



# Realisering av likeverd mellom barn og voksne i barnehagen

En kvalitativ studie om realisering av likeverd innenfor barnehagens ramme  
basert på intervjuer med barn og barnehagelærere

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**  
**Masterprogram i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap**

**Hilde Tellefsen**

**Juni 2015**



# SAMMENDRAG

---

Tema for denne studien er likeverd mellom barn og voksne. Jeg undersøker hvordan ideen om likeverd mellom barn og voksne kan realiseres innenfor barnehagens ramme. Likeverd kan på mange måter sies å være en selvsagt verdi i vårt samfunn og i barnehagen. Min erfaring er at det likevel kan være vanskelig å gå fra premisset om at mennesker er likeverdige til å ta på alvor de implikasjonene dette må ha for handling i møtet med andre mennesker. Menneskets eksistensielle sårbarhet innebærer alltid en risiko for krenkelse, også i barnehagen. Gjennom å fremskaffe mer kunnskap om hvilke vilkår som kan ha betydning for realisering av likeverd i barnehagen, ønsket jeg å minimere denne risikoen. Det overordnede forskningsspørsmålet for studien er: *Hvilke vilkår kan ha betydning for realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*

Oppgaven er skrevet innenfor en forstående vitenskapsteoretisk tradisjon med en hermeneutisk tilnærming. Med utgangspunkt i at studien har som mål å fortelle oss noe om hvordan barn selv opplever deler av sin virkelighet, var en kvalitativ tilnærming med intervju som metode et nærliggende valg. Jeg har gjennomført fem gruppeintervju med 3-5 barn i hver gruppe og fire gruppeintervju med til sammen tolv barnehagelærere. Jeg har benyttet en temasentrert analytisk tilnærming. Intervjuene med barn ble analysert ved hjelp av analysekategoriene protection, provision og participation. I analysen av intervjuene med barnehagelærere tok jeg utgangspunkt i kategoriene likeverd som etisk fordring og likeverd som pedagogisk utfordring.

Hovedfunn i studien knytter seg til spenningen mellom den etiske fordring og virkeliggjørelsen av den innenfor en pedagogisk ramme. Jeg har drøftet likeverdets pedagogiske utfordring med utgangspunkt i informantenes uttalelser og teoretiske bidrag fra blant annet Axel Honneth og Gert Biesta. Mot slutten av oppgaven konkluderer jeg med at selv om likeverdets dilemma i prinsippet er uløselig, kan prinsipper fra teoriene om anerkjennelse og frigjøring bidra til å øke mulighetene for realisering av likeverd i relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen.

# ABSTRACT

---

The theme for this study is equality between children and adults. I examine how the idea of equality between children and adults can be realized within the kindergarten. Equality may be an obvious value in our society and in the kindergarten in many ways. My experience is still that it can be difficult to go from the premise that human beings are equal, to accept the implications for interaction with other people. Human existential vulnerability always involves a risk of infringement, even in kindergarten. By obtaining more knowledge about conditions that may affect the realization of equality in kindergarten, I wanted to minimize this risk. The overarching research question for this study is: Which conditions may affect the realization of the idea of equality between children and adults in kindergarten?

The thesis is written within an understandingly epistemological tradition with a hermeneutic approach. Given that the study aims to tell us something about how children themselves feel part of their reality, a qualitative approach with interviews was a nearby choice of method. I have completed five group interviews with 3-5 children in each group and four group interviews with a total of twelve kindergarten teachers. I have used a theme centered analytical approach. Interviews with children were analyzed using analysis categories protection, provision and participation. In the analysis of interviews with kindergarten teachers, I took bases of categories equality as ethically claim and equality as an educational challenge.

Main findings of the study related to the tension between the ethical claim and the realization of it within an educational framework. I have discussed equality educational challenge based on informants' statements and theoretical contributions from, among others Axel Honneth and Gert Biesta. Towards the end of the task I conclude that although equality dilemma in principle insoluble, principles of the theory of recognition and emancipation may help to increase the opportunities for the realization of equality in the relationship between children and adults in kindergarten.

TAKK

til min glitrende veileder Solveig Østrem

TAKK

til to rause og kloke ledere; Ole Morten Glastad Mouridsen & Arnt Jørgen Eidsaa

TAKK

til min meget tålmodige ektemann Jan Erik

TAKK

til heiagjengen: Janinti, Janius & Jamila

fra en takknemlig Hilde Tellefsen  
Lillesand juni 2015

# INNHold

SAMMENDRAG.....	III
ABSTRACT.....	IV
INNHold .....	VI
1. BAKGRUNN FOR STUDIEN .....	1
1.1. TEMA FOR STUDIEN.....	1
1.2. EGEN FORSKNINGSINTERESSE.....	2
1.3. TIDLIGERE FORSKNING.....	3
1.4. STUDIENS AKTUALITET.....	4
1.5. FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	6
1.6. STUDIENS HENSIKT OG FORMÅL.....	6
1.7. OPPGAVENS STRUKTUR.....	6
2. TEORETISK INNRAMMING .....	8
2.1. FILOSOFIENS BIDRAG TIL FORSTÅELSE AV BEGREPET LIKEVERD .....	8
2.1.1. Aristotelismen .....	9
2.1.2. Kantianismen .....	9
2.1.3. Diskursetikken .....	10
2.1.4. Et universelt og absolutt menneskeverd- eneste mulige alternativ? .....	10
2.1.5. Menneskeverdets virkeliggjøring og Honneths teori om anerkjennelse .....	11
2.1.6. Menneskeverdets virkeliggjøring og frasers statusmodell.....	14
2.2. LIKEVERD SOM NORMATIVT BEGREP I EN BARNEHAGEKONTEKST.....	14
2.2.1. Syn på barn i et historisk perspektiv.....	15
2.2.2. Anerkjennelse og sosial rettferdighet i barnehagen.....	16
2.2.3. Særlige dilemma knyttet til likeverdets virkeliggjøring i barnehagen .....	19
3. FORSKNINGSTILNÆRMING.....	23
3.1. EN HERMENEUTISK TILNÆRMING.....	23
3.2. EN KVALITATIV TILNÆRMING.....	25
3.3. EN ABDUKTIV TILNÆRMING .....	27

4. METODEVALG OG METODEREFLEKSJONER.....	28
4.1. ET KVALITATIVT FORKSNINGSINTERVJU.....	28
4.1.1. Intervjuguide.....	29
4.1.2. Utvalg.....	29
4.1.3. Tillatelse og samtykke.....	30
4.1.4. Gjennomføring av intervju.....	31
4.1.5. Transkribering.....	33
4.2. METODE FOR ANALYSE.....	34
4.3. STUDIENS KVALITET.....	36
4.3.1. Vurdering av reliabilitet.....	36
4.3.2. Vurdering av validitet.....	36
4.3.3. Vurdering av overførbarhet.....	37
4.4. METODOLOGISKE REFLEKSJONER.....	37
4.4.1. Intervju som metode.....	38
4.4.2. Forskning med barn.....	39
4.4.3. Forskerrollen.....	40
4.5. FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER.....	42
4.5.1. Forskningsetiske retningslinjer.....	42
4.5.2. Intervju som metode.....	43
4.5.3. Forskning med barn.....	43
4.5.4. Forskerrollen.....	44
5. PRESENTASJON AV MATERIALET.....	46
5.1. INTERVJU MED BARN.....	46
5.1.1. Forskjeller mellom barn og voksne.....	47
5.1.2. Regler og medbestemmelse.....	47
5.1.3. Krenkelser og urettferdighet.....	48
5.2. INTERVJU MED BARNEHAGELÆRERE.....	49
6. ANALYSE.....	53

6.1. ANALYSE AV EMPIRI FRA INTERVJU MED BARN.....	53
6.1.1. Protection.....	54
6.1.2. Provision.....	55
6.1.3. Participation.....	56
6.2. ANALYSE AV EMPIRI FRA INTERVJU MED BARNEHAGELÆRERE.....	57
6.2.1. Likeverd - en etisk fordring.....	58
6.2.2. Likeverd - en pedagogisk utfordring.....	59
7. DRØFTING.....	67
7.1. DEN ETISKE FORDRING I BARNEHAGEN.....	68
7.2. LIKEVERD – EN PEDAGOGISK UTFORDRING I BARNEHAGEN .....	69
7.2.1. Den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen.....	70
7.2.2. Det pedagogiske paradoks i barnehagen.....	75
8. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	78
8.1. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	78
8.2. BIDRAG TIL FAGFELTET .....	79
LITTERATURLISTE.....	80
VEDLEGG .....	83



# 1. BAKGRUNN FOR STUDIEN

---

I dette kapittelet presenterer jeg bakgrunnen for denne studien. Jeg beskriver oppgavens tematikk og gjør rede for min forskningsinteresse og motivasjon for å undersøke det aktuelle tema. Jeg presenterer også noe av den forskningen som tidligere er gjort omkring tematikken og sier noe om min studies aktualitet. Mot slutten av kapittelet legger jeg frem mine forskningsspørsmål og gjør rede for studiens hensikt og formål før jeg avslutningsvis presenterer hvordan resten av oppgaven er bygd opp.

## 1.1. TEMA FOR STUDIEN

Tema for denne studien er likeverd mellom barn og voksne. Jeg ønsker å se på hvordan ideen om likeverd mellom barn og voksne kan realiseres i barnehagen. Barnehagelovens § 1 sier at:

*Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene*  
(Kunnskapsdepartementet, 2005).

Idet verdier som menneskeverd og likeverd fremholdes som viktige for barnehagens virksomhet, er det avgjørende at disse gis et konkret innhold. Det er store og vakre ord som lett kan bli så store at de bare blir ord. Ordene og verdiene har liten betydning om de ikke blir virkeliggjort i språket, i handlingen, i organiseringen og i det enkelte møte mellom mennesker.

Likeverd innebærer at alle enkeltindivider og alle grupper av mennesker er like mye verd. Lars Gunnar Lingås påpeker at likeverd er nært knyttet til forestillingen om det unike menneskeverdet (2013, p. 88). Han viser til at mennesker i FNs erklæring om universelle rettigheter, omtales som unike og med et iboende verd. Lingås mener dette betyr at menneskeverdet hverken skal eller kan begrunnes utenfra, det er ikke et resultat av å fortjene det, det tildeles ikke fra politisk hold og det begrunnes heller ikke religiøst. Menneskeverdet følger med andre ord kun fenomenet å være menneske. Det er konstant og kan ifølge Lingås

derfor heller ikke med legitimitet graderes, rangeres eller krenkes (2013, p. 88). Svein Aage Christoffersen sier at menneskeverdet er noe samfunnet hverken kan gi oss eller ta fra oss (1999, p. 88). Ut ifra denne definisjonen omfattes også barn av menneskeverdet og likeverdet. Det innebærer at jeg som barnehagelærer ikke kan velge om jeg vil anerkjenne barn som likeverdige. Likeverdet bare ligger der og så er det opp til meg å virkeliggjøre det - i relasjonene, språket og handlingene.

## 1.2. EGEN FORSKNINGSINTERESSE

Likeverd kan på mange måter sies å være en selvsagt verdi i vårt samfunn og i barnehagen. Min erfaring er at det likevel kan være vanskelig å gå fra premisset om at mennesker er likeverdige til å ta på alvor de implikasjonene dette må ha for handling i møtet med andre mennesker. I følge Turi Pålerud uttrykte den franske filosofen Jean-Paul Satres at "Den dagen alle mennesker behandles som mennesker, trenger vi ikke lenger en frihetens filosofi" (Pålerud, 2013, p. 20). Knud Ejler Løgstrup presiserer, slik Christoffersen gjengir det, at alle møter mellom mennesker innebærer at man holder noe av den andres liv i sine hender, i større eller mindre grad (Christoffersen, 2011, p. 86). Som barnehagelærer står jeg i en maktposisjon overfor barnet, det samme gjør jeg gjennom min posisjon som voksen. Denne doble maktposisjonen gjør at jeg føler en dyp ydmykhet ovenfor mitt mandat og mitt ansvar.

I hele mitt voksne liv har jeg strevd med å definere og realisere en etisk forsvarlig relasjon mellom barn og voksne. Min egen barndom fant sted på en tid og i en kultur hvor lydighet og disiplin ble ansett som ideal for mye av barneoppdragelsen. Da jeg selv ble mor og senere også barnehagelærer, ønsket jeg imidlertid å bringe andre verdier inn i mine relasjoner med barn. Jeg hadde et inderlig ønske om å møte barn med anerkjennelse og respekt, men opplevde stadig vekk å komme til kort. Jeg strevde med å finne balansen mellom mitt profesjonelle ansvar og barnets selvstendige rett til frihet. Jeg opplevde å sette barn i situasjoner der de måtte velge mellom lydighet og ivaretagelse av egen integritet. Selv i dag, etter tjue år som barnehagelærer, strever jeg med dette. Hvordan kan jeg ha en likeverdig relasjon med barn samtidig som jeg er i en maktposisjon overfor dem? Hvordan kan likeverdet praktiseres og virkeliggjøres innenfor barnehagens rammer?

### 1.3. TIDLIGERE FORSKNING

I utformingen av min problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i både egen interesse for å undersøke mulighetene for ivaretagelse av likeverdet, og tidligere forskning omkring temaet. Jeg har primært studert nordisk barnehageforskning fordi barnehagene i de nordiske landene har flere likhetstrekk som samtidig skiller dem fra barnehager i andre land. Mari Pettersvold har i sin avhandling gjort tilsvarende avgrensning og viser til at de nordiske landene har likheter både med tanke på organisering, pedagogikk og verdisyn (2015, p. 20). Jeg velger å trekke frem fem doktoravhandlinger som alle på hver sin måte bidrar med kunnskap som synes viktig ut fra min problemstilling.

I 2004 forsvarte Berit Bae sin doktoravhandling *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Studiens problemstilling var "å identifisere og fortolke kvalitative kjennetegn ved voksen-barn-dialoger som gir rom for barns opplevelser, i den betydning at de får mulighet til å erfare at deres opplevelser er gyldige og berettiget på linje med andres" (Bae, 2004, p. 6). Resultatene fra studien viser at dialogen mellom voksne og barn skjer i en sosial og tidsmessig atmosfære preget av "mangedimensjonalitet", samtidighet og uforutsigbarhet, og at den handler om samtale, praktisk samarbeid, lek og grensesetting. Bae bruker metaforene "romslige" og "trange" mønstre for å beskrive kvalitativt ulike dialogprosesser. Hun konkluderer med at anerkjennelsesbegrepet viser seg fruktbart som redskap for å differensiere mellom dialoger (Bae, 2004).

Den danske forskeren Charlotte Palludan viser i sin avhandling *Børnehaven gør en forskel*, hvordan sosiale og kulturelle forskjeller blir reproduert i samspillet mellom barn og voksne i barnehagen (Palludan, 2005). Avhandlingen tar utgangspunkt i en feltstudie i barnehager i Danmark. Palludan ser at selv om pedagogene har et sterkt ønske om å inngå i likeverdige interaksjoner med alle barn, får ikke alle barn de samme mulighetene. Hun identifiserer to ulike kommunikasjonsformer, eller to ulike språklige tonearter som preger interaksjonen mellom pedagogene og to grupper av barn. De to tonene betegner hun som "utvekslingstonen" og "undervisningstonen" (Palludan, 2005, p. 131).

I 2008 disputerte Solveig Østrem med sin doktoravhandling *Barns subjektivitet og likeverd, et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. I avhandlingen forsøker Østrem å vise hvordan barnehagen som læringsarena kan fremme barns subjektivitet og likeverd gjennom *det tredje* (2008, p. 49). Et tredje ledd som både

voksne og barn inntar et aktivt subjektforhold til, kan ifølge Østrem bidra til å skape gjensidighet og likeverd til tross for den asymmetriske relasjonen (Østrem, 2008, p. 27).

I 2012 disputerte Håvard Bjerke med sin doktoravhandling *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap*. Avhandling er en del av et større internasjonalt forskningsprosjekt med tittelen *Children's Perspectives on Citizenship and Nation-Building in a Comparative Perspective*. Bjerke ønsker gjennom avhandlingen å sette søkelyset på barns posisjon i samfunnet, med særlig vekt på deres handlingsrom i barn-voksen-relasjoner (2012, p. 1). Gjennom intervju og fokusgrupper undersøker han hva barn og unge mener om sine rettigheter, sitt ansvar og medborgerskap. Han konkluderer med at det barn forteller kan knyttes til en forståelse av samfunnsborgerskap for barn som ikke har som mål å være identisk med samfunnsborgerskap for voksne. Målet synes derimot å være at de rettigheter og det ansvar barn allerede har som samfunnsborgere, skal bli mer anerkjent og respektert (2010, p. 241).

Mari Pettersvold disputerte i 2015 med sin avhandling *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. Pettersvold viser gjennom avhandlingen at det er svært varierende i hvilken grad barn er anerkjent som deltakere med synspunkter som utfordrer voksnes dømmekraft, privilegier og posisjon (Pettersvold, 2015, p. 2). Funnene hun gjør tilsier at potensialet som kan knyttes til barns demokratiske deltakelse utnyttes i for liten grad. Hun argumenterer for at det er først når uenighet og motsetninger anerkjennes, at potensialet kan utnyttes bedre (2015, p. 2).

#### 1.4. STUDIENS AKTUALITET

Alle de fem nevnte avhandlingene bidrar med viktig kunnskap i forhold til den tematikk jeg har valgt for min studie. Til grunn for Baes fokus på anerkjennende kommunikasjon, Palludans opptatthet av likeverdige interaksjonsmuligheter og Østrem's fokus på betydningen av et felles tredje, ligger det et syn på barn som likeverdige. Et tilsvarende syn på barn mener jeg også Bjerke og Pettersvold forfekter idet de retter fokus mot barns rettigheter som samfunnsborgere og ønsker å undersøke hvilket rom det er vilje og muligheter til å gi barn som demokratiske deltakere. Gjennom å gjøre likeverd til tema for min studie, ønsker jeg å

gjøre eksplisitt noe som gjerne ligger implisitt når det snakkes om for eksempel anerkjennelse og demokratisk deltakelse.

Som Østrem påpeker i sin artikkel *Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt* er profesjoner et bindeledd mellom samfunn og enkeltmennesker (2015, p. 263). Dette innebærer ifølge Østrem at man har ansvar for å ivareta forskjellige interesser som kan komme i konflikt med hverandre. I en studie om vilkår for barnehagelæreres profesjonsutøvelse, forteller barnehagelærere selv om uholdbare rammevilkår og urimelige krav som er lite forenlige med barnehagens formål, oppgir Østrem (2015, p. 297). Barnehagen har vært gjenstand for stor politisk oppmerksomhet i de seneste år. Ansvar for barnehager ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005. I 2006 fikk barnehagen ny rammeplan, nye endringer ble gjort i 2011 og ny revidert utgave forventes å komme i 2016. Mange aktører vil mye med barnehagen. I sin artikkel *Betydningen av profesjonalitet i spenningsfeltet mellom barnehagens tradisjon og nyliberalistisk ideologi* stiller Brit Nordbrønd spørsmål ved hvordan barnehagelærere skal kunne håndtere spenningsfeltet mellom det hun betegner som en «her og nå-orientering» og en "fremtidsorientering" (2012, p. 12). Nordbrønd peker på viktigheten av å analysere verdiene som ligger til grunn for de mål og tiltak som rettes mot barnehagen. For å hindre at barn blir redusert til investeringsobjekter, understreker Nordbrønd betydningen av å ivareta moralske standarder og særlig ta hensyn til likeverd i det mellommenneskelige (2012, p. 14).

Et fokus på muligheter for realisering av likeverd i barnehagen, er avgjørende også på bakgrunn av barns sårbarhet og utsatthet. I det vi forutsetter at alle mennesker er gjensidig avhengige av hverandre, ligger det ifølge Østrem en erkjennelse av en universell og eksistensiell sårbarhet og utsatthet (2008, p. 171). Barn skiller seg imidlertid fra voksne ved at de også er avhengige av voksne på en mer gjennomgripende måte, påpeker Østrem. Dette stiller særlige moralske krav til hvordan de ansatte i barnehagen møter barn. Verdier som likeverd, respekt og anerkjennelse er avgjørende for oppfyllelsen av en etisk forsvarlig praksis.

## 1.5. FORSKNINGSSPØRSMÅL

Med utgangspunkt i egen forskningsinteresse og fraværet av likeverd som eksplisitt begrep i mye annen forskning innenfor barnehagefeltet, har jeg utarbeidet følgende overordnede forskningsspørsmål:

1. *Hvilke vilkår kan ha betydning for realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*

og følgende delspørsmål:

2. *Hva kan barn fortelle oss om sine muligheter for å erfare likeverd i barnehagen?*
3. *Hvilke muligheter og dilemma opplever barnehagelærere knyttet til realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*

## 1.6. STUDIENS HENSIKT OG FORMÅL

Jeg har en klar oppfatning av at mennesker hver eneste dag, over hele kloden, blir forskjellsbehandlet, foraktet, trakassert, rangert og krenket. Menneskenes eksistensielle sårbarhet innebærer alltid en risiko for krenkelse, også i barnehagen. Gjennom å fremskaffe mer kunnskap om hvilke vilkår som kan ha betydning for realisering av likeverd i barnehagen, ønsker jeg å minimere denne risikoen. Med utgangspunkt i empiri vil jeg se om moralfilosofiske teorier kan kaste lys over likeverdets gyldighet og virkeliggjøring i en konkret barnehagekontekst. Mitt mål er ikke å peke på nødvendigheten av moralske idealer, men snarere å finne frem til måter det moralske prinsippet om likeverd kan muliggjøres innenfor en kontekst der visse deskriptive premisser gjør likeverdets virkeliggjøring svært komplekst.

## 1.7. OPPGAVENS STRUKTUR

Oppgaven er forsøkt bygd opp på en oversiktlig og strukturert måte slik at leseren enkelt kan følge forskningsprosessen.

I dette første kapittelet *Bakgrunn for studien* har jeg forsøkt å gjøre rede oppgavens tematikk, egen forskningsinteresse, tidligere forskning, mine forskningsspørsmål og studiens hensikt.

I kapittel 2 *Teoretisk innramming* beskriver jeg sentrale teoretiske perspektiver som ligger til grunn for arbeidet. Jeg tar utgangspunkt i ulike filosofiske begrunnelser for likeverdets gyldighet før jeg vurderer om de moralfilosofiske teoriene til Axel Honneth og Nancy Fraser kan bidra til en forståelse av likeverdets virkeliggjøring. I neste omgang forsøker jeg ved hjelp av fagpersoner innenfor barnehagefeltet, å knytte disse teoriene til en barnehagefaglig kontekst. Helt til sist ser jeg på særlige dilemma som knytter seg til realiseringen av likeverd mellom barn og voksne i barnehagen.

I kapittel 3 *Forskningstilnærming* gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, mitt valg av kvalitativ forskningsmetode og studiens abduktive tilnærming.

I kapittel 4 *Metodevalg og metoderefleksjoner* presenterer jeg mitt valg av kvalitativt forskningsintervju som metode for konstruksjon av data. Jeg beskriver hvordan jeg har gått frem i forberedelser, gjennomføring og etterarbeid. Metode for analyse av data blir presentert, og ulike metodologiske og forskningsetiske refleksjoner løftes frem.

