnen for valg av tema er et ønske om å undersøke og utvikle mer kunnskap om barnehagelærerprofesjonens rolle gjennom utviklingen av barnehagen. Interessen for barnehagelærerprofesjonen har økt gjennom masterstudiet, og jeg mener det er viktig at barnehagelærere har kunnskap om barnehagelærernes og barnehagens historie. Dette prosjektet kan være relevant for barnehagefeltet, for å gi økt kunnskap om og innsikt i, hvilke kamper barnehagelærere har kjempet gjennom de siste 50 årene.

I dette prosjektet undersøker jeg hva barnehagelærere forteller om kampene de har deltatt i og hvordan opplevelser og beskrivelser av kampene, kan bidra til forståelse av barnehagens utvikling og betydning. Prosjektet baserer seg på kvalitative semistrukturerte intervju av ni barnehagelærere, som har førstehåndskunnskap om det som foregikk, og det de var opptatt av. Jeg har ikke som ambisjon å gi en fullstendig historisk fremstilling av barnehagens utvikling, men fordi deltakernes fortellinger viser til en del av barnehagens historie, vil jeg i kapittel 2 presentere noen historiske tilbakeblikk. Kampene som kommer frem i prosjektet, er kamper sett fra deltakernes perspektiv, og kan ses på som tidsvitnefortellinger. Det er deltakernes perspektiv og fortellinger jeg er opptatt av å belyse i prosjektet.

1.1 Avgrensning og forskningsspørsmål

På bakgrunn av deltakernes tidsvitnefortellinger, fokuserer jeg i prosjektet på kampene fra 1970-tallet og fremover i tid. Jeg ønsket å rekruttere deltakere som har vært med i noen av de tidligste kampene, men muligheten til å delta handler også om deltakernes helse og livssituasjon. Noen av deltakerne er fortsatt yrkesaktive, mens andre har vært pensjonister i flere år.

Prosjektet har to forskningsspørsmål:

1) *Hva forteller barnehagelærere om kampene de har deltatt i?*

2) *Hvordan kan fortellinger av barnehagelæreres kamper bidra til forståelse av barnehagens utvikling og betydning?*

Det første spørsmålet er empirisk og besvares gjennom tidsvitnefortellinger fortalt av barnehagelærere som har deltatt i kampene. Dette vil belyses gjennom analysekapittelet. Det andre spørsmålet er mer analytisk og vil belyses i diskusjonskapittelet. Her vil jeg trekke frem perspektiver som kommer til syne gjennom det empiriske materialet, sentrale begreper, teoretiske perspektiver og forskning. Det er sentralt for prosjektet at deltakerne som har vært med, har stått i og vært deltakende i noen av kampene som belyses. Gjennom prosjektet søker jeg kunnskap som gir grunnlag for forståelse av barnehagens utvikling og betydning. Jeg er opptatt av de menneskene som har spilt en viktig og betydningsfull rolle for utviklingen av barnehagesektoren.

Prosjektet vil ikke primært være rettet mot barnehagens historie, men det deltakerne forteller om kan ses på som en del av barnehagens historiske utvikling. Jeg ser på deltakerne som viktige tidsvitner fra en tid som nå er historie, men som har stor betydning for nåtiden. Jeg vil presentere deler av barnehagens historie som et bakteppe for å forstå det deltakerne forteller. Alle deltakerne er utdannet til det som den gang het førskolelærer, og alle har vist stor interesse og engasjement rundt oppgavens tema. Gjennom prosjektet vil jeg fokusere på å løfte frem deltakernes beskrivelser og opplevelser av kampene de har vært involvert i.

1.2 Bakgrunn for studien

Jeg vil gjennom prosjektet belyse noe av det barnehagelærerprofesjonen har vært opptatt av og engasjert i. Barnehagelæreres kamper kan omfatte mye, og blir gjerne belyst i ulike sammenhenger i forskning og litteratur. Prosjektet bygger på forskning og litteratur om barnehagens historie, profesjonsteori, barnehagelærerrollen og barnehagepedagogikken. Oppgaven har et eget kapittel om forskning om barnehagelærerprofesjonen, men for å avgrense forskningsfeltet vil jeg også her i innledningen vise til noe forskning som en del av bakgrunnen for studien.

I 1992 utarbeidet Tora Korsvold arbeidsrapporten *Den profesjonsstyrte barndommen: barnehagevirksomhet i 1970- og 80-årene* for Norsk senter for barnehageforskning. Her kombinerte hun ulike perspektiver basert på statistikk, offentlige dokumenter,

intervjumateriale og litteratur (Korsvold, 1992, s. 13). Rapporten beskriver og analyserer statlige intensjoner for barnehagen og viser til hvordan intensjonene kan ha blitt gjennomført i praksis (Korsvold, 1992, s. 205). Gjennom rapporten kommer det blant annet frem at barnehagen har vært en representant for å utvide barnas erfaringsgrunnlag (Korsvold, 1997, s. 216).

Thomas Moser og Monika Röthle skrev i 2007 boken *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* sammen med flere fagpersoner innenfor barnehagefeltet. Den første delen av boken tar for seg barnehagehistorie, politikk og styring. Den andre delen retter fokuset mot barnehagens pedagogiske virksomhet. Moser og Röthle (2007, s. 11) skriver at bokens intensjon er å inspirere til å ta stilling til utfordringene barnehagen står overfor. Bokens tittel viser til at rammeplanen som kom i 2005, førte med seg endringer som skapte både muligheter og utfordringer. Greve et al. (2013, s. 7) påpeker at barnehagen stadig får en sterkere samfunnsposisjon, men at denne utviklingen også henger sammen med internasjonale strømninger og politiske prosesser. Nygård (2017, s. 1-3) skriver i sin doktorgradsavhandling at synet på barn er i kontinuerlig utvikling, og at økt fokus på læring påvirker kunnskapen som vektlegges i barnehagen. Hun argumenterer for at økt statlig styring kan svekke barnehagelærernes autonomi og at viktigheten av å opprettholde autonomien knyttes til å kunne utføre en praksis som møter det enkelte barn og barnegruppen som helhet (Nygård, 2017, s. 73).

Hanne Blaafalk, Morten Solheim og Geir Aaserud ga i 2017 ut den vitenskapelige antologien *Barnehagelæreren som politisk aktør*. I forordet skriver de at hensikten «er å bidra til faglig utvikling av barnehagelærerprofesjonen» (2017). Forfatterne belyser hvordan barnehagelæreren kan fremstå som politisk aktør, og knytter aktørbegrepet til en profesjonsutøver som handler og deltar for å ivareta barnehagens samfunnsmandat (Blaafalk et al., 2017, s. 13). De argumenterer for at barnehagelærernes fagkunnskaper er betydningsfull, og at det er viktig at barnehagelærerne trer frem som aktører og bruker sitt profesjonelle skjønn (Blaafalk et al., 2017, s. 21). Kjetil Børhaug og Marit Bøe ga i 2022 ut boken *Barnehagelærerprofesjonen*. De skriver om ulike perspektiver på barnehagelærerprofesjonen, og hvordan det pedagogiske spenningsfeltet barnehagelærere står i, påvirker barnehagelæreres pedagogiske praksis (Børhaug & Bøe, 2022, s. 13). Disse perspektivene viser til noen av utfordringene og kampene barnehagelærere står overfor og kan bidra til forståelse av barnehagelærerprofesjonen.

Høgskulen på Vestlandet har et pågående forskningsprosjekt, «Den norske barnehagen – historiske perspektiver». Prosjektet startet i januar 2009 og skal vare frem til januar 2030 og ledes av professor Elin Eriksen Ødegaard. Den ene delen av prosjektet handler om barnehagepionerens fortellinger (Ødegaard, 2009). To av dem som blir presentert som barnehagepionerer er Eva Balke og Unni Bleken. Eva Balke var rektor ved Barnevernsakademiet i Oslo, leder av hovedfaget barnehagepedagogikk og ble i 1986 president i OMEP (verdensorganisasjonen for småbarnsoppfostring) (Ødegaard, 2021). Unni Bleken ble utdannet ved Barnevernsinstituttet i Trondheim, og var spesielt opptatt av barnehagearbeid på grunn av nærheten til andre mennesker og gjennom muligheten til å utforme sitt eget pedagogiske arbeid. Hun jobbet som barnehagelærer i Oslo kommune, på Barnevernsakademiet og var leder i Norsk Lærerlag. Gjennom tiden har Unni Bleken representert barnehagelærere i utdanningsfaglige og fagpolitiske utvalg. Hun ledet også arbeidet i forkant av barnehagens første rammeplan og har vært aktiv i den offentlige barnehagefaglige debatten (Ødegaard, 2022). Jeg har valgt å trekke frem dette prosjektet, selv om det foreløpig ikke er lagt frem resultater, fordi det har mange paralleller til mitt prosjekt.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg presentert bakgrunnen for valg av tema, prosjektets to forskningsspørsmål, avgrensning og noe av forskningen som er en del av bakgrunnen for studien.

Kapittel 2 viser til noen av de historiske hendelsene som har påvirket utviklingen av barnehagen og barnehagepedagogikken. Dette kapittelet danner bakteppe for å forstå deltakernes fortellinger av barnehagelæreres kamper.

I kapittel 3 presenterer jeg teoretiske perspektiver og sentrale begreper som er relevante for å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Her presenterer jeg teori knyttet til barnehagelærerprofesjonen, barnehagepedagogikken, kvalitet og kompetanse.

Kapittel 4 viser til tidligere forskning som belyser relevante perspektiver på barnehagelærerprofesjonen. Forskningen som presenteres her vil sammen med teorikapittelet, bli trukket frem i den videre diskusjonen.

Kapittel 5 omhandler prosessen med valg av metode og vitenskapsteoretisk tilnærming. Deretter presenterer jeg rekruttering, utvalg, gjennomføring av intervju, transkribering og analyse. Videre sier jeg noe om kvaliteten på forskningsarbeidet og forskningsetiske hensyn, før kapittelet avsluttes med refleksjoner rundt egen forskerrolle.

I kapittel 6 presenteres det empiriske materiale ved analyse og egne tolkninger. Kapitlet er strukturert under fem temaer som kom til syne gjennom analyseprosessen.

Kapittel 7 er oppgavens diskusjonskapittel. Dette kapitlet er strukturert ut ifra prosjektets andre forskningsspørsmål og vil belyse funnene som kom frem i analysen. Funnene vil bli diskutert i lys av forskning, teoretiske perspektiver og sentrale begreper.

Kapittel 8 er oppgavens avslutning og inneholder noen tanker om videre forskning.

2 Et historisk tilbakeblikk

I dette kapittelet vil jeg gi et historisk tilbakeblikk fra 1970-tallet og fremover i tid.

Barnehagens historie omfatter mye, og jeg vil presentere noen deler av historien. Analysen og tolkningen av det empiriske materialet, legger grunnlaget for hvilke deler av historien jeg presenterer. Jeg vil legge vekt på historiske hendelser som er relevante for den barnehagevirkeligheten og den tiden deltakerne i prosjektet har fortalt om. Kapittelet vil derfor være et bakteppe for det deltakerne forteller. Hendelsene kan ses på som betydningsfulle i utviklingen av den barnehagen vi kjenner i dag.

Historien jeg presenterer er basert på litteratur som på ulike måter sier noe om barnehagens historiske utvikling i den perioden deltakerne forteller om. Tora Korsvold sin bok *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2005), er et resultat av artikler, rapporter og egen doktorgradsavhandling fra 1997. Boka er en sammenfatning av kunnskap om barnehagens historie. Jan-Erik Johansson bygger på erfaringer i møte med barnehagebarn, studenter og kolleger i boka *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis. En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt* (2020). Han skriver boka med utgangspunkt i barnehagen og belyser ulike sider av barnehagens utvikling. En annen bok som i stor grad preger dette kapittelet er boka til Anne Greve, Turid Thorsby Jansen og Morten Solheim *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie* (2014), som er et bidrag rettet mot barnehagelærernes historie. Disse tre bøkene er de mest sentrale, men jeg trekker i tillegg veksler på andre tekster.

Dette kapittelet er delt i to deler: barnehagens historiske utvikling og barnehagepedagogikkens utvikling. Den første delen tar for seg den historiske utviklingen, barnehagens verdigrunnlag, den første rammeplanen og tre betydningsfulle hendelser på 90-tallet. I den andre delen presenterer jeg utviklingen av en barnehagepedagogisk tradisjon, barnehagepedagogikkens røtter og barnehagepedagogikken i nyere tid. Kapittelet avsluttes med en oppsummering hvor jeg også viser noe til hvor barnehagen står i dag.

2.1 Del 1: Barnehagens historiske utvikling

70-tallet var en tid hvor mange familier benyttet seg av dagmamma og ifølge Johansson (2020, s. 20) var det en politisk uvilje mot heldagsbarnehager. Dette var blant annet en av årsakene til at det vokste frem flere familiebarnehager. I familiebarnehager arbeidet en av foreldrene som assistent, og det var enkelt å starte en familiebarnehage fordi det ikke ble stilt

strengt krav til lokaler eller utdannet personale (Johansson, 2020, s. 20). 70-tallet var et år hvor kvinnene var på vei ut i yrkeslivet, noe som førte til en ny tid for barnehagens kvalitative og daglige utforming (Korsvold, 2005, s. 113). I 1972 la daginstitusjonsutvalget frem forslag til nye forskrifter. Disse inneholdt nye bestemmelser for standardkravene til organisering, utforming, barnegruppens størrelse og bemanning (Korsvold, 2005, s. 113-114). I forskriftene kom det blant annet frem at barnetallet ikke skulle overskride 20 når barna var over 3 år, og at oppholdet ikke skulle være mer enn 6 timer pr. dag. Det kom også frem at barnegruppen skulle organiseres som søskengrupper, og at heterogene grupper kunne ha kvaliteter som gjorde at barn i ulike alder kunne leke sammen (Korsvold, 2005, s. 115).

For barna ble det lagt stor vekt på pedagogisk stimulering, lek og sosiale aktiviteter. Barns behov ble mer fremtredende, og fokuset var rettet mot pedagogisk stimulering av det enkelte barn. Begrepet *pedagogisk stimulering* fikk stor oppmerksomhet, og kan forklares som at barns behov ble oppfattet som noe grunnleggende barna trengte å få tilfredsstilt. Et perspektiv som betydde et økt fokus på at barnets utvikling og behov skulle tilpasses etter utviklingsnivå (Korsvold, 2005, s. 114). Begrepet førte også til at lek og læring ble koblet tettere sammen enn det hadde vært tidligere. Et økt fokus på pedagogisk stimulering, gjorde at det ifølge Korsvold (2005, s. 114) var mindre fokus på hvilken ny rolle barnehagen skulle ha for familier, og sett opp imot samfunnets endringer. Barnehagens rolle ble sett på som et supplement til hjemmets oppdragelse (Korsvold, 2005, s. 114). Daginstitusjonsutvalget i 1972 la vekt på å sikre kvaliteten i form av utforming, lekens sentrale plass, barnegruppens størrelse og personalets kvalifikasjoner. Barnehagens rolle i samfunnet ble et sentralt tema i den politiske behandlingen av barnehagene, og spørsmålet ble rettet mot om barnehagen skulle være et familiepolitisk virkemiddel eller tjene arbeidsmarkedets behov (Korsvold, 2005, s. 116). Korsvold (2005, s. 116-117) skriver at resultatet ble at barnehagens relasjon til hjemmet skulle være det sentrale og at barnehagen fortsatt skulle være et supplement til hjemmets oppdragelse, med lek og sosialt samvær som hovedinnhold (Korsvold, 2005, s. 117).

Bleken (2007, s. 30) skriver at et økende behov for barnehageplass og barnehageutbygging vekker motstand, antakelig på bakgrunn av den norske tilknytningen til familiepolitikken. Slik vi kjenner til at den norske familiepolitikken var før inngangen til 70-tallet, var kvinnene hjemme med barna sine. Bleken (2007, s. 30) skriver videre at barnehagen ble stemplet som en konkurrent til småbarnsmødrenes evner, og at en barnehageutbygging dermed kunne ses på som at mødre ikke var gode nok. En utbygging av barnehagen som et allment tilbud kunne

gi den pedagogiske funksjonen større plass. På denne tiden kom det også visjoner om et bredere og større samarbeid mellom barnehage og skole. En hindring her var imidlertid at barnehagene hittil hadde fungert som et sosialt hjelpetiltak, og ikke som en pedagogisk institusjon (Korsvold, 2005, s. 116).

I 1975 vedtar Stortinget den første lov om barnehager og barnehagene blir ifølge Bleken (2007, s. 30) for alvor synlig i det offentlige rommet. Da ble det fastslått at daghjem og barnehager skulle være likestilte. Barnehagen skulle være et pedagogisk tilbud, men også et sosialpolitisk virkemiddel og et sosialt hjelpetiltak (Greve & Jansen, 2018, s. 36).

Barnehageloven i 1975 fastslo også at barn med funksjonshemminger skulle prioriteres ved opptak. Greve og Jansen (2018, s. 38) forstår dette som en tanke om forebygging, men skriver at dette også kunne føre til en konflikt i målet om at barnehagen skulle være for alle barn.

2.1.1 Barnehagens verdigrunnlag

Da barnehagen fikk sin første barnehagelov, medførte dette et spørsmål om barnehagens kristne forankring. Ifølge Korsvold (2005, s. 118) var det nettopp spørsmålet om den kristne forankringen, som ble mest debattert. Hun skriver at en av årsakene til diskusjonene rundt den kristne forankringen, kan henge sammen med barnehagens historiske røtter. I debatten ble det argumentert for at det var naturlig at barnehagen skulle ha det samme verdigrunnlaget som skolen. Korsvold (2005, s. 118) skriver videre at barnehagen og skolen hadde vokst frem som veldig ulike institusjoner, hvor skolen, i motsetning til barnehagen, hadde hatt et nært forhold til kirken. Barnehagen hadde bakgrunn fra en tankegang som opprinnelig kom fra Frøbels Kindergarten. Barnehagens verdiforankring ble derfor oppfattet som de normene og verdiene samfunnet ellers var preget av, og som i tillegg var preget av privat initiativ og lokal selvbestemmelse (Korsvold, 2005, s. 118). En annen årsak, som ifølge Korsvold (2005, s. 119) er en mindre vesentlig faktor, kan være at barnehagen som institusjon var mindre kjent i Norge, og at det derfor førte med seg et større fokus på det religiøse innholdet. Bleken (2007, s. 32) skriver at barnehagen tradisjonelt hadde bygget på det samme verdigrunnlaget som samfunnet ellers, uten å behøve en formålsparagraf med et kristent verdigrunnlag. Debatten rundt om barnehagen skulle bygge på kristne grunnverdier, fortsetter de neste årene.

Lek, sosialt samvær og barns vekst og utvikling var noe av det som skulle være førende i den nye loven, med et mål om å skape likeverdige forhold for alle barn (Korsvold, 2005, s. 126-127). Det pedagogiske innholdet var i hovedsak overlatt til den enkelte pedagogen, og det var pedagogene som skulle sørge for at barnehagen opprettholdt kvalitetskravene. Likevel fikk

ikke barnehagen et opplærings- og oppdragermandat, utenom å gi barna gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med hjemmet (Korsvold, 2005, s. 127).

Pedagogisk stimulering og et økt fokus på barnets utvikling, bidro også til at selvstendigjøring og individualisering av barnet ble forsterket på 80-tallet. Korsvold (2005, s. 130) skriver at det kan være grunn til å hevde dette fordi den statlige politikken for barn gjennomgikk flere endringer. I 1981 ble både lov om barn og foreldre, og lov om barneombud vedtatt. Barns selvbestemmelse som selvstendige individer og barns interesser, i tillegg til barns rettigheter stod nå i fokus (Korsvold, 2005, s. 130). En annen tendens som ble forsterket var at barndommen ble sett på som en fremtidig ressurs, som det var viktig å investere i (Korsvold, 2005, s. 131).

Turid Thorsby Jansen og Klausine Rønnes skrev i 1982 boken *Barnehagens mål og innhold: en samling foredrag og debattinnlegg*. Boken inneholder en artikkelsamling av foredrag som ble holdt på et kurs arrangert av Norsk Lærerlag, med bakgrunn i at et kurs om barnehagens mål og innhold kunne være et første skritt i en vurdering av behovet for en arbeidsplan for barnehagen (Jansen & Rønnes, 1982). Forfatterne var aktører på barnehagefeltet og var deltakere i kampene barnehagelærerne stod i. At formålsparagrafen skulle inneholde kristne grunnverdier, ble endelig vedtatt av Stortinget i 1983, og problematiseringen av de kristne grunnverdiene kan sies å være et uttrykk for en verdipluralisering som nå gjorde seg gjeldene i samfunnet (Korsvold, 2005, s. 120-121).

Nærmiljøets betydning for familier og barn, får stor oppmerksomhet i barnehagedebatten gjennom 80- og 90 tallet. Barnehagen blir sett på som et virkemiddel for å etablere et godt nærmiljø, og bidro til å legitimere barnehagevirksomheten (Greve & Jansen, 2018, s. 37-38). Dette var også en tid hvor flere mødre ble yrkesaktive, samtidig som det var for få barnehageplasser. Greve og Jansen (2018, s. 39) skriver at kvinners yrkesdeltakelse har vært en viktig pådriver for barnehageutbyggingen. Det var et stort behov for arbeidskraft, og det ble argumentert for at barnehagen i større grad burde tilpasses foreldrenes arbeidstid (Greve & Jansen, 2018, s. 40). Et stort tilsynsbehov kan ifølge Greve og Jansen (2018, s. 40) ha ført til mindre oppmerksomhet på barnehagens kvalitative innhold og personalets kompetanse.

2.1.2 Barnehagens første rammeplan

Boken til Jansen og Rønnes (1982) var et viktig bidrag og høsten 1990 nedsatte Familie- og forbrukerdepartementet rammeplanutvalget, senere kalt barnehageutvalget. Dette utvalget skulle utarbeide et forslag til en plan for barnehagens innhold (NOU 1992: 17). Utvalget var

ledet av Unni Bleken, og tok utgangspunkt i drøfting rundt barnehagens rolle, noe som blant annet førte til synliggjøring av viktige begreper som læring, utvikling og omsorg (NOU 1992: 17, s. 8). I 1995 ble en ny barnehagelov vedtatt. Dette førte med seg en regulering av barnehagens innhold ved at Barne- og familiedepartementet utarbeidet den første rammeplanen for barnehagen, som trådte i kraft i 1996. Et viktig mål i arbeidet med rammeplanen var at den skulle forankres i den allerede eksisterende barnehagetradisjonen og ta utgangspunkt i et helhetlig syn på barn og barndom (Bleken, 2007, s. 33-34). Gjennom den første rammeplanen defineres endelig barnehagen som en læringsarena, hvor omsorg og pedagogikk er nært knyttet til hverandre. Dette førte til en ny faglig giv for barnehagen og barnehagen fikk for første gang en offentlig faglig-pedagogisk beskrivelse (Bleken, 2007, s. 34). Det medførte også at barnehagens innhold skulle reguleres statlig, og ønsket innhold ble formulert skriftlig. En slik skriftliggjøring av barnehagen som virksomhet ga barnehagen et samfunnsmandat den ikke hadde hatt tidligere, og rammeplanen representerte et pedagogisk innhold barnehagen skulle hvile på (Korsvold, 2005, s. 131-132).

2.1.3 Utviklingsprogram, reform 97 og kontantstøtte

Barne- og familiedepartementet gjennomførte et stort utviklingsprogram for barnehagesektoren i perioden 1995-1997. Målene var å skaffe barnehageplasser til barn under tre år, barnehagene skulle tilpasses foreldrenes behov og kostnaden skulle dempes. Disse målene ble nådd ved innføring av søskengrupper og brøkplasser, i tillegg til utvidede åpningstider (Bleken, 2007, s. 35). I løpet av dette utviklingsprogrammet iverksatte regjeringen også reform 97, også kjent som seksårsreformen. Johansson (2020, s. 13) skriver at dette kan være et resultat av en skoleforberedende barnehagepolitikk. Korsvold (2005, s. 130) skriver at seksårsreformen frigjorde barnehageplasser til yngre barn, og at barnehagen nå skulle rekruttere barn fra 0-5 år. Videre skriver hun at det pedagogiske tilbudet for seksåringer ble et økonomisk og politisk virkemiddel for å nå mål på andre områder, for eksempel gjennom å sikre økonomisk vekst ved at både kvinner og menn kunne delta i yrkeslivet (Korsvold, 2005, s. 131). I 1998 fikk foreldre en ny mulighet om de hadde barn i alderen ett til to år, kontantstøtte. Dette skulle være et økonomisk bidrag til de som ikke hadde barnehageplass, og formålet var å gi småbarnsfamiliene tid, valgfrihet og likhet i fordeling av statlige midler (Barne- og familiedepartementet, 1998, i Johansson, 2020, s. 21). Bleken (2007, s. 35) skriver at foreldre nå kunne velge å kombinere kontantstøtte med brøkplass i barnehage, som igjen førte til flere barn og pårørende i barnehagens eksisterende rammer.

Greve og Jansen (2018, s. 42) skriver at barnehagen lenge var et selektivt tilbud for de få, men at barnehagen fra begynnelsen av 2000-tallet blir et universelt tilbud for alle. Da barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet, til Kunnskapsdepartementet i 2006, skjer det en endring som utfordrer barnehagens brede mandat. Tidlig læring i barnehagen blir argumentert frem som et virkemiddel for å utjevne sosiale forskjeller (Greve & Jansen, 2018, s. 42). Jansen (2014, s. 27) skriver at hun opplevde 2006 som året da kursendringen skjedde i norsk barnehagepolitikk. Barnehagen skulle ikke lenger bare være en tilrettelagt pedagogisk virksomhet, men skulle nå være en pedagogisk virksomhet (Jansen, 2014, s. 27). Innholdsparagrafen ble også utvidet, og la dermed sterkere føringer for barnehagens innhold. Blikket var nå vendt mot barnehagens faglige innhold, og det ble større oppmerksomhet på barnehagelærerens aktive rolle sammen med barn, noe Jansen ser på som et vendepunkt i barnehagepolitikken (Jansen, 2014, s. 27).

2.2 Del 2: Utviklingen av en barnehagepedagogisk tradisjon

Den norske barnehagepedagogikken i dag knyttes til den nordiske barnehagemodellen, som har en sosialpedagogisk tilnærming hvor barnehagens egenart står sentralt (Skjæveland, 2016, s. 69). En tradisjon Skjæveland (2016) mener har preget den norske barnehagen over lang tid, hvor barndommens egenverdi og tilnærmingen til læring har stått i fokus. Bae (2018, s. 11) skriver at verdsettingen av barndommen, lekens egenverdi og en helhetlig tilnærming til lek, omsorg og læring er noe av det mest betydningsfulle ved den norske barnehagepedagogikken. Hun trekker frem at en helhetlig tilnærming til barns utvikling og barns rett til medvirkning, også er sentralt i en slik tilnærming (Bae, 2018, s. 87). Ifølge Skjæveland (2016, s. 69) har det faglige innholdet i barnehagen handlet om å ta utgangspunkt i barnas interesser, fremfor konkrete læringsmål.

2.2.1 Barnehagepedagogikkens røtter

Den barnehagepedagogiske tradisjonen, med en helhetlig pedagogikk, ideen om det kompetente barnet og barndommens egenverdi, har røtter som kan spores tilbake til 1700-tallet. Greve et al. (2014, s. 16) trekker frem tre store tenkere som har vært viktige inspiratorer for barnehagepedagogikken: Rousseau, Pestalozzi og Fröbel. De lanserte radikale ideer for hvordan barn skulle ivaretas i samfunnet ved å bryte med sin tids syn på barn og barneoppdragelse (Greve et al., 2014, s. 16). Rousseau var opptatt av å verne om barndommen og han anså barnet som godt av natur (Greve et al., 2014, s. 17). Pestalozzis tankegang var påvirket av Rousseau og han var opptatt av å hjelpe og oppdra fattige barn (Greve et al., 2014,

s. 18). Han var en av de første som bygget opp en vitenskapelig pedagogikk basert på psykologiske prinsipper, og var opptatt av hjemmet som forbilde. Han argumenterte for at det var opplevelser og erkjennelse som skulle danne grunnlaget for læring (Greve et al., 2014, s. 19). Fröbel lot seg inspirere av Rousseau og Pestalozzi, og mente småbarnsalderen var særlig viktig for menneskelivet. I likhet med Rousseau, så han på barnet som godt av natur, i tillegg til å se på leken som den viktigste kjernen i barneoppdragelsen (Greve et al., 2014, s. 19). Fröbel har vært viktig for utviklingen av barnehagen og i 1840 grunnla han sin barnehage, for å bygge en pedagogikk for små barn i samarbeid med familiene. Det var særlig tre områder han arbeidet med og en av dem var lekegaver. Dette står sentralt i Frøbels pedagogikk og var blant annet ulike materialer formet etter matematiske prinsipper (Greve et al., 2014, s. 19-20). Fröbel var også den første som så på leken som en sentral del av pedagogikken (Greve et al., 2014, s. 20). En kan si at Frøbels tanke om lekens betydning har vært viktig for utviklingen av barnehagepedagogikken (Balke, 1995, i Greve et al., 2014, s. 22).