I kapittel 5 *Presentasjon av materialet* sammenfatter jeg materialet fra intervjuene med barn og barnehagelærere. Fremstillingen tar utgangspunkt i intervjuene og samler relevante utsagn knyttet til de spørsmålene og temaene som intervjuguidene er bygd opp rundt.

I kapittel 6 *Analyse* viser jeg frem analyseprosessen som har ledet til mine funn. Intervjuene med barn blir analysert ved hjelp av følgende analysekategorier: Protection, provision og participation. Intervjuene med barnehagelærere blir analysert med utgangspunkt i begrepene etisk fordring og pedagogisk utfordring

I kapittel 7 *Drøfting* blir sammenfatningen av resultatene og mine funn drøftet ut ifra oppgavens overordnede forskningsspørsmål og det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2.

I kapittel 8 *Avsluttende refleksjoner* gjør jeg et tilbakeblikk på studien som helhet. Jeg oppsummerer studiens resultater og viser til hva studien kan tilføre barnehagefeltet av ny kunnskap og nye spørsmål.

## 2. TEORETISK INNRAMMING

---

Den teoretiske innrammingen jeg har valgt å benytte i denne studien vil være utgangspunkt for hvordan jeg forstår, analyserer og drøfter mine empiriske funn. Det er derfor avgjørende for studiens validitet at den teoretiske innrammingen gjøres kjent for leseren. Mitt arbeid er teoretisk forankret i både moralfilosofiske teorier og bidrag fra fagpersoner som diskuterer teorier om likeverd og anerkjennelse i en pedagogisk kontekst. Filosofisk teori har bidratt til min forståelse av likeverdets grunnleggende forankring. I filosofien har jeg også funnet mulige svar på hvordan likeverdet kan virkeliggjøres gjennom anerkjennelse. Jeg har i den sammenheng hatt særlig nytte av Axel Honneths kritiske teori om anerkjennelse og Nancy Frasers statusmodell. Bidrag fra flere fagpersoner har belyst dilemma omkring realisering av likeverd i barnehagen med tanke på det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne og det pedagogiske paradoks.

I denne oppgaven benytter jeg både begrepet menneskeverd og begrepet likeverd. Jeg anser likeverd for å være tett knyttet til forestillingen om det unike menneskeverdet. Så snart menneskeverdet rangeres som ulikt mellom personer eller grupper, rakner selve grunntanken. Begrepene vil derfor brukes noe om hverandre, men viser til den samme forståelsen av at alle mennesker er like mye verdt.

### 2.1. FILOSOFIENS BIDRAG TIL FORSTÅELSE AV BEGREPET LIKEVERD

Denne studien bygger på en overbevisning om menneskeverdets absolutte gyldighet og likeverd som en universell og umistelig verdi. Odin Lysaker konstaterer at det i dag foreligger en bred enighet på tvers av både statlige og kulturelle grenser om at menneskeverdet er viktig for en virkeliggjørelse av en fredelig og rettferdig verden (2011, p. 104). Østrem understreker at menneskets eksistensielle sårbarhet og de mest utsatte menneskers risiko for å bli krenket, gjør det helt nødvendig å definere visse verdier som kulturoverskridende (Østrem, 2012, p. 39). Ifølge Østrem har diskusjonen om hva som kan forstås som universelt, og på hvilket grunnlag, paralleller langt tilbake i filosofihistorien (2005, p. 7). Jeg vil forsøke å finne svar på likeverdets gyldighet gjennom de etiske posisjonene til Aristoteles, Immanuel Kant og Jürgen Habermas. Min forståelse av de nevnte moralteoriene bygger hovedsakelig på Kants avhandling *Hvad er oplysning?* (Kant, 1993), Peter Kemps artikkel *Etiske positioner* (Kemp,



2001), Odin Lysakers artikkel *Anerkjennelse og menneskeverdets forankring* (Lysaker, 2011) og Arne Johan Vetlesens bok *Menneskeverd og ondskap* (Vetlesen, 2013).

### 2.1.1. ARISTOTELISMEN

Med utgangspunkt i Kemps fremstilling av aristotelismen kan essensen i Aristoteles' etikk sies å være den etiske holdning hvor målet er "det gode liv" (2001, pp. 160-161). For Aristoteles var det fornuften som gjorde mennesket i stand til å sette seg mål, strebe etter det gode liv og virkeliggjøre det gode i handling. Her var *dydene* et sentralt prinsipp. Den dyden Aristoteles så ut til å være mest opptatt av, var rettferdigheten. Ifølge Vetlesen hevdet Aristoteles at det kun var mulig å snakke om handlinger som rettferdige eller urettferdige dersom handlingene ble utført mellom likemenn (2013, pp. 218-219). Begrepet likemenn refererte til menn over tjue år som hadde egen eiendom, påpeker Vetlesen. Urettferdige handlinger kunne bare utføres overfor det som ikke var ens eget, altså kunne aldri en handling overfor barn eller slaver fremstå som urettferdig fordi både barn og slaver ble ansett for å være mannens eiendom. Ifølge Vetlesen reserverte altså Aristoteles likeverd mellom partene til å gjelde for et mindretall. Bare frie menn pliktet å anerkjenne hverandre som like i verdi. Kvinner, barn og slaver var ikke medregnet (Vetlesen, 2013, p. 220).

### 2.1.2. KANTIANISMEN

Kant hadde en ganske annen forståelse av et menneskes verd. Ifølge Østrem var Kant en av de første som eksplisitt formulerte ideen om menneskets iboende verd (2012, p. 23). Det at verdien er iboende innebærer at mennesket har en egenverdi, det er verdifullt i kraft av bare å være det det er. I Kemps beskrivelse av kantianismen påpeker han at for Kant var mennesket et formål i seg selv (2001, p. 161). Mennesket hadde en absolutt verdi og kunne derfor aldri reduseres til bare et middel for noe annet. Ifølge Kant skulle ingen kunne true den egenverdien mennesket har. Han sa at "prøvestenen for alt, hvad der kan blive fastlagt som lov for et folk, ligger i spørsmålet, om et folk kunne pålægge sig selv en sådan lov" (Kant, 1993, p. 76). Kemp påpeker at for Kant var etikk knyttet til tanken om mennesket som fornuftsvesen (2001, p. 161). Videre sier Kemp at fordi alle mennesker var fornuftsvesener, mente også Kant at de hadde en menneskelig autonomi og verdighet som satte grenser for hvordan man behandler dem.

### 2.1.3. DISKURSETIKKEN

Diskursetikkens styrke er, slik Kemp forstår det, respekten for ethvert synspunkt i debatten og dermed også for ethvert menneske som deltar i den (2001, p. 168). Habermas, som utviklet denne etikken, er ifølge Kemp opptatt av at "det beste argument" skal råde. En viktig forutsetning for Habermas er at alle berørte parter i størst mulig grad må få delta i den etiske diskursen. Dialogen må være herredømmefri. I sin artikkel *Anerkjennelse og menneskeverdets forankring* redegjør Lysaker for Habermas sin begrunnelse for likeverdets gyldighet (2011, pp. 104-106). I følge Lysaker hevder Habermas at menneskeverdet er et substansielt begrep som utgjør en normativ betingelse for å kunne avgjøre når et menneskerettighetsbrudd foreligger. Lysaker påpeker at Habermas' menneskeverdsbegrep har en moralsk og en rettslig dimensjon og at det knytter seg to implikasjoner til menneskeverdsbegrepets moralske dimensjon. Det ene er at menneskeverdet er universelt ved at det skal gjelde for alle mennesker uavhengig av historisk tid og sosialt sted. Det andre er at menneskeverdet er egalitært. Dette innebærer, ifølge Lysaker, at menneskeverdet fremsetter en moralsk plikt om en gjensidig og likeverdig behandling av alle mennesker idet et egalitært samfunn er et samfunn hvor alle gis like rettigheter og muligheter (2011, p. 105). Kjetil Steinsholt presiserer at for Habermas er skillet mellom spørsmålet om rettferdighet og spørsmålet om det gode liv, noe som bare kan gjøres innenfor en praktisk diskurs (2014, p. 632). Steinsholt sier videre at dette skillet ikke baseres på en grunnleggende naturlig rett eller på en liste med grunnleggende goder.

### 2.1.4. ET UNIVERSELT OG ABSOLUTT MENNESKEVERD- ENESTE MULIGE ALTERNATIV?

Som Østrem påpeker i boken *Barnet som subjekt*, er det en risiko for at de mest utsatte og sårbare subjektene er de som krenkes dersom ikke likeverd identifiseres som noe iboende og fundamentalt (2012, p. 39). For Kant var menneskets verdi knyttet til fornuftsevnen og for Habermas handler det om språkkompetansen. Vetlesen stiller seg kritisk til at menneskeverdet må følges opp av en gyldig filosofisk begrunnelse for å bekrefte sin gyldighet. Problemet da, slik Vetlesen ser det, er at menneskets verd knyttes til én bestemt egenskap, en egenskap som tenkes å være den som gjør mennesket unikt i forhold til andre eksistenser (2013, p. 230).

For Vetlesen er menneskeverdets gyldighet ikke knyttet til én bestemt egenskap, men til mennesket som sårbart vesen. Vetlesen peker på fem ufravikelige grunnvilkår (2001, p. 21).

Grunnvilkårene handler om vår alles utsatthet som mennesker, og de gjør seg gjeldende i alle historiske epoker og i alle kulturer. De menneskelige grunnvilkår er avhengighet, sårbarhet, dødelighet, relasjonenes skjørhet og eksistensiell ensomhet, konstaterer Vetlesen.

Den menneskelige sårbarheten kan også knyttes til det Løgstrup omtaler som den etiske fordring. Ifølge Christoffersen handler den etiske fordring om å ta vare på det av vår nestes liv som vi har i vår hånd (2011, p. 86). Fordi vi alle er "utlevert til hverandre", er det alltid noe som står på spill i vårt forhold til andre og i andres forhold til oss, påpeker Christoffersen. Det allmennmenneskelige som ligger i relasjonenes skjørhet, tilsier at den etiske fordring har gyldighet uavhengig av tid og sted, fastslår Christoffersen (2011, p. 87).

### *2.1.5. MENNESKEVERDETS VIRKELIGGJØRING OG HONNETHS TEORI OM ANERKJENNELSE*

Menneskeverd som verdi har liten relevans om det ikke også virkeliggjøres og realiseres i det konkrete liv. Dersom menneskeverdet kun henter sine begrunnelser i abstrakte formuleringer, hevder Østrem at likeverdet risikerer å bli en forestilling uten innhold og relevans i forhold til menneskers faktisk levde liv (2012, p. 32). Dersom ikke alle subjekter gis subjektstatus, er det ikke lenger noe likeverd å ivareta. Østrem viser til at der Kant forankret menneskeverdet i et krav om ukrenkelighet, peker Honneth på viktigheten av også å snakke om erfaringer med krenkelse. Honneth mener vi må kjenne på kroppen hvorfor det er nødvendig å formulere en tenkning om anerkjennelse og menneskeverd (Østrem, 2012, p. 32). Honneths teori om anerkjennelse har vært et viktig bidrag til min forståelse av likeverdets muligheter for realisering nettopp fordi den viser til krenkelse som et resultat av manglende likeverd. Den forståelsen av Honneths teori som ligger til grunn for denne studien, har jeg i hovedsak tilegnet meg gjennom Honneths eget verk *Kamp om anerkjennelse* (Honneth, 2007), hans artikkel *Mellom Aristoteles og Kant* i tidsskriftet *Agora* (Honneth, 2009) og samfunnsforsker Patrick Kermit's artikkel i boken *Anerkjennelsens kompleksitet* (Kermit, 2012).

I likhet med Habermas, tilhører Honneth forskningstradisjonen "kritisk teori" eller "Frankfurterskolen". Kritisk teori sikter ifølge Kermit mot å undersøke de sosiale årsakene til en patologi i den menneskelige rasjonalitet (2012, pp. 42-43). Honneth bruker betegnelsen patologi for å betegne noe etisk problematisk. Et sosialt fellesskap uten patologier er ifølge Kermit et etisk ideal for Honneth. Det etiske idealet består i at mennesket får utfolde sin rasjonalitet og oppleve selvrealisering. Kermit påpeker videre at dette etiske idealet har dype

røtter i den tyske idealismens forståelse av identitetsdannelse som en prosess hvor individet konstituerer seg som et autonomt vesen i gjensidig anerkjennende relasjoner med andre (2012, p. 43). Honneth selv argumenterer i sin artikkel *Mellom Aristoteles og Kant – skisse til anerkjennelsens moral* for at moralens kompleksitet ikke kan favnes innenfor hverken en kantiansk eller aristotelisk posisjon, men må forstås gjennom begrepet anerkjennelse (2009, pp. 159-161). Honneth viser til tre innvendinger han mener beviser at Kants universalistiske begrunnelsesform ikke passer til den menneskelige handlingens komplekse motivasjonsstruktur. Den første innvendingen knytter seg til moralbegrepets manglende praktiske relevans for den individuelle aktøren, den andre til den manglende anvendelsen et koherent moralprinsipp kan ha ovenfor forskjellige forventninger og forpliktelser. Den tredje innvendingen knytter seg til det at noen av våre personlige forpliktelser har en så avgjørende betydning for våre liv, at kravet om moralsk upartiskhet overfor disse, ifølge Honneth har noe absurd ved seg. Honneth påpeker imidlertid at både den kantianske og den aristoteliske posisjonen synes å inneholde oppfatninger som vi ikke helt kan gi avkall på idet vi ønsker å forklare moralen (2009, p. 160). Han hevder det er nødvendig å finne frem til et alternativ hvor begge oppfatningene til en viss grad er integrert og argumenterer for anerkjennelsens forbindelse med moral. Honneth viser til Hegels arbeid med å rekonstruere den menneskelige moralitetens utviklingshistorie. Dette gjør Hegel gjennom å hevde at moralitetens framskritt går gjennom tre stadier av stadig mer fordringsfulle anerkjennelsesformer som til enhver tid formidles av en intersubjektiv kamp som subjektene fører for å bekrefte sine identitetskrav (Honneth, 2009, p. 165).

Honneths teori om anerkjennelse tar utgangspunkt i Hegels tre stadier og definerer tre ulike former for anerkjennelse som hver og en er avgjørende for identitetsdannelsen; anerkjennelse i primærrelasjoner, rettsforhold og verdifellesskap (Honneth, 2007, p. 139). De tre formene for anerkjennelse rommer tre ulike praktiske holdninger som har til hensikt å bekrefte motparten (Honneth, 2007, p. 233). Gjennom de ulike anerkjennelsesformene beskriver Honneth også tre mulighetsbetingelser for selvforholdet. I det første nivået, som handler om emosjonell hengivenhet i primærrelasjoner, finnes ifølge Honneth muligheter for subjektets utvikling av selvtillit. I det andre nivået, som synliggjøres gjennom kognitiv respekt, ligger muligheter for danning av selvrespekt. I det siste nivået, hvor sosial verdsetting er anerkjennelsesmåten, muliggjøres utvikling av selvverdsetting (Honneth, 2007, p. 104). Honneth beskriver anerkjennelsens motsats som tilbakeholdt anerkjennelse eller moralsk

krenkelse (2009, pp. 167-168). Tilbakeholdt anerkjennelse kan true den enkeltes verdighet og fysiske og psykiske integritet (Honneth, 2007, p. 139).

### *Anerkjennelse i primærrelasjoner*

Den anerkjennelsesfære Honneth omtaler som primærrelasjoner, kjennetegnes av en gjensidig og fullstendig ubetinget aksept. Honneth eksemplifiserer denne anerkjennelsesformen ved å vise til mor og det nyfødte barns betingelsesløse, gjensidige relasjon hvor den andre har umistelig verdi fullstendig uavhengig av hva man ellers måtte representere eller gjøre (2007, p. 104). Honneth hevder at anerkjennelsesformen primært foregår i den private sfære der det er sterke følelsesmessige bindinger. Anerkjennelse i primærrelasjoner fremskaffer det psykiske grunnlaget i ethvert menneske for å kunne stole på sine egne behovsimpulser (2007, p. 128).

### *Anerkjennelse i rettsforhold*

Den andre anerkjennelsesformen som Honneth fremhever viktigheten av, er anerkjennelse i form av gjensidige rettigheter og plikter i et samfunn (2007, pp. 120-130). Den rettslige anerkjennelsen uttrykker at ethvert menneskelig subjekt har ubetinget gyldighet som et formål i seg selv og betinger at mennesket som person ikke kan graderes (2007, p. 121). Denne anerkjennelsesformen har sin begrunnelse i den kantianske formelen som tilsier at ethvert menneskelig subjekt har ubetinget gyldighet som et formål i seg selv (2007, p. 121). Honneth hevder at rettigheter kan forstås som anonymiserte tegn på sosial respekt, noe som skaper en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av alle andre (2007, p. 128).

### *Anerkjennelse i verdifelleskap*

I Honneths tredje anerkjennelsesform, anerkjennelse i verdifelleskap, dreier det seg om å bli verdsatt for hva man kan, hva man bidrar med og hva man representerer i en sosial kontekst (Honneth, 2007, p. 130). Anerkjennelse i verdifelleskap, eller sosial verdsettingen som Honneth også betegner det som, gjør det mulig for subjektene å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter. Den sosiale verdsettingen dreier seg om anerkjennelse av de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre (2007, p. 131).

### 2.1.6. MENNESKEVERDETS VIRKELIGGJØRING OG FRASERS STATUSMODELL

I artikkelen *Sosial rettferdighet i identitetspolitikken tidsalder* kritiserer Fraser Honneths anerkjennelsesteori for i alt for liten grad å ta opp spørsmålet om rettferdighet (Fraser, 2009). Mens Honneth beskriver anerkjennelse som en nødvendig betingelse for subjektets mulighet til å danne seg en intakt og autentisk identitet, foreslår Fraser å oppfatte anerkjennelse som et spørsmål om rettferdighet og dermed håndtere anerkjennelse som et spørsmål om sosial status (2009, p. 222). Fraser mener det blir feil å bruke subjektive krenkelseserfaringer som målestokk på urettferdighet. Hun påpeker at urettferdighet selvsagt *kan* resultere i krenkelseserfaringer, men at spørsmålet om hvorvidt en ordning er urettferdig eller ikke, ikke kan være avhengig av at de som er underlagt den, faktisk kjenner seg krenket. Fraser peker videre på at institusjonelle ordninger kan være urettferdige selv om folk ikke opplever dem som krenkende. Mennesker har i mange situasjoner en tilbøyelighet til å tilpasse sine ønsker og behov til hvilke livsmuligheter de faktisk har (Fraser, 2009, pp. 222-225). Fraser argumenterer for at institusjonaliserte kulturelle verdimønstre må undersøkes ut fra deres konsekvenser for sosiale aktørers relative posisjoner. Hvis og når slike mønstre konstituerer aktører som likeverdige i stand til å delta på like vilkår i det sosiale livet, kan vi ifølge Fraser, snakke om gjensidig anerkjennelse og statuslikhet. På samme måte hevder Fraser at idet institusjonaliserte kulturelle verdimønstre konstruerer enkelte aktører som mindreverdige, ekskluderte eller usynlige, er det snakk om underkjennelse eller statusunderordning (2009, p. 223). Frasers foreslår derfor å erstatte Honneths selvvirkeliggjøringsmodell med sin statusmodell (2009, p. 224). I statusmodellen er underkjennelse hverken psykisk deformasjon eller et hinder for etisk selvvirkeliggjøring. Det er ifølge Fraser snarere snakk om en institusjonalisert underordningsrelasjon og en overtredelse av rettferdigheten. Hun påpeker at underkjennelse skjer idet institusjoner strukturerer interaksjoner i samsvar med kulturelle normer som forhindrer likeverdig deltakelse. Et krav om anerkjennelse vil ifølge Frasers statusmodell ta sikte på å etablere den underlegne parten som en fullverdig deltaker i det sosiale livet (2009, p. 223). Med Honneths anerkjennelsesteori vil en kamp om anerkjennelse imidlertid ta sikte på å gjenopprette psykisk skade.

### 2.2. LIKEVERD SOM NORMATIVT BEGREP I EN BARNEHAGEKONTEKST

De moralfilosofiske teoriene jeg har presentert kan ved første øyekast synes vanskelig å dra nytte av i en pedagogisk virkelighet. Jeg mener imidlertid at de teoretiske perspektivene kan

bidra til å skape en viss distanse og derved være til hjelp for å forstå deler av den virkelighet vi lever i. I kapittel 2.1.3. og 2.1.4. argumenterte jeg for at begrepet anerkjennelse kan bidra til en forståelse av hvordan menneskeverd og likeverd kan realiseres. Neste skritt vil nå være å sannsynliggjøre at Honneth og Frasers teori om anerkjennelse kan bidra til økt innsikt og forståelse også innenfor en barnehagefaglig kontekst. I forkant av dette vil jeg trekke noen historiske linjer knyttet til samfunnets syn på barn. I etterkant vil jeg trekke frem to forhold man ikke kommer utenom idet det snakkes om likeverd i barnehagen; det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne og det pedagogiske paradoks.

### *2.2.1. SYN PÅ BARN I ET HISTORISK PERSPEKTIV*

Barn som konstruksjon henger sammen med de diskursene som finnes og vi oppfatter barn på den måten som diskursene muliggjør. Dion Sommer fastslår at interessen for barn som selvstendige individ og rettighetsinnehavere har økt markant den siste tiden (2012, p. 39 og 47). Han knytter interessen til både historiske, samfunnsmessige, politiske og kulturelle forhold. Ifølge Sommer er den barnevennlige holdningen vi ser i samfunnet i dag et relativt nytt fenomen historisk sett (2012, p. 45). Ideen om likeverd mellom barn og voksne er også av relativt ny dato. Dagens tidstypiske humaniseringsetos, som innebærer å akseptere barnet som et likeverdig menneske, har ifølge Sommer heller ingen global utbredelse (2012, p. 47). Likeverdet mellom barn og voksne må derfor i stor grad knyttes til både den tid og den kultur vi lever i.

Tora Korsvold fastslår at et syn på barn som sårbare og omsorgstrengende i lang tid preget den rådende forståelsen av barn (2013, p. 64). Dette synet mener hun var forankret i utviklingspsykologiske teorier som fremhevet barndommen som et forstadium til voksenlivet. Korsvold påpeker at barns behov ble oppfattet som identifiserbare og universelle, og vitenskapen utledet derav generaliseringer på bakgrunn av sin påberopelse av objektivitet (2013, p. 65). I løpet av 1970-årene trer det imidlertid en ny barndomsforståelse fram, konstaterer Korsvold. Hun mener vi da kan skimte konturene av barn som aktive individer med rett til å påvirke sin hverdag (2013, p. 67). Det foregår et skifte til nye og andre perspektiver med større vekt på barns interaksjon med omgivelsene (Korsvold, 2013, p. 69). Mens man i 1950-årene kun så barn som sårbare og med behov for beskyttelse, blir barn nå oppfattet som mer robuste og kompetente. I siste halvdel av 1980-tallet og opp gjennom 1990-

tallet utvikler det seg ifølge Sommer en rekke banebrytende ideer om barn (2012, p. 59). Fra å se barndommen som en overgangsfase på vei mot å bli en voksen, påpeker Sommer at sosiologer nå begynner å se på barn og barndom som begrepsmessig selvstendige kategorier i samfunnet. Den nye barndomssosiologien forskyver synet på barn som "human becomings" til barn som "human beings" (Sommer, 2012, p. 59). Et syn på barn som human beings innebærer at barn verdsettes som selvstendige og fullverdige mennesker.

### 2.2.2. ANERKJENNELSE OG SOSIAL RETTFERDIGHET I BARNEHAGEN

Idet barn har lik verdi og lik verdighet som voksne, blir det nødvendig å finne svar på hvordan likeverdet kan realiseres og virkeliggjøres også innenfor en pedagogisk virksomhet som barnehagen. Jeg ønsker å prøve ut hvordan Honneth og Frasers anerkjennelsesteori kan bidra til en mulig forståelse av en slik realisering. Aller først vil jeg imidlertid kort vise til hvordan ulike forståelser av anerkjennelsesbegrepet har hatt en både kritisk og analytisk funksjon i tidligere studier.

Berit Bae har vært en sentral premissleverandør for det synet på anerkjennelse vi møter i nordisk barnehagetradisjon. Torill Strand bekrefter dette i sin artikkel *Eksemplarisk barnehagepedagogikk* idet hun viser til at en av Baes artikler om anerkjennelse har vært pensum for de fleste studenter ved norsk barnehagelærerutdanning i flere tiår (2008, p. 400). I følge Charlotte Palludan bør Baes filosofiske og psykologiske tilgang til anerkjennelse suppleres med en kultur-sosiologisk og pedagogisk-antropologisk tilgang (2013, p. 49). Baes forståelse av anerkjennelse som et prinsipp om likeverd mellom mennesker, fortolket som en relasjon mellom to subjekter, har ifølge Palludan vært et viktig bidrag med tanke på kritisk å vurdere barns intersubjektive betingelser for subjektutvikling og barns konvensjonssikrede rett til deltakelse (2013, p. 51). Ved siden av Baes forståelse bør det imidlertid også være plass til et anerkjennelsesbegrep som kan belyse hvordan møtet mellom barn og pedagoger både er en konsekvens av det eksisterende samfunnet og et bidrag til endring av samfunnet, påpeker Palludan. Et slikt anerkjennelsesbegrep finner Palludan i Frasers strukturelt orienterte anerkjennelsesbegrep. Frasers definisjon av anerkjennelse som et spørsmål om sosial status har ifølge Palludan en nyttig funksjon som både analytisk og kritisk begrep (2013, pp. 50-51). Palludan forsvarer at vi trenger både et anerkjennelsesbegrep som tar utgangspunkt i samfunnsmessig likhet og rettferdighet og et anerkjennelsesbegrep som sikrer den enkeltes



rett til å realisere seg selv, slik også Honneth argumenterer for. Når det er snakk om anerkjennelse henger subjektnivå og samfunnsnivå uløselig sammen, hevder Palludan (2013, p. 57).

### *Anerkjennelse i barnehagen*

Jeg støtter min forståelse om Honneths relevans i barnehagen til Kermits artikkel *En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole* (Kermit, 2012) og Pettersvolds avhandling *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* (Pettersvold, 2015). Kermit forsvarer at Honneths teori kan ha noe vesentlig å bidra med i forhold til barn, til tross for barns begrensede moralske kompetanse (2012, p. 46). Dette synspunktet begrunner han i to forhold. For det første peker han på at det er et klart aspekt av utvikling knyttet til tanken om ulike nivå av anerkjennelse. For det andre er det ifølge Kermit slik at Honneth ikke forsøker å fremsette rene fornuftsbaserte bevis for at mennesket trenger gjensidig anerkjennelse på tre nivåer. Honneth bruker derimot andres empiriske forskning som ved flere tilfeller relaterer seg til barnets utvikling (2012, p. 48).

Pettersvold begrunner at Honneths teori om anerkjennelse kan være en fruktbar tilgang til å forstå barns deltakelse gjennom å vise til sammenhengen mellom anerkjennelse og motivasjon for deltakelse (2015, p. 37). Pettersvold viser til Thomas idet hun påpeker at teorien inviterer til å spørre når, hvor og hvordan barn oppnår gjensidig anerkjennelse gjennom kjærlighet, respekt og sosial verdsetting.

Den anerkjennelsesformen Honneth omtaler som kjærlighet, kan på mange måter synes umulig å forvalte i barnehagen. Slik jeg forstår det, hersker det også strid om hvorvidt barnehagen *skal* romme anerkjennelse knyttet til primærrelasjoner. Ifølge Ingvild Åmot og Ruth Ingrid Skoglund knytter Bae sitt anerkjennelsesbegrep til primærrelasjoner gjennom sitt fokus på nære relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen og til rettsforhold idet hun legger vekt på barns medvirkning (2012a, p. 30). De sier videre at Palludan i liten grad ser ut til å verdsette anerkjennelse i primærrelasjoner i tenkningen om anerkjennelse i barnehagen. Av den grunn at de fleste barn tilbringer store deler av dagen sin i barnehagen, og at de fleste barn starter i barnehage når de er ett år, synes det imidlertid umulig ikke å skulle forholde seg til barns behov for anerkjennelse knyttet til nære følelsesmessige relasjoner. Omsorg er et viktig begrep i den norske barnehagen, men omsorg som ideal kan imidlertid komme i konflikt med gjensidigheten som ligger som et ufravikelig premiss i anerkjennelsestanken. Kermit løser dette problemet ved å vise til at vi som medmennesker i grunnleggende forstand

er i en gjensidig relasjon til vår neste (2012, p. 49). Dette innebærer for Kermit at vi alle har en universell plikt til å anerkjenne hverandres grunnleggende relasjonelle behov og på den måten legge grunnlag for utvikling av selvtillit.

Kermit argumenterer også for at anerkjennelse i form av rettigheter har sin plass i barnehagen (2012, p. 50). Han sier at forholdet mellom barna og de ansatte i høy grad er regulert av rettigheter og forpliktelser som er institusjonalisert på samfunnsnivå. Pedagogen har i kraft av sin stilling særlige forpliktelser ovenfor barna. Barn har også spesielle rettigheter begrunnet i deres særlige sårbarhet, påpeker Kermit. Sist, men ikke minst, viser Kermit til at barn og voksne har mange felles rettigheter fordi vi alle er mennesker med det samme menneskeverd. Prinsippet om likeverd og rettferdighet gjør det nødvendig å peke på et viktig poeng knyttet til denne anerkjennelsesformen i barnehagen. Østrem gjør oppmerksom på at barn i dagens samfunn fremdeles er formelt og juridisk stengt ute fra de fleste toneangivende diskursene der kunnskapen om barn etableres (Østrem, 2012, p. 51). Barn assosieres med, og er på mange måter bundet til privatsfæren. Dersom barns erfaringer som sårbare og utsatte subjekter skal spille noen rolle, er det ifølge Østrem nødvendig å diskutere løsninger for hvordan barn kan tilkjennes subjektstatus i en utvidet, offentlig diskusjon. Når barn tilkjennes status som medborgere, handler anerkjennelsestanken ikke bare om en abstrakt rett til å være subjekt, men om medvirkning og innflytelse i det samfunnet barn er en del av. Østrem trekker frem samfunnets ansvar med å skape konkrete møteplasser der det er mulig å realisere tanken om anerkjennelse og medborgerskap. Fordi barnehagen utfordrer grensen mellom det offentlige og private, åpner den for at barn, som tradisjonelt har vært utenfor politikken område, får tilgang til en offentlig arena der barn deltar i kraft av seg selv og ikke er representert av noen andre (Østrem, 2012, pp. 93-98).

Den siste av Honneths anerkjennelsesformer, anerkjennelse i verdifelleskap, betinger ifølge Honneth symmetrisk verdsetting mellom individualiserte subjekter (2007, p. 138). Den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne gjør gjensidighetskravet tilnærmet umulig, hevder Østrem (2012, p. 20). Også Kermit hevder at voksne på grunn av asymmetrien ikke kan gi denne form for anerkjennelse til barn (2012, p. 52). Han fastslår at symmetrien som kreves i verdifelleskapet medfører at anerkjennelsen bare kan utveksles barna imellom. Pedagogen kan imidlertid anerkjenne det konkrete barnefelleskap og forsøke å legge til rette for at det kan etableres på en god måte der alle barn får delta så mye som mulig (Kermit, 2012, pp. 58-59). Skoglund hevder at hvis muligheten for anerkjennelse i verdifelleskap skal

kunne ivaretas, må anerkjennelsen være institusjonelt forankret (2012, p. 204). For den enkelte er det ifølge Skoglund vesentlig å erfare at egne prestasjoner og ferdigheter blir verdsatt av de andre. Hun peker samtidig på viktigheten av rettferdige og positive prosedyrer som sikrer like muligheter for anerkjennelse.

### *Sosial urettferdighet i barnehagen*

I min forståelse av anerkjennelsens betydning for realisering av likeverd fant jeg nødvendig støtte i Frasers teori om anerkjennelse som et spørsmål om sosial status. Det samme gjorde Palludan da hun gjennom å studere barns liv i daginstitusjoner i henholdsvis København og Barcelona, søkte svar på spørsmålet om barn hadde like muligheter for å oppnå en posisjon som likeverdige (2013, pp. 52-53). Palludans analyser viste at barna ble møtt på ulikt vis av de voksne. Hun så at de barna som hadde evne til å stemme sin praksis i overensstemmelse med stedet stemning, var de som i størst grad hadde mulighet til å oppnå status og legitimitet. I København betydde det at de barna som mestret kunsten å være personlig og snakke om følelser, høstet mest anerkjennelse, mens i Barcelona var det de barna som kunne forholde seg saklig til et emne som fikk økt sosial status (Palludan, 2013, p. 52). Denne manglende form for like muligheter til deltakelse, har Palludan også funnet i studier knyttet til kjønn og minoriteter / majoriteter (2013, p. 53). Institusjonaliserte normer og verdier så også her ut til å hemme deltakelseslikhet. Det var i særlig grad minoritetsspråklige jenter som synes å mislykkes i sin kamp om å få delta på like vilkår. Palludan hevder at disse resultatene konstaterer hvor viktig det er at anerkjennelse ikke bare knyttes til den enkeltes mulighet for selvrealisering, men at anerkjennelse også ses som et bidrag til å sikre samfunnsmessig likhet og rettferdighet (2013, p. 57).

### *2.2.3. SÆRLIGE DILEMMA KNYTTET TIL LIKEVERDETS VIRKELIGGJØRING I BARNEHAGEN*

Idet jeg ser på mulighetene for at likeverd mellom barn og voksne i barnehagen kan realiseres gjennom anerkjennelse, er det særlig to dilemma jeg mener bør belyses. Det ene er den asymmetrien som ligger som et grunnleggende premiss i relasjonen mellom barn og voksne. Det andre er det grunnleggende filosofiske problemet med betegnelsen *det pedagogiske paradoks*. Begge dilemmaene peker på forhold som utfordrer realisering av likeverd i barnehagen. Dilemmaene kan hverken bortforklares, oversees eller ugyldiggjøres, de ligger der bare som deskriptive betingelser for den rammen likeverdet skal virkeliggjøres innenfor.

### *Den asymmetriske relasjonen*

Likeverd kan synes som en umulig verdi å forvalte og realisere i barnehagen med tanke på den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne. Barn står i likhet med alle andre subjekt, i et avhengighetsforhold til andre, uttaler Østrem (2012, p. 33). Når barn i tillegg er i en asymmetrisk relasjon til voksne, innebærer det at barn alltid er prisgitt voksnes definisjonsmakt. Barn er, som Østrem uttrykker det, nye i livet (2012, p. 136). De har et begrenset erfaringsgrunnlag og rent fysisk er de mindre robuste enn mennesker med større kropper. Dette innebærer at barn har en utsatt subjektposisjon og deres perspektiver står derfor alltid i fare for å ignoreres eller gjøres ugyldige (Østrem, 2012, p. 31). Asymmetrien utgjør en ytre forutsetning man ikke kommer bort fra, påpeker Østrem (2012, p. 45). Skillet mellom det ufravikelige premisset som ligger i asymmetrien, og det som moralsk sett gir legitimitet, er helt vesentlig for hvordan vi forstår den asymmetriske relasjonen, fastslår Østrem. Østrem bifaller forståelsen av asymmetri som premiss for samhandling i deskriptiv forstand, men mener at det å forstå asymmetri normativt, som et nødvendig premiss for oppdragelse, vanskelig kan forenes med kravet om gjensidighet (Østrem, 2012, p. 47). Spørsmålet blir da hvordan de negative konsekvensene av disse premissene kan minimaliseres. Som et mulig svar på dette, viser Østrem til viktigheten av at voksne respekterer barn som likeverdig subjekt og bestreber seg på å ta et spesielt ansvar for at barns perspektiv skal gjøres gjeldende. Dette innebærer også en aksept av voksne og barns ulike virkelighetsoppfatninger, som kan være både ulike og motsetningsfylte (Østrem, 2012, p. 47).

Jeg vil også trekke frem Baes arbeid som viktige bidrag til å gi svar på hvordan asymmetriens negative konsekvenser kan minimaliseres. I artikkelen *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* viser Bae til en rekke forhold som kan ivareta barn som subjekt og derved minimere risikoen for asymmetriens negative konsekvenser (Bae, 2007). Bae påpeker at det å møte barn som subjekt må komme til uttrykk i praksis på varierte måter. Det handler ifølge Bae blant annet om barns medvirkning, fysisk og psykisk omsorg, respekt for barns lekende væremåter og tilrettelegging for et læringsmiljø hvor barn engasjeres i spennende prosesser. Bae avslutter sin artikkel med å fastslå at det å møte barn som subjekt dypest sett handler om en yrkesetisk holdning. I den forbindelse fremhever Bae viktigheten av at forhold omkring for eksempel lydighet får komme opp og gjøres til gjenstand for etiske drøftinger.

Den svenske professoren Anette Emilson trekker i sin avhandling *Det önskvärda barnet* frem det hun mener er de største dilemmaene knyttet til asymmetrien i relasjonen mellom barn og voksne (Emilson, 2008, p. 95). Fra den voksnes perspektiv handler dilemmaet om balansen mellom den nødvendige myndigheten og det å være en demokratisk, likeverdig samtalepartner. Tilsvarende dilemma for barnet knytter ifølge Emilson seg til balansen mellom lydighet og integritet (2008, p. 97). Emilson taler for en ny måte å tenke på der det ikke er snakk om et enten eller, men snarere å skape en ny balanse som rommer både asymmetrien og likeverdet.

### *Det pedagogiske paradoks*

Både barnehagen som pedagogisk institusjon og barnehagelæreren som profesjonsutøver, må forholde seg til det som gjerne omtales som det pedagogiske paradoks. Dilemmaet knytter seg til spenningen mellom fri vekst og påvirkning eller frihet og autoritet. Lars Løvlie sier i artikkelen *Dannelse og profesjon* at han anser det pedagogiske paradoks som et nøkkelelement i Kants pedagogiske tenkning (2009, p. 34). Løvlie trekker frem et utdrag fra Kants forelesningsnotater som ble publisert i 1803 med tittelen *Om pedagogikk*:

*Et av oppdragelsens største problemer er hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til å benytte seg av sin frihet. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheten der det finnes tvang?* (Løvlie, 2009, p. 34)

Ifølge Løvlie ligger paradokset i tanken om barns selvbestemmelse på den ene siden, og de voksnes intensjon om å oppdra barn til selvstendighet på den andre. Selv om paradokset ikke besvarer noe spørsmål, inviterer det ifølge Løvlie til avklaringer og løsninger i det praktiske liv og kan derfor sies å være en umiddelbar oppfordring til ettertanke og handling (2009, p. 34).

De danske forskerne Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen refererer også til Kant idet de i sin artikkel *Pædagogik, ballade og ræsonnementer* omtaler det pedagogiske paradoks (2015, p. 251). De viser til Kants pedagogikkforelesninger der han skiller mellom sivilisering og moralisering. Siviliseringen handler om å gjøre barnet i stand til å bevege seg i verden slik som verden er, mens moralisering handler om å gjøre barnet klar til å være et fritt handlende vesen. Togsverd og Rothuizen påpeker at vi har å gjøre med et både-og, og at dette bryter med den sedvanlige logikk som forventer et enten–eller; enten realiserer barnet sin frihet ved å bestemme selv, eller er det den voksne som vet best og barnet må lære av ham. Det er altså

snakk om både tvang og frihet. Dette pedagogiske paradoks innebærer en spenning man må bevege seg i uten at det noensinne går helt opp eller kan løses en gang for alle, hevder Togsverd og Rothuizen (2015, side 251). De sier videre at spørsmålet om hva som er god pedagogikk derfor må formuleres i hvert enkelt rom. Inspirert av Kant, viser Togsverd og Rothuizen til at god pedagogikk først og fremst bør ses som en kvalitet ved selve oppdragelsesprosessen hvor voksne utøver makt samtidig som de verner om barnets frihet og muligheter (2015, p. 252). I en noe annen sammenheng uttrykker de samme forfatterne at pedagogikk alltid er et normativt og etisk foretakende som i vid utstrekning baserer seg på pedagogens vurderinger og balanseringer av hva som er det gode å gjøre (Rothuizen & Togsverd, 2013, p. 21).

### 3. FORSKNINGSTILNÆRMING

---

Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er, som Tove Thagaard fremhever, avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt (2013, p. 11). I denne delen av oppgaven vil jeg derfor gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og studiens kvalitative og abduktive tilnærming. Grunnlaget for mine valg har hele tiden vært mine forskningsspørsmål. Det kan derfor synes hensiktsmessig å vise til disse før jeg gjør nærmere rede for mine forskningstilnæringer:

1. *Hvilke vilkår kan ha betydning for realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*
2. *Hva kan barn fortelle oss om sine muligheter for å erfare likeverd i barnehagen?*
3. *Hvilke muligheter og dilemma opplever barnehagelærere knyttet til realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*

#### 3.1. EN HERMENEUTISK TILNÆRMING

Som fremlagt i kapittel 2.1. mente Kant at det finnes en universell gyldig moralsk lov som er forbeholdt mennesket. Etikken hans var basert på et menneskesyn som satte mennesket i en særstilling fremfor alt annet levende i naturen. Mennesket har ifølge Kant en verdi i seg selv og kan derfor aldri gjøres utelukkende til et middel for noe annet. Bernt Gustavsson påpeker at Kant - med det samme menneskesyn som utgangspunkt - også mente at vitenskapelig kunnskap er universell (2000, p. 43). I Kants verk er all kunnskap definert som enten episteme eller techne fastslår Gustavsson. Den kunnskapsformen som Aristoteles omtalte som fronesis utelater Kant fra vitensbegrepet fordi den ikke "har noe med teori å gjøre", som Gustavsson uttrykker det (2000, pp. 43-44). Gustavsson slår videre fast at Kant gjennom dette betraktes som representant for den tradisjonen som gjør krav på at både den vitenskapelige kunnskap og etikken er universelt gyldige. Kants ideer la grunnlag for det kunnskapssynet som var gjeldende for opplysningstiden; på den ene siden var den teoretiske fornuft og vitenskapens eksakte spørsmål, på den andre siden stod den praktiske fornuft og moral-og verdispørsmål (Gustavsson, 2000, p. 44). I kraft av Kants ideer vokste det ifølge Gustavsson frem en enorm tiltro til vitenskapen som menneskets viktigste redskap til å fremskaffe kunnskap om verden.

Denne troen på at verden kan forklares gjennom objektive sannheter, fikk på 1800-tallet innpass også innenfor samfunnsvitenskapen, hevder Frode Nyeng (2012, p. 45). Hilde Bondevik og Inga Bostad trekker frem den amerikanske vitenskapsteoretikeren Thomas Kuhn som var en av de store kritikerne til denne trenden. I 1962 gav Kuhn ut boken *The structure of scientific revolutions*. Ifølge Bondevik og Bostad utfordret denne boken hele forskersamfunnet (2006, p. 282). Kuhn så på vitenskap som en subjektiv, tilfeldig og rasjonell størrelse. Han påstod at vitenskapsmenn både arbeider og tenker innenfor tradisjoner, og at disse tradisjonene styrer deres oppfattelse av virkeligheten. Tradisjonen i et gitt forskersamfunn bestemmer på den måten hvordan sann forskning skal bedrives. Kuhn var ifølge Bondevik og Bostad opptatt av at grunnleggende oppdagelser kunne få forskerne til å endre grunnoppfatninger slik at de begynte å forske på verden på en ny måte (2006, p. 287). En slik endring eller revolusjon, som Kuhn sammenlignet med en religiøs omvendelse, omtales ifølge Bondevik og Bostad som et paradigmeskifte (2006, p. 287). Gustavsson hevder at all vitenskapsteoretisk diskusjon etter dette hovedsakelig kan identifiseres innenfor to kunnskapstradisjoner (2000, p. 45). Innenfor den ene tradisjonen fastholder man ifølge Gustavsson et positivistisk grunnsyn der man har som mål å fremskaffe sikker kunnskap om en objektiv virkelighet. Den andre kunnskapstradisjonen består av en rekke ulike syn som har det til felles at de fremstiller alternativer til den positivistiske tradisjon, påpeker Gustavsson. Ifølge Bondevik og Bostad har en såkalt positivismestrid pågått på flere fagområder og i mange land (2006, p. 268). Kritikken mot positivismen har blant annet handlet om det påståtte manglende skillet mellom naturvitenskapelige metoder og humanvitenskapelige metoder. Ifølge Bondevik og Bostad er dette knyttet til skillet mellom en forklarende vitenskap og en forstående vitenskap (2006, p. 270).

Min masteroppgave er skrevet innenfor en forstående vitenskapsteoretisk tradisjon med en hermeneutisk tilnærming. Ifølge Thagaard legger en hermeneutisk tilnærming vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (2013, p. 41). Forståelsen av at forskeren er en del av et paradigme og dermed prinsipielt avskåret fra å kunne innta et nøytralt tilskuersted, er ifølge Nyeng et viktig prinsipp innenfor en hermeneutisk vitenskapsforståelse (2012, p. 51). Bondevik og Bostad viser til begrepet forståelseshorisont idet de påpeker at det ikke finnes et nøytralt utgangspunkt og at det derfor blir umulig å oppnå en objektiv sannhet (2006, p. 294). De presiserer at forståelseshorisonten omfatter alle våre samlede oppfatninger, erfaringer, verdier, kunnskaper, holdninger og



forventninger. Selv om store deler av vår forståelseshorisont er ubevisst, hevder de den vil ha stor betydning for hva man vil se og erkjenne. Min forståelseshorisont er en forutsetning for at ny kunnskap skal kunne produseres. Den ligger til grunn for at jeg kan stille spørsmål, den er med på å styre blikket mitt og den er en betingelse for at jeg kan forstå den empirien som danner utgangspunkt for studien.