Det er flere som lot seg inspirere av Fröbel og som har hatt en innflytelse på barnehagepedagogikken, to av dem er Marenholtz-Bülow og Schrader-Breymann. Marenholtz-Bülow vektla læring gjennom lek, og hennes tolkninger av Frøbels tekster ga barnehagelærerne en styrende rolle (Greve et al., 2014, s. 23). Schrader-Breymann skulle få stor betydning for den skandinaviske barnehagebevegelsen, fordi hun blant annet vektla den frie leken. Hun var også opptatt av at barnehagen skulle ha emnebaserte arbeidsformer (Balke, 1990, i Greve et al., 2014, s. 24). En annen som har hatt innflytelse på barnehagens pedagogikk er Maria Montessori, som i utgangspunktet var en anerkjent lege. Interessen hennes for småbarnspedagogikk ble utviklet gjennom sitt arbeid med utviklingshemmede barn, og hun var spesielt opptatt av å utvikle en vitenskapelig pedagogikk (Greve et al., 2014, s. 24-25). Montessori stod for en annen retning i pedagogikken, og istedenfor å være opptatt av barnas frie lek, baserte hun sin teori på observasjoner. Hun la vekt på sammenhengen mellom barns kognitive utvikling og hennes pedagogiske tankegang var rettet mot å gjøre barna i stand til å lære (Balke, 1995, s. 192, i Greve et al., 2014, s. 25). Fra 1930 og utover var barnehagepedagogikken inspirert av Montesorris ideer og metoder (Greve et al., 2014, s. 26).

2.2.2 Barnehagepedagogikken i nyere tid

Barnehagepedagogikken har utviklet seg fra 1700-tallet, gjennom en lang og kollektiv praksis med pedagogiske teorier. Johansson (2020, s. 10) skriver at barnehagepedagogikken i dag står i fare for å bli erstattet av programpakker. En konsekvens av slike programpakker, kan ifølge Greve et al. (2014, s. 144-145) være at et økt fokus på læringsutbytte, kan sette den

sosialpedagogiske tenkningen og lekens posisjon i fare. Den tradisjonelle barnehagepedagogikken gir gode resultater, og dagens barnehagepedagogikk gir et godt utgangspunkt for videre utvikling (Johansson, 2020, s. 10). Røthle (2007) skriver at barnehagepedagogikken handler om ulike forståelsesrammer. En tradisjon som er skapt i samspillet mellom profesjon, styring og omgivelser, og som kommer til uttrykk i pedagogiske handlinger (Røthle, 2007, s. 70). Barnehagen som pedagogisk institusjon har et samfunnsmandat, som Johansson (2013) mener at henger sammen med et personlig engasjement. Hun trekker frem pedagogisk atmosfære som viktig og avgjørende, og at dette kan ses på som barnehagelærernes engasjement i møte med barna (Johansson, 2013, s. 53). Jansen (2014, s. 30) stiller spørsmål ved om vi kan se et veiskille for barnehagene, hvor en kan se en barnehagepedagogikk som retter oppmerksomheten mot det sosiale samspillet som skjer i barnehagen. Hun knytter dette til at fagområdene kan opptre som et element som gjør barnet til handlende og utforskende i det de selv opplever som interessant (Jansen, 2014, s. 30). Videre skriver Jansen (2014, s. 31) at pedagogikken ikke kan løsrives fra samfunnets verdibaserte vurderinger, og at politikk og pedagogikk ikke er nøytrale konstruksjoner. Det er viktig å tydeliggjøre både muligheter og utfordringer når barnehager knyttes til utdanningspolitikk (Jansen, 2014, s. 31).

2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg deler av barnehagens historiske utvikling. Jeg viser blant annet til den første barnehageloven og barnehagens verdigrunnlag, den første rammeplanen og tre hendelser som skjedde på 90-tallet. Historien jeg presenterer starter fra 1970-tallet viser til den utviklingen barnehagen som institusjon har hatt de siste 50 årene. Over en relativt kort tidsperiode har det skjedd en stor utvikling både i utbygging av barnehager og for barnehagens betydning i samfunnet. Videre har jeg presentert utviklingen av en barnehagepedagogisk tradisjon, barnehagepedagogikkens røtter og barnehagepedagogikken i nyere tid. Når en skal se på barnehagepedagogikkens røtter var det nødvendig å gå lengre tilbake i tid. Den barnehagepedagogikken vi kjenner til i dag kan knyttes til den nordiske barnehagemodellen, hvor barnehagens egenart står sentralt (Skjæveland, 2016, s. 69). En pedagogikk som ifølge Johansson (2020, s. 10) står i fare for å bli erstattet av programpakker. Greve og Jansen (2018, s. 44) skriver at hvordan barnehagens brede mandat skal utvikle seg videre, ikke bare er avhengig av politisk styre, men også av barnehagelærerprofesjonen selv. Gjennom et statlig engasjement for utbygging av barnehagen, økte også oppmerksomheten rundt innholdet i barnehagen, noe som har ført til en sterkere styring utenfra (Thoresen, 2015,

s. 72). Børhaug og Bøe (2022, s. 155) skriver at de barnehagepolitiske styringssystemene fortsatt er i en oppbyggingsfase, og at denne oppbyggingsfasen vil bli institusjonalisert og legge føringer for videre styring av barnehagesektoren. Jeg ser på denne videre oppbyggingsfasen som avgjørende, fordi rammene og føringene som legges vil påvirke barnehagens pedagogiske innhold og barnehagelærernes autonomi. I dag er mange urolige for at barnehagen står overfor en situasjon hvor barnehagepedagogikken risikerer å bli erstattet av programpakker. Dette, i tillegg til styring og barnehagelæreres autonomi, er perspektiver deltakerne i prosjektet snakker om, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

3 Teoretiske perspektiver og sentrale begreper

I dette prosjektet undersøker jeg barnehagelæreres fortellinger av kampene de har deltatt i, og hvordan disse kampene kan bidra til forståelse av barnehagens utvikling og betydning. Forforståelsen min for de ulike kampene og det empiriske materialet er utgangspunktet for hvilke teoretiske perspektiver og sentrale begreper som presenteres her. Det empiriske materialet har vært med på å aktualisere hvilke perspektiver og teorier som er relevant å presentere.

Kapittelet har tre hovedtemaer: *barnehagelærerprofesjonen*, *barnehagepedagogikken* og *kvalitet og kompetanse*. De to førstnevnte vektlegges mest i dette kapittelet. Jeg starter temaet om barnehagelærerprofesjonen med profesjonsteori og går deretter nærmere inn på profesjonskamp, profesjonsforståelse, profesjonsidentitet og profesjonskunnskap. Videre sier jeg noe om barnehagelærerrollen og begrepene autonomi, styring og tillit, og hvordan disse begrepene påvirker det pedagogiske spenningsfeltet. Under temaet barnehagepedagogikken går jeg nærmere inn på hva som kjennetegner barnehagepedagogikken, lekens sentrale plass og synet på barn. Under det siste temaet sier jeg noe kort om begrepene kvalitet og kompetanse i barnehagen.

3.1 Barnehagelærerprofesjonen

Når jeg er opptatt av barnehagelærernes kamper, er det både kampene barnehagelærerne har stått i som profesjon, og deltakernes opplevelser og erfaringer rundt kampene. Gjennom det empiriske materialet har profesjonsperspektivet kommet frem som en viktig del av kampen for barnehagen som institusjon. Derfor ser jeg det som relevant å gå nærmere inn på hva barnehagelærerprofesjonen er. For å skape et større bilde av disse ulike aspektene, vil jeg først trekke frem profesjonsbegrepet.

Profesjon er et omfattende begrep som kan defineres på flere måter. Ifølge Molander og Terum (2008, s. 15-17) er begrepet omstridt, men viser til kunnskaper og ferdigheter tilegnet gjennom en spesialisert utdanning. Grimen (2008, s. 71) skriver at et kjennetegn ved en profesjon er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte ulike typer vitenskapelig kunnskap. Smeby (2008, s. 87) skriver at det tradisjonelle synet på profesjon er at kunnskap, verdier og ferdigheter som teoretisk kunnskap er en viktig forutsetning for profesjonell praksis. Det er flere som deler disse forståelsene av profesjonsbegrepet. Hennem & Østrem (2018, s. 19) skriver at den klassiske forståelsen stiller krav til lang formell utdanning. I dag omfatter

profesjonsbegrepet også yrker med kortere universitets- eller høyskoleutdanning, for eksempel en barnehagelærerutdanning. Det krever likevel en spesialisert kunnskap som gir monopol på de oppgavene profesjonen har ansvar for (Hennum & Østrem, 2018, s. 19). Børhaug og Bøe (2022, s. 23) påpeker at profesjoner er i endring, og at profesjoner både kan styrkes og svekkes på ulike måter. Slik jeg forstår begrepet profesjon, vil en utdanning som gir vitenskapelig og forskningsbasert kunnskap være et viktig krav for å kunne ivareta og utøve den profesjonelle praksisen. Det innebærer å ha en utdanning som gir monopol på oppgaver, som ikke andre kan utføre. Barnehagelærerrollen kan knyttes til et etisk og faglig ansvar for det pedagogiske arbeidet (Eik et al., 2016, s. 50-51). For barnehagelærere handler det blant annet om at stillingen som pedagogisk leder krever barnehagelærerutdanning. Gjennom utdanningen tilegner barnehagelærere seg nødvendig kunnskap for å kunne ivareta barnehagens samfunnsmandat.

Ifølge Børhaug et al. (2018, s. 66) har barnehagelærerne vært sentrale i utformingen av profesjonen, fordi de selv stod for utdanningen og undervisningen. Profesjonsrollen barnehagelærere har innebærer forventninger knyttet til oppgavene de har ansvaret for, at de mester ulike pedagogiske arbeidsformer og at de kan bruke et profesjonelt kunnskapsgrunnlag i skjønsmessige vurderinger. Dette henger sammen med en forventning om en faglig autonomi som er basert på tillit (Børhaug et al., 2018, s. 6). Barnehagelærerprofesjonen utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver, og derfor er barnehagelærerens ulike roller og pedagogiske praksis avgjørende for kvaliteten i barnehagen (Børhaug et al., 2018, s. 26). Profesjonsperspektivet retter oppmerksomheten mot hvordan organisering påvirker barnehagelærernes autonomi og spesialisering, samt hva dette gjør med grensene mot andre yrkesgrupper (Børhaug et al., 2018, s. 53). Profesjoner kan sies å være et mellomledd mellom staten og ekspertkunnskapen i samfunnet, hvor staten har kontroll over profesjonene, mens profesjonene arbeider for å opprettholde sin profesjonelle autonomi (Vågan & Grimen, 2008, s. 422). At barnehagelærere har autonomi og monopol på oppgaver, betyr at de har formell rett og kompetanse til å utføre visse oppgaver. Disse oppgavene er for eksempel rettet mot pedagogisk ledelse av personale, observasjon og dokumentasjon, foreldresamarbeid og faglig utvikling. Autonomien er viktig for å sikre at barnehagen opprettholder kvaliteten og bygger på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.

3.1.1 Profesjonskamp

Begrepet *kamp* kan forstås som en konflikt med motstridende interesser (NAOB). Gjennom intervjuene stiller jeg deltakerne spørsmål om kamper, og deltakerne forteller om det de selv

forstår som barnehagelæreres kamper. En felles forståelse som ramme for intervjuene er kamper som en del av samfunnsutviklingen og barnehagelærere som betydningsfulle aktører for utviklingen av barnehagen. Kampene deltakerne forteller om handler om motstand, konflikt, debatt, argumentasjon, forståelse, verdier og politisk engasjement. Det handler både om profesjonskamper og barnehagelærerprofesjonens kamp for barnehagen og barnehagens innhold.

Begrepet *profesjonskamp* kan forstås i lys av jurisdiksjonsbegrepet, som ifølge Abbott (1988, s. 70) henger sammen med profesjonens teoretiske kunnskap. Full jurisdiksjon kjennetegnes av at det finnes formelle lover og regler knyttet til profesjonens praksis, og disse lovene og reglene må ha legitimitet i utdanningssystemet (Abbott, 1988, s. 71; Helgøy et al., 2010, s. 46). Eik (2013, s. 37) påpeker at barnehagelærere har full jurisdiksjon, fordi den formelle utdannelsen er et krav som er nedfelt i barnehageloven. Profesjonskamp kan handle om kamper mellom ulike profesjoner, for eksempel barnehagelærere og lærere i grunnskolen. Det kan også handle om kamper innad i profesjonen. Kampene deltakerne i prosjektet forteller om, handler både om profesjonskamper, og barnehagelærerprofesjonens kamper for barnehagen og barnehagens innhold. Profesjonskampene retter seg mot det organisatoriske og politiske aspektet, og har i hovedsak handlet om å få anerkjennelse og tillit.

Barnehagelærerprofesjonens kamp for barnehagen og barnehagens innhold gjenspeiler et faglig og politisk engasjement for barnehagen som institusjon. Disse kampene er blant annet knyttet til lønns- og arbeidsvilkår og barnehagepedagogikken.

Et forskningsprosjekt som synliggjør at det kan oppstå profesjonskamp innad i barnehagen, er forskningsprosjektet til Cecilie Thun og Elisabeth Førde «Hvor går grensene mellom praktiske og pedagogiske oppgaver?» (2023). Dette er et resultat av en kollektiv kunnskapsutvikling, hvor Magritt Lundestad gjennomførte fokusgruppeintervjuer med pedagoger, fagarbeidere og assistenter. Det empiriske materialet har dannet grunnlaget for en kollektiv analyse (Thun & Johannessen, 2023, s. 30). Thun og Førde (2023, s. 103) undersøker strukturelle og symbolske grensdragninger mellom praktiske og pedagogiske oppgaver i barnehagen. Gjennom fokusgruppeintervjuene beskriver noen av informantene en profesjonskamp, hvor assistenter og fagarbeidere opplever å bli degradert, mens pedagogenes stilling har blitt styrket (Thun & Førde, 2023, s. 117). Ifølge Thun og Førde (2023, s. 118) utvider pedagogene sin autoritet ved å fremheve ulike arbeidsoppgaver sett opp imot utdanning og kompetanse. Som betyr at pedagogene tar i bruk sin autonomi i det pedagogiske

arbeidet, og dette kan ifølge informantene i studien bidra til profesjonskamp fordi fagarbeiderne opplever at deres utdanning blir usynliggjort (Thun & Førde, 2023, s. 118).

3.1.2 Profesjonsforståelse

Hennum og Østrem (2018) presenterer en modell de kaller *profesjonstriangelet*, som viser forholdet mellom politikk, kunnskap og etikk. De kaller de tre sidene for «profesjonsutøverens tre forpliktelser» og mener at barnehagelæreren som profesjonsutøver har en forpliktelse overfor samfunnet, kunnskapen og det etiske verdigrunnlaget i arbeidet som gjøres i barnehagen (Hennum & Østrem, 2018, s. 11). Politikken knyttes til barnehagens samfunnsmandat, gjennom barnehageloven og rammeplanen. Kunnskapen handler både om formell kunnskap og kompetanse tilegnet gjennom utdanning, og den erfaringsbaserte kunnskapen som tilegnes gjennom praktisk yrkesutøvelse. Etikken omhandler barnehagens verdigrunnlag, som for eksempel handler om å ha barnets beste som et grunnleggende perspektiv (Hennum & Østrem, 2018, s. 116). Modellen viser hvordan ulike forhold påvirker barnehagelærerprofesjonen, og hvordan de tre forpliktelsene skaper spenninger.

For å konkretisere de ulike forholdene nærmere, kan en si at barnehagen er forpliktet til å følge det politisk vedtatte samfunnsmandatet som kommer frem i barnehageloven.

Barnehagens formålsparagraf sier blant annet at barnehagen skal «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, §1). Eik et al. (2016, s. 56) skriver at barnehagens mandat synliggjør barnehagelærerens samfunnsoppdrag og at samfunnsmandatet vil ha betydning for hvilken kompetanse som er nødvendig. Ut ifra dette kan en si at barnehagen som institusjon har et stort profesjonelt ansvar. Barnehagelærerne vil være avgjørende i det pedagogiske arbeidet, blant annet gjennom å ta etiske vurderinger basert på profesjonelt skjønn, for å sikre at alle barn får et godt og forsvarlig pedagogisk tilbud. Østrem (2015, s. 265) skriver: «Barnehagelærerens profesjonelle ansvar kan aldri løsrives fra barnehagens særskilte mandat som pedagogisk virksomhet». Som Østrem (2015, s. 265) skriver, har barnehagelæreren et profesjonelt ansvar knyttet til barnehagens mandat, og ansvaret er en del av barnehagelærerrollen. Dette understreker også viktigheten av å forstå og ivareta barnehagens mandat. I tillegg kan det å ha et profesjonelt ansvar innebære å kjempe for verdier eller argumentere for det som blir ansett som viktig for profesjonen.

3.1.3 Profesjonsidentitet

Begrepet *profesjonsidentitet* kan knyttes til en kollektiv identitet hvor medlemmene av profesjonen arbeider mot samme formål (Heggen, 2008, s. 323). I hvilken grad profesjoner evner å skape en sterk profesjonsidentitet, varierer ut ifra hvordan profesjonen kjemper for aksept av kompetanse, arbeidsoppgaver og strukturelle faktorer (Heggen, 2008, s. 323-324). Hver yrkesutøver innenfor profesjonen har en profesjonell identitet, som formes ut ifra egenskaper, verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper. Heggen (2008, s. 324) konkluderer med at den profesjonelle identiteten er annerledes enn profesjonsidentiteten. Profesjoner vil både utvikle og verne om egen selvforståelse, og har i tillegg et interesseperspektiv som retter seg mot samfunnsmessige oppfatninger. Profesjonsidentiteten er et uttrykk for en kollektiv identitet, og vil påvirke yrkesutøvernes utvikling av egen profesjonell identitet (Heggen, 2008, s. 325).

3.1.4 Profesjonskunnskap

Noen av deltakerne i prosjektet trekker frem viktigheten av kunnskap og kompetanse gjennom utdanning, og ulike former for kompetanseheving for å skape god kvalitet i barnehagen. Derfor vil jeg trekke frem begrepet profesjonskunnskap som sentralt for å kunne forstå, være i stand til å fortolke og omsette barnehagens samfunnsmandat i pedagogisk praksis. Abbott (1988, s. 54) betegner akademisk kunnskap som noe abstrakt, og mener at den akademiske kunnskapen kan hjelpe yrkesutøveren med å knytte kunnskapen til sentrale verdier i samfunnet. Hvordan profesjonskunnskapen tas i bruk kan variere blant barnehagelærerne, men profesjonskunnskapen er likevel en viktig forutsetning i det pedagogiske arbeidet. Grimen (2008, s. 72) viser til begrepene teoretisk syntese og praktisk syntese, om hva som skaper integrasjon i kunnskapen. Om kunnskapen integreres av kunnskapselementer basert på omfattende teori, har vi en teoretisk syntese. Om kunnskapen integreres av krav som profesjonens yrkesutøvelse stiller, har vi en praktisk syntese. Grimen (2008, s. 72) viser til at profesjoners kunnskapsbase består av ulike elementer som er integrert som praktiske synteser, og ikke teoretiske. Ser vi på Grimen (2008, s. 72) sin forståelse av praktisk syntese, i sammenheng med Abbott (1988, s. 54) sitt syn på akademisk kunnskap, kan en si at profesjonskunnskapen består av integrerte elementer som bygger på samfunnets verdier.

Profesjonskunnskapen barnehagelærere innehar, er en viktig faktor for å sikre at barnehagens innhold er i tråd med de gitte rammene barnehagen har. Ifølge Hennem og Østrem (2018, s. 24) er det nødvendig med en mangfoldig og sammensatt barnehagefaglig kompetanse, for å

kunne ivareta barnehagens samfunnsmandat. Bjerkestrand og Pålerud (2014, s. 166-167) peker på at det er viktig å synliggjøre barnehagelæreres kunnskap, og at kunnskapen må deles og diskuteres i et profesjonsfelleskap. Å synliggjøre barnehagelærernes kunnskap, er en viktig del av å styrke profesjonen. Smeby (2014) drøfter barnehagelæreryrket som profesjon, og om yrket noen gang vil kunne kalles en profesjon. Han begrunner dette ut ifra at det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget er en forutsetning for kvaliteten på yrkesutøvelsen, og hevdet at barnehagelærerne hadde et svakt kunnskapsgrunnlag (Smeby, 2014, s. 12). Flere forfattere svarer på Smebys innvendinger, blant annet svarer Hennem og Østrem (2016, s. 20) og Thoresen (2015, s. 60) at kunnskapsgrunnlaget er komplekst og krever kvalifisert skjønn. Det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget er sentralt for å oppfylle og imøtekomme krav, og her ligger det også en forventning om synliggjøring av kompetansen (Eik et al., 2016, s. 70). Barnehagelæreres profesjonskunnskap er komplekst, den vitenskapelige kunnskapen ligger hos barnehagelærerne og rollen preges av forventninger, profesjonelle vurderinger og faglig skjønn.

3.1.5 Barnehagelærerrollen

Når deltakerne snakker om barnehagelærerrollen knyttes det til forventninger fra samfunnet. Eik et al. (2016, s. 42) skriver at barnehagelærerrollen kan knyttes til hvilke forventninger til utøvelsen av rollen, som bidrar til stabilitet. Rollen innebærer et mangfold av oppgaver, men kan også være preget av usikkerhet. Dette gjør at barnehagelærere har et særlig etisk og faglig ansvar i sitt pedagogiske arbeid (Eik et al., 2016, s. 50-51). Barnehagens samfunnsmandat synliggjør hva som er barnehagelærernes samfunnsoppdrag, og vil ha betydning for hvilken kompetanse som er nødvendig. Hva som er definert som barnehagelærernes viktigste oppgaver, forandrer seg over tid (Eik et al., 2016, s. 56). Barnehagelæreres praksis må bygges på profesjonelle vurderinger og faglig skjønn, og krever en reflektert forståelse av oppgavene de har ansvar for (Børhaug & Bøe, 2022, s. 45). Bjerkestrand og Pålerud (2014, s. 189) skriver at den viktigste ledelsesfunksjonen er å kommunisere, tolke og reflektere over barnehagens oppdrag og rammeplanens intensjoner. De skriver at barnehagelærerne har kommet ut av den hjelpende og støttende rollen de tidligere inntok, og at oppmerksomheten i større grad er rettet mot barna nå enn tidligere. Dermed blir det ifølge Bjerkestrand og Pålerud (2014, s. 189) frigjort energi til å være kritiske til egen praksis. En kan si at barnehagelærerrollen formes ut ifra forventninger basert på et kunnskapsgrunnlag, hvor forpliktelsen og yrkesutøvelsen handler om å møte barn og skape et godt pedagogisk tilbud som er i tråd med barnehagens samfunnsmandat.

Greve, Jansen og Nordbrønd har skrevet artikkelen «Barnehagelæreren – en politisk aktør» (2013). Artikkelen belyser ulike sider ved barnehagelærerens rolle, og forfatterne har vært opptatt av sammenhengen mellom barnehagelærernes profesjonelle identitet og barnehagelæreren som politisk aktør. Greve et al. (2013, s. 33) mener det er viktig at barnehagelærere har kompetanse til å kunne vise seg som et individ og en politisk aktør med profesjonell identitet. Videre viser de til viktigheten av at barnehagelærere kan vise politisk aktørskap, for å blant annet kunne stå imot et ytre press som går på tvers av deres profesjonelle identitet (Greve et al., 2013, s. 34). Gjennom artikkelen plasserer de barnehagelæreren i en politisk kontekst, noe jeg ser på som viktig, fordi profesjonen både forplikter og skaper forventninger. Disse forventningene kan knyttes til begrepene autonomi, styring og tillit, som jeg nå vil gå nærmere inn på.

3.1.6 Autonomi, styring og tillit

Jeg vil starte med begrepet autonomi, som ifølge Eik et al. (2016, s. 93) kan beskrives som et særtrekk ved profesjoner. Dette betyr at profesjonsutøvere må forholde seg til et rammeverk, men har en viss grad av frihet knyttet til hvordan arbeidet skal utføres. Historisk sett har barnehagelærere hatt stor grad av autonomi, fordi det lenge var liten politisk interesse for barnehagens innhold (Børhaug & Bøe, 2022, s. 153; Eik et al., 2016, s. 93). Autonomien barnehagelærere har er knyttet til å kunne forme, utvikle og påvirke barnehagens innhold, og er basert på en tillit til at profesjonene ivaretar barnehagens samfunnsfunksjon (Børhaug & Bøe, 2022, s. 44-46). Autonomi i barnehagen kan også knyttes til kollegafellesskapet, hvor den kollegiale autonomien handler om å ha frihet til å organisere, vurdere og utvikle felles praksis, i samarbeid med kollegaer (Molander & Terum, 2008, i Børhaug & Bøe, 2022, s. 47). Slik jeg forstår autonomien barnehagelærere har, handler dette om muligheten og friheten til å skape et pedagogisk innhold, ofte i samarbeid med kollegaer.

Offentlig styring kan både gjelde det performative, yrkesutøvelsen, og det relasjonelle, organisering og struktur. Uavhengig av om styringen gjelder det performative eller det relasjonelle, vil barnehagelærernes autonomi bli berørt (Børhaug & Bøe, 2022, s. 154). Den statlige politikken på barnehagefeltet i dag, kjennetegnes av en utvidet styring av det pedagogiske tilbudet og yrkesutøvelsen, og peker i retning av mer samordning, spesielt med skolen (Børhaug & Bøe, 2022, s. 204). Greve et al. (2014, s. 106) viser til at begrepet styring ikke nødvendigvis er en begrensning for barnehagelæreres autonomi. Det kan ses på som en tillitserklæring, og barnehageloven kan ses på som en anerkjennelse av profesjonen (Greve et al., 2014, s. 106).

Grimen (2008, s. 199) skriver at tillit åpner for handlingsrom og er grunnleggende i profesjonelt arbeid. Barnehagelærerprofesjonen står i et tillitsforhold til samfunnet, med både skjønnsbasert beslutningsmakt og styring gjennom ulike virkemidler (Greve et al., 2014, s. 106; Pettersvold & Østrem, 2018, s. 18). Tilliten barnehagelærerprofesjonen har er basert på kunnskap og verdier tilegnet gjennom utdanning, som gjør det mulig å realisere barnehagens formål (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 18). Tillit kan dermed forstås som et relasjonsavhengig forhold. Tillit er likevel ikke en stabil faktor, og hvordan tilliten bygges vil være kontekstuel. Det må være samsvar mellom tale og handlinger, og tillit innad i barnehagen bygges opp ut ifra personalets bakgrunn og erfaringer (Eik et al., 2016, s. 101). Om tillit skapes gjennom et samsvar mellom tale og handling (Eik et al., 2016, s. 101), vil det være viktig at myndigheter og politikere oppnår mål og ambisjoner for barnehagen, slik at det også skapes en tillit mellom de som setter rammene og profesjonsutøverne.

3.1.7 Det pedagogiske spenningsfeltet

Barnehagelæreres yrkesutøvelse har det pedagogiske arbeidet med barna som kjerne (Børhaug & Bøe, 2022, s. 25). Børhaug og Bøe (2022, s. 27) skriver at det ligger en spenning mellom det som skjer her og nå og fremtiden, og at dette kan knyttes til enten en barnesentrert tilnærming eller en læringsorientert tradisjon. Hva handler egentlig det pedagogiske spenningsfeltet om? Børhaug og Bøe (2022, s. 42) viser til en modell som oppsummerer at det profesjonelle arbeidet er komplekst og spenningsfylt, og at disse spenningene må ses i sammenheng. Slik jeg forstår modellen viser den til hvordan barnehagens pedagogiske innhold påvirker barnehagelæreres profesjonelle arbeid. Fordi barnehagelærere må balansere mellom ulike grader av kontroll, står de i et spenningsforhold mellom det pedagogiske arbeidet og den fleksible praksisen (Børhaug & Bøe, 2022, s. 42). Det pedagogiske spenningsfeltet påvirkes av hvilke hensyn som vektlegges og kombineres i en beslutningssituasjon (Børhaug & Bøe, 2022, s. 47).