Mitt syn på produksjon av ny kunnskap kan beskrives ved hjelp av den hermeneutiske spiral. Den hermeneutiske spiral fokuserer på forbindelsen mellom det jeg skal fortolke, forforståelsen min og den konteksten jeg skal fortolke i (Bondevik & Bostad, 2006, p. 294). Bondevik og Bostad beskriver den hermeneutiske spiral som en oppadgående spiralbevegelse hvor vi stadig oppnår ny forståelse (2006, p. 295). Fortolkningen av ord og setninger ses i sammenheng med fortolkningen av hele det empiriske materialet. Forståelsen av empirien må ses i sammenheng både med forståelsen av forskerens livsverk, sosiale normer i samfunnet og historiske hendelser i samtiden. Med utgangspunkt i at enhver fortolkning er influert av sosialt aksepterte måter å betrakte verden på, vil også mine fortolkninger preges av det miljø som omgir meg. Som menneske lever jeg i historien og har derfor ingen mulighet til å plassere meg i en posisjon utenfor eller over denne. Det eneste jeg kan gjøre er å se på det samfunnet jeg er en del av med et kritisk blikk. Christoffersen fastslår at den hermeneutiske spiral gjør det umulig å begynne en fortolkning med blanke ark (2011, p. 77). I min studie vil det bety at både informantene, jeg som forsker og samfunnet rundt, er med på å skape og konstruere den nye kunnskapen. Carol Grbich sier det slik at kunnskap blir konstruert i samspill mellom forsker og de som deltar gjennom felles forståelse (2013, p. 7).

### 3.2. EN KVALITATIV TILNÆRMING

Ifølge Olav Dalland, kan metode beskrives som det eller de redskapene man benytter for å fremskaffe ønsket kunnskap (2014, p. 112). Det er derfor nødvendig å finne frem til de metoder som i størst mulig grad er egnet til å gi svar på de forskningsspørsmålene jeg har. I grove trekk skiller man mellom kvantitative og kvalitative metoder. Noe forenklet kan man ifølge Thagaard si at kvantitative metoder benyttes i tilfeller der man ønsker å finne utbredelse og antall, mens kvalitative metoder tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke så lett lar seg tallfeste eller måle (2013, p. 17). Hun sier videre at kvantitative metoder fokuserer på variabler relativt uavhengig av den samfunnsmessige kontekst, mens

kvalitative tilnæringer omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i. Kvantitative studier kan derfor omfatte store utvalg, mens kvalitative studier kan gi informasjon om relativt få enheter. Med utgangspunkt i at min studie har som mål å fortelle oss noe om hvordan barn selv opplever deler av sin virkelighet, var en kvalitativ tilnærming et nærliggende valg.

Kvalitative studier innbefatter ulike metoder for både datainnsamling og analyse. Thagaard peker på intervju, deltakende observasjon og tekstanalyse som de mest brukte metodene innenfor kvalitative studier (2013, p. 13). Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for det man studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder, påpeker Thagaard. Hun sier videre at den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av en forskningsprosess. En hermeneutisk forskningstilnærming innebærer at jeg fortolker virkeligheten ut ifra en forståelse av at den samme virkeligheten ser annerledes ut for andre enn det den gjør for meg. Det finnes ikke et nøytralt tilskuersted og det finnes heller ingen objektiv sannhet om virkeligheten.

En kvalitativ forskningstilnærming har både styrker og svakheter. En av de store fordelene ved en kvalitativ tilnærming er etter min mening den store graden av fleksibilitet som aksepteres i forskningsprosessen. Fleksibiliteten innebærer at jeg kan gjøre endringer underveis og på den måten øke mulighetene for å finne svar på mine forskningsspørsmål. I vitenskapelig metodelitteratur knyttes gjerne begrepet eksplorerende design til kvalitative studier. I *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt* skriver den forskningsetiske komite at eksplorerende design blant annet innebærer at problemstilling og forskningsdesign kan justeres etter hvert som prosjektet skrider fram (2010, p. 10). Det betyr at mange av veivalgene ikke nødvendigvis må defineres på forhånd. De kan derimot gjøres underveis i forskningsprosessen etter hvert som ny innsikt vinnes og nye behov melder seg. Thagaard fremhever betydningen av at datainnsamling og analyse foregår parallelt i en kvalitativ studie, slik at forskeren kan tilpasse den videre datainnsamlingen til tidlige analyser av materialet (2013, p. 31).

En kvalitativ studie åpner for at man kan få en annen type kunnskap enn man kan i en studie med en kvantitativ tilnærming. Mitt valg av kvalitativ tilnærming kan gi meg innsikt og forståelse omkring informantenes livsverden. Datamaterialet som skal ligge til grunn for en kvalitativ analyse må ifølge Monica Dalen være så rikt og fyldig som mulig (2011, p. 27). I de tilfeller hvor intervju er den valgte forskningsmetoden, vil da betydningen av presise og gode

forsknings spørsmål være avgjørende, påpeker Dalen. En kvalitativ tilnærming kan imidlertid ikke gi svar i form av statistiske generaliserbare funn. En kvantitativ tilnærming med en omfattende datainnsamling kunne resultere i et avgrenset og enhetlig datasett, som ifølge Thagaard igjen gir grunnlag for at tolkningene får en presis form (2013, p. 18).

Tolkningsprosessen i en kvalitativ tilnærming tilsier at jeg gjennom å ha mye informasjon fra et relativt lite utvalg, kan si noe om hvordan det er å være menneske i en bestemt sammenheng.

### 3.3. EN ABDUKTIV TILNÆRMING

Mitt mål om å *forstå* noe, betinger at enkelte forskningsstrategier er mer aktuelle enn andre. Innenfor kvalitativ forskning benyttes både induktive og deduktive strategier, påpeker Thagaard (2013, p. 197). Tone Kvernbekk fastslår at en induktiv tilnærming søker å sannsynliggjøre hypoteser og på den måten støtte en viss generalisering fra det partikulære mot det universelle (2002, pp. 26-27). En deduktiv tilnærming handler derimot om å gå fra det universelle til det partikulære, hevder Kvernbekk. Dette gjøres gjennom å teste ut teori. Ved manglende samsvar mellom teori og empiri, må teorien forkastes, sier Kvernbekk (2002, p. 28). Idet man velger å analysere data deduktivt og i tillegg gis frihet til å forstå nye mønstre i empirien, benytter man ifølge Thagaard en abduktiv tilnærming (2013, p. 201). Abduksjon er en mellomposisjon mellom deduksjon og induksjon og fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. En abduktiv tilnærming er valgt fordi den gir rom for å analysere data i lys av oppgavens teoretiske forankring, samtidig som den gir meg mulighet til å avdekke funn knyttet til tematikk som den valgte teorien ikke belyser.

## 4. METODEVALG OG METODEREFLEKSJONER

---

En forskningsprosess har ikke et lineært forløp. Gjennom en fleksibel design har det vært mulig for meg å tilpasse metodebruk og empirikonstruksjon til de fortløpende og foreløpige analysene gjennom en sirkulær prosess. Det har imidlertid vært en utfordring å få noe som går i sirkel og skjer samtidig til å se ut som det har skjedd i den rekkefølgen som passer til en vitenskapelig tekstsjanger. Den lineære teksten som fremstiller metode og analyse er derfor ikke en direkte og fullstendig gjenspeiling av virkeligheten, men en lesbar fremstilling av en til tider kaotisk og sammenflettet forskningsprosess.

Hensikten med kapittelet er å beskrive hvilke fremgangsmåter jeg har benyttet for å få svar på mine forskningsspørsmål. Innledningsvis gjør jeg rede for mitt valg av intervju som forskningsmetode. Videre beskriver jeg intervjuprosessen med forberedelser, gjennomføring og etterarbeid. I kapittelets andre del redegjør jeg for min temasentrerte analytiske tilnærming til materialet. Kapittelets tredje del inneholder en vurdering av studiens kvalitet med utgangspunkt i reliabilitet, validitet og overførbarhet. I fjerde og femte del beskriver jeg mine viktigste metodologiske og forskningsetiske refleksjoner.

### 4.1. ET KVALITATIVT FORKSNINGSINTERVJU

Dalland beskriver hva metode er gjennom å sitere Vilhelm Auberts formulering "En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap." (2014, p. 111). Dalland sier videre at begrunnelsen for å velge én bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse forskningsspørsmålet vårt på en faglig og interessant måte. Med utgangspunkt i at jeg ønsket å få innsikt i individers livserfaringer og deres egne fortolkninger av disse, var intervju en egnet metode. Dalen fremhever at formålet med intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (2011, p. 13). De data som fremkommer gjennom et intervju anser jeg som et resultat av en sosial interaksjon mellom de som blir intervjuet og meg som forsker. Thagaard betegner dette som et konstruktivistisk ståsted som tilsier at både forsker og informant bidrar til den kunnskapen som kommer frem (2013, p. 95).

I prosessen med å konstruere data har jeg hatt kontakt med tre ulike barnehager i en og samme kommune. Jeg har gjennomført fem gruppeintervju med 3-5 barn i hver gruppe. Barna var alle

5 år og det var en ganske jevn fordeling mellom kjønnene. I tillegg har jeg gjennomført fire gruppeintervju med barnehagelærere i de samme barnehagene. Til sammen intervjuet jeg tolv barnehagelærere, hvorav to av dem var menn, resten kvinner. Aldersmessig var de jevnt fordelt mellom 25 og 60 år.

#### *4.1.1. INTERVJUGUIDE*

Det fleksible forskningsopplegget som kjennetegner kvalitative studier må nødvendigvis også få konsekvenser for valg av type intervju. I denne studien har jeg valgt å gjennomføre såkalte semistrukturerte intervju. Denne intervjutypen syntes mest aktuell fordi jeg i selve intervjusituasjonen ønsket å kunne støtte meg til en intervjuguide samtidig som mulighetene for fleksibilitet og spontanitet var viktig for meg. Et semistrukturert intervju gir ifølge Dalen rike muligheter til at informantene får snakke om det som er av betydning for dem samtidig som forskeren sikres å få svar på sine spørsmål (2011, p. 26). Intervjuguiden utviklet jeg med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål og ved å benytte det Dalen benevner som "traktprinsippet" (2011, p. 27). Med det menes at intervjueren starter med å stille enkle spørsmål for så å nærme seg de sentrale temaene litt ut i intervjuet. Thagaard peker på viktigheten av å stille spørsmål på en måte som inviterer informantene til å reflektere over temaene man spør om og gi fyldige kommentarer (2013, p. 100). Jeg forsøkte å imøtekomme dette ved å stille åpne spørsmål, samtidig som jeg både implisitt og eksplisitt gav uttrykk for at informantenes synspunkter var viktige for arbeidet mitt. I et maktperspektiv kan et forskningsintervju med vekt på samtale være et godt valg, påpeker Monica Seland (2009, p. 108). Da er informanten styrende i intervjuet og kan selv velge ut de fortellingene eller opplevelsene som hun ønsker å dele med forskeren. Seland presiserer at denne fremgangsmåten er særlig hensiktsmessig når man forsker sammen med barn, fordi det ikke er fokus på spørsmål og svar, men fortellinger fra egne opplevelser og erfaringer.

#### *4.1.2. UTVALG*

Denne studien har som mål å forstå hvordan virkeligheten oppfattes av noen enkeltindivider samtidig som jeg ønsker å bidra med kunnskap som kan ha overføringsverdi og være nyttig også i andre kontekster enn den som studien er utført innenfor. Dette har hatt betydning i vurderingen av hva som er et relevant utvalg for nettopp denne studien. Jeg har vært mer

opptatt av å få rik og betydningsfull informasjon fra et lite antall deltakere enn av å få en begrenset mengde informasjon fra mange deltakere. Et slikt utvalg kan ifølge Thagaard betegnes som et strategisk utvalg (2013, p. 60). Et strategisk utvalg baserer seg på å velge deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålet og undersøkelsens teoretiske perspektiver, påpeker Thagaard (2013, p. 60).

Ett av målene for mitt prosjekt har vært å få kunnskap om barns erfaringer med likeverd i barnehagen. Sammensetningen av utvalget i min undersøkelse tok derfor i første omgang utgangspunkt i følgende kriterier: barn fra en nærliggende barnehage, barn som var 5 år, barn som var interessert i å snakke med meg og barn som hadde et ønske om å samtale omkring det aktuelle temaet. Jeg fikk bistand fra personalet på den enkelte avdeling med tanke på å velge ut deltakere i henhold til kriteriene.

Senere i forskningsprosessen, da et behov for kunnskap om barnehagelæreres erfaringer og refleksjoner omkring likeverd meldte seg, gjennomførte jeg fire gruppeintervju med barnehagelærere i de tre barnehagene hvor jeg tidligere hadde intervjuet barn. Utvalgsstrategien baserte seg her på det Thagaard betegner som et strategisk tilgjengelighetsutvalg (2013, p. 61). Utvalget er strategisk ettersom informantene har egenskaper som er strategisk for problemstillingen, og det er et tilgjengelighetsutvalg fordi det er basert på deltakere som er villige til å stille opp. Rent praktisk tok jeg kontakt med enhetslederne i de aktuelle barnehagene og fikk gjennom dem kontakt med aktuelle deltakere som hadde både lyst og mulighet til å delta i studien.

#### *4.1.3. TILLATELSE OG SAMTYKKE*

Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er satt til å vurdere om personvernet ivaretas i planlagte undersøkelser og forskning. NSDs nettside har en elektronisk test man som forsker kan gjennomføre for å sjekke om eget prosjekt er meldepliktig. Før prosjektstart gjennomførte jeg testen og fikk tilbakemelding på at min studie ikke medførte meldeplikt. Personopplysninger ville ikke lagres eller brukes i min studie og lydopptak ville slettes idet oppgaven ble levert. Forvaltningslovens krav om konfidensialitet ville jeg ivareta ved at det ikke ville være mulig å knytte enkeltpersoner til de

opplysningene som kom frem i studien. Jeg ville anonymisere gjenkjennelige detaljer slik at jeg ivaretok forskningssubjektens integritet.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut informasjonsbrev og samtykkeerklæring til alle foresatte til aktuelle barn og til aktuelle barnehagelærere (vedlegg 1: *Forespørsel om deltakelse i studie – til barns foresatte* og vedlegg 2: *Forespørsel om deltakelse i studie – til barnehagelærere*). Min tilstedeværelse i de tre barnehagene hadde på forhånd blitt godkjent av barnehagenes enhetsledere.

#### *4.1.4. GJENNOMFØRING AV INTERVJU*

Samtlige intervju er gjennomført som gruppeintervju. I forbindelse med intervju av barn antok jeg at dette kunne ha en positiv effekt med tanke på at barn som har felles opplevelser og erfaringer kan supplere hverandre og på den måten bidra til å få frem flere perspektiver. Østrem m.fl. påpeker imidlertid at gruppeintervju også kan ha en begrensende effekt blant annet fordi man kan risikere at ett barn vil dominere intervjuet (2009, p. 164). Et "dominerende" barn kan på den annen side også ha en støttende funksjon overfor andre mer forsiktige barn. Et annet argument for å benytte gruppeintervju, er tryggheten dette kan medføre for barna i møte med en ukjent forsker. Gruppeintervju kan være med og veie opp for det asymmetriske maktforholdet mellom barna og forskeren gjennom det at barna er overlegne i antall, konstaterer Brit Johanne Eide og Nina Winger (2003, p. 70).

Jeg valgte å intervjuer også barnehagelærerne i gruppe fremfor å intervjuer dem enkeltvis. Denne fremgangsmåten gjorde det mulig for deltakerne å gi respons på hverandres synspunkter. Thagaard understreker fordelene dette gir med tanke på at ulike holdninger synliggjøres og temaene utdypes (2013, p. 99).

I alle intervjuene jeg gjennomførte ble samtalen tatt opp med båndopptaker. Dette gjorde det lettere for meg å konsentrere meg om selve samtalen og var avgjørende for muligheten til å hente frem igjen det informantene hadde fortalt. Umiddelbart etter hvert intervju, skrev jeg ned tanker, refleksjoner og spørsmål som hadde dukket opp under intervjuet.

#### *En første runde*

De to første intervjuene med barn gjennomførte jeg i egen barnehage. Barnas foresatte hadde i forkant av intervjuene samtykket til deltakelse. Like før intervjuet startet ble også barna spurt

om de fremdeles ønsket å delta. Samtlige barn uttrykte glede og begeistring over å få være med.

Jeg innledet intervjuene med å fortelle om prosjektet mitt og hvorfor det var viktig for meg å snakke med de aktuelle informantene. Som utgangspunkt for samtalen videre benyttet jeg en fortelling med konkrete gjenstander. Gjennom en konkretisering med playmofigurer fremstilte jeg en situasjon hvor jeg mente krenkelse kunne oppstå. Jeg samtalte med barna om situasjonen og lot dem skape sine egne fortellinger med og uten figurene. Denne tilnærmingen fant jeg støtte til hos Katarzyna Gawlicz som i noe av sin forskning hadde bedt barn om å tegne noe som siden var gjenstand for samtale (2009, p. 77). Gawlicz uttrykte at utbyttet av hennes forskning kunne vært enda større dersom hun i utstrakt og mer systematisk grad hadde tatt i bruk flere deltakende metoder, som eksempelvis barnas tegninger. Situasjonen jeg valgte å iscenesette forløp omtrent slik:

*Tre tilsynelatende kjønns - og aldersnøytrale playmomennesker sitter i en sofa med et bord foran seg. På bordet står tre små glass med saft. Den ene playmofiguren velter glasset idet den skal løfte glasset opp fra bordet for å drikke. Glasset ramler i gulvet og knuser. Saften renner utover bordet og gulvet. En av de andre playmofigurene reiser seg brått opp fra sofaen.*

Informantene ble bedt om å fullføre historien ved å beskrive hva figuren som reiste seg sa og gjorde videre. Etterpå snakket vi om hvem denne figuren kunne være. Var det en voksen eller et barn? Hva om vi byttet om på rollene - ville situasjonen forløpt annerledes da?

### *En andre runde*

Etter å ha gjennomført disse to intervjuene, ble jeg nysgjerrig på om intervjusituasjonen og resultatene ville bli annerledes om jeg intervjuet barn i andre barnehager. Jeg valgte å inkludere to barnehager til i undersøkelsen og gjennomførte til sammen tre nye gruppeintervju med barn. Mellom denne første og andre runde med intervju ble intervjuguiden endret noe med utgangspunkt i de erfaringene jeg hadde gjort. I første runde opplevde jeg at intervjuguiden var for lite konkret og gav meg for få ledetråder i samtalen. Temaene i den første intervjuguiden ble derfor ytterligere konkretisert gjennom flere ferdig formulerte spørsmål (vedlegg 3 *Intervjuguide barn*).

Alle intervjuene ble gjennomført i et uforstyrret rom på den avdelingen i barnehagen hvor barna hørte til. På den måten opplevde barna å være på "hjemmebane" og i trygge omgivelser.



Før selve intervjuene viste barna meg litt rundt på avdelingen sin. Jeg startet samtalen med å presentere meg selv og mitt forskningsarbeid. Mens barna etterpå fortalte litt om seg selv og barnehagen, laget jeg enkle tegninger og strekmennesker som små illustrasjoner til det de fortalte. Slik jeg ser det bidro dette til å flytte fokuset bort fra barnet og over på et felles saksforhold vi kunne være sammen om. Jeg mener dette bidro til å skape en trygg og god atmosfære for intervjuet.

### *En tredje runde*

Etter å ha gjennomført fem gruppeintervju med barn og også være godt i gang med analysearbeidet, opplevde jeg å sitte med en mengde ubesvarte spørsmål. Den konstruerte empirien synliggjorde relativt få erfaringer med krenkelse og urettferdighet i barnehagen. Hva kunne dette bety? Var det noe ved meg og min rolle som forsker som la en demper på fortellerlysten? Hadde jeg ikke klart å skape den nødvendige tryggheten? Svarte barna bare det de trodde jeg ønsket å høre? Med utgangspunkt i disse nye spørsmålene valgte jeg i samråd med min veileder å intervju barnehagelærere i de tre barnehagene hvor jeg hadde intervjuet barn. Jeg utarbeidet en fleksibel intervjuguide (vedlegg 4: *Intervjuguide barnehagelærere*) og kontaktet barnehagenes enhetsledere. Aktuelle informanter samtykket til deltakelse og intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju. Jeg foretok to gruppeintervju i den ene barnehagen og ett i hver av de andre to barnehagene. Alle intervjuene foregikk på et uforstyrret møterom i den enkelte barnehagen.

#### *4.1.5. TRANSKRIBERING*

En vanlig måte å bearbeide intervju på er ifølge Dalland å skrive ned ord for ord av det som har blitt sagt (2014, p. 179). En slik bearbeiding av empirien fra muntlig til skriftlig form kalles transkribering. Fordi det er forskeren som skaper teksten, vil en transkripsjon aldri bli helt nøyaktig, påpeker Vivi Nilssen (2012, p. 46). Hun konstaterer at transkribering først og fremst er en viktig del av analyseprosessen. Idet forskeren lytter og skriver ned det som har blitt sagt, kan refleksjoner og nye tanker om en mulig tolkning dukke opp, fastslår Nilssen (2012, p. 47).

Mine intervju ble transkribert med noe varierende grad av nøyaktighet. De første intervjuene ble transkribert ord for ord inkludert småord, pauser og smålyder som "eh" og "mm". En slik transkribering viste seg imidlertid å være en svært tidkrevende prosess og jeg opplevde at

tidsbruken ikke samsvarte med det utbyttet jeg fikk av metoden. Jeg valgte derfor å bearbeide de resterende intervjuene gjennom en mindre nøyaktig transkripsjon. I de tilfellene jeg anså informantenes utsagn for å være viktige for studiens tematikk, gjorde jeg en nøyaktig transkribering. I en intervjusituasjon er det imidlertid, som også Nilssen påpeker, lett å havne på siden av det som egentlig er temaet (2012, p. 50). Der i samtalen hvor jeg opplevde at dette var tilfellet, ble transkriberingen mer en oppsummering av det vi snakket om enn en nøyaktig gjengivelse av ord for ord i samtalen. Siden det alltid er en fare for at forskeren skal endre oppfatning i forhold til hva som er og fremstår som viktig, ble ingen av lydopptakene slettet før studien var avsluttet slik at jeg hele tiden hadde mulighet til å hente ting opp igjen.

## 4.2. METODE FOR ANALYSE

Ifølge Dalland skal analysen hjelpe forskeren med å finne ut hva intervjuene har å fortelle (2014, p. 178). Selv om analysen starter allerede i intervjufasen og følger forskeren under hele forskningsprosessen slik Dalen påpeker (2011, p. 56), kan man også knytte analysebegrepet til den mer systematiske og kreative sluttanalysen. Min forståelse av analysebegrepet bærer i stor grad preg av Thagaards tittel på sin bok om kvalitativ metode; *systematikk og innlevelse* (Thagaard, 2013). En kvalitativ analyseprosess handler for meg om både grundige og systematiske prosesser, og mer kreative og intuitive prosesser. Nilssen slår fast at kvalitativ analyse kan regnes som både vitenskap og kunst (2012, p. 103). Hun sier at den vitenskapelige delen handler om disiplinert intellektuelt arbeid, mens den kunstneriske delen inviterer til utforskning og lek med metaforer.

I tillegg til at jeg har latt meg inspirere av begrepene systematikk og innlevelse og vekslet mellom en "vitenskapelig systematikk" og en "kunstnerisk innlevelse", har jeg i denne studien benyttet det Thagaard omtaler som temasentrert analytisk tilnærming (2013, pp. 181-191). Som nybegynner i forskningsfeltet har jeg hatt nytte av å følge Thagaards analysebeskrivelse for om mulig å kunne levere en gjennomarbeidet og veldokumentert analyse. Det er gjennom å være åpen om mine metoder at arbeidet gjøres tilgjengelig for kritikk. Og det er kun gjennom å beskrive analyseprosessen på en så nøktern og redelig måte som mulig, at de funn, tolkninger og konklusjoner jeg senere presenterer kan fremstå som troverdig vitenskapelig kunnskap.

Empirien i min studie er knyttet til intervjuene jeg har gjennomført med barn og barnehagelærere og består således av de transkriberte intervjuene og lydopptakene. De transkriberte intervjuene var gjenstand for en analyseprosess der jeg bearbeidet dataene, prøvde å se sammenhenger og lete etter ulike kategorier som fremkom av materialet. Ifølge Østrem m.fl. handler analyse av kvalitativt materiale om å tolke og perspektivere informantenes fortellinger og utsagn (2009, p. 14). De sier videre at det handler om å definere kategorier og etablere strukturer som gjør det mulig å finne det mest vesentlige. I mitt forskningsarbeid kunne det bety at barns fortellinger om likeverd kunne kategoriseres innenfor Honneth eller Frasers inndelinger av krenkelse eller underkjennelse. Men det ville også kunne bety at jeg måtte skape andre strukturer og kategorier som i større grad kunne hjelpe meg med utgangspunkt i den empirien som forelå.

I første rekke forsøkte jeg å sortere materialet ut ifra de spørsmålene jeg hadde stilt i intervjuet og ut ifra de tema som viste seg å være gjentakende. Jeg opplevde imidlertid at det var lett å forbli i summeringsstadiet og ikke finne hverken sammenhengene eller de viktige enkeltdelene. Jeg startet derfor en prosess hvor jeg benyttet ulike visuelle analyseredskaper. Jeg benyttet klipp-og-lim-metoden, jeg utarbeidet tabeller og diagrammer, jeg lagde tankekart og jeg forsøkte å fremstille ulike modeller som kunne visualisere eller beskrive viktige funn fra empirien. De mange modellene ble imidlertid forkastet etter hvert som jeg stadig oppdaget nye mønstre og fikk nye spørsmål. Jeg forsøkte senere å lage analysekategorier som tok utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk. Også her ble ulike alternativer prøvd ut, forkastet og erstattet med nye. De endelige analysekategoriene jeg benytter i forhold til intervju med barn, bygger på barnekonvensjonens tre P'er: Protection, provision og participation. Når det gjelder analysen av intervju med barnehagelærere tar jeg utgangspunkt i kategoriene likeverd som etisk fordring og likeverd som pedagogisk utfordring.

I forbindelse med at Nilssen beskriver et krevende analysearbeid, viser hun til et sitat fra en kriminaletterforsker som også strever med en form for analyse (2012, p. 118). Etterforskeren ser ingen løsning på et uløst mysterium og uttrykker "det er mye som skal på plass før helheten begynner å fremtre." Denne setningen er svært betegnende for den analyseprosessen jeg har gjennomført. Det har vært mange deler som må pusles sammen for å finne helheten som kan gi svar på mitt forskningsspørsmål.

### 4.3. STUDIENS KVALITET

Når en studies kvalitet skal vurderes benytter man gjerne begrepene reliabilitet og validitet. Ifølge Dalen er disse begrepene i størst grad knyttet til den kvantitative forskningstradisjonen og representerer derved også et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn enn det den kvalitative forskningen står for (2011, p. 92). Hun er enig i at kvalitativ forskning bør behandle spørsmål som knytter seg til både reliabilitet og validitet, men understreker at andre begreper bør benyttes. Thagaard uttrykker en tilsvarende skepsis til benyttelsen av begrepene reliabilitet og validitet, men hevder at det foreløpig ikke eksisterer andre etablerte begreper som synes hensiktsmessige å bruke (2013, pp. 22-23). I sin metodebok velger hun derfor å benytte begrepene reliabilitet og validitet. Thagaard knytter sin forståelse av reliabilitet til spørsmålet om forskningens pålitelighet. Validitetsbegrepet knytter hun til spørsmålet om forskningens gyldighet (2013, p. 23). På samme måte som Thagaard, har heller ikke jeg funnet andre hensiktsmessige begrep. I tillegg til å snakke om studiens reliabilitet og validitet, vurderer jeg også studiens overførbarhet.

#### 4.3.1. VURDERING AV RELIABILITET

En studies reliabilitet henger ifølge Thagaard sammen med spørsmålet om en kritisk leser vil bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte (2013, p. 193). Ifølge Dalen dreier troverdigheten i kvalitative undersøkelser seg om å være nøyaktig i beskrivelsen av de enkelte leddene i forskningsprosessen (2011, p. 93). De nødvendige beskrivelsene av forskningsprosessen må ifølge Dalen omfatte forhold ved forskeren, informantene, intervjusituasjonen og de analytiske metodene som er brukt i bearbeidningen av datamaterialet (2011, p. 93). Nilssen påpeker at det er forskerens oppgave å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrenging av de faktiske forhold (2012, p. 141). Dette kravet har jeg etter beste evne forsøkt å imøtekomme gjennom å beskrive forskningsprosessen på en så redelig og utfyllende måte som mulig.

#### 4.3.2. VURDERING AV VALIDITET

Validitetsbegrepet er ifølge Thagaard knyttet til tolkning av data og handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (2013, p. 204). Mens man innenfor kvantitative studier har standarder og metoder for å innfri kravene til validitet, må man i en kvalitativ

undersøkelse finne andre metoder for å sannsynliggjøre at resultatene representerer den virkeligheten vi har studert, hevder Thagaard. Hun peker på flere forhold som kan styrke forskningens validitet (2013, p. 205). For det første er transparens et viktig utgangspunkt. Transparens handler om at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun kommer frem til. Jeg har forsøkt å imøtekomme validitetsprinsippet gjennom en kritisk vurdering av og redegjørelse for de valg jeg har gjort underveis. Alternative perspektiver har vært prøvd ut med tanke på å gi en mer relevant forståelse av empirien. I fremstillingen av mine funn har det vært viktig å gjøre det tydelig for leseren hva som er mine tolkninger og hva som er direkte utsagn fra informantene.

#### *4.3.3. VURDERING AV OVERFØRBARHET*

En studies overførbarhet handler ifølge Thagaard om i hvilken grad den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (2013, p. 205). Overførbarheten knytter Thagaard til både mulighetene for generalisering og mulighetene for gjenkjennelse. Videre påpeker hun at overførbarhetsprinsippet kan sies å gjelde når studien innehar elementer som leseren kjenner igjen og som kan knyttes til enten konkrete erfaringer med temaet eller generell kunnskap om det (2013, p. 213). I kvalitative studier er det ifølge Thagaard fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet, ikke beskrivelser av mønstre i dataene. Konklusjoner om overførbarhet kan gjøres på grunnlag av det generelle aspektet ved sosiale praksiser sier Thagaard. Idet det knyttes en teoretisk forståelse til resultatene i min undersøkelse, kan undersøkelsen bidra til en mer generell teoretisk forståelse som kan være overførbar også til andre situasjoner, under andre omstendigheter og knyttet til andre mennesker.

#### **4.4. METODOLOGISKE REFLEKSJONER**

I dette delkapittelet ønsker jeg å gjøre rede for noen av de refleksjoner jeg har gjort knyttet til metode. Jeg knytter mine refleksjoner til følgende tre forhold: intervju som metode, forskning med barn og egen forskerrolle.

#### 4.4.1. INTERVJU SOM METODE

Et kvalitativt forskningsintervju kan innebære og føre med seg en rekke metodiske utfordringer. Jeg ønsker særlig å trekke frem noen av mine erfaringer knyttet til utvalgsstrategi og balansen mellom nærhet og avstand til informantene.

##### *Utvalgsstrategi*

Idet jeg skulle finne informanter til mine intervju med barn valgte jeg å benytte en strategisk utvalgsstrategi. De kriteriene jeg la til grunn for utvelgelsen bidro til at jeg fikk snakket med barn som hadde noe å fortelle om likeverd. Jeg ser imidlertid at utvalgsstrategien også kan ha medført at det er "en særlig type barn" som har blitt inkludert i min undersøkelse. Ett av utvalgskriteriene mine var "barn som har noe å si om det angitte tema" og barnehagelærerne i de enkelte barnehagene valgte, ut ifra dette, aktuelle deltakere. Forståelsen av "hvem som har noe å si" ønsker jeg å knytte til resultater som Palludan fant gjennom sin forskning *Børnehaven gjør en forskel* (2005). Palludan fant at barn som ikke hadde evne til å samstemme sin praksis med stedets stemning, lett falt utenfor det sosiale fellesskapet. De ansatte snakket med "en annen tone" til institusjonskompetente barn enn til de som ikke hadde den samme kompetansen. Institusjonskompetansen knyttet i de danske barnehagene seg i stor grad til det å ha et personlig og rikt språk. På bakgrunn av dette ser jeg at det kan knytte seg en risiko til at det er de institusjonstilpassede barna som er mine informanter. Av den grunn er det også mulig jeg har gått glipp av andre barns viktige perspektiv og nyanseringer.

Barnehagelærerne som deltok i min studie ble valgt ut med utgangspunkt i et tilgjengelighetsutvalg. Også her kan jeg ha fått tilgang til informanter av "en viss type". Det er sannsynlig at de som har takket ja til å delta i studien føler seg trygge på sin yrkesidentitet og opplever at de mestrer barnehagelæreryrket. Det er også nærliggende å tro at de som faktisk er villige til å snakke om likeverd i relasjonen mellom barn og voksne, også besitter visse holdninger og evner som styrker deres muligheter for å kunne realisere likeverdet i praksis. Dette anser jeg imidlertid ikke for å være forhold som gir materialet mitt mindre verdi. I denne studien om likeverd hadde jeg et ønske om å snakke med barnehagelærere som hadde noe å fortelle om likeverd, ikke et ønske om å avsløre dårlige holdninger eller finne frem til hva som ikke fungerer. I kvalitative studier er et utvalg selektert på grunnlag av deltakernes hensiktsmessighet i forhold til prosjektets problemstilling, ifølge Thagaard den mest relevante utvalgsstrategien (2013, p. 64).

### *Balanse mellom nærhet og avstand*

Noen av intervjuene i undersøkelsen gjennomførte jeg som tidligere nevnt i egen barnehage. Jeg var innforstått med at denne nærheten til informantene har både fordeler og ulemper. Nærheten til informantene kunne bidra til å skape trygghet i en ellers kanskje fremmed og skremmende situasjon. Med utgangspunkt i at en forsker uansett aldri kan stille seg utenfor en bestemt virkelighet og bare være observatør, anser Eva Lundgren forskerens nærhet og deltakelse som et positivt forhold (1992, p. 10). Hun påpeker at dette kan være en kilde til innsikt som ikke vil være mulig å få frem på andre måter.

Det knytter seg imidlertid også noen metodiske ulemper til en slik nærhet mellom forsker og informant. I og med at jeg kjente informantene var det mulig å tenke seg at de hadde en forstilling om hva jeg som intervjuer anså som riktige svar. Det var også en risiko for at jeg kunne gå glipp av viktig informasjon på grunn av egen innforståthet, slik Paul Leer-Salvesen fremhever idet han reflekterer omkring sin rolle som forsker i en studie blant likesinnede prester (2009, p. 202). Ifølge Dalen kan nærhet til informantene også utgjøre et solidaritetsproblem (2011, p. 20). Hun påpeker at solidaritet med intervjupersonene kan få betydning både under selve intervjuet og ved tolkning og formidling av data. Det er viktig å ha et bevisst forhold til hva som må eller bør formidles og hva som "kan gjemmes i forskerens hjerte", understreker Dalen (2011, p. 21).

#### *4.4.2. FORSKNING MED BARN*

Selv om det å bruke barn som informanter var nødvendig for å frembringe den kunnskapen jeg lette etter, gav det meg som forsker noen metodiske utfordringer. Når barns deltakelse i samfunnsvitenskapelig forskning omtales i forskningsetiske retningslinjer (2014, p. 16), påpekes det at forskning om barns liv og levekår er viktig og at barn anses som sentrale bidragsytere. Det understrekes imidlertid også at metodene i forskningen må tilpasses barnas alder og individuelle situasjon. Dalen peker på noen av de forhold som synes særlig viktige i forhold til å bruke barn som informanter i forskningsprosjekt (2011, pp. 37-40). Hun fremhever viktigheten av å være ekstra godt forberedt i intervjusituasjonen. Videre understreker hun verdien i at forskeren har erfaring med barn for å kunne opptre lett og naturlig. Hun trekker også frem det å ha et barneperspektiv. Selv om det ikke er mulig å definere et barneperspektiv, mener Dalen det likevel er viktig at forskeren gjør et forsøk på å

se verden med barns øyne. Emilson hevder at voksne ikke har mulighet til å *ta* barnets perspektiv, vi har kun en begrenset mulighet til å *nærme* oss dette (2008, p. 87). Barns perspektiv vil alltid være definert ut ifra de voksnes forsøk på å forstå de tankene og det syn barna har på sitt eget liv, hevder Emilson. Barnas stemme vil alltid bli filtrert gjennom den voksnes idéer om hvem barn er, hva de er i stand til og hva barndom er. Den kunnskapen barn kan bidra med i forskning, vil imidlertid kunne gi andre, viktige bilder av barndom og oppvekst enn de voksne tegner. Dette var en viktig målsetting også for mitt prosjekt.

Da Bjerke benyttet barn og unge som informanter i sin studie *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap*, begrunnet han dette med at det er noe unikt og identifiserbart i måten barn og unge opplever verden på som er forskjellig fra hvordan voksne opplever verden (2012, p. 53). Dette "noe" mener han kan betegnes som et barneperspektiv som forskningen søker etter ved å inkludere barns egne perspektiver. Samtidig peker Bjerke på farene ved fokuset på barns perspektiver og knytter blant annet dette til spørsmål om representativitet og autentisitet (2012, p. 54). Han viser til at barns ord og formuleringer i mange sammenhenger blir fremhevet som autentiske i betydningen av å være ekte og sanne bilder av en virkelighet som er unik for barn. Slike forestillinger om autentisitet mener Bjerke bidrar til å legitimere forestillinger om kunnskap som universelle sannheter om barn. Bjerke påpeker også en annen fare ved det dominerende fokuset på barns perspektiver og deltakelse, nemlig det at barns deltakelse kan bli sett som et tiltak for å korrigere måten vitenskapelig kunnskap blir produsert på. Faren her ligger ifølge Bjerke i at det kan lede til en konklusjon om at barn er bedre til å frembringe denne kunnskapen som forskere, bare fordi de er barn (2012, p. 55). Min begrunnelse for å involvere barn i forskningen, handler ikke nødvendigvis om at det å være barn gir dem en mer privilegert posisjon som "insider" i forhold til voksne som "outsider" i forskning med barn. Det er snarere tale om en interaktiv prosess mellom ulike posisjoner. Som forsker er jeg aldri hverken helt på utsiden eller helt på innsiden. Som Bjerke påpeker, inngår jeg i en relasjon som er i kontinuerlig forandring i samspillet mellom forsker, forskningsdeltakere og det omkringliggende samfunnet (2012, p. 55).

#### 4.4.3. FORSKERROLLEN

Til daglig er jeg barnehagelærer og arbeider som enhetsleder i en kommunal barnehage. Da jeg i sammenheng med denne studien skulle møte barnehagefeltet som forsker, bød det på



både muligheter og utfordringer. Gjennom å ha arbeidet i barnehage i neste tjuer år har jeg opparbeidet mye kunnskap om barn, barnehage og ansatte. Min erfaring og kompetanse tilsa at jeg kjente barnehagelærernes utfordringer godt og lett kunne identifisere meg med det de betegnet som dilemma og muligheter. Jeg kunne kjenne igjen og forstå utsagn uten at informantene trengte å forklare så mye. Selv om arbeid i barnehage er velkjent for meg, har jeg aldri hatt forskerens analytiske blikk på arbeidet mitt. Ifølge Dalen er det et velkjent fenomen fra kvalitative studier at forskeren i for stor grad identifiserer seg med de personene som inngår i forskningen (2011, p. 99). Dette omtales gjerne som "going native". Dalen understreker betydningen dette kan ha for studiens validitet og påpeker viktigheten av at forskeren til en viss grad distanserer seg fra feltet. Likevel må jeg si meg enig med Pettersvold idet hun avrunder sine refleksjoner omkring nærhet og avstand i arbeidet med sin avhandling med følgende ord: "nærhet gir en unik posisjon å forske ut i fra" (2015, p. 40). Hun fastslår videre at "fordelen med å vite hvor skoen trykker forent med refleksivitet og grundighet kan være det beste utgangspunkt".

De første intervjuene jeg gjorde med barn, karakteriserte jeg umiddelbart som ganske mislykkede intervju. I og med at jeg skulle studere likeverd i barnehagen ble jeg svært opptatt av å realisere likeverdet også i intervjusituasjonen. Frykten for å overkjøre, krenke og ikke fremstå som anerkjennende, gjorde at jeg ble en utydelig intervjuer. Jeg strevde med å finne balansen mellom å ta barnas innspill på alvor og faktisk søke å få svar på mine forskningsspørsmål. I etterkant av intervjuene så jeg at jeg i alt for liten grad hadde vært tydelig ovenfor informantene med tanke på hva som var hensikten med intervjuet. I de videre intervjuene hadde jeg en mer bevisst tanke omkring hva jeg ønsket å få ut av intervjuet. De tre andre intervjuene med barn foregikk i andre barnehager hvor barna og jeg var fremmede for hverandre. Dette innebar også at intervjuene fikk en noe mer formell form hvor jeg hadde et tydeligere fokus på mine spørsmål.

I intervjuene med barnehagelærerne opplevde jeg ikke den samme problematikken omkring min rolle som forsker. Her kjentes det enkelt å avbryte informanter som snakket seg bort fra tema eller som, slik jeg opplevde det, tok for mye plass i gruppen. Jeg har reflektert mye omkring dette i etterkant. Hvorfor var det lettere for meg å tydeliggjøre og kreve respekt for rammene for intervjuet blant barnehagelærerne enn det var blant barn? Jeg tror det handlet mye om min oppmerksomhet omkring studiens tematikk; realisering av likeverd. Dette

bekrefter for meg selv hvor vanskelig og krevende realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne faktisk er.

I større eller mindre grad kjente jeg i utgangspunktet til samtlige av de barnehagelærerne som var med i undersøkelsen. Noen av dem kjenner jeg ganske godt. Gjennom å være bevisst på de fordeler og ulemper dette kan medføre, opplever jeg å ha minimert ulempene. Jeg utnyttet den fordelen det var å kjenne informantene gjennom å stille dem ganske direkte og personlige spørsmål. Trolig fikk jeg lettere tilgang til informantenes erfaringer og tanker gjennom det at jeg kjente dem. Det knytter seg en risiko til at forskere, når de kjenner informantene, tolker deres utsagn mer positivt enn om de ikke hadde kjent dem. Dette har jeg etter beste evne forsøkt å unngå. Ett tiltak i så måte har vært ikke å skille de ulike informantene fra hverandre ved å gi dem fiktive navn eller betegne dem som for eksempel F1, hvor F kunne bety at det var Fjellveien barnehage og 1 kunne bety at det var informant nr 1. Både i transkripsjonene og i den endelige fremstillingen i teksten, benevner jeg alle informantene kun som barn eller barnehagelærer. Når informantene på en slik måte ble mer "ansiktsløse", var en nøktern analyse og tolkning mer mulig.

## 4.5. FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER

Kunnskap om mennesker og deres livssituasjon er det bare menneskene selv som kan gi oss, påpeker Dalland (2014, p. 95). Tilgangen til denne kunnskapen krever etiske overveielser både i planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning. Forskningsetikk handler både om å følge forskningsetiske retningslinjer, tenke gjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet kan medføre og hvordan disse kan håndteres på en god måte.

### 4.5.1. FORSKNINGSETISKE RETNINGSLINJER

For å ivareta enkeltpersoners og samfunnets interesser innen forskning, har den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) utarbeidet forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). De forskningsetiske retningslinjene har ikke den samme juridiske funksjonen som lovgivningen.

Forvaltningsloven stiller imidlertid juridiske krav som har betydning for mitt arbeid.

*Personvernombudet for forskning* ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) er

satt til å vurdere om personvernet ivaretas i planlagte undersøkelser og forskning. NSDs nettside har en elektronisk test man som forsker kan gjennomføre for å sjekke om eget prosjekt er meldepliktig. Jeg har gjennomført testen og funnet ut at min studie ikke medfører meldeplikt. Personopplysninger vil ikke lagres eller brukes i min studie og lydopptak vil slettes umiddelbart etter transkribering. Forvaltningslovens krav om konfidensialitet vil jeg ivareta ved at det ikke vil være mulig å knytte enkeltpersoner til de opplysningene som kommer frem i studien. Jeg vil anonymisere gjenkjennelige detaljer slik at jeg ivaretar forskningssubjektenes integritet.

#### *4.5.2. INTERVJU SOM METODE*

Det er ifølge Thagaard et viktig etisk prinsipp at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade de personer vi intervjuer (2013, p. 119). Hun sier videre at etiske utfordringer i en intervjusituasjon særlig kan knyttes til forskerens avveininger omkring hvor personlige og nærgående spørsmål hun kan stille. I intervjusituasjonen var jeg oppmerksom på balansen mellom nærhet og avstand til informantene. Jeg var avhengig av en viss tillit og nærhet for at informantene skulle kjenne seg trygge og ha lyst til å fortelle om sine erfaringer, tanker og opplevelser. Samtidig var en viss avstand nødvendig for å sikre at jeg ikke trakk over informantenes grenser med tanke på åpenhet og ærlighet. Det er viktig at forskeren ikke bidrar til at informanten deler sensitiv informasjon som vedkommende vil angre på i ettertid. Som forsker står man, ifølge Pettersvold, i et spenningsfelt mellom epistemologisk og etisk ansvar (2015, p. 48). Man ønsker at intervjuet skal være så dyptgående og utforskende som mulig, samtidig som man selvsagt også ønsker å respektere informantene så mye som mulig.

#### *4.5.3. FORSKNING MED BARN*

Idet barn skal inkluderes i forskning er det særlig viktig å ivareta etiske hensyn. Innenfor forskningsetikken blir gruppen barn betegnet som en sårbar gruppe. Det innebærer at forskere skal ta spesielle hensyn, være varsomme og ha en lav grad av risiko for barnet. I følge Forskningsetiske retningslinjer har barn krav på særlig beskyttelse i tråd med deres alder og behov (2014, pp. 16-17). Det er de voksnes ansvar at barn så langt det er mulig forstår hva de er med på. Samtykke til deltakelse i forskning skal ifølge forskningsetiske retningslinjer være

både fritt og informert (2014, p. 13). Et fritt samtykke betyr at informantene har gitt sin tilslutning til deltakelse uten noen form for press eller tvang. Dalland påpeker at et informert samtykke innebærer at de som involveres i forskning gjør dette med vitende og vilje på et fritt og selvstendig grunnlag (2014, p. 105). Når barn involveres i forskning, er ett fritt og informert samtykke vanskelig å oppnå. Barns samtykkekompetanse er naturlig nok annerledes enn voksnes. Barn har ikke de samme muligheter som voksne til å forstå hva de sier ja til. Det var derfor avgjørende for meg at barnets deltakelse alltid var frivillig for barnet, selv om foreldrene hadde gitt sitt skriftlige samtykke. Jeg var også observant med tanke på handlinger, ytringer eller kroppsspråk som kunne bety at barnet mistriddes eller av andre grunner ikke ønsket å delta i forskningen.