Børhaug og Bøe (2022, s. 207) skriver også at barnehagelærere står i et spenningsforhold mellom ulike logikker, og at disse logikkene påvirkes av politikk. Autonomilogikken har vært aktuell i den norske barnehagekonteksten lenge, og påvirkes av organisasjonslogikken. Barnehagelærerne utvikles mot et faglig hierarki, hvor styrer delegerer oppgaver til de pedagogiske lederne (Børhaug & Bøe, 2022, s. 208). Den demokratiske logikken styrkes ved å trekke profesjonen inn i den demokratiske prosessen, og vil påvirke den kollegiale og individuelle autonomien (Børhaug & Bøe, 2022, s. 209). Det som derimot kan svekke autonomien er konkurranselogikken, ved at barnehagelærere møter et marked for den gode

pedagogikken, noe som kan føre til at deler av det faglige arbeidet overlates til andre (Børhaug & Bøe, 2022, s. 210). Det pedagogiske spenningsfeltet innebærer både kompleksiteten i det pedagogiske arbeidet, men også den ytre påvirkningen.

3.2 Barnehagepedagogikken

Gjennom arbeidet med det empiriske materialet, kommer det tydelig frem at deltakerne er opptatt av barnehagepedagogikken. Derfor vil jeg gå nærmere inn på hva barnehagepedagogikk innebærer. Den norske barnehagepedagogikken kjennetegnes først og fremst av en helhetlig pedagogisk tilnærming, som innebærer at faglig innhold, læring, omsorg og lek ses i sammenheng (Børhaug et al., 2018, s. 10). Den bygger på verdier som demokrati og solidaritet, og tar høyde for en pedagogisk praksis som er initiert av både barnehagelærerne og barna. Barnehagepedagogikken inneholder en mangfoldig sammensetning av kunnskapselementer (Thoresen, 2015, s. 98). Min forståelse av barnehagepedagogikken er at den i stor grad er barneinitiert ved at barnas interesser er det betydningsfulle, men at det i bunn ligger en helhetlig forståelse som baserer seg på kunnskap og kompetanse. Kunnskap og kompetanse som både er tilegnet gjennom utdanning, og utviklet gjennom erfaringsbasert kompetanse og praksisnært arbeid.

Deltakerne i prosjektet uttrykker en bekymring for barnehagepedagogikken, som er knyttet til den økende bruken av målstyrte programpakker i barnehagen. Seland og Pålerud (2023, s. 22) skriver at den økende bruken av programmer kan forstås på flere måter, blant annet ved et større fokus på kompetanseutvikling og kvalitet. Programmer bidrar til en standardisering av den pedagogiske praksisen, ved å gjøre læringen mer lik, målrettet, systematisk og effektiv (Seland & Pålerud, 2023, s. 23). Johansson (2020, s. 165) skriver at det er lite sannsynlig å komme frem til en felles teoretisk basis for barnehagen. Spørsmålet han stiller er om barnet i samspill med barnehagepersonalet skal finne sin egen vei til selvreflektert kunnskap, eller om eksterne aktører skal sette opp mål og levere programmer som definerer hva som er rett eller galt (Johansson, 2020, s. 165).

Marte Eriksen skriver kapitlet «Pedagogikkens betydning i barnehagen» (2018), hvor hun analyserer og drøfter noen problemområder som kommer frem i rapporten «Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015)». Hun skriver at pedagogikken er en viktig fortolkningsramme for kunnskap og for tolkning av barnehagens samfunnsmandat, samtidig som pedagogikken har betydning for barnehagelærernes møte med barna. Endringer i utdanningens fag får konsekvenser for nyutdannede barnehagelærere og pedagogikken kan

ses på som allmennfaget i barnehagelærerutdanningen (Eriksen, 2018, s. 175). Van Manen (1993, s. 9) beskriver pedagogikk som en praktisk disiplin, som innebærer å kjempe for barnets beste og samtidig ha evne til selvrefleksjon. Slik jeg forstår Van Manen, er det sentralt å ha evnen til å skille mellom hva slags pedagogikk som er til det beste for barna og ikke. I lys av deltakernes bekymring for barnehagepedagogikken, vil jeg trekke frem Rothuizen (2020, s. 51) som mener at barnehagelæreren må argumentere for å bevare den sosialpedagogiske tradisjonen, hvor lek og sosialt samspill er kjernen i pedagogikken.

3.2.1 Lekens sentrale plass

Jeg vil trekke frem leken som et sentralt element i barnehagepedagogikken, også fordi deltakerne i prosjektet trekker frem lek som en viktig del av barns liv. Det er ulike forståelser av lekens betydning, noe som kan ses på som en kamp om forståelser. Lillemyr (2011, s. 32-33) skriver at det er vanskelig å gi en entydig definisjon av lek som fenomen, men at lek er en vesentlig side ved barnekulturen og spiller en viktig rolle for barnas sosialisering, selvoppfatning og identitet. Videre skriver han at leken for barnet er et sentralt område for læring, fordi barna utvikler en kompetanse som de kan ta med seg videre i livet (Lillemyr, 2011, s. 36). Han viser til noen generelle egenskaper ved lek som fenomen, blant annet at leken er en typisk væremåte for barn og at lek er et viktig kultur- og samfunnsfenomen (Lillemyr, 2011, s. 39). Lillemyr (2011, s. 41-42) mener det er tre perspektiver på lek som er nyttige for pedagoger: lek som utprøving, lek som grunnlag for selvutvikling og motivasjon og lek som problemløsning. Øksnes (2010, s. 34) skriver at et overordnet lekperspektiv kan føre til et begrenset perspektiv. Hun tror det er nødvendig å sette egne interesser og pedagogiske kunnskaper til side, for å kunne få et annet blikk på hva som skjer mellom barn. Øksnes (2010, s. 100-101) stiller seg kritisk til Lillemyr sin forståelse av lekens flertydige funksjon. Hun forstår Lillemyr sitt budskap som at: «Lekens verdi for barn er knyttet til hvorvidt den kan være nyttig for noe annet enn lek» (Øksnes, 2010, s. 101). Øksnes (2010, s. 114) mener at en verdsetting av lekens nytte, vil svekke forståelsen av leken som dypt meningsfull. Barn kan ha mistet evnen til å leke for lekens skyld, fordi leken har blitt mer og mer organisert og brukt som et pedagogisk redskap i barns læringsprosesser (Øksnes, 2010, s. 118).

Greve et al. (2018, s. 87) vektlegger lekens verdi som barns væremåte og uttrykksform, og argumenterer for en forståelse av leken som støtter barns perspektiver og opplevelser. Videre viser de til at erfaringer med å leke, praktisk forståelse og kunnskap om lek er nødvendig for at barnehagelærere skal kunne ta vare på lekens status (Greve et al., 2018, s. 99). For at leken

skal ivaretas og fremmes, er det nødvendig med en solid og kompleks kunnskap om leken (Greve et al., 2018, s. 99). Det er klart at leken har en sentral og betydningsfull plass i barnehagen, og at leken bidrar til læring og utvikling. Greve (2015, s. 203) skriver at lekens plass i dag er truet til fordel for et økt læringspress, og at det gis ulike signaler fra politikere når det gjelder barnehagen som læringsarena. Jeg mener Berit Bae (2007) setter ord på et viktig perspektiv når hun skriver: «I lekende samspill med andre barn får barn mulighet til å uttrykke og kjenne at egen opplevelsesverden gjelds, og ved at den kan deles med andre rundt skaper den samtidig også fellesskap og tilknytning». Dette viser til at leken har en egenverdi for barna. Leken bidrar ikke bare til læring, men også til utvikling av identitet, selvforståelse, fellesskap, relasjoner, forståelse og tilhørighet.

3.2.2 Synet på barn

Den norske barnehagepedagogikken tar utgangspunkt i barnas interesser og erfaringer (Børhaug et al., 2018, s. 263-264). Dette handler om synet på barn og barns medvirkning, og kan ses i sammenheng med begrepet *barnesentrert pedagogikk*. Håberg (2017, s. 306) skriver at dette kan forstås på ulike måter. Hun skriver at det blant annet handler om å fremheve barnets erfaringer og interesser, fremfor personalets innspill (Håberg, 2017, s. 308). En styrke ved barnesentrert pedagogikk kan være at det er et tydelig fokus på barn som subjekt i egne liv og at barnet selv blir løftet frem (Håberg, 2017, s. 312-313). Flere forfattere skriver om nettopp det å se barn som subjekt. Bae (2007) skriver at «å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser». Hun mener dette er vitalt, og at det er barns ulike uttrykksformer som må være utgangspunktet om vi skal ivareta barnas rettigheter som deltakende subjekter i barnehagen (Bae, 2007). Det å se barn som subjekt handler om anerkjennelse av barn som viktige medborgere i samfunnet. Østrem (2012, s. 40) skriver: «Anerkjennelse innebærer å forholde seg til den andre som et autentisk subjekt, med iboende menneskeverd og et grunnleggende behov for å tilhøre et menneskelig fellesskap». Hun skriver at å anerkjenne barn som subjekt har en etisk begrunnelse, som innebærer at barn skal møtes med anerkjennelse fordi det handler om grunnleggende verdier knyttet til det å være menneske (Østrem, 2012, s. 40). Slik jeg forstår dette handler det om å anerkjenne barn som subjekter med egne rettigheter og meninger, samtidig som en må anerkjenne barn som aktive deltakere i egen utvikling.

Disse perspektivene kommer også frem i FNs barnekonvensjon, hvor barnets beste skal være et grunnleggende hensyn og at barn har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter

(Barnekonvensjonen, 1989, art. 3 og 12). Hva innebærer egentlig dette? Østrem (2012, s. 93) skriver at å gi barna status som medborgere, handler om at barna skal få medvirke i det samfunnet de er en del av. Hun påpeker at det er viktig å løfte frem den politiske dimensjonen når det er snakk om barns medborgerskap (Østrem, 2012, s. 94). Barn må inkluderes i et politisk fellesskap, og barnehagen er en arena som kan fremme barns medborgerskap (Østrem, 2012, s. 101). Det er nettopp dette jeg forstår som tanken bak det som er skrevet i FNs barnekonvensjon (1989). Det handler om å gi barn en posisjon i samfunnet, en posisjon som anerkjenner og respekterer barns stemmer.

Å fremme barns subjektivitet og medborgerskap, betyr framfor alt at de tilkjennes en posisjon som deltaker i et fellesskap. Ikke for kosens skyld, heller ikke for at de skal føle seg vel eller for at de skal føle at de betyr noe. Men fordi de faktisk betyr noe, fordi det enkelte subjektet, med sine perspektiver, sin erfaringshorisont og sin stemme, gjør en forskjell og skal gjøre en forskjell. (Østrem, 2015, s. 112)

Jeg mener sitatet over fremhever viktigheten av å anerkjenne den faktiske betydningen av hvert individ, og gi barn en reell posisjon i samfunnet. Det handler om å anerkjenne den faktiske verdien og innflytelsen hvert enkelt barn har. Barn skal bli sett, hørt og respektert i et her-og-nå perspektiv, ikke med en tanke om at barna er fremtidige borgere.

3.3 Kvalitet og kompetanse

Deltakerne snakker om kvalitet i forbindelse med et ønske om mer kompetanse i barnehagen. Kvalitet kan beskrives som egenskaper og kjennetegn ved et fenomen (Søbstad, 2002, s. 3). Søbstad (2002, s. 3) beskriver barnehagekvalitet som barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger og erfaringer med barnehagen. Det kan likevel være vanskelig å vurdere kvaliteten i barnehagen. Søbstad (2002, s. 18) skriver om tre hoveddimensjoner som kan være med på å vurdere kvaliteten i barnehagen: strukturell kvalitet, sosial kvalitet og pedagogisk kvalitet. Den strukturelle kvaliteten kan handle om økonomi, lokaler, gruppestørrelse, personalets kompetanse og fysisk miljø. Den sosiale kvaliteten kan handle om samspillet mellom barn og voksne, kommunikasjon, foreldresamarbeid og personalsamarbeid. Den pedagogiske kvaliteten kan være planer og dokumenter, verdier og etikk, trygghet og engasjement (Søbstad, 2002, s. 18-19).

Søbstad (2004, s. 19) skiller mellom to former for kvalitet: opplevelseskvalitet og kriteriekvalitet. Opplevelseskvaliteten handler om subjektive oppfatninger og erfaringer med barnehagen, og legger vekt på hva barn, voksne og foreldre sanser, føler og tenker om

barnehagen (Søbstad, 2004, s. 19). Kriteriekvaliteten beskriver gjerne de forholdene som politiske myndigheter eller samfunnet setter opp for barnehagene. Denne formen for kvalitet bygger på normer eller verdier. Kriteriekvaliteten vurderes ofte ut ifra mål, tester eller krav, og baserer seg på hva politikere, personalet i barnehagen eller forskere mener er bra for barnehagen (Søbstad, 2004, s. 19).

Ifølge Kvistad (2003, s. 9) må kvalitetskjennetegn ved den gode barnehagen alltid vurderes og videreutvikles. Kvalitet i barnehagen kan knyttes til kompetanse. Kompetanse kan forstås som den enkeltes handlinger, evne og vilje til å se seg selv i samhandling med andre (Kvistad, 2003, s. 20). Barnehagepersonalets kompetanse er sammensatt og yrkeskompetansen er både felles, individuell og personlig (Kvistad, 2003, s. 21). Den faglige kompetansen i barnehagen fås gjennom utdanning, men vil alltid være i utvikling. Blant barnehagepersonalet er det både ufaglærte, fagarbeidere og pedagogiske ledere, noe som vil si at personalet har ulik kompetanse og kan utfylle hverandre i arbeidet med barna. Den sosiale kompetansen er viktig både for barn og voksne, fordi hverdagen i barnehagen består av relasjoner og samspill (Kvistad, 2003, s. 23). Hvilke kompetanser som er sentrale for barnehagelærere, vil være påvirket av samfunnets oppfatninger av barnehagens oppdrag (Eik et al., 2016, s. 67).

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg trukket frem ulike sider ved barnehagelærerprofesjonen og barnehagepedagogikken. Jeg har i tillegg vist til begrepene kvalitet og kompetanse. Perspektivene og begrepene som er trukket frem her, vil bli videre belyst gjennom diskusjon senere i oppgaven. En kan si at det er et samspill mellom profesjonen, kunnskapen og de politiske aspektene. Samspillet vil være avhengig av et gjensidig tillitsforhold mellom profesjonen og myndighetene. Barnehagepedagogikken handler i stor grad om å skape en balanse mellom barnas interesser og rammeplanens føringer, og samtidig opprettholde den sosialpedagogiske tradisjonen.

4 Forskning om barnehagelærerprofesjonen

I dette kapittelet vil jeg presentere noe av forskningen som omhandler barnehagelærerprofesjonen, og som kan knyttes til denne oppgavens tema. For å komme frem til dette utvalget har jeg orientert meg i fagfeltet gjennom søk i *Oria* og *Google Scholar*, og vært i dialog med fagpersoner. Jeg har valgt å presentere forskning som omhandler den norske barnehagekonteksten, og presenterer derfor ikke internasjonale studier. Oppgaven har et eget historiekapittel, og her velger jeg å vektlegge andre sider av forskningen. Jeg vil likevel trekke frem to relevante studier som omhandler barnehagelærerprofesjonens historie. Deretter viser jeg til syv studier som handler om barnehagelærerprofesjonen. Forskningen jeg viser til, belyser noen perspektiver, men gir ikke hele bildet.

4.1 Barnehagelærerprofesjonens historie

Når det kommer til barnehagelærerprofesjonens historie, er det spesielt to studier jeg vil trekke frem. Den første er Anne Greve (1994) sin hovedfagsoppgave «Førskolelærernes historie i Norge 1920-1965. Fremveksten av en fagforening». I studien undersøkte hun blant annet hva barnehagelærerinnene var opptatt av og hvorfor barnehagelærerinnene organiserte seg i fagforeninger (Greve, 1994, s. 9). Studien er basert på skriftlige kilder som formelle dokumenter, kvalitative intervju og uformelle ytringer i form av brev og notater (Greve, 1994, s. 13-14). Gjennom studien kommer det frem at barnehagelærerinnene var spesielt opptatt av utdanningssaken, barnehagesaken og faglig utvikling. Interessefeltet utviklet seg senere mot fagpolitiske spørsmål som lønns- og arbeidsvilkår, noe som førte til at barnehagelærerinnenenes organisasjon etter hvert ble en fagforening (Greve, 1994, s. 136). Organisasjonens betydning var viktig for utviklingen av en yrkesidentitet og gjennom at barnehagelærerinnene meldte seg på kampen om å bedre lønns- og arbeidsvilkår, ble det også en gjensidig profilering av yrkesgruppen (Greve, 1994, s. 139).

Den andre studien jeg vil trekke frem er Tora Korsvold (1997) sin studie «Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990». Gjennom dokumentanalyser og intervjuer undersøker hun hvordan ansvaret for barn gikk fra et privat anliggende til et offentlig anliggende, med hensikt om å blant annet gi en beskrivelse av barnehagen og førskolelæreres ståsted (Korsvold, 1997, s. 30-31). Hun peker på flere sentrale elementer, blant annet at begrepet *trygghet* ble en kjerneverdi som preget forståelsen av den moderne velferdsstaten fra midten av 70-tallet. Hun peker også på barnehagen som en

ny arena i barns liv og at en individualisering av barnet etter hvert ble integrert i samfunnets sosiale systemer (Korsvold, 1997, s. 406-407).

4.2 Barnehagelærerprofesjonen

Et forskningsprosjekt som tar for seg barnehagelæreryrket som profesjon, er rapporten «Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag». Prosjektet ble gjennomført av en ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet. Dette er en omfattende rapport som tar for seg ulike aspekter ved barnehagelærerprofesjonen (Børhaug et al., 2018, s. 6). Ekspertgruppen mener at det er behov for å styrke forskningen på barnehagefeltet og fremhever at kunnskap bør utvikles i dialog med praksisfeltet. Videre peker ekspertgruppen på ulike sider ved barnehagelærerutdanningen og at for lite komparativ forskning på barnehage, er en mangel ved barnehageforskningen (Børhaug et al., 2018, s. 10-11).

Østrem (2015, s. 263) skriver i artikkelen «Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt» om hvordan barnehagelærere står i et krysspress mellom ulike forventninger. Gjennom artikkelen kommer det frem at barnehagelærerne viser til forventninger knyttet til barnehagens mandat, krav fra kommunen og forventninger til seg selv (Østrem, 2015, s. 291). Hun skriver videre om en alvorlig tillitsbrist mellom profesjon og forvaltning (Østrem, 2015, s. 298). I tillegg til dette, har Østrem (2018) undersøkt hvorfor barnehagelærere ikke slutter. Hun skriver om hva barnehagelærere finner meningsfullt ved arbeidet i barnehagen, basert på intervju av 27 barnehagelærere (Østrem, 2018, s. 177). Gjennom identifisering av positive beskrivelser av yrket, kom hun frem til fem dimensjoner: relasjonen til barna, det viktige samfunnsoppdraget, engasjementet for faget, allsidigheten og friheten (Østrem, 2018, s. 185). Det kommer frem at mange opplever et krysspress og forventninger som går på tvers av samfunnsmandatet. Det ser ut til at dagens styringstendenser, utfordrer det som oppleves som meningsfullt og essensielt, og dermed begrenses muligheten til å realisere barnehagens samfunnsmandat (Østrem, 2018, s. 195). Ved å belyse spenningsfeltet barnehagelærerprofesjonen står i, og å belyse hvorfor barnehagelærere blir i yrket, kan en se på noe av det som står på spill når barnehagens muligheter begrenses.

Sentralt for dette prosjektet er det barnehagelærerne forteller om kampene de har deltatt i. Jeg vil trekke frem to forskningsprosjekt som også har barnehagelærernes fortellinger i fokus. Det ene er et forskningsprosjekt gjennomført av Pettersvold og Østrem (2018), som resulterte i boken *Profesjonell uro*. Prosjektet handler om profesjonsutøvere som motsetter seg

detaljstyring og krav de opplever går imot det som er faglig og etisk forsvarlig. Fortellingene som kommer frem i boken, gir et bilde av hva som står på spill i barnehagesektoren (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 9). Pettersvold og Østrem (2018, s. 34) har en narrativ forskningstilnærming, og viser til at barnehagelærernes fortellinger er sentrale både for å gi innsikt, men også for å kunne se nye sammenhenger. Det andre er Geir Aaserud sin doktorgradsavhandling «Barnehagelæreres erfaringsprosesser» (2022). Dette er en studie om profesjonell utvikling basert på fortellinger fra barnehagelærerstudenter og barnehagelærere. Han utforsker hvordan fortellinger er med på å skape vilkår for barnehagelæreres profesjonsutøvelse og profesjonelle utvikling (Aaserud, 2002, s. 13). Gjennom en narrativ metodologi er målet å frembringe erfaringer og innsikter i prosesser om profesjonell utvikling og utøvelse av barnehagelæreryrket (Aaserud, 2022, s. 14). Han skriver at barnehagelæreres erfaringsprosesser kan utvide forståelsen av profesjonell dømmekraft, og belyser hvordan profesjonsutøvelse og profesjonell utvikling består av en mangfoldighet av vilkår og relasjoner (Aaserud, 2022, s. 150). Avslutningsvis skriver han at barnehagelærernes og barnehagelærerstudentenes fortellinger, belyser ulike perspektiver på profesjonsutøvelse og noen av brytningene barnehagelærerprofesjonen står i (Aaserud, 2022, s. 161).

Halvor H. Kolsrud skriver artikkelen «Barnehagelæreren som deltaker i politikktutvikling» (2017), hvor han argumenterer for at barnehagelærere bør bruke sin fagkunnskap til å delta i politikktutviklingen. Han sammenligner stortingspartienes partiprogrammer for 2013-2017 og undersøker hvilke saker som fremstår som konsensuspreget, og hvilke saker det er synlig uenighet om (Kolsrud, 2017, s. 54). Kolsrud (2017, s. 58-59) viser til en motsetning i partiprogrammene, synet på hva og hvem barnehagen er til for, og at programformuleringene er generelle og kan utrykke en intensjon, men ikke nødvendigvis et konkret forslag. Spesielt interessant er at han peker på to profesjonskamper – hvilke profesjoner som skal jobbe i barnehagen og hva jobben skal innebære (Kolsrud, 2017, s. 61). Han skriver: «Det er på tide at barnehagelærerne blir mer involvert i de politiske partiene» (Kolsrud, 2017, s. 63). Jeg vil også vise til Lars Løvlie sin artikkel «Kampen om barndommen» (2013), hvor han trekker frem politikken, profesjonen og den pedagogiske tenkningen som er knyttet til barndommen. Han stiller spørsmål om hvem som vet hva som er til det beste for barnet, og skriver at kampen om barndommen er en profesjonssak (Løvlie, 2013, s. 16).

5 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for forskningsmetoden og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i prosjektet, og hvorfor jeg har valgt disse. Jeg vil først si noe om kvalitativ forskningsmetode og hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming. Deretter går jeg nærmere inn på intervju som metode, tidsvitnefortellinger, rekruttering og utvalg, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervju og transkribering og analyse. Mot slutten av kapittelet vil jeg si noe om kvaliteten på forskningsarbeidet, forskningsetiske hensyn og forskerrollen.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning kjennetegnes av at vi søker en forståelse av sosiale fenomener. Kvalitative studier er også preget av fleksibilitet, åpenhet og nærhet til feltet, for eksempel gjennom intervju. I motsetning til kvantitative studier, er kvalitative studier basert på et nært forhold mellom forskeren og de personene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 15-16). Jeg har valgt kvalitativ metode fordi jeg ønsket å få ny innsikt og kunnskap om temaet. Da jeg startet arbeidet med prosjektet var noe av det første jeg måtte finne ut av, hvilken metode jeg ville benytte. Jeg var opptatt av å få tak i deltakernes opplevelser og erfaringer knyttet til barnehagelæreres kamper, og måtte derfor finne ut av hvilken metode som kunne være mest hensiktsmessig. Forskningsspørsmålene mine var førende for at valget landet på kvalitative intervju. Intervju som metode åpnet for muligheten til å stille deltakerne spørsmål knyttet til barnehagelæreres kamper. Ved både generelle og konkrete spørsmål, i tillegg til noen oppfølgingsspørsmål, ga metoden meg innsikt i og åpnet for en bredere forståelse.

5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I et samfunnsvitenskapelig perspektiv er oppfatninger av sannhet teoretisk, metodologisk og kontekstuel forankret (Grønmo, 2004, s. 17). Gjennom forskningsspørsmålene mine undersøker jeg barnehagelæreres fortellinger av kampene de har deltatt i, og tolker en levd livsverden. Jeg søker deltakernes opplevelser, forståelser og synspunkter, og har en hermeneutisk tilnærming i prosjektet. Gjennom arbeidet med prosjektet har jeg vært opptatt av å forstå meningsinnholdet, og så det som mest nærliggende å gå inn i materialet med en hermeneutisk tilnærming. Ifølge Thagaard (2018, s. 37) kan å tolke intervjutekster ses på som en dialog mellom forskeren og teksten, for å få frem mening. Fortolkningen vil foregå på flere nivåer (Grønmo, 2004, s. 373). I analysearbeidet skjedde fortolkningen på flere nivåer gjennom at jeg ble bevisst på fremtredende temaer, og kunne se etter disse temaene i de andre

intervjuene. At jeg underveis ble oppmerksom på tidsvitnefortellinger, gjorde at det ble en del av forforståelsen min, som bidro til å se materialet med et nytt utgangspunkt. Min forforståelse og forståelse vil være relevant for hvordan jeg forstår deltakernes fortellinger, opplevelser og beskrivelser.

Hermeneutikk handler om fortolkninger, og et prinsipp innenfor hermeneutikken bygger på at mening forstås i lys av en helhetlig sammenheng (Thagaard, 2018, s. 37). Gadamer brukte begrepet fordommer om alle våre forforståelser og mente at det er fordommene som styrer vår forståelse. Han bidro også til en videreutvikling av den hermeneutiske sirkel, og var opptatt av å se en helhet (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 198). Ifølge Gadamer (1960/2012, s. 18) må en sette egne fordommer på spill, åpne seg og anerkjenne at andre kan være mer fornuftig enn seg selv. Gilje (2019, s. 155-156) viser til at forståelsen må være i bevegelse for å komme inn i en hermeneutisk sirkel, og dermed er forforståelsen avgjørende. Harstad (2022, s. 94) beskriver den hermeneutiske sirkelen som at det er fordommene som gjør det mulig å forstå, og at forståelsen skapes i møte mellom den som vil forstå og det som skal forstås.

Thagaard (2018, s. 38) skriver at en dobbel hermeneutikk innebærer fortolkning av en virkelighet som allerede er fortolket. Mine tolkninger av det empiriske materialet vil innebære en dobbel hermeneutikk, fordi jeg fortolker en virkelighet som beskrives av deltakerne. Hvordan jeg som forsker tolker og analyser deltakernes forståelser, vil ha betydning for hva jeg kommer frem til i prosjektet. Ifølge Gadamer (1960/2012, s. 303-304) kommer en helhetlig mening til syne i det den første meningen viser seg i teksten, fordi en allerede har en forventning til en bestemt mening. Gadamer (1960/2012, s. 305) skriver at oppfatninger ikke kan forstås på en vilkårlig måte, og at vi ikke må glemme våre foroppfatninger. Vi må ha en åpenhet til tekstens oppfatninger, noe som forutsetter at vi relaterer den andre oppfatning til helheten av våre egne oppfatninger (Gadamer, 1960/2012, s. 305). Jeg tolker det empiriske materialet som en helhet, men også som ulike deler i lys av helheten. Som helhet innebærer dette en tolkning av hver enkelt transkripsjon, før jeg ser på de ulike delene. Delene kommer til syne gjennom at jeg kodet og kategoriserte basert på temaene jeg fant interessante opp imot forskningsspørsmålene. Etter hvert som jeg kom frem til noen temaer og gikk nye runder med materialet, kunne delene ses i lys av helheten. Her er det viktig at jeg som forsker tar med i betraktningen at jeg tolker deltakernes forståelse av fortiden i lys av deres nåtidsperspektiv.