I forbindelse med intervjuene av barna gjorde jeg meg noen refleksjoner omkring hvordan det barna fortalte skulle fremstilles i den ferdige oppgaven. Barns språk og språkkompetanse skiller seg fra voksnes. Eide og Winger sier at barn ofte uttrykker seg på en helt annen måte enn det voksne gjør (2003, p. 104). Når utsagnene da tolkes med utgangspunkt i voksen logikk, kan informantens utsagn fremstilles som litt komiske påpeker Eide og Winger. Også Pettersvold er opptatt av hvordan barns stemmer blir skrevet frem i forskningen (2015, p. 126). Barn kan skrives fram som subjekter med egne forestillinger, eller de kan skrives fram som et «eksotisk» folkeslag, påpeker Pettersvold. Dette handler ifølge Pettersvold blant annet om å unngå at sitater fra barn blir «pynt» og «staffasje», eller generelt at barn blir artige og sjarmerende. Barn skal synliggjøres, men ikke "stilles ut".

#### 4.5.4. FORSKERROLLEN

Som forsker har man et sterkt og tydelig ansvar overfor de som på ulike måter er deltakere i forskningen. I sin avhandling *Det moderne barn og den fleksible barnehagen* presiserer Seland at det finnes etiske hensyn som strekker seg ut over de konkrete menneskene man møter (2009, p. 104). Hun sier at ved å være *for* forsiktig og engstelig for å skade forskningsdeltakerne, vil man kanskje ikke få tilgang til kunnskap om barnehagen som er viktig i et større samfunnsperspektiv. Seland mener det her kan oppstå et etisk dilemma mellom hensynet til informantene som har delt sine tanker og erfaringer, og hensynet til økt kunnskap om livet for barn og ansatte i barnehager mer generelt. Dette dilemmaet har opptatt

meg i både analysen og utarbeidelsen av den skriftlige teksten til oppgaven. Jeg har tilstrebet å ha en nøktern fremstilling av det jeg har funnet og det informantene har sagt, samtidig som jeg har sett meg nødt til å se materialet i et kritisk perspektiv og stille meg selv utfordrende spørsmål som kunne "forstyrre" materialet og funnene mine. Jeg har imidlertid prøvd å skille tydelig mellom mine perspektiv og informantenes egne uttalelser og utsagn. Det har også vært viktig for meg ikke å legge mer i materialet mitt enn det faktisk har vært grunnlag for.

## 5. PRESENTASJON AV MATERIALET

---

I dette kapittelet vil jeg gi en kort presentasjon av mitt empiriske materiale. Fremstillingen tar utgangspunkt i intervjuene og samler relevante utsagn knyttet til de spørsmålene og temaene som intervjuguidene er bygd opp rundt.

Informantene som deltok i studien blir ved noen anledninger omtalt som barn/barnehagelærer, ved andre anledninger som barn/voksen. Både barna og barnehagelærerne bruker i undersøkelsen stort sett betegnelsen voksne om alle de ansatte som jobber i barnehagen. Selv om jeg i denne masteroppgaven er opptatt av å se på relasjoner mellom voksne og barn, er de voksne i denne sammenhengen ikke interessante kun i egenskap av å være voksne. De voksne har en plass i denne studien av den grunn at de er ansatt som barnehagelærere. Barna som deltar i undersøkelsen er heller ikke interessante kun fordi de er barn. De deltar i studien fordi de er barn som går i barnehage. I skolesammenheng har man betegnelsen elever for de barna som går der. I barnehagen har man imidlertid ikke en tilsvarende betegnelse for de barna som er en del av institusjonen.

### 5.1. INTERVJU MED BARN

Intervjuene med barn ble gjennomført med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3: *Intervjuguide – intervju med barn*). På bakgrunn av forskningsspørsmålet mitt: *Hva kan barn fortelle oss om sine muligheter for å erfare likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?* valgte jeg ut noen tema jeg ønsket å komme inn på i løpet av intervjuet. I intervjuguiden hadde jeg også formulert forslag til spørsmål jeg kunne bruke innenfor hvert enkelt tema. Datamaterialet fra intervjuene med barn vil jeg her fremstille i tre avsnitt knyttet til de tre hovedtemaene som ble belyst i intervjuene: forskjeller mellom barn og voksne, regler og medbestemmelse og krenkelser og urettferdighet. Tekst i kursiv tilsier at dette er direkte utsagn fra informantene.

### 5.1.1. FORSKJELLER MELLOM BARN OG VOKSNE

Informantene er tydelige på at det er visse forskjeller mellom barn og voksne. En av informantene sier:

*Voksne er høyere og så er de eldre. Barna er mindre og ikke gamlere.*

I tillegg til ulik fysisk størrelse, sier noen av barna at forskjellen består i at barn leker, noe de voksne ikke ser ut til å gjøre. En av informantene sier:

*Voksne leker ikke, De passer på barna. Vi leker. Og så går de på møter og sånn.*

Ett annet barn sier:

*De voksne vil ikke bli med å leke. Jeg tror de synes det er kjedelig.*

Informanten forteller at barn liker å leke mens voksne er mer glad i å *gjøre voksenting*.

Voksenting forklarer hun på denne måten:

*De koser seg. De snakker med folk og spiser mat. Hver dag er de på møter og har pause og drikker kaffe.*

Informantene gir uttrykk for at barn trenger voksne til en del ting. Voksne kan hjelpe dem med praktiske utfordringer som å knytte skolisser og ta ned ting fra høye hyller. Én av informantene sier også:

*Vi må ha voksne for å passe på oss.*

I tillegg til at barna mener de trenger voksne i hverdagen, trekker ett av barna også frem noe annet de behøver voksne til:

*Jo, vi trenger voksne. De må lage baby så vi kan leve.*

Voksne er med andre ord ikke helt ubetydelige for barn, voksne har til og med gitt dem livet.

### 5.1.2. REGLER OG MEDBESTEMMELSE

I materialet mitt finner jeg flere eksempler på at barn skulle ønske de kunne bestemme mer i barnehagen. Ett av barna sier:

*Vi synes ikke det er så gøy at de voksne skal bestemme alle ting.*

Noen av informantene sier at de voksne bestemmer nesten alt, mens andre sier at barna får bestemme nesten alt. De situasjonene barna trekker frem som eksempler på at de selv kan bestemme, kan i mitt materiale knyttes til lek, voksenstyrte aktiviteter og turer. Barna forteller blant annet at de får bestemme hvem de vil leke med, hva de vil leke og hvor de skal leke. Ett barn forteller at han også får bli med på å ta andre avgjørelser i barnehagen:

*Jeg kan bestemme hvor vi går på tur. Jeg kan bestemme at når vi ikke skal på tur, så går vi på tur.*

Barnet gir her uttrykk for at han blir lyttet til og at voksne kan være villige til å endre sine planer ut ifra barns ønsker.

I ett av gruppeintervjuene snakker vi om hva som skjer når barn og voksne er uenige om ting. Én av informantene sier:

*Hvis de voksne ikke er enig, setter de oss rett på benken. Der sitter vi helt rolig og får ikke lov til å prate.*

Utsagnet knytter seg til hva som skjer hvis barnet ikke setter seg ved bordet når de voksne har sagt at det er måltid. I situasjoner som denne ser det ut til å være en tydelig forventning om at barna må innrette seg etter det de voksne har bestemt.

### **5.1.3. KRENKELSER OG URETTFERDIGHET**

I intervjuene spør jeg barna om det finnes ulike regler for barn og voksne i barnehagen og om de eventuelt opplever dette som urettferdig. Kun én av informantene viser eksplisitt til en situasjon der voksne og barn omfattes av ulike regler:

*De voksne drikker kaffe. De drikker alltid kaffe når vi er på tur. Vi får ikke. Men noen ganger får vi kakao.*

Jeg følger opp barnets utsagn med å spørre om hun skulle ønske det var annerledes. Hun sier:

*Jeg liker ikke kaffe. Men jeg liker kaffe latte. Det skulle jeg hatt hver dag!*

Barnet utbroderer ikke temaet videre, heller ingen av de andre barna følger det opp ved å snakke om andre ting som er urettferdig eller ting de skulle ønske var annerledes. Ved en senere anledning er det imidlertid ett barn som sier:



*Det er urettferdig at de voksne må bestemme.*

Utsagnet fremlegges idet samtalen dreier seg om rydding i barnehagen og informanten forteller at barna må rydde når de voksne bestemmer det.

Enkelte av informantene nevner at voksne kjefter. Én av dem sier det slik:

*Noen voksne kjefter. Da sier de det veldig strengt.*

Ett barn formidler noe om hvordan dette kan oppleves for barn:

*Noen ganger kjefter voksne på barn. Det synes vi ikke er så gøy.*

Ved et par anledninger forsøker jeg i intervjuene å følge opp barns utsagn knyttet til voksne som kjefter. Jeg ønsker å forstå mer av hvordan barna opplever "kjeft" og hva det gjør med dem. Dette får jeg imidlertid ikke noe mer utfyllende svar på i mine intervjuer.

## 5.2. INTERVJU MED BARNEHAGELÆRERE

I dette avsnittet vil jeg presentere et kort sammendrag av intervjuene med barnehagelærerne.

Fremstillingen tar utgangspunkt i de spørsmålene jeg stilte i intervjuene (vedlegg 4: *Intervjuguide – intervju med barnehagelærere*). Mine spørsmål presenteres her i fete skrifttyper, mine sammendrag i normal skrift og informantenes direkte utsagn i kursiv.

Grunnet den skjeve kjønnsfordelingen blant barnehagelærerne som deltok i undersøkelsen, vil alle benevnes som "hun" for å sikre anonymitet.

### **Likeverd er en av verdiene i barnehagens formålsparagraf. Hvordan mener du likeverd som verdi kan realiseres i barnehagen i forholdet mellom barn og voksne?**

Informantene omtaler likeverd som en selvsagt, helt grunnleggende og viktig verdi. De knytter likeverd til begreper som medvirkning, anerkjennelse, lytting, respekt og tilstedeværelse. Én av informantene sier at realisering av likeverd aller først må begynne med holdningsarbeid i personalet:

*Det handler jo om kommunikasjon mellom personalet. En felles måte å arbeide på, en felles forståelse. Vi må snakke om hva likeverd er og hvordan det kan se ut i praksis. I første rekke må vi forstå begrepet.*

Informantene fremhever at synet på barn i stor grad påvirker mulighetene for å realisere ideen om likeverd. Flere mener at synet på barn har endret seg betraktelig de siste årene og at dette får konsekvenser for hvilke handlinger og holdninger som anses som akseptable. Det endrede synet på barn knytter informantene til begreper som anerkjennelse og respekt for hvert enkelt barn.

### **Hvilke opplevelser av krenkelser og urettferdighet tror du barn har i møte med voksne i barnehagen?**

På dette spørsmålet svarer en av informantene umiddelbart:

*Jeg tror bestemt at de mener de ikke blir hørt.*

Informanten snakker videre om viktigheten av at barn får medvirke og blir inkludert i avgjørelser. Flere av informantene snakker om det å bli tatt på alvor og viktigheten av en likeverdig kommunikasjon. Noen av dem understreker at det alltid ligger en risiko for krenkelser og urettferdighet i daglige hverdagsrutiner. De nevner bleieskift og soving som særlig sårbare situasjoner for barnet. Rammefaktorer som størrelse på barnegruppen og antall ansatte har ifølge flere av informantene stor betydning for mulighetene til å realisere likeverd.

### **Tror du noen barn har lettere for å bli møtt som likeverdige enn andre barn?**

Flere av informantene påpeker at barn som er verbalt sterke og våger å stå opp for deg selv, sannsynligvis får oppleve mer likeverd i sin hverdag. Noen sier at de ansattes personlige følelser for barn kan være en hemmende eller fremmede faktor i realiseringen av likeverd. Samtidig trekker samtlige av informantene frem den yrkesetiske forpliktelsen de har knyttet til det å møte barn som likeverdige. To av informantene forteller om ulike strategier de har tilegnet seg for å ivareta hvert enkelt barn til tross for eventuelle negative følelser for barnet. Den ene barnehagelæreren forteller om hvordan hun stadig forsøker å bli bedre kjent med barnet for å finne årsaker til barnets adferd. Den andre sier:

*Da må jeg gjøre noen kognitive greier for å hjelpe meg selv til å få det ned i hjertet.*

Den kognitive virksomheten informantene her snakker om, knytter hun til forholdet mellom hode og hjerte. Hun sier at selv om hun i utgangspunktet ikke har særlig positive følelser for barnet, kan hun ved å fokusere på den etiske forpliktelsen, gradvis snu de negative følelsene gjennom å la fornuften styre handlingene.

### **Opplever du eller ser du noen dilemma knyttet til realiseringen av likeverd mellom voksne og barn?**

I alle gruppeintervjuene trekker informantene frem begrepet makt. En av informantene sier:

*Det er jo et maktforhold – jeg har makten og jeg kan bare bruke den. Det er så lett når man er i et asymmetrisk forhold. Det er nok det største dilemmaet.*

Også forventninger barnehagen opplever å få fra samfunnet rundt, blir pekt på som utfordringer med tanke på realisering av likeverd. De nevner forventninger knyttet til hva barna skal lære i barnehagen og hvordan barnehagen skal sørge for at:

*..alle passer inn i et skjema og inn i et system.*

I ett av gruppeintervjuene snakker informantene om at assistenter og barnehagelærere har ulike forutsetninger for å kunne realisere likeverdet. Dette knytter de til teoretisk kunnskap og erfaring med å reflektere over egen praksis.

### **Jeg har vært i tre ulike barnehager og intervjuet barn om deres opplevelser omkring likeverd mellom voksne og barn. Hovedinntrykket mitt er at barna forteller om relativt få opplevelser knyttet til krenkelser og urettferdighet. Hva tenker dere om dette?**

Informantene uttrykker stort sett at de er lite overrasket over resultatet av intervjuene jeg har gjort. De trekker frem flere forhold som de mener kan forklare at barna svarer på denne måten. En av forklaringene mener informantene kan ligge i det at barna ikke er vant til å snakke om slike ting og at de derfor ikke ser for seg at ting kunne vært annerledes. Én av informantene sier blant annet:

*Når kommunismen falt – da ble folk helt handlingslammet. Plutselig måtte de tenke selv. Vi må gi barna mulighet til å stå opp for seg selv.*

Informantene stiller seg også åpne for muligheten til at barn faktisk opplever mindre krenkelse nå enn tidligere. De sier at synet på barn har endret seg og mener at dette i stor grad har fremmet realiseringen av likeverdet.

## 6. ANALYSE

---

I dette kapittelet vil jeg synliggjøre analyseprosessen som har ledet frem til mine funn. Når jeg benytter begrepet funn handler ikke det om at jeg har funnet noe som lå der ute og ventet på meg. Funn knytter jeg til noe som har blitt til dialog mellom informantene og meg som intervjuer. Mine funn er mine fortolkninger av det informantene sier. Det som forsværer funnens gyldighet er derfor knyttet til hvordan jeg argumenterer for dem og synliggjør analyseprosessen.

Analysen har som mål å gi svar på de to delspørsmålene jeg har for studien:

1. *Hva kan barn fortelle oss om sine muligheter for å erfare likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*
2. *Hvilke muligheter og dilemma opplever barnehagelærere knyttet til realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*

I fremstillingen av analysen vil jeg først vise hvordan jeg har bearbeidet og tolket materialet fra intervjuene med barn for å finne svar på spørsmålet: *Hva kan barn fortelle oss om sine muligheter for å erfare likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?* Deretter vil jeg gjennom en analyse av materialet som fremkom i intervjuene med barnehagelærere, forsøke å besvare spørsmålet: *Hvilke muligheter og dilemma opplever barnehagelærere knyttet til realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?* Prosessen med å finne frem til aktuelle analysekategorier vil jeg synliggjøre underveis.

### 6.1. ANALYSE AV EMPIRI FRA INTERVJU MED BARN

I denne delen av analysen vil jeg forsøke å finne svar på spørsmålet om hva barn kan fortelle oss om sine muligheter for å erfare likeverd mellom barn og voksne i barnehagen ved hjelp av følgende analysekategorier: Protection, provision og participation . Jeg strevde lenge med å finne passende analysekategorier til empirien fra intervjuene med barn. Jeg var i tvil om jeg skulle definere nye egne begreper eller om jeg skulle benytte teoretiske analysekategorier. Det så imidlertid aldri ut til at de kategoriene jeg prøvde ut, bidro til å gjøre analysen nyansert og oversiktlig slik Thagaard trekker frem som viktige kriterier for hensiktsmessige

analysekategorier (2013, p. 182). I et forsøk på å finne relevante kategorier valgte jeg å se på hvordan FNs konvensjon om barns rettigheter, også kalt barnekonvensjonen, er inndelt. Konvensjonen bygger på et humanistisk menneskesyn som gjennom verdenserklæringen for menneskerettigheter beskrives slik i artikkel 1: *Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter*. Kjørholt refererer til at barnekonvensjonen ofte sies å være bygd opp omkring de tre P-er protection, provision og participation (2010, p. 11). Til tross for at likeverd mellom barn og voksne handler om mer enn å innfri barns rettighetskrav, mener jeg at de tre P-ene kan være hensiktsmessige analytiske kategorier i forbindelse med mine intervju med barn. De tre rettighetene, som i utgangspunktet er politiske rettigheter, mener jeg også kan ses som praktiske implikasjoner av den etiske forpliktelsen barnehagen har knyttet til menneskeverd og likeverd. Jeg velger med andre ord å se på hvordan barna i undersøkelsen erfarer likeverd gjennom at retten til beskyttelse (protection), rett til velferd og omsorg (provision) og rett til deltakelse (participation) blir innfridd i den praktiske virkeligheten i barnehagen.

### 6.1.1. PROTECTION

Flere av barna som deltar i studien er tydelige på at voksne bidrar med beskyttelse og omsorg i barns liv. Ett av barna sier blant annet:

*Vi må ha voksne for å passe på oss.*

Mange av barna gir uttrykk for at de trenger de voksne. Voksne betegnes av informantene som "større", "eldre" og "mindre redde". Ett barn forteller om at de ofte er på tur med barnehagen:

*Når vi er på tur har vi en regel. Vi må alltid se en voksen og så må vi alltid stoppe og snu oss når en voksen roper navnet ditt. Og så må du alltid huske å gå i kanten når vi er på tur. Den som går ytterst skal passe på at vi ikke går i veien og den som går innerst skal passe på at vi går i kanten. Den som går innerst heter kantvakt og den som går ytterst heter veivakt.*

Hvorpå et annet barn kommenterer resonnementet med følgende uttalelse:

*Det er skikkelig lurt!*

Det ser for meg ut som om barnet setter pris på de voksnes ivaretagelse av barns sikkerhet. En lignende konklusjon kan trekkes av følgende utsagn fra en av informantene idet hun snakker om at det kun er voksne som kan bestemme ting:

*Det er bare de voksne som får det, og kongen. Kongen må være voksen. For hvis han er barn kan han bare bestemme gøyete ting, og han må bestemme kjedelige ting.*

Jeg aner her en forståelse for at barnet mener at voksne er viktige fordi de har en funksjon eller rolle som barna vanskelig kan ta ansvar for selv, blant annet fordi barn har aller mest lyst til å bestemme "gøyete ting".

Noen av informantene forteller om episoder som *kan* oppfattes som mulige krenkelser. På spørsmål om de noen gang hadde opplevd at voksne ikke "var greie", sier ett av barna:

*Jeg har sett det på TV en gang. Lisa ville ikke få skrukkete hender i badekaret. Men hun fikk skrukkete hender. Og så likte hun ikke kløete genser. Men den voksne bare dro den på.*

Barnet forteller ikke her om en hendelse hun selv har opplevd, men knytter i stedet "ikke greie" voksne til noe hun har sett på TV. Jeg forstår episoden som et eksempel på at den voksne ikke gir barnet den nødvendige omsorgen eller forsøker å se virkeligheten ut ifra barnets perspektiv.

### 6.1.2. PROVISION

Barna i undersøkelsen snakker lite om voksne som forsørgere, noe jeg heller ikke legger opp til gjennom mine spørsmål eller innspill i samtalen. Ved to-tre anledninger kom imidlertid barna med utsagn som kan knyttes til denne kategorien. Én av informantene forteller hva de voksne kan:

*De kan hjelpe oss med å ta ned høye ting og sånn.*

Det er altså ikke gitt for barnet at hun selv kan mestre alle ting. Hun trenger hjelp fra voksne på enkelte områder i livet. Ett barn ser for seg at det *kunne* være mulig å overta en del av de voksnes oppgaver på småbarnsavdelingen:

*Hvis det ikke var voksne på småbarnsavdelingen, måtte vi [femåringene] ha bestemt og sånn. Da kunne de bli med oss på tur, vi kunne lage mat til dem og leke med dem.*

Det jeg finner mest interessant i dette utsagnet er barnets forståelse av at de voksnes viktigste funksjon på småbarnsavdelingen er å ta med barna på tur, gi dem mat og leke med dem. De tre handlingene barnet nevner, er etter mitt syn ganske vesentlige innenfor betegnelsen "forsørge": mat, lek og opplevelser. Det kan være flere grunner til at barna ikke nevner mer om de voksnes forsørgeransvar. Den mest innlysende årsaken for meg, er at dette er så selvsagt for de barna jeg har intervjuet at de ikke tenker noe videre over det. Det er svært sannsynlig at alle de barna jeg har snakket med har både husly og tilstrekkelig med mat og klær.

### *6.1.3. PARTICIPATION*

En viktig faktor for å kunne realisere ideen om likeverd synes å ligge i barns muligheter for deltakelse. Når vi snakker om temaet benytter barna stort sett betegnelsen *å bestemme*. Selv forsøkte jeg å unngå å bruke dette begrepet fordi barns rett til medvirkning og deltakelse handler om så mye annet enn det å kunne bestemme ting. Det viste seg imidlertid å være dette ordet som gav gjenklang hos barna og som barna selv brakte opp i samtalen.

Mange av barna i undersøkelsen uttrykker at de gjerne vil bestemme mer. Én av dem sier blant annet:

*Jeg synes det er urettferdig [at voksne bestemmer]. Og da sier jeg til meg selv; nei, nå må jeg bestemme selv.*

Og:

*Vi synes ikke det er så gøy, at de voksne skal bestemme alle ting.*

Det kan se ut til at barna ønsker mindre styring fra de voksne og større grad av medvirkning.

Informantene kommer imidlertid også med eksempler på situasjoner hvor de kan delta og uttrykke sin mening. Én sier:



*Jeg kan bestemme hvor vi går på tur. Jeg kan bestemme at når vi ikke skal på tur, så går vi på tur.*

Det ser altså ut til at barnet både blir lyttet til og at barnets syn tas med i betraktning når beslutninger skal treffes. Dette bekreftes av et annet barn idet hun snakker om lek:

*Noen ganger sier de voksne at jeg må leke med Petter, men det vil jeg ikke. Men det synes jeg er urettferdig at de voksne må bestemme. Og da går jeg til de voksne og så spør jeg de voksne; Hvorfor må jeg leke med Petter? Petter vil nesten aldri leke med meg! Ok, da trenger du ikke å leke med ham sier de voksne da.*

Informanten har erfart at det mulig å si sin mening, hun blir lyttet til og hennes mening har betydning for de voksnes avgjørelse.