5.2 Intervju som metode

I prosjektet har jeg valgt å benytte meg av intervju som metode. Et forskningsintervju er en profesjonell samtale hvor kunnskap konstrueres i samspill mellom forskeren og deltakerne. En samtale med en viss struktur og hensikt, med et mål om å innhente informasjon om deltakernes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Formålet er å forstå sider ved deltakernes dagligliv eller eget perspektiv. Jeg har benyttet meg av semistrukturert intervju, som fokuserer på deltakernes opplevelser knyttet til et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42-44). Intervjuet kan også ses på som en instrumentalisering av samtalen fordi samtalen i seg selv ikke er målet, men et middel for å få svar på egne forskningsinteresser. Det er også forskeren som har monopol på å fortolke intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Kvale & Brinkmann (2015, s. 76-77) skriver at kunnskap tilegnet gjennom intervju, både kan ses på som produsert og kontekstuell. Kunnskapen kan ses på som produsert, fordi den er konstruert i et sosialt samspill mellom forskeren og deltakeren. Kunnskapen kan også ses på som kontekstuell, fordi den finner sted i en bestemt kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76-77). Andersen og Skrede (2023, s. 91) skriver at intervjubaserte studier kan gi oss viktige innsikter i andre menneskers erfaringer. Kunnskapen jeg tilegner meg gjennom prosjektet skapes både i møte med deltakerne, i en bestemt kontekst, og i det videre arbeidet med transkripsjon og analyse.

I semistrukturerte intervju er temaene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis. Et slikt intervju åpner for at vi både kan følge det deltakerne forteller, og tilpasse spørsmålene underveis (Thagaard, 2018, s. 91). I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål, hvor det også var rom for å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det var ikke alltid nødvendig å stille alle spørsmålene, fordi noen av deltakerne kom inn på spørsmålet selv gjennom det de snakket om. Ifølge Andersen og Skrede (2023, s. 10) er en fordel ved semistrukturerte intervju at forskeren er forberedt på å tilpasse seg den enkelte intervjusituasjonen. Her vil deltakernes svar være styrende for intervjuet, for eksempel ved at en kan vurdere rekkefølgen på spørsmålene og i hvilken grad de forhåndsbestemte spørsmålene er aktuelle eller ikke aktuelle (Andersen & Skrede, 2023, s. 111). En utfordring ved semistrukturerte intervju er at forskeren alltid vil ha en påvirkning på deltakerne. Maxwell (2013, s. 125) skriver at det er umulig å utelukke forskerens påvirkning, men at det handler om å forstå påvirkningen og bruke den på en produktiv måte. Jeg var

opptatt av at deltakerne skulle få snakke mest mulig, og at min rolle var å oppmuntre og vise interesse for deltakernes svar.

5.3 Tidsvitnefortellinger

Gjennom arbeidet med analyse av materialet fikk jeg en forståelse av at det deltakerne forteller, kan forstås som tidsvitnefortellinger. Ifølge Lothe og Storeide (2011, s. 105) er tidsvitnefortellinger med på å skape en forbindelse mellom fortiden og nåtiden. Tidsvitner blir garantister for virkelige fortellinger, samtidig som fortellingene er basert på egne opplevelser knyttet til subjektivitet, selektivitet og retorikk (Lothe & Storeide, 2011, s. 105).

Tidsvitnefortellinger kan ses på som minner med både rammebetingelser og fortolkningsmønstre. Det er nødvendig å være bevisst på at fortellingene er personlige, slik at fortellingene ikke går på bekostning av historiebevisstheten (Lothe & Storeide, 2011, s. 106). Fortellingene trenger ikke å være nøyaktige, og kan ikke ses på som et identisk avtrykk av virkeligheten. Minner forandrer seg over tid fordi den politiske, kulturelle og sosiale konteksten er i forandring (Lothe & Storeide, 2011, s. 107). Lothe og Storeide (2011, s. 112) påpeker at tidsvitner ikke er en garantister for korrekte historier, og at tidsvitner kan ha interesse og kunnskap om det som studeres.

Deltakernes interesse for prosjektets tema, viser til et engasjement for å belyse egne opplevelser. Beskrivelsene og opplevelsene deltakerne snakker om, vil være preget av en fortid som ses i lys av nåtiden. Gjennom prosjektets forskningsspørsmål er jeg opptatt av deltakernes fortellinger. Likevel må jeg ta høyde for at disse fortellingene er subjektive oppfatninger av en fortolket virkelighet, og fortellingene kan ses på som minner. Deltakerne beskriver engasjementet sitt retrospektivt, og kan være farget av det de har opplevd rundt hvordan barnehagen har utviklet seg.

5.4 Rekruttering og utvalg

Jeg ønsket å rekruttere deltakere som har vært med i noen av de tidligste kampene, og med dette som forutsetning måtte jeg finne ut hvem som kunne være aktuelle å ta kontakt med. Gjennom kontakt med fagpersoner fra blant annet OsloMet, fikk jeg noen gode tips til mulige deltakere. Mason (2018, s. 61-62) bruker begrepet organisk praksis om utvelgingsprosessen i kvalitative studier og legger vekt på at vi kan supplere utvelgingen av deltakere underveis i prosjektet. Jeg har valgt å rekruttere deltakere gjennom snøballmetoden. Fremgangsmåten her er at en først kontakter noen personer, og deretter ber disse om tips til andre aktuelle personer

(Thagaard, 2018, s. 56). Andrews og Vassenden (2007, s. 151) viser til at snøballen ikke nødvendigvis ruller og at det kan oppstå noen etiske utfordringer, for eksempel knyttet til at forskeren får informasjon om andre deltakere uten at de har gitt samtykke til det. Da kan det ifølge Andrews og Vassenden (2007, s. 151-152) være en idé at den som har foreslått noen personer gir sitt samtykke til at navnet deres kan videreformidles. Ifølge Thagaard (2018, s. 57) kan et slikt tilgjengelighetsutvalg også føre til en skjevhet ved at utvalget kan representere deltakere som er komfortable med forskning, eller at deltakerne kan føle at de mestrer sin livssituasjon i større grad enn det som er vanlig. Da jeg kontaktet deltakerne informerte jeg om hvem som hadde tipset meg om dem, etter samtykke fra personen som ga tipset. Dette ga meg en trygghet da jeg skulle etablere kontakt gjennom en metode som i forkant var ukjent for meg.

Rekrutteringen har foregått via e-post og SMS, fordi ikke alle deltakerne hadde e-post tilgjengelig på nett. De jeg kontaktet via SMS, sendte meg e-postadresse, slik at jeg der kunne sende mer utfyllende informasjon om prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver at antallet deltakere bestemmes ut ifra formålet med prosjektet, og at et for lite antall kan gjøre det vanskelig å generalisere, mens et for stort antall kan gi for stort materiale. Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) at et vanlig antall deltakere ligger på rundt 10-15, og at en årsak til dette kan være en kombinasjon av tid og ressurser. På grunn av oppgavens omfang og tid til gjennomføring, bestemte jeg meg for at jeg ville ha mellom 8-12 deltakere. Jeg så på dette som et egnet antall for å både få bredde og variasjon. Jeg ønsket også å få frem ulike erfaringer, og samtidig kunne gå i dybden.

I mitt prosjekt har jeg valgt et strategisk utvalg. Dette innebærer at utvalget er basert på å rekruttere deltakere som er representative for temaet i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 56). Jeg har hatt ni deltakere i prosjektet, syv kvinner og to menn. Alle deltakerne er utdannet til det som den gang het førskolelærer, og det er varierende hvor mange år de har jobbet i barnehage. Noen har også jobbet som både pedagogisk leder og styrer, i alt fra 6 til 45 år. Jeg startet alle intervjuene mine med spørsmålet: «Kan du fortelle litt om deg selv (utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring)?». For å presentere deltakerne på en ryddig måte har jeg valgt å lage en tabell:

Fiktivt navn	Utdanningsbakgrunn	Arbeidserfaring	Annet
Eva	Ferdigutdannet i 1985. Hovedfag.	Barnehagelærer. Undervisning. Utdanningsforbundet.	Aktiv i fagforeningsarbeid.
Margrethe	Ferdigutdannet i 1968. Hovedfag.	Barnehagelærer. Barnehagestyrer. Barnehageutvikling. Undervisning.	Aktiv i fagforeningsarbeid
Wenche	Ferdigutdannet i 1977. Hovedfag.	Barnehagelærer. Barnehagestyrer. Barnehagesjef. Undervisningsstilling i barnehagelærerutdanningen.	
Petter	Ferdigutdannet i 1980.	Barnehagelærer. Norsk Lærerlag. Utdanningsforbundet.	
Berit	Ferdigutdannet i 1974. Videreutdanning. Hovedfag.	Barnehagelærer. Undervisning.	
Vibeke	Ferdigutdannet i 1983. Hovedfag. Doktorgrad.	Barnehagelærer. Undervisningsstilling i barnehagelærerutdanningen.	Aktiv i fagforeningsarbeid.
Johanne	Ferdigutdannet i 1975.	Barnehagelærer. Barnehagestyrer.	Aktiv i fagforeningsarbeid.
Anders	Ferdigutdannet i 1978. Videreutdanninger.	Barnehagelærer. Barnehagestyrer.	Har vært tillitsvalgt.
Hanne	Ferdigutdannet i 1978. Videreutdanninger.	Barnehagelærer. Barnehagestyrer.	Har vært tillitsvalgt.

5.5 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide må planlegges godt, slik at en både stiller relevante spørsmål knyttet til tema, men også kunne åpne for deltakernes utsagn (Thagaard, 2018, s. 95). Rubin og Rubin (2012, s. 123-125) presenterer en fremgangsmåte for utforming av intervjuguide som de kaller for «elv-med-sidestrømmer-modell». Dette er en modell som både representerer det sentrale temaet i intervjuet, men også temaer som kommer frem i løpet av intervjuet (Rubin & Rubin, 2012, s. 123-125). Da jeg begynte på utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig å lage spørsmål som var relevante knyttet til mitt forskningsprosjekt, og som inviterte deltakerne til å kunne gi konkrete og utfyllende beskrivelser. Det skulle i tillegg være rom for å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Thagaard (2018, s. 95) skriver at oppfølgingsspørsmål kan kompensere for at det er ulikt hvor mye deltakerne forteller, men også invitere til en utdypning. Det er viktig å sette av tid til små pauser underveis, slik at det er rom for å reflektere over intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 96). Under intervjuene var det noen små pauser, hvor deltakerne trengte tid til å tenke før de svarte. Andersen og Skrede (2023, s. 72) skriver at en styrke ved kvalitative metoder er at en kan gjøre justeringer underveis i prosessen, og at lærdommer fra tidligere intervjuer kan bidra til justeringer i nye intervjuer. Jeg gjorde noen justeringer på spørsmålsformuleringene i etterkant av de første intervjuene. I arbeidet med intervjuguiden og gjennom justeringer som ble gjort, har jeg lært at justeringer kan bidra til mer konkrete og direkte spørsmål. Jeg har også erfart at en kan miste verdifulle svar og synspunkter ved for mange justeringer.

5.6 Gjennomføring av intervju og transkribering

Ved gjennomføring av intervju kan det oppstå noen utfordringer underveis. En må vurdere hvilke spørsmål en kan stille underveis om en ønsker at deltakerne skal utdype mer. Deltakernes reaksjoner er også viktig å ta hensyn til og en må være forberedt på at deltakerne ikke nødvendigvis ønsker å svare på alle spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 102). Som forsker i møte med barnehagelærere med mye erfaring, ville jeg møte deltakerne med ydmykhet, men samtidig opprettholde en trygghet i rollen. Jeg var spent i forkant av de første intervjuene, men forberedte meg godt ved å sette meg inn i litteratur om intervju som metode. Dette bidro til en opplevelse av trygghet i intervjusituasjonene. Det er viktig å ha en lyttende holdning, vise interesse og engasjement (Thagaard, 2018, s. 102). Deltakerne var interesserte og engasjerte overfor prosjektets tema, noe som også bidro til et felles engasjement. Jeg forsøkte å opprettholde en lyttende holdning gjennom alle intervjuene, ved å gi korte og bekreftende

svar, uten å avbryte deltakerne. I en hermeneutisk tilnærming kan en i noen situasjoner formidle egne forståelser av det deltakeren har sagt. Dette må en være forsiktig med, fordi deltakeren kan føle seg overkjørt (Thagaard, 2018, s. 103).

Dette var første gang jeg har gjennomført intervju på denne måten og jeg forberedte meg godt i forkant. I forkant hadde jeg lest en del litteratur som på ulike måter belyser barnehagelæreres kamper, men tok utgangspunkt i å fokusere på det deltakerne fortalte, og la egne forståelser til side. På forhånd hadde jeg tenkt gjennom min egen barnehagelærerrolle, men forsøkte underveis i intervjuene, å legge egen rolle til side. Fordi intervjusituasjonen opplevdes naturlig, ble noe av min respons til deltakerne farget av egen rolle som barnehagelærer. Dette kan være uheldig for deltakernes opplevelse av meg som forsker. Intervjuene hadde likevel god flyt og struktur. Syv av intervjuene ble gjennomført fysisk på OsloMet, og to intervjuer ble gjennomført digitalt via Teams. Jeg opplevde at begge formene fungerte bra.

Jeg fulgte intervjuguiden, men også deltakernes svar ved å stille noen oppfølgingsspørsmål som kunne være relevante for å belyse forskningsspørsmålene mine. Oppfølgingsspørsmålene jeg stilte var rettet mot å få frem flere nyanser av deltakernes svar. For eksempel snakker flere av deltakerne om da den første barnehageloven kom, og jeg stilte en av deltakerne oppfølgingsspørsmålet: «Så barnehageloven stod ikke til forventningene dere hadde den gangen?». Dette spørsmålet ble stilt for å bekrefte en forståelse jeg dannet meg underveis. I etterkant ser jeg at jeg med fordel kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde at intervjuene gikk bra, og at intervjuguiden fungerte godt i starten. I perioden jeg gjennomførte intervjuer, jobbet jeg også med transkripsjoner av tidligere intervjuer, noe som påvirket justeringene jeg gjorde i intervjuguiden. Jeg justerte spørsmålene etter hva som kunne være interessant å finne ut mer om. Dette gjorde at jeg ikke fikk like fyldige og utdypende svar, noe jeg ser på som en uheldig konsekvens. Her burde jeg ikke latt de tidligere transkripsjonene påvirke spørsmålene i intervjuguiden.

Under intervjuene brukte jeg appen Diktafon, for å ta lydopptak. Ved bruk av lydopptaker kan intervjueren konsentrere seg om intervjuets tema og oppmerksomheten kan rettes mot intervjupersonene. I etterkant kan lydopptakene overføres til en datamaskin og transkripsjonen kan gjøres ved hjelp av tekstbehandlingsprogram. Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Å transkribere betyr å transformere, og kan sies å være oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). De første intervjuene transkriberte jeg selv ved å høre på lydopptakene, men etter hvert benyttet jeg meg av den ferdig transkriberte teksten fra Nettskjema. Jeg måtte likevel høre på

lydopptakene og endre feilene i teksten. Jeg erfarte at dette tok like lang tid som å transkribere selv. Mengden som skal transkriberes avhenger av formålet med prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å transkribere veldig enkelt og valgte bort småord jeg mente var irrelevante for meningsinnholdet. Lydopptakene ble slettet etter transkripsjonen og transkripsjonene slettes etter prosjektets slutt.

5.7 Analyse av materialet og analysestrategi

Analyse og tolkning av data kan ses på som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. I mitt analysearbeid har jeg valgt en temaanalytisk tilnærming, fordi dette var mest relevant da jeg var ute etter en forståelse av meningsinnholdet i tekstene. Jeg startet med koding og kategorisering av materialet. Ifølge Thagaard (2018, s. 153-154) er koding en vanlig fremgangsmåte i kvalitative analyser og innebærer at vi deler opp teksten med kodeord. Videre blir kategoriseringen utviklet gjennom en sortering eller gruppering av kodene som er fremhevet. Det kan både være fordeler og ulemper ved koding. En fordel er at forskeren må gjøre seg kjent med detaljene i materialet, og en ulempe kan være at koding kan forsterke en representasjonalistisk epistemologi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227).

Temaanalyser retter oppmerksomheten mot de temaene som er representert i prosjektet, med et formål om å gå i dybden på de enkelte temaene. Typisk for temaanalyser er at vi sammenligner data fra alle deltakerne, slik at vi kan få en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 171). Ifølge Thagaard (2018, s. 171) handler noe av kritikken mot temaanalyser om at vi vurderer temaene fra sin opprinnelige kontekst. Derfor er det viktig å utvikle et helhetlig perspektiv ved å knytte dataene opp mot den sammenheng dataen er en del av. For min del handlet dette om å se temaene i sammenheng, og gjennom dette ble det synlig at deltakerne snakket om minner i et retrospektivt perspektiv. Ved temaanalyser kan det oppstå noen etiske dilemmaer, fordi temaene som kommer til syne gjennom analysen er definert av forskeren. På den ene siden kan dette gjøre at deltakernes forståelse får en mindre fremtredende plass og resultatene kan oppleves som fremmed for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 179). På en annen side kan analysen belyse felles synspunkter og gi grunnlag for en felles forståelse. En fordel ved temaanalyser er beskyttelsen av deltakernes anonymitet, fordi deltakernes beskrivelser ikke presenteres i sin helhet (Thagaard, 2018, s. 180). Jeg har vært bevisst på å gjengi deltakernes fortellinger så korrekt som mulig, løfte frem felles synspunkter og samtidig trukket frem ulike perspektiver.

Thagaard (2018, s. 171-172) skriver at temaene bør inneholde utfyllende og detaljerte beskrivelser, slik at vi får et grunnlag for å analysere variasjonene innenfor de ulike temaene. Analysearbeidet startet allerede da jeg begynte å transkribere intervjuene, fordi jeg gjorde meg opp noen tanker underveis om hva som kunne være relevante utsagn. Da alle intervjuene var transkribert, leste jeg gjennom transkripsjonene noen ganger. Deretter begynte jeg å kode, først ved å markere sentrale ord og begreper som gikk igjen i teksten. Jeg opplevde etter hvert som det var mange markeringer, at det var nødvendig å skille de ulike ordene og begrepene. På dette tidspunktet hadde jeg dannet meg en forståelse av det jeg så på som interessant å belyse, samtidig som jeg måtte være bevisst på at jeg tolker en virkelighet som allerede er beskrevet og tolket av deltakerne. Det ble etter hvert nødvendig å sortere kodeordene med ulike farger, for å skape struktur i det som opplevdes noe kaotisk. Kodeordene jeg brukte var: kamp, profesjon, anerkjennelse, status, tillit, press, pedagogikk, politikk, lønn og arbeidsvilkår. For å skape struktur, valgte jeg å sortere de ulike kodene i tabeller, og fant ut hvilke kodeord som gikk igjen i materialet. Jeg brukte fargekodene som et hjelpemiddel for å komme frem til temaene: profesjon, pedagogikk og politikk. På den måten fikk jeg sortert alle ord og begreper innenfor hver sin kategori.

Ifølge Schmidt (2024, s. 110) vedrører analysestrategien alle prosesser ved oppgaveskrivingen. Analysestrategien jeg brukte videre i prosjektet tar utgangspunkt i et parallelt arbeid med analyse av materialet og teoretiske perspektiver. Dette kan ses på som en abduktiv tilnærming, som ifølge Schmidt (2024, s. 113) er en sirkulær prosess som kan minne om den hermeneutiske sirkelen. Dette har vært gjennomgående gjennom hele arbeidet med prosjektet, hvor temaene som kom til syne i materialet la noen føringer for hvilke teoretiske perspektiver det var viktig å belyse. Samtidig ga arbeidet med teorien nye blikk på materialet. Mason (2018, s. 228) beskriver dette som en kontinuerlig gjentakende prosess hvor analyse, forskerens teoretiske bakgrunn og utvikling av nye perspektiver representerer et dialektisk forhold mellom teori og empiri. De teoretiske perspektivene har derfor hatt betydning for analysen, og er i tillegg et rammeverk for videre diskusjon rundt oppgavens forskningsspørsmål.

5.8 Kvaliteten på forskningsarbeidet: reliabilitet, validitet og generalisering

Schmidt (2024, s. 105) skriver at analysestrategien handler om å synliggjøre valg som er tatt i forkant og underveis i undersøkelsesprosessen. Det er viktig at det empiriske materialet er

nøyaktig presentert og at forskningsprosjektet er i samsvar med de retningslinjene som følges (Larsen, 2017, s. 93-94). Prosjektet startet med planlegging av et forskningsdesign som på best mulig måte kunne belyse forskningsspørsmålene. Schmidt (2024, s. 107) skriver om noen kvalitative kvalitetskriterier. Validitet handler om gyldighet og å gi grundige beskrivelser av deltakerne, materialet og egen rolle. Reliabiliteten handler om troverdighet og gjennomsiktighet ved å synliggjøre fremgangsmåten. Generalisering handler om å se prosjektets funn i en større sammenheng, for eksempel ved å koble eget prosjekt opp mot tidligere forskning (Schmidt, 2024, s. 107-108). Validiteten og reliabiliteten i mitt prosjekt knyttes til hvordan jeg har valgt å analysere og tolke det empiriske materialet. Noe av det som har vært med på å sikre at validiteten og reliabiliteten er ivaretatt, er blant annet at jeg har brukt lydopptaker for å sikre deltakernes beskrivelser. Videre er transkripsjonen avgjørende for fremstillingen av deltakerne, og jeg har vært bevisst på å fremstille deltakerne så korrekt som mulig, for å ivareta integriteten deres. Analysen er gjennomført ved å se på intervjuene hver for seg, se på sammenhenger og på materialet som helhet. Deltakernes beskrivelser er knyttet til den enkelte, noe som er viktig for prosjektets gyldighet og generaliseringen kommer til syne ved å knytte funn opp mot tidligere forskning. Forskningsprosessen skal være transparent og leseren skal kunne vurdere hvordan datamaterialet er utviklet, og dermed kunne vurdere kvaliteten på prosjektet. Dette kan blant annet gjøres gjennom å gjøre rede for prosjektets teoretiske utgangspunkt og hva som er grunnlaget for tolkningene i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 200). Ved at prosjektet viser til valg av metode, fremgangsmåte, teoretisk rammeverk og forskning, kan kvaliteten vurderes.

5.9 Forskningsetiske hensyn og forskerrollen

I dette forskningsprosjektet er jeg ansvarlig for at forskningen gjennomføres etter gitte retningslinjer. Forskningsetikk omfatter grunnleggende normer og skal sikre at forskningen gjennomføres på en moralsk forsvarlig måte (NESH, 2021). Jeg må på den ene siden forholde meg til regler som er knyttet til å sikre personvern, og på den andre siden følge reglene for forskningsetisk arbeid. Alt av materiale skal være forsvarlig lagret og materialet skal slettes når prosjektet avsluttes (NESH, 2021). En hovedregel er at det skal gis nøytral informasjon og innhentes frivillig samtykke. Det er også mitt ansvar som forsker å sørge for at deltakerne forstår at de når som helst kan trekke tilbake sitt samtykke, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, 2021). Før jeg startet å rekruttere deltakere, måtte prosjektet meldes inn til Sikt. Etter at prosjektet ble meldt til Sikt, kunne jeg starte rekrutteringen. Alle deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeskjema på e-post. Der fikk

deltakerne god informasjon om at de når som helst kunne trekke samtykket sitt og at lydopptak og transkripsjoner vil bli slettet ved prosjektets slutt. Thagaard (2018, s. 114) viser til at det er viktig som forsker å ha respekt og vise gjensidig tillit overfor deltakerne, noe som blant annet innebærer å ta hensyn til deres vurderinger. I mitt prosjekt handler deltakernes vurderinger om hva de forteller om de ulike kampene, og hvordan jeg som forsker møter deltakernes beskrivelser. Deltakerne i prosjektet er anonymisert med fiktive navn, for å sikre personvernet.

Bakgrunnen min som barnehagelærer og masterstudent har betydning for forskerrollen, fordi jeg allerede har kunnskap og erfaring fra feltet jeg studerer. Som Dalen (2011, s. 16) skriver, vil jeg oppnå en forståelse av det deltakerne forteller, fordi jeg har kjennskap til den virkeligheten de forteller om. I forkant av intervjuene var jeg bevisst på at mine forforståelser og forståelser ikke skulle påvirke deltakernes svar. Thagaard (2018, s. 99) viser til begrepet regi, og at dette handler om å skape en tillitsfull atmosfære og utforme en kontakt som gjør at deltakeren føler seg trygg. Som forsker i møte med deltakerne var jeg opptatt av å lytte, og unngå for mange avbrytelser. Thagaard (2018, s. 100) skriver også at å ta regi over intervjusituasjonen innebærer å gi tilbakemeldinger som bidrar til å videreutvikle intervjuet. I etterkant ser jeg at jeg kunne gitt flere tilbakemeldinger, men at intervjuene likevel hadde god flyt. Jeg visste i forkant at alle deltakerne var utdannet barnehagelærere, men hadde arbeidserfaring fra ulike felt. Dette gjenspeiles i det empiriske materialet, men påvirket ikke rollen min som forsker i møte med deltakerne.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) skriver at forskeren må være bevisst på og klar over at forskningsintervju innebærer et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og deltakerne. Intervjuet har en asymmetrisk maktrelasjon fordi forskeren definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet og stiller spørsmål. Deltakerne i prosjektet er barnehagelærere med mye erfaring, kunnskap og kompetanse. Flere av dem har videreutdanning og erfaring fra forskning og undervisning. Det er første gang jeg trer inn i en forskerrolle, noe som gjør at jeg ikke nødvendigvis var i en sterk maktposisjon i møte med deltakerne. Jeg var opptatt av å møte deltakerne med respekt, og skape et gjensidig tillitsforhold. Jeg opplevde intervjuene jeg hadde som en profesjonell samtale og var ydmyk i møte med deltakerne.

5.13 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskningsmetoden og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i prosjektet. Jeg har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju, og gjennom

arbeidet med analysen ser jeg på deltakernes forteller som tidsvitnefortellinger. Videre har jeg presentert at rekrutteringen av deltakere har vært gjort ved et strategisk utvalg, ved bruk av snøballmetoden. Jeg har vist til hvordan intervjuene er gjennomført og hvordan jeg har transkribert og analysert det empiriske materialet. Avslutningsvis sier jeg noe om kvaliteten på forskningsarbeidet, forskningsetiske hensyn og forskerrollen. Begrep som reliabilitet, validitet og generalisering er viktige å belyse, for å kunne si noe om prosjektets kvalitet. Min forskerrolle i prosjektet, har handlet om å møte deltakerne med respekt, skape et gjensidig tillitsforhold og vise ydmykhet overfor deltakere med mye erfaring og kunnskap.

6 Analyse og tolkning

I dette kapittelet vil jeg gjennom det empiriske materialet, undersøke prosjektets første forskningsspørsmål: *Hva forteller barnehagelærere om kampene de har deltatt i?* Jeg har valgt en temaanalytisk tilnærming til analysen og vil presentere deler av det empiriske materialet gjennom fem temaer som har vært særlig fremtredende: 1) barnehagepolitiske kamper, 2) kampen for barnehagen som institusjon, 3) kampen for anerkjennelse, 4) fagpolitiske kamper og 5) kampen for barnehagepedagogikken. Dette vil være en empirinær analyse med en abduktiv tilnærming. De teoretiske perspektivene og sentrale begrepene som tidligere er presentert, har hatt betydning for hvilke perspektiver som blir belyst i dette kapittelet. Det er kampene deltakerne forteller om gjennom tidsvitnefortellinger, jeg er opptatt av å belyse her. Kapittelet er strukturert tematisk med utgangspunkt i spørsmålene jeg stilte under intervjuene.

6.1 Barnehagepolitiske kamper

I det empiriske materialet er det tre barnehagepolitiske kamper deltakerne har trukket frem. Den første er diskusjonen rundt barnehagens formålsparagraf, den andre er seksårsreformen og den tredje er barnehageforliket. Jeg ble spesielt opptatt av disse kampene fordi flere av deltakerne startet med å fortelle om dette da jeg spurte om hvilke kamper de har vært involvert i.

Flere av deltakerne trekker frem kampen mot de kristne grunnverdiene som kom med den første barnehageloven i 1975.

Vibeke: Det var den første virkelige store kampsaken som jeg var med på ... hvor hele barnehagefeltet reiste seg og protesterte mot kristen formålsparagraf, og det hadde ikke noe med å gjøre at man var kristen eller ikke, men det var det at barnehagen skulle være for alle barn. Og det har liksom vært en slags sånn grunnleggende tanke hele tiden ... kom som du er, du er bra nok, og det da å få en kristen formålsparagraf som på en måte lukker det litt ...

Vibeke beskriver en kamp som ikke nødvendigvis handlet om at det kom en barnehagelov. En kan si at de kristne grunnverdiene skapte diskusjoner fordi den gikk imot noen grunnleggende verdier knyttet til deres tanker om hva barnehagen skulle være. Vibeke setter ord på at de kristne grunnverdiene lukker den grunnleggende tanken om at barnehagen skulle være for alle

barn. Kampen kan forstås som en kamp for inkludering, åpenhet og mangfold, hvor like muligheter for alle barn var det sentrale.