#### **OPPSUMMERING**

Gjennom analysekategoriene de tre P'er ønsket jeg å finne svar på hva barn kan fortelle oss om sine muligheter for å erfare likeverd mellom barn og voksne i barnehagen. Barna i undersøkelsen gir uttrykk for at de både ønsker og trenger beskyttelse og omsorg fra voksne. Voksne må kanskje være de som bestemmer mest, men de må ikke bestemme *alt*. Lek ser ut til å være ett av de områdene hvor barn i særlig grad ønsker å ha medinnflytelse. Slik jeg forstår barnas utsagn opplever mange av dem at voksne tar dem på alvor og at de får uttrykke sin mening om mange ting. Med utgangspunkt i det materialet jeg har konstruert, er det vanskelig å si noe om hvordan barn helt konkret får medvirke i barnehagens virksomhet. Barna jeg intervjuet fortalte lite om krenkelser og urettferdighet i barnehagen. Analysen kan i liten grad gi svar på hva som ligger bak dette.

## **6.2. ANALYSE AV EMPIRI FRA INTERVJU MED BARNEHAGELÆRERE**

I denne delen av analysen ønsker jeg å finne svar på spørsmålet om hvilke muligheter og dilemma barnehagelærere opplever knyttet til realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen. Empirien er analysert ut ifra hovedkategoriene *likeverd-en etisk fordring* og *likeverd-en pedagogisk utfordring*.

Ulike analysekategorier ble prøvd ut i forsøket på å få tak i essensen i materialet mitt. Jeg har blant annet benyttet kategorier som jeg håpet kunne beskrive ulik grad av likeverd i relasjonen

mellom barn og voksne, men forkastet dette på grunn av manglende samsvar mellom kategoriene og den foreliggende empirien. Jeg har også prøvd å se empirien i lys av de samme kategoriene som jeg benyttet i analysen av intervju med barn. Her opplevde jeg imidlertid at kategoriene ikke var tilstrekkelig vide til å belyse empiriens mangfold og kompleksitet. I et forsøk på å finne relevante kategorier valgte jeg å se empirien i lys av begrepene etisk fordring og pedagogisk utfordring. Ideen til kategoriene fikk jeg gjennom tittelen til Pettersvolds avhandling: *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* (2015). De analytiske kategoriene hverken kan eller skal gi et fullstendig og komplett bilde av likeverdets realisering i barnehagen. Kategorien kan imidlertid bidra til å synliggjøre en sammensatt og kompleks virkelighet.

### 6.2.1. LIKEVERD - EN ETISK FORDRING

"Alle er like mye verdt som menneske", uttrykker én av informantene. En tilsvarende forståelse av likeverd ser ut til være den mest nærliggende hos alle informantene i undersøkelsen. Barnehagelærerne uttrykker at likeverd må ligge til grunn for alt de gjør i barnehagen. Én av dem sier det slik:

*Det er jo en grunnleggende tanke at alle barn og voksne er like viktige. Det må ligge som et bakteppe for alt vi gjør. Vi har jo et samfunn som setter prislapp på enkeltmennesker og grupper av mennesker. Samfunnet er ikke medspillere i alle saker. Vi må derfor tenke litt isolert her [i barnehagen].*

Informanten påpeker at barnehagen som institusjon har et ansvar for å realisere likeverdet på tross av eventuelle motstridende tendenser vi for øvrig ser i samfunnet. En annen informant sier:

*Jeg tenker på det å ha respekt for hvert enkelt barn. På tross av ulik kultur eller om barnet kommer fra en såkalt fin familie. Det er så viktig å se barna med det gode blikket. Alle er verdifulle i den de er. Uansett.*

Slik jeg forstår utsagnet peker informanten her på likeverdets universelle gyldighet. Likeverdet er ikke avhengig av at man presterer noe eller kommer fra "riktig familie". Det gjelder fordi vi alle er mennesker. Slik jeg forstår informantene er alle bevisste på at de har

både en allmenn forpliktelse til å behandle alle mennesker som likeverdige, og en særlig yrkesetisk forpliktelse til å realisere likeverd. Én av informantene sier:

*Før var det liksom greit at bare én av de ansatte på avdelingen hadde god kontakt med barnet. Nå tenker vi at alle må ha det. Vi må være glad i alle barna. Det er liksom jobben vår.*

For meg ser det ut til at informanten mener det har skjedd en bevisstgjøring i forhold til den etiske yrkesforpliktelsen. Én ansatt kan altså ikke unndra seg den forpliktelsen hun har til å møte alle barn som likeverdige mennesker selv om det er andre ansatte på avdelingen som ivaretar dette barnets behov. Alle ansatte er forpliktet til å ivareta alle barn på en etisk forsvarlig måte.

### 6.2.2. LIKEVERD - EN PEDAGOGISK UTFORDRING

Samtidig med at barnehagelærerne gjennom intervju gir uttrykk for at likeverd ligger til grunn for alt de gjør, er de tydelige på at det er krevende å få til i praksis. De forholdene som informantene betegner som krevende, motsetningsfylte, utfordrende eller umulige, har jeg plassert innenfor følgende seks kategorier: asymmetrien i relasjonen mellom barn og voksne, det pedagogiske paradoks, syn på barn, institusjonelle rammevilkår, institusjonstilpassede barn og profesjonell yrkesutøvelse.

#### *En asymmetrisk relasjon*

Flere av informantene i undersøkelsen peker på det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne. Én av dem sier:

*Det er et asymmetrisk forhold mellom barn og voksne. Det er en realitet. Voksne har et ansvar.*

Ingen av barnehagelærerne omtaler asymmetrien som *bra* eller *dårlig*, de bare konstaterer at den er der. I det asymmetriske forholdet ligger det imidlertid noen premisser. Én av informantene sier blant annet:

*Det er jo et maktforhold. Jeg har makten og kan bare bruke den. Det er så lett når man er i et asymmetrisk forhold. Det er nok det største dilemmaet.*

Asymmetrien innebærer altså at voksne har både ansvar og makt i relasjonen mellom barn og voksne. Flere av informantene opplever dette som et dilemma idet de også skal realisere likeverdet i relasjonen med barn. Den ene informanten forklarer det slik:

*Det må være rammer og grenser. Vi må ikke droppe dette selv om det skal være likeverd. Men det er kjempevanskelig å være den som lager rammer samtidig som likeverdet er der.*

Én av informantene forteller om en episode som skjedde i barnehagen samme dag som intervjuet ble gjennomført:

*Det var ett barn som måtte tas til side. Han fikk ikke lov til å gjøre det han hadde lyst til akkurat da. Måten jeg gjorde det på var ikke akkurat likeverdig. Jeg ville ikke gjort det slik med en voksen. Men vi gjør slik stadig vekk med barn!?*

Det synes å være forhold knyttet til den asymmetriske relasjon som gjør det svært vanskelig for barnehagelærerne å realisere likeverd. De snakker om et ansvar som voksne både har og må påta seg, de snakker om et maktforhold og de snakker om små dagligdagse hendelser. Midt oppi dette skal altså likeverdet mellom barn og voksne virkeliggjøres.

#### *Det pedagogiske paradoks*

Det at barnehagen er en pedagogisk institusjon innebærer at den praksis som foregår der har en gitt hensikt. I rammeplan for barnehagen påpekes det blant annet at "barnehagen skal oppdra barn..", "barnehagen skal legge grunnlag for..." og "barnehagen skal formidle...". Flere av informantene gir uttrykk for at det å være en del av en pedagogisk virksomhet påvirker mulighetene for realisering av likeverd. Én sier det slik:

*Vi liker jo ikke å snakke om at barnehagen er en forberedelse. Til skole og samfunnslivet videre. Vi liker å snakke om barndommens egenverdi, livet her og nå. Men vi må jo også hjelpe dem inn i et samfunn, en ramme som er fastlagt. Det er spesielt vanskelig når vi har noen barn som ikke er skapt for å tilpasse seg, som heller skal være rebeller og opprørere og kreative sjeler. Det utfordrer likeverdet.*

Informanten peker på en utfordring knyttet til å fokusere på livet her og nå eller ha et mer fremtidsrettet fokus. Slik jeg forstår informanten tar "her og nå"-perspektivet mer vare på barnet som en likeverdig aktør enn det et mer fremtidsrettet perspektiv gjør.

En av informantene snakker også om kartleggingsverktøy og skjema som ifølge barnehagelæreren plasserer barna i trange båser og ikke skaper rom for det individuelle og unike. "Dette utfordrer likeverdet", påpeker hun. Én av barnehagelærerne sier også:

*Barna er jo egne individ. Og det skal de være!*

Barnehagelæreren synes det er viktig å verne om den enkeltes identitet og setter en grense for hvor mye tilpasning barn skal utsettes for:

*Midt i alle disse kravene vi setter til barn, må det jo også være rom for å være ulike?*

Utsagnet følges opp av en av de andre informantene:

*Ja, det handler jo om en slags frigjøring. Barna skal være og bli seg selv. Det er jo ikke lett. Jeg vet jo ikke hvem barnet skal bli på en måte. Men jeg må jo hjelpe så godt jeg kan. Barnet skal jo uansett ikke bli som meg eller som en av de andre.*

Slik jeg tolker det, handler dette om det pedagogiske paradoks: hvordan kan vi "utdanne" til frihet innenfor barnehagens rammer med krav om tilpasning og underordning?

### *Syn på barn*

Barnehagelærerne i undersøkelsen uttrykker på ulike måter at barn er annerledes enn voksne. De nevner for eksempel at barn "må beskyttes", at barn "trenger ekstra omsorg" og at "vi må huske på at barn er annerledes enn voksne på noen ting". Én av informantene sier:

*Det er så utrolig viktig det her med likeverd. Barna er jo det mest sårbare vi har. Så vår rolle er så utrolig viktig. Vi har et voldsomt ansvar.*

Slik jeg tolker disse utsagnene, mener informantene at barn har et særlig behov for voksnes beskyttelse. De gir uttrykk for at barn er ekstra sårbare og at dette sårbare stiller ekstra krav til den voksnes evne til å realisere likeverd.

Nesten samtlige informanter påpeker at ulike syn på barn medfører forskjellig grad av praktisering av likeverd. Én av informantene forteller fra sitt første år som nyutdannet barnehagelærer:

*Det har heldigvis skjedd en utvikling i syn på barn fra den gang jeg var nyutdannet. Da hadde de en regel der om at alle først skulle spise mat og så skulle de få drikke.*

*Jeg husker det var så vondt. Og jeg turte ikke å si noe. Hun var så veldig tydelig hun ene; sånn MÅ det være! Heldigvis har det skjedd litt der. Det har blitt mer likeverd.*

En annen barnehagelærer følger opp med sine erfaringer:

*Ja, jeg husker vi hadde samling og alle bare måtte sitte stille. Nå tenker vi kanskje at det er samlingen det er noe feil med hvis barna reiser seg og går.*

Dagens syn på barn ser altså ut til å gi realiseringen av likeverd mellom barn og voksne bedre vilkår enn det som var tilfelle med "et gammelt syn på barn", som én av informantene uttrykker det. Barnehagelærerne forteller at de har "blitt mer anerkjennende" og at de "ser hvert enkelt barn i mye større grad enn tidligere". Én av informantene beskriver endringen slik:

*Jeg spør mye mer nå. Jeg forbereder dem på at nå kommer jeg og tørker nesa di. Og så avleder jeg ikke lenger. Hvis barna er lei seg når foreldrene går sier jeg ikke sånn "se der – en fugl!" Nå får barna lov til å kjenne på følelsene sine.*

Flere av informantene i undersøkelsen uttrykker at synet på barn har endret seg radikalt i løpet av den tiden de har jobbet i barnehage. De ser ut til å mene at utviklingen går i den retningen man ønsker; barn blir tatt mer på alvor og får i det hele tatt større muligheter til å oppleve seg som likeverdige de voksne.

#### *Institusjonelle rammevilkår*

Barnehagen er priggitt en rekke rammevilkår som styres av blant annet stat og kommune. Disse rammevilkårene kan blant annet dreie seg om antall ansatte pr. barn, organisering av barnehagen i avdelinger versus baser eller økonomiske rammer. Flere av informantene i undersøkelsen trekker frem eksempler på rammevilkår som kan styrke eller svekke mulighetene for å realisere likeverd. Én av dem sier:

*Barn trenger tid og ro. Jeg tror fort de kan oppleve ting som urettferdig når de voksne ikke har tid til dem. Når det er få barn, når vi får delt barnegruppen, da har vi mye mer tid til å lytte, til å være nærværende og ha romslige relasjoner.*

En annen sier det slik:

*Det handler mye om tid og nok voksne. Vi må være nok voksne til at vi for eksempel kan følge opp barna i garderoben. Det tar tid. Vi må jo følge dem opp og veilede dem. Da kan det bli likeverd.*

Ifølge informanten har altså de ytre rammene betydning for realiseringen av likeverd. Å ha tilstrekkelig antall ansatte nevnes av flere informanter som et grunnleggende vilkår for at barna skal få mulighet til å erfare og oppleve likeverd i barnehagen. Én av informantene sier:

*Likeverd betyr at alle skal få like mye omsorg. Det kan være fort gjort å ikke få til i en stor barnegruppe. De stille barna trenger også å bli sett.*

Også denne informanten trekker frem betydningen av antall ansatte og muligheten som ligger i det å kunne være sammen i små grupper. I alle de intervjuene hvor rammevilkår blir nevnt, er barnehagelærerne svært tydelige på at gode rammevilkår er viktig. Gode rammevilkår knytter informantene i all hovedsak til det å være et tilstrekkelig antall ansatte på avdelingen.

#### *Et institusjonstilpasset barn*

I intervjuene snakker vi om hvert enkelt barns ulike mulighet til å erfare og oppleve likeverd i barnehagen. Én av barnehagelærerne sier:

*Det er mye lettere å møte de med likeverd- de som byr mye på seg selv. De som er verbalt sterke og litt frempå. De får mer.*

En annen sier:

*Det er vanskelig med en likeverdig relasjon i møte med barn som krever mye ekstra av meg. Barn som er veldig stille. Eller barn som er utagerende. Men jeg kjenner på en sånn guffen følelse. Jeg kan ikke tillate at de skal føle seg krenket eller urettferdig behandlet av meg.*

Likeverd ser ut til å være enklere å realisere ovenfor noen barn enn andre. For disse to informantene handler det blant annet om de følelsene som fremkalles i dem selv i møte med barnet. Andre nevner at det krever mer av dem å tilrettelegge for en likeverdig relasjon med 1-åringen enn med 5-åringen. De knytter dette til 1-åringens manglende verbalspråk og sier det krever mer av den voksne for å forstå barnet. Fysisk tilstedeværelse og psykisk nærhet er forhold som informantene trekker frem som hjelpere eller fremmere i denne sammenheng.

I det jeg spør barnehagelærerne om hvorfor de tror barna jeg intervjuet ikke fortalte om flere krenkelser enn det de gjorde, trekker en av informantene veksler på kommunismens fall. Hun sammenligner barns posisjon i samfunnet i dag med den posisjon folk hadde i Sovjetunionen da kommunismen falt:

*Da hadde folket en leder og når den forsvant ble de helt handlingslammet. Jeg tror barna bare er vant til at voksne er ledere og de som bestemmer. Det er vårt ansvar å gi barna muligheten til å stå opp for seg selv.*

Slik jeg tolker informanten mener hun at dagens barn ikke er vant til å bli lyttet til og tatt på alvor, og da heller ikke i stor grad har mulighet til å stå opp for egne rettigheter. De blir til en viss grad handlingslammet. En annen informant sammenlikner barns posisjon med den kvinner har i land som Afghanistan eller Kongo. Hun sier:

*De vet jo ikke om noe annet! Hvordan skal de da kunne si at det er urettferdig?*

Jeg opplever at informantene her beskriver noe av dilemmaet med å være i en underordnet posisjon. I den posisjonen kan det være vanskelig å få øye på at noe kunne vært annerledes. Den virkeligheten man lever i, fremstår gjerne som den eneste mulige. Flere av informantene påpeker at det er de voksnes oppgave å legge til rette for barns deltakelse og medinnflytelse. Én av informantene sier:

*Barna stiller få spørsmål til hvorfor de ikke kan få gå utenfor gjerdet eller hvorfor det bare er de voksne som får drikke kaffe. Vi gir jo oss selv så mange goder. Jeg tenkte på det med den politiske danningen... Hvordan kan vi øke den i vår gruppe? Det kan se ut til at barna tenker at voksne er jo voksne og de skal bestemme.*

Informanten gir eksplisitt uttrykk for at selv om barna ikke nødvendigvis ser eller opplever urettferdigheten, er den der like fullt. Det er de voksnes ansvar å utruste barn til å oppdage urettferdighet og krenkelse.

### *En profesjonell yrkesutøvelse*

Ett av de forholdene som i størst grad fremkom i mitt materiale knyttet til å hemme realiseringen av likeverdet, var den enkelte barnehagelærers følelsesmessige relasjon til barn. Begreper som forskjellsbehandling, ujevn oppmerksomhet og ulike følelser for barn, trekkes frem som mulige krenkelseserfaringer. Flere av informantene sier at de har ulike følelser



knyttet til de enkelte barna og at barns adferd i noen tilfeller gjør det vanskelig å realisere ideen om likeverd. Én av informantene sier:

*Jeg kjenner på dilemmaet knyttet til det med kjemi. Det er med på å styre hvordan jeg klarer å realisere likeverdet. Noen barn må jeg jobbe ekstra med for å realisere likeverd. Noen krever mer av meg i forhold til at jeg må utføre min plikt.*

Flere av barnehagelærerne uttrykker på ulikt vis at de ikke tillater de personlige følelsene å overskygge den yrkesetiske forpliktelsen de har til å behandle alle barn med omsorg og respekt. To av dem forteller om ulike strategier de har for å få en bedre relasjon til barn som i utgangspunktet "ikke gir dem gode følelser", som én av informantene uttrykker det. Den ene oppgir at hun tilbringer ekstra mye tid sammen med barnet for å bli bedre kjent og finne ut hva barnet forsøker å kommunisere gjennom sin adferd. Informanten snakker positivt om situasjoner hvor dette har lyktes. Noen informanter snakker om viktigheten av at personalet har "en felles forståelse" for at barnehagen skal kunne være et sted der barn erfarer likeverd mellom barn og voksne. Én av barnehagelærerne beskriver det slik:

*Det handler jo om kommunikasjon mellom personalet. En felles måte å arbeide på, en felles forståelse. Vi må snakke om hva likeverd er og hvordan det kan se ut i praksis. I første rekke må vi forstå begrepet.*

Økt fokus på likeverd kan medføre endring i daglig praksis. Én informant sier:

*Før opplevde de [barna] nok mer urettferdighet mellom barn og voksne. Vi er blitt så bevisst her nå, at jeg tror det var mere før.*

Den økte bevisstheten knytter informanten til økt refleksjon omkring likeverd. Hun nevner personalmøter og avdelingsmøter som viktige arenaer for holdningsskapende arbeid.

#### **OPPSUMMERING**

*Hvilke muligheter og dilemma opplever barnehagelærere knyttet til realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*

Informantene i undersøkelsen stiller ikke spørsmål til hvorvidt likeverd bør være en grunnleggende verdi i barnehagen. De anser likeverdet som absolutt og gyldig også i relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen. Samtidig opplever de at realiseringen er en

utfordring. Asymmetrien i relasjonen mellom voksne og barn gjør likeverdets realisering svært komplisert. Voksnes makt og ansvar synes vanskelig å balansere med en likeverdig relasjon. Det pedagogiske paradoks byr også på utfordringer for likeverdet. Barn må til en viss grad tilpasse seg. Samtidig er det viktig for barnehagelærerne at barna får mulighet til "å bli seg selv". Flere av barnehagelærerne opplever at synet på barn har endret seg betraktelig siden de selv var nyutdannet. Blant informantene er det stor enighet om at endringene bidrar til mer likeverd. Mer likeverd mener informantene også det blir når barnehagen har et tilstrekkelig antall ansatte og de ansatte får gode muligheter til å reflektere omkring sin praksis. Informantene trekker også frem de ansattes ansvar knyttet til det å utruste barn til å oppdage urettferdighet og krenkelser.

Kort oppsummert kan det sies at likeverdets dilemma i prinsippet er uløselig. Samtidig finnes det forhold som kan bidra til å øke mulighetene for å realisere likeverd i relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen.

## 7. DRØFTING

---

Funn fra analysen vil i dette kapitlet løftes ut av den aktuelle konteksten som intervjuene ble gjennomført i og ses i lys av en mer generell diskusjon knyttet til realisering av likeverd i barnehagen. Gjennom å knytte teoretiske perspektiver til den fortolkede empirien vil jeg lete etter mulige svar på mitt forskningsspørsmål:

*Hvilke vilkår kan ha betydning for realisering av ideen om likeverd mellom barn og voksne i barnehagen?*

I denne studien har jeg valgt å se verden og virkeligheten gjennom "likeverdsbriller". De forhold jeg studerer og de funn jeg viser til, kunne imidlertid også vært knyttet til andre begrep og da gitt svar på helt andre spørsmål. Dette innebærer at jeg ser og prøver å forstå en liten del av virkeligheten slik den fremstår for meg når jeg snakker med noen barn og barnehagelærere om likeverd.

Intervjuene med barn har jeg analysert ved hjelp av de analytiske begrepene protection, provision og participation. Barna som var med i undersøkelsen fortalte at barn trenger beskyttelse fra voksne og voksne som kan hjelpe dem med praktiske forhold som mat og klær. Når det gjelder deltakelse, oppgav barna at de fikk medvirke på flere områder, men også at de ønsket å få bestemme mere. Det var imidlertid det barna *ikke* sa, som i størst grad vekket min nysgjerrighet. Barna jeg intervjuet fortalte lite om krenkelser og urettferdighet i barnehagen. Dette "funnet" vil jeg derfor også ta med i den videre drøftingen.

Intervjuene med barnehagelærere ble analysert og belyst ut i fra kategoriene etisk fordring og pedagogisk utfordring. Barnehagelærerne bekrefter at likeverdet er absolutt og gyldig også i relasjonen mellom barn og voksne. Samtidig opplever alle at realiseringen av likeverdet er en utfordring. Utfordringen knytter seg til flere forhold. I denne drøftingen vil jeg i all hovedsak konsentrere meg om to av forholdene: det pedagogiske paradoks og det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne.

Jeg har valgt å foreta en samlet drøfting av de funn jeg har identifisert i analysen av henholdsvis intervju med barn og intervju med barnehagelærere. Drøftingen foregår med utgangspunkt i kategoriene etisk fordring og pedagogisk utfordring. Den etiske fordring knytter jeg opp mot menneskeverdets absolutte gyldighet. Den pedagogiske utfordring knytter

jeg til asymmetrien og det pedagogiske paradoks. Ved hjelp av Honneths teori om anerkjennelse drøfter jeg hvordan likeverd kan realiseres i et asymmetrisk forhold. Ved hjelp av Biestas forståelse av begrepet frigjøring, drøfter jeg hvorvidt en frigjørende pedagogikk kan øke mulighetene for realisering av likeverd.