Berit setter også ord på opplevelsen hun hadde da den første barnehageloven kom:

... jeg tror jeg har vært med på det meste fordi fra 1975 kom jo barnehageloven. Det opplevde vi som veldig positivt, fordi endelig ble barnehager satt på kartet. Men det er sånn som jeg husker da fra 1975, så ble vi veldig skuffet over at det eneste tema som politikerne fant det interessant å diskutere, det var om det skulle være en kristen formålsparagraf eller ikke. Mens vi hadde jo da tenkt oss at nå skulle det bli interesse for hva som foregikk i barnehagen, hva en barnehage skulle være og så videre. Sånn ble det ikke.

Jeg forstår Berit sitt utsagn som at hun opplevde det som positivt at barnehageloven kom, fordi ønsket om oppmerksomhet knyttet til barnehagen som institusjon var stort. Berit er inne på kampen, men til forskjell fra Vibeke, sier hun ikke noe om motstanden mot den kristne formålsparagrafen. Videre spurte jeg Berit om barnehageloven ikke stod til forventningene de hadde den gangen.

Berit: Nei, den gjorde ikke det. Jeg opplevde at det ikke var snakk om hva barnehagen skulle være, hva som var betydningen av barnehage eller hva barnet skulle oppleve. Debatten handlet om ... om det skulle være en kristen formålsparagraf eller ikke.

Berit uttrykker en skuffelse over fraværet av politisk interesse, fordi temaet som ble diskutert, ikke handlet om det barnehagelærerne egentlig var opptatt av, innholdet. Det Berit forteller handler slik jeg forstår det om to ting. Det ene er behovet for styring av barnehagen, som på denne tiden var stor, men fraværende. Det andre handler om at barnehagelærerne ønsket et mandat som la føringer for barnehagens innhold. Her kan en si at forventningene blant barnehagelærerne ikke stod i samsvar med politikernes prioriteringer. Diskusjonen om de kristne grunnverdiene i formålsparagrafen, ble nærmest en avsporing fra å diskutere barnehagens innhold.

Barnehageloven kan ses på som en milepæl som skapte stort engasjement for hvilke verdier barnehagen skulle bygge på. Det ble også diskusjoner rundt barnehagen som institusjon. Her var det både politiske og følelsesmessige aspekter. Både Vibeke sitt utsagn om at barnehagen skulle være for alle barn, og skuffelsen Berit setter ord på, viser et personlig og fagpolitisk engasjement. Gjennom utsagnene oppfatter jeg at barnehagelærerne har et personlig

engasjement for barna og barnehagen. Det fagpolitiske engasjementet kommer til syne ved at debatten rettet seg mot om barnehagen skulle bygge på kristne grunnverdier eller ikke, fremfor at barnehagen skulle være for alle.

Noen av deltakerne trekker også frem den første rammeplanen. Den første rammeplanen kom i 1995, 20 år etter den første barnehageloven.

Wenche: Vi var stolte da vi fikk barnehagelov, men enda mer følte vi oss hevet da vi fikk rammeplan. Da ble det synliggjort. Det var noe som var helt nytt for barnehagen. Det opplevde jeg som veldig, veldig spennende. Jeg synes det ble morsomt med barnehagen og med jobb. Jeg gjorde det. Og det tror jeg veldig mange hadde stolthet på.

Johanne: Så når vi fikk rammeplanen, var det også en milepæl. En anerkjennelse på mange måter, og det var jo vi som kjempet fram den rammeplanen og vi var med på å lage den, den første. Jeg satt i rammeplan-gruppa og det kom jo fra barnehagen, det vi brukte den gangen.

Barnehageloven kan ses på som en milepæl, og den første rammeplanen kan ses på som en etterlengtet anerkjennelse til barnehagen som institusjon. Barnehagen ble synliggjort på en ny og betydningsfull måte. Gjennom det Wenche og Johanne forteller, forstår jeg at en statlig styring bidro til en stolthet som var viktig for barnehagelærerne. Wenche uttrykker en entusiasme som ga motivasjon til jobben, noe som kan vitne om at hun har en eierskapsfølelse til rammeplanen. Dette kan også ses i Johanne sitt utsagn. Hun var med på å lage den første rammeplanen fordi hun satt i rammeplan-gruppa. Både Wenche og Johanne bruker «vi» når de snakker om rammeplanen, noe som kan handle om at barnehagelærerne som gruppe ble involvert i prosessen med å utvikle rammeplanen. Barnehagelærerne opplevde nå å ha en ramme for det pedagogiske arbeidet, og rammeplanen kan derfor ses på som en anerkjennelse fra samfunnet som synliggjorde barnehagens innhold.

To år senere, i 1997, ble seksårsreformen innført og skapte nye diskusjoner på barnehagefeltet.

Petter: Det som skjedde videre på midten av 90-tallet var jo ikke allright. Det var jo dette med seksåringene ... Som vi fikk begrunnet ut ifra at seksåringene hadde så mye evne og vilje til å lære, og barnehagene var ikke gode nok på det, så det var viktig å få dem inn i skolen, så de kunne starte læringen tidligere. Og det var veldig mye

argumentasjoner og diskusjoner rundt akkurat det der, og så var jeg veldig redd for at dette med leken og lekens betydning, i veldig stor grad, skulle bli borte inn i skolen.

Margrethe: ... en av de kampene ... var jo at seksåringer begynte i skolen. Og vi var mange som var imot det. Barnehagen mistet en veldig interessant aldersgruppe. Som lekte mye og som var gode lekere.

Både Petter og Margrethe peker på lekens betydning som en viktig årsak til motstanden mot seksårsreformen. Ut ifra det som fortelles ser jeg to perspektiver. Barnehagelærernes perspektiv handlet om å verne om leken og lekens betydning for barns utvikling og læring. Det politiske perspektivet fremmet seksårsreformen som et økonomisk og politisk virkemiddel, ved å for eksempel sikre økonomisk vekst. Jeg forstår Petter som at politikernes forståelse var mindre betydningsfull i denne sammenhengen, fordi barnehagelærerne så på leken og fraværet av seksåringene som en større konsekvens. Slik jeg forstår Petter og Margrethe, var motstanden mot seksårsreformen knyttet til en kamp for å bevare og forsvare leken som en viktig del av barns utvikling.

De barnehagepolitiske kampene jeg har valgt å trekke frem her, viser til betydningsfulle hendelser for barnehagefeltet. At det kom en barnehagelov var i utgangspunktet positivt, men skapte debatt på grunn av de kristne grunnverdiene i formålsparagrafen. Tjue år senere fikk barnehagen en etterlengtet anerkjennelse gjennom den første rammeplanen og barnehagens innhold ble endelig synliggjort. Disse kampene handler blant annet om verdier knyttet til barnehagen som institusjon og springer ut fra et personlig og fagpolitisk engasjement hos barnehagelærerne. Samtidig som Stortinget også er opptatt av barnehagens verdier og formål. Et engasjement som gjorde seg særlig gjeldende i debatten rundt seksårsreformen, hvor barnehagelærerne kjempet for å bevare leken som en viktig del av barns læring og utvikling.

6.2 Kampen for barnehagen som institusjon

Deltakerne er og har vært opptatt av barnehagen, og hvordan barnehagen som institusjon har blitt sett på i samfunnet. Flere av deltakerne trekker frem at det ikke alltid har blitt sett på som bra å ha barn i barnehagen.

Hanne: Den gang var det ikke bra å ha barn i barnehagen. Det er jo helt borte. Nå er det klart at barnehagen er bra for barn, og at barnehagen er for alle.

Petter: Det første jeg i hvert fall opplevde var jo den kampen for anerkjennelse av barnehagen som en viktig utdanningsinstitusjon for barn. Pluss at det etter hvert ble diskusjoner om barnehage var bra for barn eller ikke.

Eva: I den andre enden var vi opptatt av at folk skulle skjønne at barnehagen var en del av barns utdanningssystem.

Margrethe: For det var så vanskelig å få aksept for at barnehagen var bra for barn. Nå mener alle at barnehagen er bra for barn.

Deltakernes utsagn her handler om å få aksept for at barnehagen var bra for barn, og å få anerkjennelse for at barnehagen var en viktig utdanningsinstitusjon. Utsagnene tyder på at det har vært en utfordring å få samfunnet til å anerkjenne barnehagens betydning. Både Hanne og Margrethe slår fast at vi nå vet at barnehagen er bra for barn, på bakgrunn av at barnehagen som institusjon ikke alltid har vært allment akseptert. Dette perspektivet forteller flere av deltakerne om.

Wenche: Jeg oppfatter at flere og flere politikere ser verdien av barnehagen som en solid pedagogisk virksomhet i dag. Nå har jo de fleste erfaring med hva barnehagen er og sånn sett skal vi også forvente at man prioriterer annerledes. Men det sitter langt inne, jeg synes det er et gap.

Petter: Jeg oppfatter at veldig mange politikere ser at barnehagen er viktig, og at man ikke stiller spørsmål om betydningen av barnehagen. Men derifra, til å helt prioritere, det er et godt stykke igjen.

Eva: ... det er jo en grunn til at småbarnsforeldre i dag ser det som en selyfølge at ungene deres skal gå i barnehage. Det må jo være fordi de tror at dette er bra for barna deres. Foreldre har en annen holdning til barnehagen i dag, enn tidligere når de følte seg som dårlige mødre om de leverte barna i barnehagen.

Perspektivene som kommer frem i deltakernes utsagn viser til at barnehagens rolle i samfunnet var svak, men at det har skjedd en endring i samfunnets oppfatning av barnehagen. Dette viser også til at samfunnet i større grad anerkjenner barnehagen som en viktig utdanningsinstitusjon for barn. Wenche og Petter forteller om en politisk endring og Eva peker på en endret foreldreholdning. Disse fortellingene kan forstås som en økt tillit til barnehagens rolle og betydning, samtidig som det viser til en kompleks historie og pågående utfordringer knyttet til politiske prioriteringer.

Da jeg stilte deltakerne spørsmål om hvordan de tenker at den politiske styringen av barnehagen henger sammen med innholdet og det praktiske arbeidet i barnehagen nå, kom det frem ulike perspektiver på den politiske styringen.

Eva: Det er noe i denne koblingen mellom politikk og praksis som er vanskelig. Det kan nesten kalles pseudopolitikk. Politikk som egentlig bare er slagord, men disse slagordene blir på en måte aldri pakket ut på en måte som skaper en forventning om at politikerne har tenkt å gjøre noe stort og flott. Men så finnes det ingen ... verken tiltak, penger eller begrunnelser bak det som er gode nok til å gjøre en forskjell.

Anders: Det kommer fine ord og tanker, men ressursene og rammene blir ikke utvidet. Så du kan si, hvis det virkelig hadde vært politisk vilje i Norge, så hadde dem sett at dette er så viktig at vi må ha mye mer ressurser og mer kompetanse. Sånn at vi virkelig kan oppfylle de tingene som står i rammeplanen og lovverket.

Hanne: Nå føler jeg på at det kanskje er mindre mulighet til å skape barnehager med variasjon i tilbudet, fordi vi blir mer styrt. Det har blitt mer politisk styring og flere strukturelle endringer på hvordan barnehagen skal være.

Eva og Anders uttrykker mangel på konkrete handlinger og ressurser. Slik jeg forstår deltakerne, er de oppgitte over at den politiske styringen er preget av tomme ord uten reelle handlinger som følges opp. Eva kaller det pseudopolitikk når det er en avstand mellom politiske ønsker og praktisk handling. Denne avstanden kan også forstås som at tilliten mellom profesjonen og myndighetene kan bli bedre. Det jeg her forstår som en tillitsbrist, handler om at deltakerne forteller om et behov for politisk vilje og handlekraft for å kunne møte kravene og forventningene til barnehagen på en bedre måte. Hanne uttrykker en bekymring som handler om at politisk styring kan føre til en mer standardisert tilnærming til barnehagene, noe som kan begrense barnehagens muligheter for mangfold.

Selv om noen av deltakerne er kritiske til myndighetene, kommer det også frem noen nyanser i materialet, som viser til at flere av deltakerne er positive til det politiske engasjementet og hva den politiske styringen kan bety for barnehagen.

Margrethe: Det som kjennetegnet 70- og 80-tallet var jo at vi ønsket mer politisk oppmerksomhet for hva barnehagen skulle være. Vi har gått fra å ha fullstendig råderett, med ønske om politisk oppmerksomhet ... Nå står vi i en spenning mellom

råderett og politisk styring. Det som er sentralt nå er at ønske om styring ikke må gå utover det profesjonelle ansvaret til barnehagelærerne.

Berit: I starten var det ikke en politiker som brydde seg om barnehagen, men etter hvert ble det en mye større politisk interesse, og den var ikke nødvendigvis i tråd med hva barnehagelærerne mente. Jeg tror det nå er positivt med politisk interesse, men det må være et samarbeid med profesjonen.

Vibeke: Det er jo det vi har ropt på i alle år. At politikerne skal bli opptatt av barnehager. Og så har de blitt det til de grader. Så tenker jeg at vi skal være glade for det. Ikke tenke at det er dumt at de styrer for mye. Jeg synes det er bra at det er politikere som er opptatt av barnehagen. Jeg tror jeg vil foretrekke at samfunnet og politikerne er såpass engasjerte som de er. Selv om jeg kan være uenig med dem. Men at det er ekstra viktig at vi fortsetter å være sterke. Og si ifra om at vi vil jo samme sted, men vi kan noe som dere politikere ikke kan. Det er barnehagepedagogikk. Vi kan, vi vet hva som er viktig for unger nå. Og det må vi passe på at vi synliggjør.

Margrethe snakker om at det har vært en utvikling fra full autonomi og råderett på 1970-tallet, til økt politisk oppmerksomhet nå. Dette viser til en spenning mellom politiske ønsker og profesjonelt ansvar, noe jeg forstår som at det er ulike oppfatninger av hva som skaper tillit. Jeg forstår Berit som at hun ser det som nødvendig med samarbeid for å unngå konflikter mellom den politiske styringen og profesjonen. Det Vibeke forteller viser til et perspektiv som sier noe om den unike kunnskapen barnehagelærerne har. Deltakerne har ulike oppfatninger av den politiske styringen, noe jeg forstår som en blanding av bekymring, skepsis og positivitet. Jeg forstår likevel deltakerne som at styringen i stor grad påvirker barnehagens innhold og praksis, og at det her er ønskelig med balanse.

Barnehagen har styringsdokumenter som legger føringer for barnehagens innhold. To av deltakerne peker på viktigheten av rammeplanen.

Johanne: Vi var glade for å få en rammeplan som kunne synliggjøre barnehagens betydning. Det var i hvert fall et skritt i riktig retning. Nå handler kampen om å bevare styringsdokumentene. Vi må kjempe for en god og realistisk rammeplan og et godt lovverk.

Anders: Jeg synes selv jeg har stått i en kamp om å passe på rammeplanen. For eksempel å forsvare innholdet i rammeplanen ... Rammeplanen skal på mange måter synliggjøre at barnehagen er et sted godt sted hvor barna skal like å være.

Johanne setter ord på en kamp om å bevare barnehagens styringsdokumenter, noe jeg forstår som at det er viktig å synliggjøre verdien av styringsdokumentene slik at de forblir relevante og hensiktsmessige. Anders uttrykker at han selv har vært engasjert i en kamp for å ta vare på rammeplanen. Et engasjement for å ivareta en rammeplan som sikrer at barnehagens pedagogiske praksis som skal være til det beste for barna. Slik jeg forstår Johanne og Anders, handler kampen om å synliggjøre viktigheten av barnehagen gjennom rammeplanen. Jeg forstår også deltakerne som bevisste på barnehagelæreres forpliktelse overfor barna. Vibeke setter ord på noe av det hun forstår som tanken bak rammeplanen.

De politiske styringsdokumentene, de er nettopp det. De er politiske. Og at de ofte blir av den grunn veldig vage og overordnede. Og generelt skal de være det også. At det er rammeplaner, ikke læreplaner for eksempel. At vi har barnehagen, det handler om rammer. At det er vi som jobber i barnehagen. Det er vår profesjon som skal tolke og utøve dette.

Johanne og Anders forteller om en kamp for å bevare rammeplanen, mens Vibeke viser til et annet interessant perspektiv. Det Vibeke forteller om rammeplanen, handler om det profesjonelle ansvaret barnehagelærere har for å tolke rammeplanens føringer og innhold. Dermed kan dette forstås som at barnehagelærere må ta i bruk kunnskapen og kompetansen de har, at det skal være rom for ulike pedagogiske tilnærminger og at rammeplanen kan gi veiledning og støtte til den pedagogiske praksisen.

Underveis i intervjuene spurte jeg om det er noen fellestrekk mellom de kampene som har vært, og de kampene barnehagelærerprofesjonen står i nå.

Johanne: Det er veldig mange fellestrekk, men det er en stor forskjell. Når jeg starta, så var det kampen for forbedring som var i høysete. Mens situasjonen de senere årene har vært mer forsvarskamper fordi hele offentlig sektor har vært utsatt for et press. Jeg tenker på bemanningssituasjonen som blir dårligere og dårligere. Mange har problemer med å få vikarer, de får ikke tak i kvalifiserte vikarer. Ja altså, det er flere og flere oppgaver som blir lagt på barnehagen uten at man får ressurser til å utføre dem. Det er i hvert fall med på å øke presset på de ansatte. De voksne får mindre tid til å se hvert barn. Det er den store kampen nå tror jeg.

Johanne viser til en tidligere kamp for forbedring, mens at det de senere årene har vært en forsvarskamp. Jeg spurte ikke nærmere om hva hun la i den tidligere kampen for forbedring, men forstår dette som en kamp for å forbedre barnehagen som institusjon. En kamp jeg også forstår som sentral i dag, fordi flere av elementene Johanne setter ord på, nettopp kan handle om forbedring. Det Johanne kaller en forsvarskamp i dag, kan ses på som en kamp mot utfordringer som kan ha negative konsekvenser for både barna, barnehagelærerne og barnehagen.

Jeg stilte spørsmål om hvilke kamper deltakerne tror barnehagelærerprofesjonen vil stå overfor i fremtiden. Flere av deltakerne forteller om fremtidige kamper som handler om barnehagen som institusjon.

Petter: Jeg tror jo kravene fra samfunnet og forventningene om hva barnehagen skal være samfunnsmessig, vil øke.

Margrethe: Nå kommer det frem at man slutter fordi man er sliten. ... det er jo ikke noe markedsførende for barnehagen. Sånn at her er vi i et dilemma. Hvis det nå kommer frem at alle blir slitne av å være der, så blir det jo markedsført med et veldig dårlig sted å utdanne seg til. Vi kan jo ikke legge skjul på at det er vanskelig, men vi må passe på å få frem det interessante og spennende ved yrket. Så her er det to kamper: Markedsføre barnehagen som en veldig spennende arbeidsplass og aldri bli borte i forhold til at det er et krevende arbeid.

Vibeke: ... jobbe videre med at barnehage ikke bare skal være en forberedelse til skole, men at det skal handle om å gi ungene masse selvtillit. ... det er jo noe med at du skal være stolt av det livet du har, og tenke at jeg fyller en plass her som ingen andre kan fylle. Det tror jeg er en viktig tankegang vi kan gi til ungene. Og det er en kamp som jeg tror vi bare må fortsette å kjempe. For det er mange som vil mye med barnehagen. Det er mange som tenker at barnehagen kan løse mange problemer, men vi er nødt til å si fra om at barnehagen ikke kan løse alle problemer.

Anders: Vi står ovenfor noen veivalg tenker jeg. Det er ikke bare barnehagelærerne som skal bestemme den veien. Det er utdanning, departement, det politiske nivået og det faglige nivået.

Petter uttrykker en bekymring for at kravene fra samfunnet vil øke, noe som kan forstås som at barnehagelærerprofesjonen står overfor en økende kompleksitet. Margrethe peker på et

viktig dilemma, nemlig forholdet mellom barnehagelæreres opplevelse av eget yrke og markedsføring av barnehagen som arbeidsplass. Jeg forstår dette som et balanseforhold mellom å synliggjøre utfordringer og fremheve de positive sidene ved barnehagelæreryrket. Vibeke peker på flere viktige momenter. Det første jeg vil trekke frem er viktigheten av at barnehagen bidrar til å bygge opp barnas selvtillit, noe som er viktig for at barna skal bli rustet til å møte fremtidige utfordringer. Dette viser også til at barnehagen er en viktig arena for personlig og sosial utvikling. Det andre jeg vil trekke frem er at barnehagen ikke kan løse alle problemer. Jeg tolker dette som at forventningene til barnehagen øker, som Petter også snakker om. At det er viktig å skape en forståelse av at barnehagen kan bidra på flere måter, men ikke nødvendigvis løse problemer på egenhånd. Anders viser til at beslutninger som omhandler barnehagen, involverer mange instanser. Dette forstår jeg som et behov for samarbeid mellom de ulike instansene, slik at veivalgene fremover kan basere seg på en barnehagepolitikk og en pedagogisk praksis som er til det beste for barna. Deltakernes perspektiver viser til en bekymring for at forventningene fra samfunnet blir større enn det barnehagelærerne kan innfri.

Kampen for barnehagen som institusjon har handlet om flere ting, og noe av det deltakerne trekker frem er også aktuelt i dag. Synet på barnehagen som institusjon har endret seg over tid og i dag er det tydelig at barnehagen som institusjon er viktig. Disse kampene har handlet om å få aksept og anerkjennelse for barnehagens betydning. Det har handlet om å synliggjøre barnehagen gjennom rammeplanen og nå kan en si at kampen handler om å møte økte forventninger fra samfunnet. Det vil være viktig å finne en balansegang mellom hvordan barnehagelærerne snakker om eget yrke, og hvordan en kan markedsføre barnehagen som en interessant arbeidsplass.

6.3 Kampen for anerkjennelse

Da jeg stilte deltakerne spørsmålet om hvilke kamper de som barnehagelærere har stått i, var det å få anerkjennelse og status for barnehagelærerprofesjonen et gjennomgående tema som samtlige deltakere trakk frem.

Hanne: Jeg tenker at det begynte med bare å få aksept for at det var viktig å ha en barnehagelærerutdanning for å jobbe med barn. Få en aksept på profesjonalitetene våre. Det synes jeg var en kamp som vi stod i. Vi står ikke like mye i det nå, synes jeg. Det er jo klart at det er mer akseptert nå.

Vibeke: ... *de kampene jeg har stått i har etter hvert handlet, om å få anerkjennelse for profesjonen. Jeg tror når jeg tenker tilbake på det nå, så har det vært en evig kamp for å bli synlig, bli tatt på alvor, bli sett på som den viktige profesjonen vi faktisk er. Jeg tror det er en kamp vi ikke har vunnet helt enda, men jeg tror at vi er på vei. Vi har en vei å gå, for å få opp statusen, men jeg tror vi er på riktig vei.*

Wenche: ... *fortsatt er jo den kampen med å bli anerkjent som en pedagog, en kvalifisert pedagog. Jeg ser jo at den kampen er der veldig enda. Det er fortsatt en anerkjennelseskamp.*

Det Hanne forteller, viser til en tidsvitnefortelling hvor hun tenker tilbake på historien om at det startet med å få aksept for at en barnehagelærerutdanning var viktig. For det første sier dette noe om at kampen for økt anerkjennelse og status også handler om anerkjennelse for kompetanse og utdanning. For det andre forstår jeg Hanne som at kampen for en profesjonell anerkjennelse har utviklet seg i positiv retning. Vibeke beskriver en evig kamp for å bli synlig og bli tatt på alvor, og Wenche bruker ordet «fortsatt». Dette peker på at kampen om økt anerkjennelse og status fortsatt er aktuell. Deltakernes utsagn kan vise til en langvarig kamp som enda ikke er vunnet, til tross for at kampen for økt anerkjennelse av profesjonen er på riktig vei. Selv om barnehagelærernes kamp for anerkjennelse ikke er vunnet, forstår jeg deltakerne som optimistiske til at profesjonen over tid både får økt anerkjennelse og status. Det er likevel nødvendig å poengtere at det er noen nyanser i det deltakerne setter ord på om anerkjennelse. Hanne snakker om å få aksept for profesjonalitetene, noe jeg forstår som kunnskapen og kompetansen barnehagelærerne har. Vibeke snakker om at det er en evig kamp for å bli tatt på alvor, noe som kan tyde på at behovet for anerkjennelse handler om å bli sett på som viktige og betydningsfulle i samfunnet. Wenche snakker om en anerkjennelseskamp, som tydeliggjør behovet for anerkjennelse.

Deltakerne trekker også frem et annet perspektiv på behovet for anerkjennelse, som kan knyttes til likeverdighet blant lærere.

Anders: *Det som er viktig er at samfunnet ser på oss som lærere. Jeg tror det kommer til å være en kontinuerlig kamp, eller en plasseringskamp, en anerkjennelseskamp.*

Eva: *Jeg synes at kampen for å bli sett på som likeverdige lærere, som er like viktige og like kompetente, er en kamp som har vært der hele tiden.*

Margrethe: Nå har vi jo en treårig utdanning, mens grunnskolelærere har en femårig utdanning. Så man kan si at ønsket om en likeverdighet mellom barnehage og skole ... den er vi midt i, synes jeg da.

Wenche: Og den gangen så var det jo også den der knivingen mellom skolelærere og barnehagelærere. Så vi ville opp på det nivået, vi følte jo vi ikke var der i det hele tatt. I hvert fall i andres øyne følte vi ikke at vi ble tatt på alvor til å være der vi var.

Petter: Det var og er fortsatt diskusjoner knyttet til lærere i skolen og barnehagelærere. Lærere i skolen har alltid ligget bedre an lønnsmessig enn barnehagelærere. Selv om de heller ikke var høytlønnede, så var det bedre for dem likevel.

Det Anders setter ord på som en kontinuerlig kamp eller plasseringskamp, forstår jeg som en kamp for likeverdighet mellom barnehagelærere og lærere i grunnskolen. Dette ser også ut til å være en felles forståelse hos flere av deltakerne. Det Wenche forteller vitner om en følelse av manglende anerkjennelse, og kan være et uttrykk for at det fortsatt er behov for å heve barnehagelærernes profesjonelle status. Både Margrethe og Petter argumenterer for at det er noen vesentlige forskjeller mellom barnehagelærere og lærere i grunnskolen, utdanningslengden og lønn. Slik jeg forstår deltakerne, mener de at en endring av strukturelle faktorer, kan bidra til en større anerkjennelse av barnehagelærerprofesjonen. Eva og Wenche uttrykker at denne kampen har foregått over lang tid, noe som reflekterer samfunnet syn på profesjonen og at barnehagelærernes rolle i utdanningssystemet kan ha blitt undervurdert sett opp imot lærerne i grunnskolen. Disse perspektivene forstår jeg som et behov for å etablere en felles forståelse for lærerprofesjonene, som kan synliggjøre barnehagelærernes viktige rolle i utdanningssystemet.

På spørsmålet om hvilke kamper deltakerne vil si at har preget barnehagelærerprofesjonen, er ytre press et tema flere er opptatt av.

Berit: Barnehagelærerprofesjonen er en presset profesjon og det vil være en kamp fremover å kjempe mot det ytre presset. Jeg mener ytre press fordi det er overdrevne forventninger til hva barnehagen skal bidra til, samtidig som det er for lite tillit til profesjonen.

Margrethe: Jeg tenker kanskje spesielt dette med spenningsforholdet mellom råderett, autonomi og styring. Det synes jeg har preget. Så den er veldig sentral. Og det blir

sånn særlig aktuelt i forhold til at vi får jo økt press på barnehagene med noen som vil ha program, eller kartlegginger og sånt. Så jeg opplever at barnehagelærere er en ganske presset profesjon.

Berit setter ord på flere aktuelle kamper. En kamp handler om å stå imot et ytre press om hva barnehagen skal være for barna. En annen kamp handler om behovet for økt tillit til barnehagelærerprofesjonen. Hun peker på at det er for lite tillit til profesjonen, noe jeg tolker som en frustrasjon over et politisk engasjement som ikke henger sammen med det barnehagen kan stå for og gjøre. Tillit kan også henge sammen med barnehagelærerprofesjonens profesjonelle autonomi. Berit mener at det vil være en kamp fremover å kjempe mot det ytre presset, som kan henge sammen med behovet for å styrke den profesjonelle autonomien. Jeg forstår Berit og Margrethe som at kampen handler om å skape en balansegang mellom autonomi og styring. At barnehagelærere oppleves som en presset profesjon kan indikere at kravene fra samfunnet setter et større press på barnehagelærerne enn det som er oppnåelig. Slik jeg forstår deltakerne er kampen for anerkjennelse og status fortsatt aktuell. Berit og Hanne setter ord på viktige perspektiver for fremtiden.

Berit: Men jeg vil si at barnehagelærere alltid har hatt en viktig kunnskap. De har alltid vist en stolthet for kunnskapen sin og yrket sitt. Og de har vist mot og handlingskraft. Helt fra de startet den første barnehagelærerutdanningen i 1935 og til i dag. Og det må de fortsette med. Men vi må selvfølgelig ha barnehagelærere som orker å stå i det. Så den store politiske diskusjonen er jo hvordan de skal orke å stå i det.

Hanne: Jeg tenker det er viktig å stole på egen faglighet i barnehagen. Vi må aldri slutte med den profesjonsbevisstheten. Både barnehagelærere og styrere må stå sammen om å hevde hvor viktig profesjonen er.

Jeg har valgt å trekke frem sitatet fra Berit fordi det sier noe om en profesjon som har hatt tro på seg selv, og som gjennom alle tider har kjempet for viktige saker på barnas vegne. Jeg oppfatter gjennom sitatet at barnehagelærere stadig har vært aktive og handlekraftige i kampen for å forsvare og fremme yrket sitt. At barnehagelærere og styrere må stå sammen, kan vise til at samarbeid bidrar til å forsvare og styrke profesjonen. Gjennom disse sitatene tolker jeg at det vil være sentralt å opprettholde og bygge videre på barnehagens grunnleggende verdier. At det er nødvendig med politiske tiltak som støtter profesjonen, slik at utfordrende arbeidsforhold kan håndteres med samarbeid og forståelse.

Kampen for anerkjennelse har i hovedsak handlet om å få anerkjennelse og aksept for profesjonen, og slik jeg forstår deltakerne anser de ikke kampen som over. Likevel er det noen perspektiver som kommer frem, blant annet at ønsket om økt anerkjennelse også handler om å få anerkjennelse for kunnskap og kompetanse. Barnehagelærerprofesjonen, på lik linje med andre profesjoner, ønsker å bli sett på som viktige og betydningsfulle i samfunnet. Når jeg forstår dette som en kamp som ikke er over, handler det om å stå imot et ytre press for å styrke den profesjonelle autonomien.

6.4 Fagpolitiske kamper

Deltakerne har vært opptatt av å sette ord på kamper som er knyttet til den fagpolitiske diskusjonen rundt barnehagen, spesielt lønns- og arbeidsvilkår.

Vibeke: Kampen om høyere lønn og bedre arbeidsvilkår ... Altså det er veldig mange av disse sakene som bare forfølger oss videre og videre og som er der ennå egentlig.

Anders: Det er en kamp som har vært kjempet hele tiden, det med lønn og arbeidsvilkår i barnehagen. Vi må også ha bedre bemanning, det må være flere barnehagelærere.

Hanne: Også lønns- og arbeidsforhold. Det har jo fulgt oss hele tiden. Den kampen har vi jo for så vidt ikke vunnet noe særlig på, men litt bedre har det blitt. Og så tenker jeg også på lønnskampene våre, og det som Utdanningsforbundet har klart å få gjennom for oss. Det er jo veldig bra, for vi har jo fått høyere lønn, det er jo mer aksept. Men det er jo ikke nok, så kampen er ikke over.

Margrethe: Det har jo vært en kamp hele tiden, bedre rammebetingelser og høyere lønn. Den kampen er ikke vunnet. Det må skje noe, hvis ikke forsvinner barnehagelærerne, og hva skjer med barnehagen og barna da?

Kampen for bedre lønns- og arbeidsvilkår har vært en kamp barnehagefeltet har stått i hele tiden, med et ønske om forbedring. Hanne uttrykker at dette er en kamp som ikke er over, men at det gjennom fagforeninger har blitt bedre enn det var. Da deltakerne snakket om lønns- og arbeidsvilkår, kom også ønske om bedre rammebetingelser frem. Anders peker på et behov for bedre bemanning, og mener at økt bemanning kan bidra til å bedre arbeidsvilkårene i barnehagen. Margrethe sin bekymring er knyttet til at barnehagelærere kan forsvinne fra barnehagen og hvilke konsekvenser det har for barnehagen og barna. Jeg forstår dette som at det haster å bedre lønns- og arbeidsvilkårene i barnehagen. Flere av deltakerne understreker at

dette har vært en kontinuerlig kamp, en kamp som ikke er vunnet og som jeg forstår at vil pågå i lang tid fremover.

Lønns- og arbeidsvilkår er noe som engasjerer deltakerne og jeg spør Petter om hvilke kamper han tror profesjonen vil stå overfor fremover.

Petter: Jeg tror nok det fortsatt vil handle om dette med bemanning, og det med nok barnehagelærere, en god barnehagelærerutdanning, og en god bemanning i tillegg, fortsatt vil være veldig viktig. For å få til det som barnehagene har som mandat. Flere og flere barnehagelærere slutter. Ambisjonene, forståelsen og forventningene fra samfunnet har økt. Men mulighetene for å følge det opp, og de materielle vilkårene for å realisere det, er ikke fulgt opp i det hele tatt. Det er en svært viktig kamp framover for å beholde folk i barnehagen. Lønns- og arbeidsvilkår må prioriteres politisk!

Her bruker Petter ordet «fortsatt» om bemanningssituasjonen. Dette viser til at spørsmålet rundt bemanning er aktuelt nå, og at han mener det vil være aktuelt fremover. Jeg tolker dette som at Petter ønsker bedre lønns- og arbeidsvilkår først og fremst for å beholde de ansatte i barnehagen. Når Petter ser dette i sammenheng med at flere og flere barnehagelærere slutter, kan det forstås som at kampen rundt bemanning beveger seg mot å beholde et godt pedagogisk innhold i barnehagen. Petter er tydelig på at lønns- og arbeidsvilkår må prioriteres politisk. Politisk handlekraft kan bidra til å beholde barnehagelærere og sikre et godt pedagogisk tilbud til alle barn. Slik jeg forstår Petter er nok barnehagelærere, en god barnehagelærerutdanning og en god bemanning viktig for å kunne oppfylle barnehagens samfunnsmandat og gi barn en god barnehagehverdag.

Det er flere som snakker om politisk handlekraft i sammenheng med hvilke kamper barnehagelærere står overfor i fremtiden.

Berit: Det må skje noe aktivt politisk. En forståelse for at barnehagen skal få muligheter.

Johanne: Jeg synes det har gått litt med museskritt fremover de siste årene. Jeg håper det blir større skritt fremover. At det kan skje noe positivt. Det håper jeg, og så vet jeg ikke hva som skjer. ... Jeg tenker at vi trenger en bemanningsplan og en barnehagelov som er mye tydeligere på hvilken bemanning som kreves i barnehagen. Vi trenger en tydeliggjøring av rollene i barnehagen, fordi kravene til barnehagen øker.

Anders: Vi må snakke om at barnehagen er minst like viktig som den har vært hele tiden, men det må komme noen tiltak som gjør at for eksempel flere vil søke seg til barnehagen. Vi er nødt til å snakke frem og være med på å rekruttere til yrket.

Slik jeg forstår Berit og Johanne handler ønsket om politisk handlekraft, om at barnehagen må prioriteres gjennom økt bemanning og kompetanse. Måten deltakerne forteller om kampen, illustrerer at de fortsatt identifiserer seg med kampen. Jeg forstår deltakerne som at noe står på spill, nettopp behovet for å heve statusen til barnehagelærerprofesjonen for å beholde og rekruttere barnehagelærere. I tillegg forstår jeg deltakerne som at profesjonen svekkes om barnehagen ikke får muligheter og politisk anerkjennelse.

Deltakerne har vært opptatt av lønns- og arbeidsvilkår, bemanning og det å beholde barnehagelærerne i barnehagen. Jeg forstår deltakerne som at kampen og spørsmålene rundt antall ansatte og forholdet mellom barn og ansatte, ikke er over. Disse kampene handler om et ønske om forbedring og slik jeg forstår deltakerne kan bedre lønns- og arbeidsvilkår bidra til å beholde barnehagelærerne i barnehagen. Her blir også det personlige og fagpolitiske engasjementet synlig, fordi barnehagelærerne i barnehagen representerer kompetanse, som kan bidra til økt kvalitet. Det kommer frem en frustrasjon over mangelen på konkrete handlinger, og jeg forstår deltakerne som at politisk handlekraft kan bidra til å heve statusen til barnehagelærerprofesjonen og rekruttere flere barnehagelærere.

6.5 Kampen for barnehagepedagogikken

I flere av intervjuene er kampen for barnehagepedagogikken et tema som blir trukket frem.

Vibeke: Men også er det den der frykten med at barnehagepedagogikken kommer mer og mer i bakgrunnen. Jeg tror fremdeles vi må kjempe for barnehagepedagogikken. ... vi må ha en barnehagepedagogikk som er til det beste for barna.

Eva: Kampen for å bevare den nordiske forståelsen av barnehagepedagogikk, hvor barnet er i sentrum. Den synes jeg også har pågått hele tiden, men den synes jeg har blitt verre å stå i nå enn det var den gangen jeg begynte å jobbe. Å holde de pedagogiske prosessene i live tror jeg vi skal måtte fortsette å kjempe for.

Margrethe: Kampen for pedagogikken handler mye om å fremme fagligheten, og for å vise fram betydningen av at barnehagen er en god pedagogisk arena. Det må kjempes for at barnehagen skal være en virksomhet hvor barna lærer sosialt gjennom leken.

Det kan se ut til at det ligger en bekymring for den nordiske barnehagepedagogikken, og at dette er en kamp som har pågått over lang tid. Bekymringen tyder på en frykt for at pedagogikken etter hvert kan forsvinne eller bli tilsidesatt, om vi ikke fortsetter å kjempe for den. Vibeke uttrykker en frykt for at barnehagepedagogikken kommer mer i bakgrunnen, noe som kan tyde på at barnehagepedagogikken kan bli utfordret. Jeg forstår Vibeke som at barnehagepedagogikken kan bli utfordret fordi det kommer programmer som skal erstatte den kompetansen barnehagelærere har tilegnet seg gjennom utdanning. Eva sitt utsagn kan handle om endringer i barnehagesektoren eller et ytre press som skaper utfordringer i møte med barnehagelærerprofesjonens grunnleggende verdier og kompetanse. Både Vibeke og Eva trekker frem barna når de snakker om barnehagepedagogikken. Dette peker på betydningen av barnehagepedagogikken som en viktig faktor for læring og utvikling. Margrethe trekker frem det å fremme fagligheten i barnehagen, og jeg forstår det som at kampen også handler om å synliggjøre hva barnehagepedagogikken egentlig handler om. At det i stor grad handler om å støtte opp under barnas interesser og utvikling. Jeg mener Margrethe sitt utsagn viser at hun plasserer seg innenfor den nordiske barnehagepedagogikken, der lekens rolle i sosial læring og utvikling vektlegges.

En kan på mange måter si at kampen handler om at vi kjemper for barna, noe Margrethe setter ord på:

Vi må hele tiden ha i bakhodet at vi kjemper for barna. Vi må kjempe for barndommen og aldri glemme hva som er vårt samfunnsmandat.

Jeg forstår Margrethe, som at hun snakker om at barnehagelærerprofesjonen og samfunnet ikke må glemme hvem barnehagen egentlig er til for, og at dette er knyttet til hva slags forståelse samfunnet har av barnehagen i dag. At Margrethe setter ord på at vi aldri må glemme hva som er barnehagens samfunnsmandat, viser til en forpliktelse og et ansvar barnehagen og barnehagelærerne har. Dette handler både om lekens betydning, men også om å beholde den sosialpedagogiske tradisjonen som barnehagepedagogikken bygger på.

Margrethe sitt utsagn viser til et engasjement for barna og barnehagen. Barnehagelærernes engasjement er og har vært en viktig pådriver for at profesjonen i stor grad har opprettholdt de grunnleggende verdiene barnehagepedagogikken bygger på. Eva forteller om et engasjement som viser til viktigheten av å vise motstand:

Da vi for første gang fikk presentert Stortingsmelding 24, kalte vi den med en gang en førskolemelding. Det var mange som reagerte på språkkartleggingen. Den kampen

vant vi, mye på grunn av barnehageopprøret. Hvis dette hadde blitt innført, så hadde vi sagt ja takk til læringsmål og en resultatorientert tilnærming.

Slik jeg forstår Eva vant barnehagelærerne denne kampen fordi det var et tydelig engasjement og en tydelig motstand, som påvirket noen politiske beslutninger. Eva er tydelig på at det ikke var ønskelig med læringsmål og en resultatorientert tilnærming, noe som viser til barnehagelærernes forståelse av barnehagens samfunnsmandat. Jeg forstår det Eva forteller som en viktig mobilisering blant barnehagelærerne, som gjennom motstanden stod opp for de grunnleggende verdiene barnehagepedagogikken bygger på. Det viser også til at barnehagelærerne sammen kan ha en betydningsfull stemme i samfunnsdebatten og være en viktig aktør i utformingen av barnehagepolitikken.

På spørsmålet om hvilke kamper deltakerne tror vi står overfor i fremtiden, trekker flere av deltakerne frem barnehagepedagogikken.

Wenche: ... det er vanskelig å spå om, for det går så rasende fort. Men jeg tror det er utrolig viktig at vi gjør alt vi kan for å synliggjøre den faglige kvaliteten i barnehagen. Altså sørge for at alle som jobber i barnehagen får økt kompetanse. Helst vil jeg ha folk som har utdanning, men det kan hende at det er et drømmescenario.

Eva: Ja, jeg tror nok at de skal ... Jeg tror de kommer til å stå enda hardere en stund i den kampen om å få muligheten til å definere sine egne arbeidsmåter. Være med å sette sitt preg på barnehagen og på barnehagepedagogikken, og på det de jobber med ... det tror jeg.

Wenche trekker frem viktigheten av å synliggjøre den faglige kvaliteten i barnehagen, noe som kan ses på som et behov for å synliggjøre barnehagens pedagogiske innhold og barnehagelærernes kompetanse. Et behov for kontinuerlig faglig utvikling og kompetanseheving som et bidrag til å øke kvaliteten. Eva sitt utsagn peker på en vedvarende kamp for profesjonell autonomi og mulighet til å forme en god barnehagehverdag basert på kunnskap og kompetanse tilegnet gjennom utdanning og profesjonell utvikling.

Flere av deltakerne setter også ord på at programmer som kommer utenfra, kan være med på å utfordre dagens barnehagepedagogikk fremover.

Petter: I dag kjemper pedagogikken mot programmer som kommer med løsninger. Det er en kamp om å være sterke nok til å stå imot programmer som svekker pedagogikken

barnehagelærere har tilegnet seg gjennom utdanningen. Klarer vi ikke å kjempe imot så kan pedagogikken forsvinne.

Anders: Mange kommuner og andre eiere kjøper programmer. Det er en ganske stor kamp. Da er det viktig at barnehagelærerne står opp og sier at dette er noe vi ikke vil ha. Vi må stole på eget og hverandres profesjonelle skjønn.

Hanne: ... det er sikkert gode intensjoner fra administrasjonen når de kjøper inn ulike program og sånne ting, men vi må tørre å si stopp. Jeg tror det blir kjempeviktig.

Petter mener det er viktig å kjempe imot programmer, slik at pedagogikken ikke forsvinner. Dette kan handle om en kamp for å synliggjøre barnehagelæreres kompetanse. Min forståelse av Petter sitt utsagn er at det er viktig å stå imot programmer, fordi programmene kan svekke den profesjonelle autonomien og kompetansen til barnehagelærere. Petter nevner også utdanningen, noe som kan vise til at pedagogikken i barnehagelærerutdanningen er viktig, for å nettopp kunne evne å stå imot programmene. Jeg forstår utsagnet som en del av en pågående kamp innenfor barnehagesektoren mot programmer som kan true den etablerte forståelsen av barnehagepedagogikken.

Jeg forstår Anders og Hanne som at kampen mot programmer er en kamp barnehagelærere står overfor nå, og vil stå overfor i fremtiden. Disse utsagnene viser betydningen av at barnehagelærerne må bruke sin autonomi for å stå imot programmer, og kjempe for det de mener er mest hensiktsmessig for barns utvikling. Jeg forstår Hanne som at det er et behov for å være kritisk til og reflektere over beslutningsprosesser som blir tatt av barnehagens administrasjon.

Kampen for barnehagepedagogikken handler om flere ting. På den ene siden vil jeg trekke frem det å bevare den nordiske forståelsen av barnehagepedagogikken, hvor lekens betydning og barnet er i sentrum. På den andre siden kan deltakernes bekymring rundt programmer forstås som et behov for å vise motstand og aktørskap, slik at barnehagelærernes kunnskap og kompetanse forblir viktig. Dette er en pågående kamp hvor en må kjempe for en pedagogikk som ivaretar og gjenspeiler barnehagens grunnleggende verdier. Barnehagepedagogikken bør synliggjøres, slik at barnehagens pedagogiske innhold og barnehagelærernes kompetanse, kan bidra til å opprettholde de viktige sidene av pedagogikken.

6.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse prosjektets første forskningsspørsmål: *Hva forteller barnehagelærere om kampene de har deltatt i?* Det første jeg vil trekke frem er at det gjennom materialet kommer til syne noen usynlige linjer mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. Kampene må ses i lys av den tiden de foregikk i, samtidig som de usynlige linjene viser noen glidende overganger når deltakerne forteller om fortiden i et nåtidsperspektiv. Disse usynlige linjene gir et innblikk i at det er vanskelig å skille mellom kampene og at flere av kampene fortsatt er aktuelle. Det er spesielt tre perspektiver som kommer frem gjennom det barnehagelærerne forteller. Kampene som barnehagelærerne forteller om, kan sies å være kamper for barnehagens plassering i samfunnet, politiske profesjonskamper og kamper for barnehagens innhold. Flere av disse kampene har vært med på å prege barnehagelærerprofesjonen helt siden 1970-tallet, og preger profesjonen i dag også.

Så hva er det egentlig barnehagelærerne forteller? Først og fremst vil jeg påpeke at dette er tidsvitnefortellinger fortalt av barnehagelærere som har deltatt i kampene, og de kan derfor ses på som retrospektive minner. Barnehagelærerne er opptatt av hvordan den politiske styringen påvirker barnehagens innhold og barnehagelærernes pedagogiske praksis. Barnehagelærerne gir uttrykk for et engasjement knyttet til at barnehagen som institusjon skal arbeide ut ifra hva som er til det beste for barna. Det tydeligste perspektivet som kommer frem er at flere av kampene som ble kjempet på 1970- og 80-tallet, fortsatt er aktuelle i dag. Kampen for anerkjennelse av barnehagens betydning i samfunnet og barnehagelærerprofesjonens rolle har over tid blitt bedre, men her forteller deltakerne at det fortsatt er en vei å gå. Dette preger også dagens kamper, som jeg videre i diskusjonen setter ord på som politiske profesjonskamper. Disse kampene retter seg mot et ønske om politisk handlekraft, i hovedsak med en begrunnelse om å bedre vilkårene for både barnehagelærerne og de andre ansatte i barnehagen. Det deltakerne forteller om kamper for barnehagepedagogikken, viser både til et ønske om økt kunnskap og kompetanse, og et behov for politisk aktørskap blant barnehagelærerne for å kunne stå imot programmer og bevare de grunnleggende verdiene barnehagepedagogikken bygger på. Kampene har bidratt til å forme den barnehagelærerprofesjonen vi har i dag og samtidig skapt nye utfordringer for eksempel knyttet til utviklingen av barnehagepedagogikken. Hvordan kan disse fortellingene bidra til forståelse av den barnehagen vi har i dag?

7 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg forsøke å belyse ulike sider av prosjektets andre forskningsspørsmål: *Hvordan kan fortellinger om barnehagelæreres kamper bidra til forståelse av barnehagens utvikling og betydning?* Som jeg viser til i oppsummeringen av analysekapittelet, ser det ut til å være en usynlig linje mellom fortid, nåtid og fremtid. Barnehagelærernes fortellinger sier noe om hvilken utvikling som har skjedd i barnehagesektoren de siste 50 årene, og denne utviklingen kommer i stor grad frem gjennom formålsparagrafene i barnehageloven. Som jeg viste til innledningsvis, er dagens formålsparagraf betydelig mer omfattende enn den var i 1975. Johansson (2020, s. 20) skriver at det var en politisk uvilje mot heldagsbarnehager på 1970-tallet, en tidsepoke hvor kvinnene var på vei ut i yrkeslivet (Korsvold, 2005, s. 113). Greve og Jansen (2018, s. 39-40) skriver at kvinners yrkesdeltakelse har vært en viktig pådriver for barnehageutbyggingen fordi det var et stort behov for arbeidskraft. Deltakerne i prosjektet forteller om at det ikke alltid har blitt sett på som bra å ha barn i barnehagen, noe som i utgangspunktet kan forstås når det både vises til politisk uvilje og utbygging for arbeidskraft. Sett fra et samfunnsmessig perspektiv var barnehagen et politisk og økonomisk virkemiddel (Greve & Jansen, 2018, s. 44). Det var lite snakk om hva barnehagens betydning var for barna, noe som også kommer frem gjennom det deltakerne forteller om debatten rundt barnehagens første formålsparagraf.

Barnehagens utvikling har i stor grad vært preget av et stort engasjement blant barnehagelærerne, noe som kommer tydelig frem i materialet. Greve (1994, s. 136) viser gjennom sin hovedfagsoppgave at barnehagelærerinnene over tid fikk et bredt interessefelt, noe som førte til at barnehagelærerinnenenes organisasjon ble til en fagforening. Dette mener jeg viser til engasjement, men også en kampvilje. Ifølge Børhaug et al. (2018, s. 66) har barnehagelærerne vært sentrale i utformingen av profesjonen, fordi de selv stod for utdanningen og undervisningen. Det er ingen tvil om at det er barnehagelærerne selv som har vært pådrivere for å utvikle og utforme en barnehage som verdsetter barndommens egenverdi. Hvordan kan disse fortellingene kaste lys over barnehagens utvikling og betydning?

7.1 Barnehagelærerne som sentrale aktører

Gjennom prosjektet forstår jeg at barnehagelærerne har vært sentrale aktører, som bærere av en særskilt kunnskap med en stolthet og et engasjement for yrket sitt. Barnehagelærere må både være dyktige yrkesutøvere, men også kunne reflektere kritisk over egen praksis, slik at kunnskapen forblir i bevegelse. Jeg oppfatter at denne forståelsen er til stede hos deltakerne i

prosjektet, for eksempel gjennom et ønske om kompetanseheving og utdannet personale i barnehagen. Barnehagelærernes engasjement kan ses på som et bindeledd mellom kunnskap, samfunnsmandat og politiske beslutninger. Det kommer tydelig frem i materialet at deltakerne har vært engasjerte, for eksempel når de forteller at det alltid har vært fokus på at barnehagen skulle være for alle barn. Dette engasjementet kommer også frem i Greve (1994, s. 136) sin hovedfagsoppgave, hvor hun viser at barnehagelærerne organiserte seg for å nå frem med eget engasjement. Ifølge Børhaug et al. (2018, s. 66) har barnehagelærerne vært sentrale i utformingen av profesjonen, fordi de selv stod for utdanningen og undervisningen. Jeg forstår deltakerne som at barnehagelærerne har vært viktige pådrivere for å utvikle og utforme en barnehage som verdsetter barndommens egenverdi, og som setter barna først. Altså kan en si at barnehagelærerne har kjempet for barna. Det har vært og er mange viktige aktører på barnehagefeltet, som også har deltatt i kampene barnehagelærerne har kjempet. Dette kan ses igjen i boken til Jansen og Røtnes (1982), som var et viktig bidrag som førte til at barnehageutvalget utarbeidet et forslag til en plan for barnehagens innhold (NOU 1992: 17). Utvalget var ledet av Unni Bleken, som blir anerkjent som en av barnehagepionerene i prosjektet til Ødegaard (2022). Utvalget drøftet barnehagens rolle og bidro til en synliggjøring av viktige begreper som læring, utvikling og omsorg (NOU 1992: 17, s. 8). Bleken (2007, s. 33-34) skriver at et viktig mål med rammeplanen var at den skulle ta utgangspunkt i et helhetlig syn på barn og barndom. Dette mener jeg viser til noen av de grunnleggende tankene og verdiene barnehagelærerne har kjempet for, og kjemper for i dag. Deltakerne i prosjektet og andre sentrale aktører har vist til at barnehagen er en viktig samfunnsinstitusjon, og at barnehagelærerne har kompetanse og kunnskap til å vite hva som er til det beste for barna. Når en av deltakerne sier at profesjonen må kjempe for barna og barndommen, viser dette til at barnehagelærerne hele tiden har barna i fokus.

Deltakernes fortellinger synliggjør at barnehagelærere har en sterk kunnskapstradisjon og stolthet til yrket, og de tydeliggjør behovet og ønsket om anerkjennelse for at yrket krever kontinuerlig kunnskapsutvikling. Deltakerne i prosjektet forteller at barnehagelærerprofesjonens status er noe hevet, men at det fortsatt er en vei å gå. Som Greve et al. (2013, s. 33-34) mener, er det viktig at barnehagelærere har kompetanse til å kunne vise politisk aktørskap. Spesielt interessant her er at behovet for politisk aktørskap viser seg som viktig gjennom det deltakerne forteller. Et perspektiv som forteller at om barnehagelærerne ikke kjemper, skjer det heller ikke en endring. Barnehagelærerne er ikke bare profesjonelle yrkesutøvere, men også i en posisjon hvor de stadig må delta i politiske prosesser og debatter

for å få anerkjennelse. Det kan se ut til at det er kompleksiteten som viser seg gjennom barnehagelæreres profesjonskunnskap, som ikke alltid blir fullt anerkjent eller forstått av samfunnet. Kan dette bety at kampen for anerkjennelse av barnehagen som institusjon på 1970-tallet, nå handler om en kamp for anerkjennelse av kunnskap og kompetanse?

Perspektivene som kommer frem i deltakernes utsagn, viser til at barnehagens rolle i samfunnet var svak på 1970-tallet. Dette kan ses i lys av det Korsvold (2005, s. 114-116) skriver om at barnehagens rolle på denne tiden, ble sett på som et supplement til hjemmets oppdragelse, og at det ble stilt spørsmål ved om barnehagen skulle være et familiepolitisk virkemiddel eller tjene arbeidsmarkedets behov. Flere av deltakerne forteller at det var vanskelig å få aksept for at barnehagen var bra for barn, noe som reflekterer et spørsmål om samfunnets prioriteringer og verdier. På dette området uttrykker deltakerne at det har skjedd en betydelig endring. Flere oppfatter i dag at politikere og samfunnet ser verdien av barnehagen og at en i dag ikke stiller spørsmål om barnehagens betydning. Ut ifra det deltakerne forteller, har det endrede samfunnssynet skjedd over mange år. Noe av det som kan ha startet denne endringen er blant annet at daginstitusjonsutvalget la frem forslag til nye forskrifter i 1972 (Korsvold, 2005, s. 113-114). På denne tiden ble det et økt fokus på pedagogisk stimulering. Dette førte til at lek og læring ble koblet tettere sammen, og barnets utvikling og behov skulle tilpasses etter utviklingsnivå (Korsvold, 2005, s. 114). Dette var selvfølgelig bare en start, men når Bleken (2007, s. 30) skriver at barnehagen ble stemplet som en konkurrent til småbarnsmødrenes evner, kan daginstitusjonsutvalgets forslag ha vært et lite skritt i riktig retning.

Det neste skrittet på veien, var da barnehagen fikk sin første lov i 1975 (Bleken, 2007, s. 30). Gjennom det empiriske materialet kommer det frem at diskusjonen om formålsparagrafen i stor grad handlet om en kamp for inkludering, åpenhet og mangfold. Deltakerne forteller om en opplevelse av ekskludering, fordi de ønsket å fokusere på verdier som kunne bidra til å fremme barnehagens betydning for barna. Selv om noen av deltakerne forteller om en skuffelse, var det et viktig skritt mot anerkjennelse fordi loven førte med seg noen viktige bestemmelser. Noen av disse bestemmelsene er ifølge Korsvold (2005, s. 126-127) at lek, sosialt samvær og barns vekst og utvikling skulle være førende i den nye loven. I utgangspunktet kan en si at barnehagelærernes ønsker henger sammen med innholdet og målet i den første barnehageloven, men at de opplevde at debatten om de kristne grunnverdiene tok oppmerksomheten bort fra innholdet. Korsvold (2005, s. 130-131) skriver at en tendens som ble forsterket etter at lov om barn og foreldre, og lov om barneombud ble

vedtatt i 1981, var at barndommen ble sett på som en fremtidig ressurs. Her kan en antyde en sterkere anerkjennelse av barns posisjon i samfunnet. Det som beskrives av deltakerne som den første store opplevelsen av anerkjennelse, var da barnehagen i 1995 fikk sin første rammeplan. Den anerkjennelsen barnehagelærerne hadde ventet på, ble i større grad oppnådd 20 år etter at den første barnehageloven kom. Dette kan også ses igjen gjennom det Bleken (2007, s. 34) skriver, om at barnehagen fikk en ny faglig giv gjennom en offentlig faglig-pedagogisk beskrivelse. Gjennom det som kommer frem i det empiriske materialet, er dette den mest fremtredende positive opplevelsen deltakerne trekker frem. Som Korsvold (2005, s. 131-132) skriver, fikk barnehagen et samfunnsmandat den ikke hadde hatt tidligere. Barnehagelærerne opplevde nå å ha en ramme for det pedagogiske arbeidet, som kunne sikre kvaliteten og skape et godt miljø for barnas trivsel og utvikling.

Deltakerne viser til et optimistisk syn på fremtiden, men at det fortsatt er en anerkjennelseskamp, spesielt rettet mot anerkjennelse for utdanning og kompetanse. Nå som vi vet at barnehagens posisjon i samfunnet er sterkere, hva skal da til for at barnehagelærerne opplever økt anerkjennelse for kompetanse og kunnskap? Deltakernes fortellinger uttrykker et engasjement, noe som kan henge sammen med den unike kunnskapen barnehagelærere tilegner seg gjennom utdanning. For å forstå denne kampen bedre, vil jeg trekke frem profesjonsbegrepet, som ifølge Molander og Terum (2008, s. 15-17) viser til kunnskaper og ferdigheter tilegnet gjennom en spesialisert utdanning. Slik jeg forstår deltakerne, er det dette barnehagelærere ønsker anerkjennelse for. Ifølge Hennem og Østrem (2018, s. 24) er det nødvendig med en mangfoldig og sammensatt barnehagefaglig kompetanse for å kunne ivareta barnehagens samfunnsmandat. Deltakerne peker på denne kompetansen som viktig, noe som forteller hvor komplekst arbeidet i barnehagen er.

Bjerkestrand og Pålerud (2014, s. 166-167) peker på at det er viktig å synliggjøre barnehagelæreres kunnskap. Smeby (2014, s. 12) hevdet at barnehagelærerne hadde et svakt kunnskapsgrunnlag, noe som viser til at det er nødvendig å synliggjøre barnehagelærernes profesjonskunnskap i større grad. Dette kommer også frem som et behov i det deltakerne forteller. Dette behovet forstår jeg som et ønske om anerkjennelse av barnehagelærerprofesjonens viktige og komplekse kunnskapsgrunnlag. Barnehagelærere er profesjonsutøvere, som ifølge Hennem og Østrem (2018, s. 19) betyr at de har en spesialisert kunnskap som gir monopol på de oppgavene de har ansvar for. Slik jeg forstår deltakerne handler det om at barnehagelærere tilegner seg nødvendig kunnskap for å kunne ivareta barnehagens samfunnsmandat, og at denne profesjonskunnskapen er unik for

barnehagelærere. For å forstå hva profesjonskunnskap handler om, vil jeg trekke frem Grimen (2008, s. 72) som viser til at profesjoners kunnskapsbaser består av ulike elementer som er integrert som praktiske synteser. Dette kan ses i sammenheng med det Abbott (1988, s. 54) betegner som akademisk kunnskap. Det handler ikke bare om å ha en abstrakt kunnskap, men hvordan den abstrakte kunnskapen integrert med praktisk yrkesutøvelse, bidrar til å skape en meningsfull praksis. Det er nettopp dette jeg forstår at deltakerne ønsker anerkjennelse for, den meningsfulle og betydningsfulle praksisen barnehagelærere utøver. Denne kunnskapen er en viktig faktor for å sikre at barnehagens innhold er i tråd med barnehagens rammer. Eik et al. (2016, s. 70) skriver at barnehagelæreres profesjonelle kunnskapsgrunnlag er sentralt for å kunne imøtekomme krav og forventninger, og at det dermed også er en forventning om å synliggjøre kompetansen. Børhaug et al. (2018, s. 6) skriver at barnehagelæreres profesjonsrolle innebærer forventninger og krav knyttet til den faglige autonomien basert på tillit. Deltakerne forteller om økte forventninger og krav, og at barnehagelærerprofesjonen opplever et økende press.

Noen av deltakerne ser på det som en kamp fremover å kjempe mot det ytre presset, at det er overdrevne forventninger til barnehagen og for lite tillit til profesjonen. Jeg forstår dette som at deltakernes opplevelse av barnehagelærernes forpliktelser, fører til at profesjonen er under press, og at det er behov for å skape et tettere samarbeid mellom profesjonen og politikken. Barnehagelæreres forpliktelse kommer til syne gjennom profesjonstriangelet (Hennum & Østrem, 2018, s. 11). Politikken kommer blant annet frem gjennom barnehageloven og rammeplanen, kunnskapen tilegnes gjennom utdanning og praktisk yrkesutøvelse og etikken omhandler barnehagens verdigrunnlag (Hennum & Østrem, 2018, s. 116). En kan si at disse forpliktelsene henger sammen med barnehagelæreres autonomi og tillit, som igjen kan knyttes til den politiske styringen av barnehagen. Eik et al. (2016, s. 56) påpeker at barnehagelærernes oppgaver forandrer seg over tid og påvirkes av politiske beslutninger og samfunnsendringer. Denne påvirkningen er noe deltakerne har vært opptatt av, og her kommer det frem ulike perspektiver.

På den ene siden forteller noen av deltakerne om en tom politisk retorikk som ikke fører til handling. På den andre siden forteller noen om at det er positivt med politisk interesse, men at det er nødvendig med et samarbeid. Dette henger sammen med forpliktelsene i profesjonstriangelet (Hennum & Østrem, 2018, s. 11). Deltakerne er positive til å ha et tydelig samfunnsmandat, men forteller at de ikke alltid ser det som kommer fra politiske myndigheter, som noe som inngår i denne forpliktelsen. Som jeg har vist til tidligere har

barnehagelærere historisk sett hatt stor grad av autonomi, fordi det lenge var liten politisk interesse for barnehagens innhold (Børhaug & Bøe, 2022, s. 153; Eik et al., 2016, s. 93). Selv om det i dag er betydelig mer politisk interesse, betyr ikke dette at det er nok politisk vilje og handlekraft. Greve et al. (2014, s. 106) viser til at styring ikke nødvendigvis er en begrensning for barnehagelærernes autonomi, men at det kan ses på som en tillitserklæring. Pettersvold og Østrem (2018, s. 18) viser til at barnehagelærerprofesjonen står i et tillitsforhold til samfunnet, og Eik et al. (2016, s. 101) skriver at tillit skapes gjennom et samsvar mellom tale og handling. Ser en da på det deltakerne forteller om en tom politisk retorikk, er det tydelig at barnehagelærerprofesjonen opplever en tillitsbrist. En tillitsbrist kan naturlig nok skape utfordringer mellom profesjonen og de politiske myndighetene, og kan føre med seg negative konsekvenser som i hovedsak går utover barna. Når en ser på dagens rekrutteringsutfordringer og mangelen på barnehagelærere, kan dette henge sammen med denne tillitsbristen. Gjennom det deltakerne forteller, og det som kommer frem i Østrem (2018) sin undersøkelse av hvorfor barnehagelærere ikke slutter, forstår jeg barnehagelærerne som at hverdagen i barnehagen har nok positive sider til å veie opp for det som kan forstås som en tillitsbrist. Når noen av deltakerne uttrykker at det er for lite tillit til profesjonen, forstår jeg det som at samfunnet bør vise mer tillit til barnehagelærerprofesjonen. Ifølge Greve et al. (2014, s. 106) står barnehagelærerprofesjonen i et tillitsforhold til samfunnet. Kan deltakernes opplevelse av for lite tillit, henge sammen med lite samsvar mellom politiske ambisjoner og handling?

I det empiriske materialet kommer det frem perspektiver som viser at barnehagelærerprofesjonen står i et spenningsforhold mellom råderett, autonomi og styring, og at profesjonen kommer til å stå hardere i kampen om å få mulighet til å definere egne arbeidsmåter. Dette peker på en vedvarende kamp for barnehagelæreres autonomi og mulighet til å forme barnehagens innhold, og at det er et ønske om en større frihet knyttet til det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Autonomien barnehagelærere har, er ifølge Børhaug og Bøe (2022, s. 44-46) knyttet til å kunne forme, utvikle og påvirke barnehagens innhold, og er basert på en tillit til at profesjonene ivaretar barnehagens samfunnsfunksjon. Gjennom det deltakerne forteller, ser det ut til at kampen handler om å skape en balansegang mellom autonomi og styring. Denne balansegangen ligger i et pedagogisk spenningsfelt som ifølge Børhaug og Bøe (2022, s. 47) påvirkes av hvilke hensyn som vektlegges og kombineres i en beslutningssituasjon. Barnehagelærere står også i et spenningsforhold mellom ulike logikker som påvirkes av politikk, og den demokratiske logikken kan styrkes ved å trekke profesjonen inn i den demokratiske prosessen (Børhaug & Bøe, 2022, s. 207). Deltakerne forteller om

dette spenningsfeltet når de snakker om et ønske om politisk handlekraft. Dette viser til hvilken sentral rolle politiske myndigheter har i utformingen av barnehagesektoren. Samtidig viser det til et behov for politisk aktørskap, anerkjennelse og styrking av barnehagelærerprofesjonen.

Deltakernes bekymring for at kravene og forventningene fra samfunnet øker, kan knyttes til barnehagelærernes forpliktelse og ansvar overfor barna og samfunnet. Flere forfattere peker på hvordan den offentlige styringen påvirker og berører barnehagelærernes autonomi (Børhaug & Bøe, 2022, s. 154; Nygård, 2017, s. 73). Østrem (2018, s. 195) viser til at dagens styringstendenser utfordrer det som oppleves som meningsfullt i barnehagen, og at dette begrenser muligheten til å realisere barnehagens samfunnsmandat. Samtidig skriver Børhaug og Bøe (2022, s. 204) at den statlige styringen peker mot samordning spesielt rettet mot skolen. Når flere av deltakerne etterlyser politisk handlekraft og vi vet at den politiske interessen har økt, er jeg kritisk til at barnehagepolitikken rettes mot en mer skoleforberedende barnehage. Det er nødvendigvis forskjeller mellom politisk interesse, engasjement og handlekraft, men ut ifra det deltakerne forteller, har barnehagelærerne fortsatt et behov for anerkjennelse. Det som ser ut til å være et fellestrekk fra 1970-tallet og frem til i dag, handler om å være villig til å investere i barnas fremtid. Det som startet med et ønske om å synliggjøre barnehagens innhold, har i dag blitt et ønske om anerkjennelse for kunnskap og kompetanse. Gjennom det flere av deltakerne forteller, handler det også om å beholde og rekruttere barnehagelærere. Dermed vil det være essensielt å se politisk handlekraft og reparere det jeg forstår som en tillitsbrist.

Når deltakerne forteller om et behov for samarbeid, handler ikke dette kun om politisk handlekraft. Deltakerne oppfatter at politikere ser verdien av barnehagen, men det er fortsatt behov for at barnehagelærerprofesjonen fortsetter å være sterke og synliggjør kunnskapen sin. Greve et al. (2013, s. 34) mener det er viktig at barnehagelærere kan vise politisk aktørskap for å stå imot et ytre press. Eva forteller om en kamp som viser at politisk aktørskap, motstand og samarbeid er viktig for å fremme barnehagelærernes interesser. Det viser også at barnehagelærerne sammen kan ha en betydningsfull stemme i samfunnsdebatten, og være en viktig aktør i utformingen av barnehagepolitikken. Her kan barnehagelærernes opplevelse av egen profesjonsidentitet være viktig. Ifølge Heggen (2008, s. 323-324) kan profesjonsidentiteten variere ut ifra hvordan profesjonene kjemper for aksept av kompetanse, arbeidsoppgaver og strukturelle faktorer. Slik jeg oppfatter deltakerne, har barnehagelærere en sterk profesjonsidentitet når de stadig fortsetter å kjempe for profesjonen.

At deltakerne trekker frem at barnehagelærerne har en sterk kunnskapstradisjon og en stolthet til yrket, tydeliggjør behovet for å anerkjenne at yrket krever kontinuerlig kunnskapsutvikling. Det som en gang var et ønske om anerkjennelse av barnehagen som institusjon, ser i dag ut til å være et ønske om anerkjennelse for barnehagelærernes kompetanse og kunnskap.

Barnehagelærerne er sentrale aktører, og for å kunne oppnå økt anerkjennelse, forstår jeg deltakerne som at de mener det er behov for både politisk handlekraft og politisk aktørskap. Det ser ut til at det er kompleksiteten i barnehagelæreres profesjonskunnskap, som ikke alltid blir fullt anerkjent eller forstått av samfunnet. Dermed vil det, som noen av deltakerne trekker frem, være viktig med et samarbeid mellom profesjonen og politiske myndigheter.

7.2 Barnehagepedagogikken – en kamp for barndommens egenverdi?

Deltakerne uttrykker en bekymring for barnehagepedagogikken og at det er en kamp for å bevare den barnehagepedagogikken som setter barnet i sentrum. Det kommer spesielt frem to perspektiver. For det første ser det ut til at lekens plass er truet og for det andre forteller deltakerne at pedagogikken står i fare for å bli erstattet av programmer. Gjennom det empiriske materialet har jeg fått en forståelse av at deltakerne er bekymret for den nordiske barnehagepedagogikken, og at denne kampen har pågått over lang tid. Dette er en kamp som gjenspeiler at deltakerne er opptatt av å bevare den nordiske pedagogikken, som ifølge Børhaug et al. (2018, s. 10) kjennetegnes av en helhetlig pedagogisk tilnærming hvor faglig innhold, læring, omsorg og lek ses i sammenheng. Når dette settes ord på som en kamp, handler det på den ene siden om å forsvare og videreutvikle en pedagogikk som bygger på barnas behov og rettigheter. På den andre siden er kampen for barnehagepedagogikken en prosess i bevegelse, som må tilpasses og endres i tråd med endringer i samfunnet og ny forskning. Det kommer tydelig frem i barnehageloven at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi (Barnehageloven, 2005, §1). Hva innebærer egentlig dette?

Deltakerne er tydelige på at barnehagepedagogikken må være til det beste for barna, noe som illustrerer og gjenspeiler verdiene som kommer frem i barnehageloven. Larsen og Slåtten (2020, s. 241) skriver at barnehagen har ført til mer likestilling mellom foreldrene, og at barnehagen er en viktig sosialiseringsarena som skaper vennskap, mestring og forståelse. Greve et al. (2013, s. 7) påpeker at barnehagen stadig får en sterkere samfunnsposisjon. I dag vet vi at barnehagen er en sentral samfunnsinstitusjon for barns trivsel, læring og utvikling. Det er derfor bekymringsverdig at pedagogikken står overfor utfordringer som kan svekke, fremfor å videreutvikle og forbedre, den nordiske forståelsen av barnehagepedagogikken.

Den første bekymringen deltakerne forteller om knyttet til barnehagepedagogikken, var da seksårsreformen ble iverksatt i 1997. Diskusjonene som da oppstod, handlet om en bekymring for at lekens betydning skulle få mindre plass. To av deltakerne forteller at de var bekymret for at leken og lekens betydning skulle bli borte inn i skolen, og at barnehagen mistet en interessant aldersgruppe som var gode lekere. Motstanden mot seksårsreformen som kommer frem, viser hvor sentral plass leken har i barnehagepedagogikken og for barna. Gjennom det deltakerne forteller handlet det om en kamp for å forsvare lekens betydning. Her kan en se igjen et spenningsforhold i barnehagepolitikken forståelse av forholdet mellom lek og læring. Når en i dag vet hvilken bekymring som var knyttet til seksårsreformen, og deltakerne forteller om en bekymring for den nordiske forståelsen av barnehagepedagogikken i dag, er det god grunn til å være bekymret. Det handler om å beholde den sosialpedagogiske tradisjonen barnehagepedagogikken bygger på, som ifølge Børhaug et al. (2018, s. 10) er en helhetlig pedagogisk tilnærming. Løvlie (2013, s. 16) stiller spørsmål om hvem som vet hva som er til det beste for barnet, og skriver at kampen om barndommen er en profesjonssak. I det empiriske materialet påpeker en av deltakerne at barnehagelærerprofesjonen må kjempe for barna og barndommen. Dette viser til hvorfor det er nødvendig å kjempe for barnehagepedagogikken, og samtidig viser det til den forpliktelsen barnehagen og barnehagelærerne har for å bevare kvaliteter og verdier som bidrar til en god barndom. Når deltakerne snakker om en kamp for barnehagepedagogikken, forstår jeg det som en kamp for barnehagens innhold, men også en kamp for å kjempe for at barnehagen fortsetter å være en arena som verdsetter barndommens egenverdi. Om kampen om barndommen er en profesjonssak og barnehagelærerprofesjonen opplever økt anerkjennelse, vil dette også kunne ses på som en anerkjennelse av barndommens egenverdi.

Leken er en helt sentral del av barnehagepedagogikken, og deltakerne trekker frem lek som en viktig del av barns liv. Det er ulike forståelser av lekens betydning for barn, noe som kan ses på som en kamp om forståelser. Lillemyr (2011, s. 32-33) mener leken spiller en viktig rolle for barnas sosialisering, selvoppfatning og identitet. Han ser også på leken som et sentralt område for læring (Lillemyr, 2011, s. 36). Øksnes (2010, s. 100-101) er kritisk til dette og forstår Lillemyr som at leken skal være nyttig for noe annet enn lek. Hun mener en slik forståelse vil svekke forståelsen av lek som dypt meningsfull for barna (Øksnes, 2010, s. 114). En av deltakerne mener det må kjempes for at barnehagen skal være en virksomhet hvor barna lærer sosialt gjennom leken. Her kan en forstå leken som betydningsfull for utvikling av identitet, selvforståelse, fellesskap, relasjoner, forståelse og tilhørighet. Øksnes (2010, s. 34)

mener at et overordnet perspektiv på lek, kan føre til et begrenset perspektiv. Om en kun ser på leken som et sentralt område for læring, er det forståelig at Greve (2015, s. 203) mener lekens plass er truet til fordel for et økt læringspress. Det er nettopp denne meningen jeg oppfatter at deltakerne har, at kampen handler om å unngå et økende læringspress. Det helhetlige perspektivet deltakerne er opptatt av å bevare, kan ses i sammenheng med det Greve et al. (2018, s. 87) skriver om at lekens verdi handler om barns væremåte og uttrykksform, og det Bae (2007) trekker frem om at barn får mulighet til å uttrykke seg i et fellesskap. Hva skal egentlig til for at leken forblir en viktig og sentral del av barnehagepedagogikken, når deltakerne er bekymret for den nordiske forståelsen av barnehagepedagogikken?

Deltakernes bekymring for barnehagepedagogikken er ikke bare knyttet til lekens plass i barnehagen, men også til en økende bruk av programmer som utfordrer den barnehagepedagogiske tilnærmingen. Deltakerne setter ord på at pedagogikken kjemper mot programmer som kommer med løsninger. Flere setter ord på at det er en kamp om å være sterke nok til å stå imot programmene. Dette kan ses igjen hos Johansson (2020, s. 10) som skriver at barnehagepedagogikken står i fare for å bli erstattet av programpakker. Slik jeg forstår deltakerne handler motstanden mot programmer om to ting. Det ene handler om at programmene kan true forståelsen av barnehagepedagogikken. Det andre handler om at programmene kan ses på som en trussel mot barnehagelærernes utdanning og kompetanse, ved å erstatte profesjonelle vurderinger og faglig skjønn. Barnehagelærerne må kjempe for at deres kunnskap og kompetanse skal forbli viktig. Disse kampene forteller noe om statusen til barnehagepedagogikken i dag, men det kan se ut til at deltakerne er opptatt av å beholde den nordiske forståelsen av barnehagepedagogikken. Dermed kan en si at behovet for politisk aktørskap, gjør seg gjeldene i disse kampene også.

Noen av deltakerne setter ord på at profesjonen må kjempe for å holde de pedagogiske prosessene i live. Dette viser at de grunnleggende verdiene er viktige. Forskningen til Børhaug et al. (2018, s. 263-264) viser til at den norske barnehagepedagogikken bygger på verdier som demokrati og solidaritet, og Jansen (2014, s. 31) skriver at pedagogikken ikke kan løsrives fra samfunnets verdibaserte vurderinger. Sett i sammenheng med det deltakerne forteller, understreker dette viktigheten av å inkludere barna i egen læring, samtidig som barnehagens pedagogiske praksis må være i tråd med samfunnets verdier. Håberg (2017, s. 312) viser til at en barnesentrert tilnærming bygger på barnas interesser og erfaringer, og gir barna en opplevelse av medvirkning i egen læring og utvikling. Når noen av deltakerne da

setter ord på at det må kjempes for en barnehagepedagogikk som er til det beste for barna, kan en slik tilnærming bygge på sentrale demokratiske verdier og samtidig gi barna større innflytelse.

Som jeg tidligere har vist til, mener Greve et al. (2013, s. 34) at det er viktig at barnehagelærere viser politisk aktørskap. Det som kommer frem gjennom deltakernes perspektiver viser til at det er nødvendig å lytte til barnehagelærernes profesjonskunnskap og skape tillit gjennom både politisk aktørskap og politisk handlekraft. Eva trekker frem et eksempel hvor det viser seg at barnehagelærerne ble hørt. Eksempelet viser også til at motstand kan føre til handling. Seland og Pålerud (2023, s. 22-23) knytter den økende bruken av programmer til et større fokus på kompetanseutvikling og kvalitet. Greve et al. (2018, s. 99) viser til at det er nødvendig med en solid og kompleks kunnskap om leken, for at leken skal ivaretas og fremmes. Eriksen (2018, s. 175) skriver at pedagogikk er en viktig fortolkningsramme for kunnskap og tolkning av barnehagens samfunnsmandat. Når deltakerne er bekymret for at programmer skal erstatte barnehagepedagogikken, forstår jeg barnehagelærernes profesjonskunnskap, på lik linje som leken for barna, som uerstattelig. Om den økende bruken av programmer knyttes til økt kvalitet vil jeg trekke frem hvem barnehagen egentlig er til for. Søbstad (2004, s. 19) skriver at opplevelseskvaliteten retter seg mot subjektive oppfatninger og erfaringer med barnehagen, mens kriteriekvaliteten ofte bestemmes av politiske myndigheter. Det kan se ut til at det vil være viktig å ha en balansegang mellom disse, med et større fokus på barnas og foreldrenes subjektive oppfatninger, slik at kvaliteten kan vurderes av de barnehagen primært er til for.

Som jeg har vist til, kjennetegnes barnehagepedagogikken av en helhetlig pedagogisk tilnærming (Børhaug et al., 2018, s. 10), og inneholder en mangfoldig sammensetning av kunnskapselementer (Thoresen, 2015, s. 98). Gjennom det empiriske materialet kommer det frem perspektiver som viser til at profesjonen må kjempe for barndommens egenverdi. Slik jeg ser det viser den helhetlige tilnærmingen til en kompleksitet som krever en bred tverrfaglig kompetanse, en kompetanse barnehagelærerne har.

7.3 Forsvarskamper – en barnehage for barna

Gjennom det empiriske materialet kommer det frem en del fellestrekk mellom kampene som foregikk på 1970- og 80-tallet, og kampene barnehagelærerprofesjonen står overfor i dag og fremover. Deltakerne forteller at det i dag råder liten tvil om barnehagens betydning i samfunnet. Kamper som roper etter politisk handlekraft, kommer frem som nåtidens og

fremtidens viktigste kamper. Disse kampene handler om et ønske om bedre lønns- og arbeidsvilkår og bedre bemanning, men tankegangen om barnets beste, viser til at de politiske profesjonskampene i stor grad retter seg mot å skape et godt barnehagetilbud av høy kvalitet. Dette kommer blant annet frem gjennom ønsket om bedre bemanning og flere barnehagelærere. Det ser ut til at en kamp, fører til nye kamper og at barnehagelærerprofesjonen er en profesjon som alltid vil kjempe.

En av deltakerne forteller at det er mange fellestrekk, men at det er en stor forskjell. Deltakeren forteller at da hun startet å jobbe, var det kampen for forbedring som var i høysete, mens det de senere årene har vært forsvarskamper. Hun ser dette i sammenheng med at offentlig sektor har vært og er utsatt for et økende press. Jeg forstår dette som at det som til å begynne med var en kamp for forbedring, i dag ser ut til å være en forsvarskamp. Dette viser til utfordringer barnehagelærerprofesjonen har stått i over tid. På den ene siden forteller noen av deltakerne om en kamp for å bevare, passe på og forsvare barnehagens styringsdokumenter. Det kan se ut til at deltakernes fortellinger her, handler om forpliktelsen barnehagelærerne har til at barnehagen skal ha et pedagogisk innhold som er til det beste for barna. På den andre siden trekker en av deltakerne frem at rammeplanen er et styringsdokument, og at det er barnehagelærernes ansvar å ta i bruk sin profesjonelle praksis i tolkningen og utøvelsen av rammeplanens innhold. Dette perspektivet forteller at rammeplanen åpner for ulike pedagogiske tilnærminger, og kan brukes som veiledning og støtte til den pedagogiske praksisen. Gjennom det deltakerne forteller, forstår jeg det som at rammeplanen er sentral og viktig, men at det i utgangspunktet handler om barnehagelærernes forståelse av hva som er til det beste for barna. Eik et al. (2016, s. 56) skriver at hva som er barnehagelærernes viktigste oppgaver, forandrer seg over tid. Om en ser dette i sammenheng med det deltakerne forteller om å forsvare rammeplanens innhold, kan en si at det er et behov for kontinuerlig diskusjon rundt styringsdokumentene, slik at de alltid utvikler seg i tråd med samfunnets endringer.

Jeg forstår det deltakerne forteller om en forsvarskamp, også som en kamp om likeverdighet mellom barnehagelærere og lærere i grunnskolen. Det ser ut til å være enighet mellom deltakerne om at barnehagelærernes rolle i utdanningssystemet, har vært svakere enn lærerne i grunnskolen. Dette reflekterer samfunnets syn på profesjonen og noen av deltakerne ser dette i sammenheng med strukturelle ulikheter som for eksempel utdanningslengden og lønnsforskjeller. Her vil jeg trekke frem Eik (2016, s. 42) som skriver at barnehagelærerrollen kan knyttes til hvilke forventninger til yrkesutøvelsen, som bidrar til stabilitet. Jeg vil også

trekke frem Børhaug og Bøe (2022, s. 45) som viser til at barnehagelærernes praksis må bygge på profesjonelle vurderinger og faglig skjønn. Disse perspektivene er i stor grad gjeldene også for lærere i grunnskolen, og slik jeg forstår deltakerne bør det ikke være en kamp mellom de ulike lærerprofesjonene. Behovet for å synliggjøre barnehagelærerprofesjonen i større grad, viser til at denne forsvarskampen handler om å fremheve viktigheten av barnehagelærerens rolle i utdanningssystemet.

I tillegg til et ønske om større likeverdighet mellom lærerprofesjonene, forteller deltakerne om en kamp som har fulgt barnehagelærerprofesjonen hele tiden, og som fortsatt er aktuell - Kampen for høyere lønn og bedre arbeidsvilkår. Flere av deltakerne mener at det har blitt noe bedre, men at det fortsatt er et gap mellom ønsket standard og virkeligheten. Gjennom det deltakerne forteller, handler dette om to ting: bedre lønns- og arbeidsvilkår for anerkjennelse av profesjonen, og for å beholde og rekruttere barnehagelærere slik at barnehagene kan sikre og opprettholde et godt pedagogisk tilbud. Deltakerne er tydelige på at det er viktig å beholde ansatte i barnehagen og at dette må tas på alvor, hvis ikke kan det få konsekvenser for barna. En av deltakerne trekker frem markedsføring av barnehagen som arbeidsplass, og å samtidig fremheve utfordringer ved yrket. Dette perspektivet er interessant fordi det adresserer en sentral utfordring, nettopp det å ha en realistisk tilnærming til yrket og samtidig vise til at barnehagen er en betydningsfull samfunnsinstitusjon. Her mener jeg deltakerne forteller om aktuelle perspektiver som i stor grad handler om å sikre et godt barnehagetilbud for barna, men at det også er ønskelig med anerkjennelse gjennom høyere lønn og bedre arbeidsvilkår. Det kan se ut til at det ikke bare er en pågående forsvarskamp, men flere.

Perspektiver som at barna kan komme som de er, at de er bra nok og at det er viktig å gi barn selvtillit, kommer frem gjennom noe av det deltakerne forteller. Dette viser til synet på barn, og kan ses i sammenheng med det Bae (2007) mener om at barns ulike uttrykksformer må være utgangspunktet om en skal ivareta barns rettigheter som deltakende subjekter i barnehagen. Østrem (2012, s. 40) skriver at å anerkjenne barn som subjekt har en etisk begrunnelse, som innebærer at barn skal møtes med anerkjennelse fordi det handler om grunnleggende verdier knyttet til det å være menneske. Dette kan ses igjen i det Børhaug et al. (2018, s. 263-264) skriver om at den norske barnehagepedagogikken tar utgangspunkt i barnas interesser og erfaringer. Når en av deltakerne fremhever at barnehagepedagogikken skal være til det beste for barna, viser dette til noe av det grunnleggende i FNs barnekonvensjon, at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Østrem (2012, s. 93-94) skriver at barn skal få medvirke i det samfunnet de er

en del av og påpeker at det er viktig å løfte frem den politiske dimensjonen når det er snakk om barns medborgerskap. Det handler om å gi barn en posisjon i samfunnet som anerkjenner og respekterer barns stemmer. Når Østrem (2015, s. 112) skriver at å fremme barns medborgerskap betyr at de tilkjennes en posisjon som deltaker i et fellesskap, handler dette om å anerkjenne den faktiske verdien og innflytelsen hvert enkelt barn har.

Forsvarskampene deltakerne forteller om, handler om flere ting. På den ene siden handler det om å anerkjenne og løfte frem barnehagelærerprofesjonen og barnehagens rolle i utdanningssystemet. På den andre siden, og kanskje viktigst av alt, viser deltakernes fortellinger at forsvarskampene handler om å forsvare at barnehagen skal være for barna. At barna har rett til å bli sett, hørt og respektert i et her-og-nå perspektiv.

7.4 Hvilke kamper gjenstår, og hva kan vi lære av kampene?

Som jeg viste til innledningsvis påpeker Greve et al. (2014, s. 15) at det er viktig med kunnskap om barnehagens historie, og at en da er bedre i stand til å forstå dagens tenkning. Jeg har ønsket å undersøke og utvikle mer kunnskap om barnehagelærerprofesjonens rolle gjennom utviklingen av barnehagen. Gjennom det empiriske materialet har jeg fått en forståelse av at barnehagelæreres kamper er mange, komplekse og at det fortsatt er kamper som pågår. Jeg vil trekke frem Korsvold (1992, s. 216) sin rapport, som viser til at barnehagen har vært en representant for å utvide barnas erfaringsgrunnlag. Moser og Röthle (2007) viser til at rammeplanen som kom i 2005, førte med seg endringer som skapte både muligheter og utfordringer. Kampene deltakerne forteller om som nåtidens og fremtidens kamper, viser til at barnehagelærerprofesjonen står overfor utfordringer som ikke kan løses alene.

Kampene deltakerne forteller om handler blant annet om mostand, forståelse, verdier og politisk engasjement. Før jeg går nærmere inn på dette, vil jeg trekke frem begrepet profesjonskamp, som kan forstås i lys av jurisdiksjon. Ifølge Abbott (1988, s. 71) kjennetegnes full jurisdiksjon av at det finnes formelle lover og regler knyttet til profesjonens praksis. Eik (2013, s. 37) påpeker at barnehagelærere har full jurisdiksjon, fordi kravet om den formelle utdannelsen er nedfelt i barnehageloven. Deltakerne i prosjektet sier ikke noe om akkurat dette begrepet, noe jeg forstår som at profesjonskampene som gjenstår i hovedsak retter seg mot kamper som ikke utelukkende kan løses innad i barnehagen. Det de derimot forteller om, er et behov for anerkjennelse av barnehagelærerprofesjonen og for å styrke barnehagelæreres autonomi. De forteller også at det er nødvendig med et bedre samarbeid mellom profesjonen og politiske myndigheter. Selv om barnehageloven sier at

barnehagelærere har full jurisdiksjon, ser dette ut til å være en kamp som ikke er avsluttet. Jeg vil trekke frem spesielt to kamper deltakerne har fortalt om, som ikke er over, men her vil jeg påpeke at disse kampene er komplekse.

Den første kampen er kampen for anerkjennelse. Det ser ut til å være enighet om at samfunnet har anerkjent barnehagens betydning. Likevel trekker flere av deltakerne frem at det fortsatt er en anerkjennelseskamp. Denne kampen handler om et ønske om anerkjennelse av barnehagelærerprofesjonen som en viktig profesjon. Her trekker deltakerne spesielt frem anerkjennelse for utdanning og kompetanse. Jeg vil se dette i sammenheng med samfunnets syn på barnehagen. Kolsrud (2017, s. 54-59) viser til at det i perioden 2013-2017 var noen motsetninger i partiprogrammene knyttet til synet på hva og hvem barnehagen er til for. Når deltakerne setter ord på at politikere i dag ser verdien av barnehagen som institusjon, undrer jeg meg over motsetningene Kolsrud (2017) viser til. Selv om jeg må ta med i betraktningen at det er syv år siden, viser artikkelen til Kolsrud (2017) at barnehagen som samfunnsinstitusjon fortsatt kan ha behov for anerkjennelse. Børhaug og Bøe (2022, s. 42) skriver at barnehagelærere står i et spenningsforhold mellom det pedagogiske arbeidet og den fleksible praksisen. Slik jeg forstår deltakerne handler dette spenningsforholdet om at det er nødvendig med en balanse mellom autonomi og styring. Her uttrykker deltakerne et ønske om mer politisk handlekraft enn det er i dag, samtidig som barnehagelærerne må vise politisk aktørskap. Blaafalk et al. (2017, s. 21) argumenterer for at barnehagelærernes fagkunnskaper er betydningsfull, og at barnehagelærerne må tre frem som aktører og bruke sitt profesjonelle skjønn. Østrem (2015, s. 265) skriver at barnehagelæreren har et profesjonelt ansvar knyttet til barnehagens samfunnsmandat, og at dette er en del av barnehagelærerrollen. Det å ha et profesjonelt ansvar innebærer å kjempe for verdier eller argumentere for det som blir ansett som viktig for profesjonen. Gjennom det deltakerne forteller, oppfatter jeg at det er akkurat det barnehagelærerprofesjonen har gjort i alle år.

Ansvar for mangelen på anerkjennelse kan ikke utelukkende legges på de politiske myndighetene. Greve et al. (2013, s. 33-34) plasserer barnehagelæreren i en politisk kontekst. Dette er viktig, fordi profesjonsstatusen barnehagelærere har, innebærer forpliktelser og forventninger. Østrem (2015, s. 298) skriver om en alvorlig tillitsbrist mellom profesjon og forvaltning, noe som også kommer frem i det empiriske materialet. Her har både barnehagelærerne og politiske myndigheter noe å lære. Vågan og Grimen (2008, s. 422) skriver at profesjoner kan ses på som et mellomledd mellom staten og ekspertkunnskapen i samfunnet, hvor staten har kontroll over profesjonene og profesjonene arbeider for å

oppretholde sin profesjonelle autonomi. Ser en dette i sammenheng med deltakernes ønske om politisk handlekraft og behovet for politisk aktørskap, vil både staten og profesjonen tjene på et tettere samarbeid. Det vil være viktig at politiske myndigheter oppnår mål og ambisjoner for barnehagen, slik at tilliten mellom de som setter rammene og profesjonsutøverne styrkes. Barnehagelærerne har et ansvar for å gå inn i kampene og kontinuerlig kjempe for barndommen og for en barnehage av høy kvalitet. Som deltakerne i prosjektet er eksempler på, må barnehagelærerne kommunisere sine synspunkter i møte med myndighetene. Det handler om at kampen i seg selv er viktig, og at kampen aldri tar slutt. Børhaug et al. (2018, s. 26) skriver at barnehagelærerprofesjonen utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver, og at barnehagelærerens ulike roller er avgjørende for kvaliteten i barnehagen. Om barnehagelærerens ulike roller er avgjørende for kvaliteten, og politiske myndigheter er opptatt av å sikre høy kvalitet på barnehagetilbudet, trenges det reelle tiltak som anerkjenner profesjonens viktige rolle. Når Østrem (2015, s. 265) mener at barnehagelærerens profesjonelle ansvar aldri kan løsrives fra barnehagens særskilte mandat, understreker dette viktigheten av å forstå hva barnehagens mandat innebærer. Slik jeg forstår deltakerne er dette en forståelse som kommer gjennom utdanning, teoretisk og praktisk kunnskap og kompetanse. Noen av deltakerne forteller om et behov for kompetanseheving og flertallet er enige om at barnehagene må beholde og rekruttere barnehagelærere. Slik det ser ut i dag, sett opp imot deltakernes tanker om nåtidens og fremtidens kamper, kan kunnskap, kompetanse og konkrete politiske tiltak bidra til en anerkjennelse av barnehagelærerprofesjonen.

Den andre kampen er kampen for barnehagepedagogikken, som handler om to ting. For det første er det en kamp for å bevare og forsvare lekens plass i barnehagen. For det andre er det en kamp mot programmer som erstatter profesjonelle vurderinger og faglig skjønn. Disse kampene kan ses hver for seg, men kan også ses i sammenheng. Deltakerne forteller om perspektiver som «barnets beste», «barnet i sentrum» og «kjempe for barna og barndommen». Dette gjenspeiler verdiene som kommer til syne i barnehagens samfunnsmandat, og i det Børhaug et al. (2018, s. 10) skriver om at barnehagepedagogikken bygger på verdier som demokrati og solidaritet. Deltakerne trekker spesielt frem leken i forbindelse med motstanden mot seksårsreformen og jeg forstår dette som relevant i dag også. Ifølge Øksnes (2010, s. 118) kan barn ha mistet evnen til å leke for lekens skyld, fordi leken har blitt mer og mer organisert og brukt som et pedagogisk redskap i barnas læringsprosesser. Greve et al. (2018, s. 99) viser til at erfaringer med å leke, praktisk forståelse og kunnskap om lek er nødvendig for å ta vare på lekens status, og at det er nødvendig med en solid og kompleks kunnskap om leken. Slik

jeg forstår deltakerne er det ingen tvil om at leken er viktig og betydningsfull i seg selv. Greve (2015, s. 203) skriver at lekens plass i dag er truet til fordel for et økt læringspress, og at det gis ulike signaler fra politikere når det gjelder barnehagen som læringsarena. Når jeg tidligere har vist til ulike forståelser av lek i litteraturen, kan en si at det er vanskelig å forstå lekens betydning uten tilstrekkelig kunnskap. Denne kunnskapen tilegner barnehagelærere seg gjennom utdanning, og det kan ikke forventes at politikerne har samme kunnskap. Det som derimot kan forventes, er at politikerne lytter til barnehagelærerne, og at barnehagelærerne må bruke sin kunnskap i kampene for barnehagens kvalitet. I bunn og grunn handler det om å forstå lekens betydning for barna, eller sagt på en annen måte, å anerkjenne barna.

Nygård (2017, s. 1-3) skriver at synet på barn er i kontinuerlig utvikling, og at økt fokus på læring påvirker kunnskapen som vektlegges i barnehagen. Gjennom det deltakerne forteller, forstår jeg det som at programmer som brukes, på mange måter erstatter profesjonelle vurderinger og faglig skjønn. Er dette nok en faktor som forsterker tillitsbristen, et ønske om effektivisering eller begge deler? Seland og Pålerud (2023, s. 23) forklarer at programmer bidrar til en standardisering av den pedagogiske praksisen, ved å gjøre læringen mer systematisk og effektiv. Deltakerne setter ord på at det nettopp er dette som ikke er ønskelig. Ifølge Skjæveland (2016, s. 69) står barnehagens egenart sentralt i barnehagepedagogikken og det faglige innholdet har handlet om å ta utgangspunkt i barnas interesser, fremfor konkrete læringsmål. Jeg har en forståelse av at deltakernes motstand mot programmer handler om at programmene bidrar til å svekke barnehagelæreres autonomi og profesjonskunnskap. Om barnehagepedagogikken styres mot en læringsorientert tilnærming, truer dette også verdsettingen av barndommens egenverdi.

Slik jeg forstår deltakerne er kampene viktige, og barnehagelærerne kjemper i hovedsak for barna. En av deltakerne sier at profesjonen må kjempe imot, hvis ikke kan pedagogikken forsvinne. En annen sier at profesjonen må tørre å si stopp. Dette reflekterer i stor grad at programmer ikke er ønskelig. Johansson (2020, s. 165) mener det er lite sannsynlig å komme frem til en felles teoretisk basis for barnehagen og stiller spørsmål ved om barnet i samspill med personalet skal finne veien til selvreflektert kunnskap, eller om programmene skal definere hva som er rett eller galt. Slik jeg forstår deltakerne er svaret klart og tydelig at barnehagelærerne har tilstrekkelig kunnskap til å kunne utøve en god pedagogisk praksis. Det er ikke nødvendigvis en felles teoretisk basis som er løsningen, men det kan se ut til at politiske myndigheter trenger mer kunnskap om både lekens betydning og konsekvensene av standardiserte programmer. Deltakerne er opptatt av å kjempe for barna og barndommen og

de er opptatt av at barnehagepedagogikken skal være til det beste for barna. Denne tankegangen bør synliggjøres og deles, fordi kampene kjempes, kjempes for barna.

7.5 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse prosjektets andre forskningsspørsmål:

Hvordan kan fortellinger om barnehagelæreres kamper bidra til forståelse av barnehagens utvikling og betydning? Forståelsen jeg sitter igjen med handler om tre ting. For det første har barnehagelærerprofesjonen alltid kjempet for barnehagens plassering i samfunnet, og ikke minst kjempet for barna. For det andre forstår jeg at barnehagelærerprofesjonen har hatt stor innflytelse på barnehagens utvikling, og at profesjonen selv har bidratt til at barnehagen i dag er en sentral og viktig utdanningsinstitusjon. For det tredje forstår jeg at det er mange kamper som har pågått over lang tid, og at barnehagelærerne ikke er ferdige med å kjempe. De vil fortsette å kjempe for barna og for barndommen. Det ut til at kampene profesjonen står overfor nå og i fremtiden, bærer preg av et etterlengtet ønske om politisk handlekraft. Skal barnehagen som institusjon følge samfunnets utvikling, må profesjonen og politiske myndigheter jobbe mot samme mål. Barnehagelærerprofesjonen må oppleve anerkjennelse for utdanning og kunnskap, og de må selv oppleve at eget yrke er betydningsfullt. En anerkjennelse av profesjonen, vil også være en anerkjennelse av barndommens egenverdi.

8 Avslutning

Gjennom dette prosjektet har jeg ønsket å undersøke og utvikle mer kunnskap om barnehagelærerprofesjonens rolle gjennom utviklingen av barnehagen. Prosjektet kan bidra med kunnskap om barnehagelæreres kamper og en større forståelse av barnehagelærerprofesjonen som yrke. Denne kunnskapen og forståelsen har blitt til gjennom arbeidet med prosjektet. Forskningsspørsmålene jeg har forsøkt å belyse er: 1) *Hva forteller barnehagelærere om kampene de har deltatt i?* og 2) *Hvordan kan fortellinger om barnehagelæreres kamper bidra til forståelse av barnehagens utvikling og betydning?* Jeg har gjennomført kvalitative intervju av ni barnehagelærere som har førstehåndskunnskap om kampene og som har deltatt i kampene. Jeg har valgt å forstå deltakernes fortellinger som tidsvitnefortellinger. Tidsvitnefortellingene er på flere måter viktige. For det første ser det ut til å være en usynlig linje mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. Dette kommer frem ved at det er noen glidende overganger når deltakerne forteller om fortiden i lys av nåtiden. For det andre viser tidsvitnefortellingene til hvor sentrale barnehagelærerne har vært og er, i utviklingen av en barnehage som setter barna først. Tidsvitnefortellingene kan forstås som en appell til dagens barnehagelærere, nettopp fordi de viser barnehagelærerprofesjonens betydningsfulle rolle.

Jeg har vært opptatt av noen av de menneskene som har spilt en viktig rolle for utviklingen av barnehagen, og deltakerne har vist stor interesse og engasjement rundt oppgavens tema. Dette gir et innblikk i viktigheten av å belyse barnehagelæreres kamper. Deltakerne forteller om kamper for barnehagens plassering i samfunnet, politiske profesjonskamper og kamper for barnehagens innhold. Det ser ut til at flere av kampene som foregikk på 1970- og 80-tallet, fortsatt er aktuelle i dag. Deltakerne ønsker større anerkjennelse av barnehagelærerprofesjonens kunnskap og kompetanse. De forteller om et behov for politiske tiltak som støtter profesjonen, og at dette kan bidra til å heve statusen til barnehagelærerprofesjonen og rekruttere flere barnehagelærere. Deltakerne forteller også om at barnehagelærerne spiller en viktig rolle når det kommer til barnehagepedagogikken, spesielt rettet mot å forsvare lekens betydning som en viktig del av barndommen. Slik jeg forstår deltakerne bærer nåtidens og fremtidens kamper preg av et behov for samarbeid og dialog mellom profesjonen og politiske myndigheter. Engasjementet som kommer frem hos deltakerne viser til at barnehagelærerne har en viktig og sentral stemme i utviklingen av barnehagen, og barnehagelærernes stemmer må tas på alvor.

På bakgrunn av tidsvitnefortellingene om kampene som har vært, har det dukket opp nye spørsmål som er aktuelle i dag og i fremtiden. Personalets kompetanse er avgjørende for å utvikle kvaliteten i barnehagen, og derfor vil det være viktig med en profesjonsrettet barnehagelærerutdanning. Barnehagelærere må ha teoretisk og forskningsbasert kunnskap, samtidig som de må evne å vise politisk aktørskap. Prosjektet gir et innblikk i hvor skoen trykker i dag, og jeg ser et behov for mer kunnskap om politiske myndigheters syn på og forståelse av barnehagen som institusjon. Det kunne vært interessant å forske mer på hva som skal til for å etablere en tydeligere og tettere dialog mellom profesjonen og politiske myndigheter. Barnehagelærerprofesjonen fortjener økt anerkjennelse for profesjonskunnskapen sin og arbeidet som gjøres i barnehagen. Det vil være viktig for barnehagen som samfunnsinstitusjon å beholde og rekruttere barnehagelærere. Jeg håper den videre utviklingen av barnehagen fortsetter å ha fokus på hva som er til det beste for barna. Kampene er mange, og barnehagelærerne vil fortsette å kjempe for en barnehage som verdsetter barndommens egenverdi – gi barnehagelærerne muligheten til å bli hørt, fordi barna fortjener det!

9 Litteraturliste

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andersen, B. & Skrede, J. (2023). *Intervju som metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, vol. 15 (2), s. 151-163.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2007-02-02>.
- Aaserud, G. (2022). *Barnehagelæreres erfaringsprosesser. En narrativ studie om profesjonell utvikling basert på fortellinger fra barnehagelærerstudenter og barnehagelærere* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2007, 10.01). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>.
- Barnehageloven. (1975). Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-1995-05-05-19). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1975-06-06-30>.
- Barnehageloven. (1995). Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-1995-05-05-19). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1995-05-05-19>.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-1995-05-05-19). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>.
- Bjerkestrand, M. & Pålerud, T. (2014). Barnehagelærers kunnskap – handling og refleksjon. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Barnehagelærer – fag og politikk* (s. 161-182). Fagbokforlaget.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 27-39). Universitetsforlaget.
- Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). *Barnehagelæreren som politisk aktør*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimrete, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
[Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag](#)

regjeringen.no).

- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De forente nasjoner (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.
- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf.
- Det norske akademis ordbok. (u.å.). *Kamp*. Hentet 20. mars 2024.
- https://naob.no/ordbok/kamp_1.
- Eik, T. L. (2013). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelærerens videre kvalifisering det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf>.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, M. (2018). Pedagogikkens betydning i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 159-176). Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag (Opprinnelig utgitt 1960).
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode*. Ein historisk introduksjon. Samlaget.
- Greve, A. (1994). *Førskolelærernes historie i Norge 1920-1965. Fremveksten av en fagforening*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201-220). Fagbokforlaget.
- 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. 25-33). Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Greve, A. & Jansen, T. T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31-46). Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86-105). Cappelen Damm

Akademisk.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode. Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 13(1), s. 43-57.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2018). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Håberg, L. I. A. (2017). Barnesentrert pedagogikk i barnehagen. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 4, s. 305-318. <https://doi.org/10.5617/pri.5861>.
- Jansen, T. T. & Rønnes, K. (1982). *Barnehagens mål og innhold: En samling foredrag og debattinnlegg*. Norsk Lærerlag.
- Jansen, T. T. (2014). Barnehagen – ved et veiskille. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Barnehagelærer – fag og politikk* (s. 21-46). Fagbokforlaget.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Johansson, J-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis. En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Kolsrud, H. H. (2017). Barnehagelæreren som deltaker i politikktutvikling. I H. Blaafoalk, M. Solheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 49-65).
- Korsvold, T. (1992). *Den profesjonsstyrte barndommen: barnehagevirksomhet i 1970- og 80-årene*. Arbeidsrapport. Trondheim: norsk senter for barneforskning. <https://www.nb.no/items/f8b1ae30917a53ef7e137e1eef7e7662?page=0&searchText=Den%20profesjonsstyrte%20barndommen>.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet. <https://www.nb.no/items/acb13449a834dddccddd13561056b5f9?page=0&searchText=>

Profesjonalisert%20barndom.

- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. J. (2003). *Underveis – alltid?: andre rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»* (1/2003). DMMH.
<https://www.nb.no/items/a17a126d716ba291cc20e1bb69da2e81?page=37&searchText=Den%20norske%20barnehagekvaliteten>.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2020). *Nye tider. Nye barnehageorganisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lothe, J. & Storeide, A. (2011). *Tidsvitnefortellinger fra Auschwitz og Sachsenhausen*. Gyldendal.
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-26). Fagbokforlaget.
- Manen, M. V. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar Forlag.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3. utg.). Sage.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Moser, T. & Røthle, M. (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Universitetsforlaget.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: De nasjonale forskningsetiske komiteene*. ISBN: 978-82-7682-101-7.
- NOU 1992: 17 (1992). *Rammeplan for barnehagen*. Barne- og familiedepartementet.

- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J.J (2020). Pædagogisk faglighet og kernerugbrød. *Tidsskrift for socialpædagogik, 1*, s. 49-55.
https://socialpaedagogik.dk/udvalgte_artikler/jan_japp_rothuizen_paedagogisk_faglighed_og_kernerugbroed.pdf.
- Röthle, M. (2007). Norsk barnehagepedagogikk – et historisk og komparativt perspektiv. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 57-71). Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data*. (3. utg.). Sage.
- Schmidt, C. H. (2024). *Videnskabsteori og professionel dømmekraft - i pædagogisk praksis og opgaveskrivning*. Samfundslitteratur.
- Seland, M. & Pålerud, T. (2023). *Barna og programmene. Kan standardisert pedagogikk fremme sosial kompetanse?* Fagbokforlaget.
- Skjæveland, Y. (2016). Frå sosialpedagogikk til kompetanseutvikling – barnehagen som læringsarena for barn i perioden 1975-2016. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 67-84). Universitetsforlaget.
- Smeby, J-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg, 1*, s. 12-19.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%201%202014.pdf>.
- Søbstad, F. (2002). *Jakten på kjennetegn ved den gode barnehagen: første rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»* (2/2002). Dronning Mauds Minne høgskole.
<https://www.nb.no/items/462fef4603531ab2f7eced8995af17c8?page=21&searchText=Den%20norske%20barnehagekvaliteten>.
- Søbstad, F. (2004). *Mot stadig nye mål: tredje rapport fra prosjektet «Den norske*

- barnehagekvaliteten»* (1/2004). Dronning Mauds Minne høyskole.
<https://www.nb.no/items/e46f109b6259255dbaf13960928a38c2?page=19&searchText=Den%20norske%20barnehagekvaliteten>.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thun, C. & Førde, E. (2023). Hvor går grensene mellom praktiske og pedagogiske oppgaver? I C. Johannessen & C. Thun (Red.), *Organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet i barnehagen* (s. 103-127). Fagbokforlaget.
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i et maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411-428). Universitetsforlaget.
- Ødegaard, E. E. (2009). *Den norske barnehagen – historiske perspektiver*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/prosjekt/400450/>.
- Ødegaard, E. E. (2021, 18.02). *Eva Balke*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/om/barnkunne/eva-balke/>.
- Ødegaard, E. E. (2022, 22.02). *Unni Bleken*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/om/barnkunne/unni-bleken/>.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2018). Hvorfor barnehagelærere ikke slutter. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 177-198). Cappelen Damm Akademisk.

10 Vedlegg

Vedlegg 1: Sikt



Norsk ▾ Karoline Eileen Solgaard ▾

[Meldeskjema](#) / [Barnehagelærernes kamper gjennom historien](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

21.08.2023 ▾

Referansenummer

499462

Vurderingstype

Standard

Dato

21.08.2023

Tittel

Barnehagelærernes kamper gjennom historien

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig

Solveig Østrem

Student

Karoline Eileen Solgaard

Prosjektperiode

01.08.2023 - 25.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelærernes kamper gjennom historien»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til studiet master i barnehagekunnskap ved OsloMet. Temaet for prosjektet er *barnehagelærernes kamper gjennom historien*.

Formål

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvilke historiske kamper barnehagefeltet har stått i fra 1970-tallet og fremover. Dette vil jeg gjøre gjennom en kvalitativ studie med intervju av barnehagelærere som har stått i og vært med på noen av disse kampene. Bakgrunnen og formålet med prosjektet er å finne ut mer om hvordan det var å stå i fagpolitiske og faglige kamper som barnehagelærer, og hvordan dette har vært med på å forme den barnehagen vi har i dag. Ut ifra dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål: *Hvilke kamper har barnehagelærere stått i og hvordan har dette formet den barnehagen vi har i dag?*

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i forskningsprosjektet fordi du er barnehagelærer og har opplevd eller vært med på noen historiske kamper innenfor barnehagefeltet. Dette er relevant for mitt/mine forskningsspørsmål.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte intervju som metode for min datainnsamling med en tidsramme på 45-60 minutter, og intervjuet vil inneholde spørsmål som kan bidra til å belyse prosjektets forskningsspørsmål. Under intervjuene vil jeg benytte diktafon-app/lydopptaker. Det vil ikke bli stilt spørsmål knyttet til andre personopplysninger enn navn, utdanning, yrke og tidligere arbeid. Din bakgrunn vil være relevant. Om du vil være anonymisert eller ikke er opp til deg og hverken det ene eller andre vil få negative konsekvenser for deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller velger å trekke samtykket.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er OsloMet – storbyuniversitetet, ved veileder Solveig Østrem og masterstudent Karoline E. Solgaard.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene nevnt over. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, i samsvar med personvernregelverket og forskningsetiske retningslinjer. Alle informanter som ønsker det, vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2024. Lydopptak vil bli slettet etter transkribering, kort tid etter intervjuet er gjennomført. Transkriberingen av intervjuet vil anonymiseres og vil bli slettet etter sensur.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg.
- Å få rettet personopplysninger om deg.
- Å få slettet personopplysninger om deg.
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet).
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har noen spørsmål knyttet til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med veileder og prosjektansvarlig: Solveig Østrem:

E-post: Solveigo@oslomet.no

Tlf.: 67236456

Eller student: Karoline E. Solgaard:

E-post: s372029@oslomet.no / Karoline.solgaard@hotmail.com

Tlf.: 99151371

Personvernombud ved OsloMet:

E-post: personvernombud@oslomet.no

SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør):

E-post: postmottak@sikt.no

Tlf.: 73984040

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/veileder

Solveig Østrem

Student

Karoline E. Solgaard

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagefeltets historiske kamper», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Dato)

(Prosjektdeltakers underskrift)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

1. Kan du fortelle litt om deg selv? (utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring).
2. Gjennom din tid som barnehagelærer, hva har du vært spesielt opptatt av?
3. Hvilke kamper har barnehagelærerne stått i?
 - Hvordan var du delaktig i disse kampene?
4. Hva kjempet dere for i disse kampene?
 - På hvilken måte handlet kampene om faglighet?
 - Hvordan kom synet på barn til uttrykk gjennom kampene?
 - På hvilken måte handlet kampene om profesjonens/barnehagelærerens rolle?
 - Hvordan kom synet på pedagogikk frem i kampene?
5. Hva tenker du om de kampene nå og hvordan tenker du at disse kampene har hatt en betydning for barnehagefeltet?
6. Hvilke kamper har preget barnehagepedagogikken og barnehagelærerprofesjonen gjennom din tid som barnehagelærer?
7. Vil du si at noen av kampene har preget eller påvirket din rolle som barnehagelærer? Evt. hvordan?
8. Hvordan tenker du at den politiske styringen av barnehagen henger sammen med kampene barnehagelærere har stått i?
10. Tenker du at det er noen fellestrekk mellom kampene som foregikk på 1970-80-tallet og de kampene som har vært nå i nyere tid? Hvis ja, hvordan?
11. Hvilke kamper tror du barnehagelærere vil stå ovenfor i fremtiden?