## 7.1. DEN ETISKE FORDRING I BARNEHAGEN

*"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej."*

K.E. Løgstrup

Dette er den etiske fordring slik Løgstrup har forfattet den. Ifølge Christoffersen har den gyldighet uavhengig av tid og sted (2011, p. 87). Jeg mener den etiske fordring kan ses som en begrunnelse for et ufravikelig og absolutt menneskeverd. Menneske- og likeverdets gyldighet må begrunnes og synliggjøres hvis det skal gi mening å drøfte realisering av likeverd i barnehagen. Vetlesen understreker at menneskeverd "må erkjennes for at det skal tilkjennes væren" (2013, p. 179).

Mine empiriske funn viser at barnehagelærerne er samstemte om likeverdets absolutte gyldighet. Noen trekker imidlertid frem at samfunnet omkring ikke alltid er "medspillere". Én av informantene sier:

*Vi har jo et samfunn som setter prislapp på enkeltmennesker og grupper av mennesker. Samfunnet er ikke medspillere i alle saker. Vi må derfor tenke litt isolert her.*

Slik jeg tolker informanten mener hun at likeverdet er gyldig uavhengig av hva samfunnet rundt måtte mene og praktisere. Vetlesen er kritisk til at likeverdets gyldighet skal ligge i en menneskelig bevissthet med krav om universell tilslutning (2013, p. 11). Dette etterlater et skjørt og ubeskyttet menneskeverd, understreker Vetlesen. Både norsk lov, gjennom menneskerettighetene, og rammeplan for barnehagen, fremsetter et krav om at likeverd som verdi skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet. Hva likeverd egentlig er og hvordan

likeverd kan realiseres, tydeliggjøres imidlertid ikke alltid i like stor grad. Barnehagelærerne jeg intervjuet understreker viktigheten av at likeverdets gyldighet ikke bare ligger implisitt til grunn for det daglige arbeidet, men at det også settes ord på blant personalet. Én av dem sier:

*Det handler jo om kommunikasjon mellom personalet. En felles måte å arbeide på, en felles forståelse. Vi må snakke om hva likeverd er og hvordan det kan se ut i praksis. I første rekke må vi forstå begrepet.*

Informanten peker på viktigheten av at personalet i barnehagen har en felles forståelse av begrepet likeverd. Som borgere i et gitt samfunn er vi bærere av kulturelle og faglige tradisjoner som kan gjøre det vanskelig å se og virkeliggjøre likeverdet. Det vil derfor være avgjørende med fagkunnskap og bevissthet omkring personlige holdninger. I forlengelsen av dette mener jeg det også vil være nødvendig å se kritisk på hvilke kvalifikasjoner som trengs for å virkeliggjøre prinsippet om likeverd i pedagogisk praksis.

## 7.2. LIKEVERD – EN PEDAGOGISK UTFORDRING I BARNEHAGEN

Informantene i undersøkelsen kunne vise til en rekke forhold som de mente ville øke mulighetene for å realisere likeverdet mellom barn og voksne. Én av barnehagelærerne sier dette om hva som skal til for å realisere likeverdet i barnehagen:

*Det handler mye om tid og nok voksne.*

Mange av barnehagelærerne gav uttrykk for at "et tilstrekkelig antall ansatte" var viktig. Flere av dem snakket også om holdningsarbeid i personalet. Én sier:

*Før opplevde de nok mer urettferdighet mellom barn og voksne. Vi er blitt så bevisst her nå, at jeg tror det var mere før.*

Ifølge denne barnehagelæreren kan en bevisst holdning blant personalet være med på å styrke mulighetene for rettferdighet og likeverd mellom barn og voksne. I artikkelen *Å se barn som subjekt* understreker Bae at det å møte barn som likeverdige subjekt, dypest sett handler om en yrkesetisk holdning (2007). Hun påpeker videre at ny kunnskap, etiske drøftinger og refleksjon, er avgjørende med tanke på å kunne se og møte barn med respekt.

I den videre drøftingen av utfordringer som knytter seg til realiseringen av likeverd i barnehagen, vil jeg se nærmere på det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne og det

pedagogiske paradoks. I et forsøk på å beskrive mulige vilkår for realisering av likeverd innenfor de nevnte rammene, vil jeg søke støtte i teoretiske perspektiver hos blant annet Axel Honneth og Gert Biesta.

### *7.2.1. DEN ASYMMETRISKE RELASJONEN MELLOM BARN OG VOKSNE I BARNEHAGEN*

Forholdet mellom barn og voksne i barnehagen er asymmetrisk. På tross av ubalansen i makt og den manglende jevnbyrdigheten i relasjonen, skal barnehagelærerne ivareta og realisere det ufravikelige likeverdet. I intervjuene trekker barnehagelærerne frem noen av de utfordringene som knytter seg til realiseringen av likeverd og ivaretagelsen av det ansvaret de opplever å ha i forhold til barn. Én av dem sier:

*Det er jo et maktforhold. Jeg har makten og kan bare bruke den. Det er så lett når man er i et asymmetrisk forhold. Det er nok det største dilemmaet.*

Mens en av de andre barnehagelærerne sier det på denne måten:

*Det må være rammer og grenser. Vi må ikke droppe dette selv om det skal være likeverd. Men det er kjempevanskelig å være den som lager rammer samtidig som likeverdet er der.*

Ett av barna jeg intervjuet uttrykte også tydelig de voksnes ansvar:

*Vi må ha voksne for å passe på oss.*

Det kan se ut til at både barn og voksne aksepterer det faktum at det er forskjeller mellom dem. Men hvordan kan det være mulig å realisere likeverd når asymmetrien mellom barn og voksne ligger som et ufravikelig premiss i relasjonen?

Slik jeg ser det, kan Honneths anerkjennelsesteori være en mulig innfallsvinkel til å finne ut hvordan likeverd kan realiseres mellom barn og voksne. Jeg oppfatter at det er en klar sammenheng mellom likeverd og den anerkjennelsen Honneth omtaler som anerkjennelse i rettsforhold. Den rettslige anerkjennelsens begrunnelse ligger ifølge Honneth i det at ethvert menneskelig subjekt har ubetinget gyldighet som et formål i seg selv (2007, p. 121). Skoglund slår fast at den rettslige anerkjennelsen har en naturlig plass i barnehagen (2012, p. 191). Hun begrunner dette ved å vise til at barnehagen som pedagogisk institusjon har fått et oppdrag fra samfunnet. Også Kermit forsvarer den rettslige anerkjennelsens plass i barnehagen. Han gjør

dette gjennom å vise til pedagogens profesjonelle forpliktelser overfor barna (2012, p. 51). Ifølge Honneth består sammenhengen mellom rett og anerkjennelse i at mennesker bare kan forstå seg selv som rettighetsinnehavere hvis de erkjenner hvilke normative forpliktelser de har ovenfor andre (2007, p. 117). Honneth forklarer at det er gjennom å forholde seg til andre "på en allmenngyldig måte og anerkjenne dem som det han selv vil bli anerkjent som, nemlig et fritt vesen", at anerkjennelse i rettsforhold finner sted (2007, p. 117). Slik jeg forstår Honneth handler ivaretagelsen av den rettslige anerkjennelsen i barnehagen om juridiske lover og forskrifter, slik for eksempel et krav om likeverd blir uttalt i rammeplanen for barnehagen. Den rettslige anerkjennelsen knytter Honneth også til en moralsk forpliktelse til å gjøre handlinger som ivaretar andre. Den moralske forpliktelsen har nær sammenheng med barnehagelærernes yrkesetiske forpliktelse. Flere av informantene i undersøkelsen sier noe om hva den yrkesetiske forpliktelsen innebærer. Én sier:

*Jeg kan ikke tillate at de [barna] skal føle seg krenket eller urettferdig behandlet av meg.*

Barnehagelæreren gir uttrykk for at forpliktelsen setter grenser for hva hun kan tillate seg. En av de andre barnehagelærerne ser ut til å mene at forpliktelsen strekker seg enda lengre:

*Før var det liksom greit at bare én av de ansatte på avdelingen hadde god kontakt med barnet. Nå tenker vi at alle må ha det. Vi må være glad i alle barna. Det er liksom jobben vår.*

Barnehagelæreren knytter her den yrkesetiske forpliktelsen til det å *være glad i* alle barn. Etter min mening er dette en umulig og urealistisk oppgave å pålegge en profesjonsutøver. Jeg går igjen veien om Honneth for å begrunne mitt syn. Honneths anerkjennelse i primærrelasjoner og verdifelleskap kan, slik jeg forstår det, ikke i samme grad som den rettslige anerkjennelsen, forenes med barnehagens virksomhet. Anerkjennelse i primærrelasjoner kjennetegnes av en gjensidig og fullstendig ubetinget aksept. Åmot og Skoglund hevder at denne anerkjennelsesformen på mange måter kan synes umulig å forvalte i barnehagen av den grunn at pedagoger i barnehagen forholder seg til barn i kraft av sitt mandat, ikke av ubetinget kjærlighet (2012b, p. 36). Honneth påpeker selv at anerkjennelse i primærrelasjoner kun kan knyttes til kjærlighetsforhold – mellom barn og foreldre, i vennskapsforhold eller intime relasjoner - fordi den forutsetter positive følelser, sympati og tiltrekning som individene selv ikke har kontroll over (2007, p. 116). Kjærlige følelser *kan* selvsagt også oppstå mellom barn

og voksne i barnehagen. Jeg mener imidlertid at anerkjennelse i barnehagen ikke kan baseres på følelser mellom enkeltindivid. Barnehagelæreres moralske og juridiske forpliktelse er basert på likeverd og må derfor gjelde overfor *alle* barn uavhengig av den enkeltes følelser. Dette bekrefter én av informantene med følgende utsagn knyttet til realiseringen av likeverd:

*Det er vanskelig med en likeverdig relasjon i møte med barn som krever mye ekstra av meg. Barn som er veldig stille. Eller barn som er utagerende. Men jeg kjenner på en sånn guffen følelse. Jeg kan ikke tillate at de skal føle seg krenket eller urettferdig behandlet av meg.*

Likeverd og anerkjennelse kan ikke være forbeholdt de barna som den voksne "blir glad i". Den anerkjennelsen som hviler på en juridisk og moralsk forpliktelse har lite med følelser å gjøre. Satt på spissen kan personlige følelser heller være en hemmende faktor med tanke på den yrkesetiske forpliktelsen.

Når det gjelder Honneths anerkjennelse i verdifellesskap dreier denne seg om å bli verdsatt for de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre (Honneth, 2007, p. 131). Én av barnehagelærerne jeg intervjuet peker på viktigheten av å ha respekt for hvert enkelt barn og se det verdifulle i hver enkelt:

*Det er så viktig å se barna med det gode blikket. Alle er verdifulle i den de er. Uansett.*

Honneth mener verdien av de enkelte egenskapene måles ut fra i hvilken grad de kan virkeliggjøre samfunnsmessige mål eller i hvilken grad de samsvarer med de egenskaper og ferdigheter som verdsettes innenfor en bestemt gruppe (2007, pp. 132-133). Ett av barna jeg intervjuet forteller hva som skjer hvis barn og voksne i barnehagen ikke er enige om tidspunkt for når de skal spise:

*Hvis de voksne ikke er enig, setter de oss rett på benken. Der sitter vi helt rolig og får ikke lov til å prate.*

Det er grunn til å tro at barna i en slik situasjon ikke opplever at deres egenskaper og ferdigheter blir verdsatt av de voksne. Det er imidlertid usikkert for meg om dette handler om mangel på anerkjennelse. Anerkjennelse i verdifellesskap fordrer at subjektene verdsetter hverandre symmetrisk, påpeker Honneth (2007, p. 137). Dette utelukker, etter min mening, denne anerkjennelsesformens plass i den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne. Kermit påpeker at anerkjennelse i verdifellesskap likevel kan ha en plass i barnehagen. Ifølge



Kermit kan anerkjennelse i verdifelleskap knyttes til relasjonene mellom barna. Han sier videre at det voksne kan bidra med er å anerkjenne de konkrete barnefellesskap som likeverdige voksnes fellesskap (2012, p. 59).

Jeg mener med dette å ha synliggjort at anerkjennelse i primærrelasjoner har sin begrunnelse i kjærlige følelser og at anerkjennelse i verdifelleskap har sin begrunnelse i bidrag til fellesskapet. Siden det kun er Honneths anerkjennelse i rettsforhold som har sin begrunnelse i tanken om likeverdets absolutte gyldighet, er det også denne jeg vil ta med i den videre drøftingen.

I Honneths beskrivelser av anerkjennelse i rettsforhold slår han fast at anerkjennelse handler om "å ta noe til etterretning" (2007, p. 121). Når anerkjennelse skal realiseres innenfor barnehagens rammer mener jeg det må handle om å ta likeverdets gyldighet til etterretning. I den forbindelse anser jeg det som avgjørende å se nærmere på hva det er som forener barn og voksne og hva det er som skiller oss. Barnehagelærerne jeg intervjuet gir uttrykk for at realiseringen av likeverd er krevende med tanke på at voksne har ansvar for barn. Også barna jeg intervjuet bekrefter at de trenger voksne. Ett av barna sier for eksempel:

*Vi må ha voksne for å passe på oss.*

Barn tilskrives særlige egenskaper av både barn og barnehagelærere i min studie. Ett av barna sier at det kun er voksne som kan bestemme ting i verden:

*Det er bare de voksne som får det, og kongen. Kongen må være voksen. For hvis han er barn kan han bare bestemme gøy ting, og han må bestemme kjedelige ting.*

Slik jeg tolker barnets utsagn mener hun at barn ikke alltid kan bestemme. Voksne må ta en del vanskelige og "kjedelige" avgjørelser. Flere av barnehagelærerne uttrykker også at barn og voksne skiller seg fra hverandre på noen områder. Én av dem sier:

*Barna er jo det mest sårbare vi har. Så vår rolle er så utrolig viktig. Vi har et voldsomt ansvar.*

Andre nevner at barn "må beskyttes", at barn "trenger ekstra omsorg" og at "vi må huske på at barn er annerledes enn voksne på noen ting". Barn er imidlertid ikke alene om å være utsatte, sårbare, avhengige og irrasjonelle, påpeker Pettersvold (2015, p. 123). Østrem presiserer at barns sårbarhet ikke er noe som prinsipielt skiller barn fra mennesker i sin alminnelighet, men

snarere er et typisk trekk ved menneskelig eksistens (2012, p. 82). Hun spesifiserer at vi alle er sårbare med tanke på de menneskelige livskår som forener oss; vi fødes og dør, vi er bundet av tid, rom og kroppslighet og vi er alle flettet inn i hverandres liv på måter vi må leve med. I erkjennelsen av at vi som mennesker deler disse livsbetingelsene, mener Østrem det ligger en kime til solidaritet mellom voksen og barn. Denne solidariteten hevder hun er et ufravikelig premiss for å komme i nærheten av å skape en likeverdig relasjon der barnet tilskrives en gyldig subjektposisjon (2008, p. 49).

De menneskelige livsvilkår som gjør oss gjensidig avhengig av hverandre, er noe barn og voksne har til felles. Det faktum at det er forskjell på barn og voksne, er imidlertid også en kjensgjerning som vi, i følge Jens Qvortrup, er nødt til å ta hensyn til (2010, p. 43). I asymmetriske relasjoner vil risikoen for krenkelse av subjektet alltid være tilstede. Én av barnehagelærerne jeg intervjuet forteller om en episode fra barnehagen:

*Det var ett barn som måtte tas til side. Han fikk ikke lov til å gjøre det han hadde lyst til akkurat da. Måten jeg gjorde det på var ikke akkurat likeverdig. Jeg ville ikke gjort det slik med en voksen. Men vi gjør slik stadig vekk med barn!?*

I den daglige rutinen med en rekke motstridende krav, sammensatte oppgaver, tidspress og handlingstvang, kunne dette skje. Barnehagelæreren gir uttrykk for at hun ikke synes "det er greit". "Det må ikke skje, men det skjer likevel", følger en av de andre opp. Ifølge Østrem er det viktig å se på hvordan de negative konsekvensene av premisset med asymmetri kan minimaliseres (2012, p. 47). Det innebærer blant annet å anerkjenne voksne og barns ulike perspektiver som gyldige, påpeker Østrem (2012, p. 44). Hvis barn skal kunne møte reell anerkjennelse fra voksne er det en forutsetning at voksne erkjenner at barn har andre erfaringer og ser verden fra andre synsvinkler enn personer med lenger livserfaring, større kropp og en annen forståelseshorisont. Østrem understreker at anerkjennelse av barnet vil innebære at den voksne respekterer barnet som et likeverdig subjekt og bestreber seg på å ta et spesielt ansvar for at barns perspektiv gjøres gjeldende" (2012, p. 47).

Honneths anerkjennelse i rettsforhold har sin begrunnelse i det at ethvert menneske har ubetinget gyldighet som et formål i seg selv. Menneskers eksistensielle sårbarhet tilsier at en gjensidig anerkjennelse er nødvendig. I barnehagen innebærer dette at barn har krav på både anerkjennelse både i form av lover og juridiske rettigheter og i form av moralske forpliktelser vi alle har ovenfor hverandre. Barnehagelærere har et oppdrag fra samfunnet som tilsier at de,

på bakgrunn av likeverdet gyldighet, blant annet må realisere likeverd og anerkjennelse gjennom å sikre barn rettigheter og gjøre barns perspektiver gjeldende.

### 7.2.2. DET PEDAGOGISKE PARADOKS I BARNEHAGEN

Det pedagogiske paradoks utgjør en særlig utfordring med tanke på mulighetene for realisering av likeverd i barnehagen. Ifølge Løvlie ligger paradokset i tanken om barns selvbestemmelse på den ene siden, og de voksnes intensjon om å oppdra barn til selvstendighet på den andre (2009, p. 34). Barnehagelærerne som jeg intervjuet snakket ikke eksplisitt om det pedagogiske paradoks. Paradokset lå imidlertid implisitt i mange av deres uttalelser. Én av informantene uttrykker det slik:

*[...] Men vi må jo også hjelpe dem inn i et samfunn, i en ramme som er fastlagt. Det er spesielt vanskelig når vi har noen barn som ikke er skapt for å tilpasse seg, som heller skal være rebeller og opprørere og kreative sjeler. Det utfordrer likeverdet.*

Informanten knytter ingen negativ eller positiv "verdi" til det å være "rebeller og opprørere og kreative sjeler", det konstateres bare at slik er det. Samtidig bekrefter hun at dette vanskelig lar seg forene med omfattende krav om tilpasning. Tilpasning knytter informanten til det å bli en del av et samfunn og fungere innenfor visse gitte rammer. De barna jeg intervjuet fortalte om flere situasjoner i barnehagen der barn må tilpasse seg og – etter mitt syn – innordne seg ganske trange rammer. Det store spørsmålet ser ut til å være: Hvordan kan barn lære å bli frie i en institusjon som bygger på at man underordner seg?

Den friheten jeg her etterspør må ha sin begrunnelse i likeverd. Ifølge Biesta betrakter Kant den menneskelige frihet som en helt grunnleggende del av menneskeverdet (2014, p. 106). Fremveksten av frihet knytter Kant til en frigjøringsprosess som kun er mulig å materialisere gjennom utdanning, påpeker Biesta (2014, p. 106). I sin bok *Utdanningens vidunderlige risiko* utforsker Biesta blant annet hvordan utdanning kan bidra til det menneskelige subjektets frihet (2014, pp. 103-126). Med utgangspunkt i Jacques Ranciéres arbeid forsøker Biesta å skissere en ny måte å bringe temaet frigjøring inn i utdanning på.

Biesta slår fast at begrepet frigjøring har røtter i romersk lovgivning og bokstavelig talt betyr "å gå ut av eierskap" (2014, p. 105). Frigjøring knyttes til en frigjørende handling og innebærer å gi avkall på myndigheten man har over noen, påpeker Biesta. I løpet av det

attende århundret, da frigjøringsbegrepet ble trukket inn i opplysningstiden, ble opplysning forstått som en mulig vei til frigjøring, hevder Biesta. Biesta viser til Kant som definerer opplysning som "menneskets frigjøring fra selvpålagt formynderskap" (2014, p. 106). For Kant handler frigjøring om å bruke sin egen fornuft. Biesta påpeker at Kants posisjon og ideer har hatt stor innflytelse på moderne pedagogisk praksis. Kant hevder at modne og umodne mennesker handler om skillet mellom barn og voksne. Biesta konstaterer at idet Kant definerer modenhet ut ifra rasjonalitet og rasjonalitet som grunnlag for uavhengighet, blir utdanning et instrument for overgang fra umodenhet til modenhet. Dette vil igjen si at utdanning er nær forbundet med spørsmålet om frihet. Ifølge Biesta har Kant oppsummert alt dette i sitt essay *Hvordan dyrke frihet gjennom tvang?* Denne formuleringen har siden blitt betegnet som det pedagogiske paradoks (2014, p. 106).

Frigjøringslogikken har ifølge Biesta fra dette tidspunktet tatt utgangspunkt i at frigjøring forutsetter en intervensjon utenfra (2014, p. 108). Intervensjonen er nødvendig fordi den som er underkastet maktens innflytelse ikke selv har en bevissthet omkring sin ufrie tilstand. En slik manglende bevisstheten ser én av barnehagelærerne i min studie ut til å finne spor av hos dagens barn. Hun sammenligner barns posisjon i dagens samfunn med det sovjetiske folks posisjon og maktesløshet idet kommunismen falt:

*Da hadde folket en leder og når den forsvant ble de helt handlingslammet. Jeg tror barna bare er vant til at voksne er ledere og de som bestemmer. Det er vårt ansvar å gi barna muligheten til å stå opp for seg selv.*

Det ser ut til at informanten tar for gitt at barnet trenger bistand for å komme seg ut av sin tilstand av hjelpeløshet og avhengighet. En liknende forståelse av relasjonen mellom barn og voksne mener jeg kommer til uttrykk i dette utsagnet fra én av barnehagelærerne:

*Ja, det handler jo om en slags frigjøring. Barna skal være og bli seg selv. Det er jo ikke lett. Jeg vet jo ikke hvem barnet skal bli på en måte. Men jeg må jo hjelpe så godt jeg kan. Barnet skal jo uansett ikke bli som meg eller som en av de andre.*

En slik forståelse av frigjøring, der frigjøring forutsetter en intervensjon utenfra, er ifølge Biesta basert på en grunnleggende ulikhet mellom frigjøreren og den som skal frigjøres. Den grunnleggende ulikheten mellom barn og voksne har ifølge én av barnehagelærerne i studien fellestrekk med den ulikheten som finnes mellom menn og kvinner i land som Afghanistan og Kongo. Hun sier:

*De vet jo ikke om noe annet! Hvordan skal de da kunne si at det er urettferdig?*

Jeg opplever at informantene her beskriver noe av dilemmaet med å være i en underordnet posisjon. I den posisjonen kan det være vanskelig å få øye på at noe kunne vært annerledes. Jeg aner imidlertid en mulig løsning i Ranciéres frigjøringsbegrep, slik Biesta fremstiller det. Ranciére beskriver frigjøring som en "flukt fra en minoritet", noe som ifølge Biesta knytter frigjøringshandlingen til den som oppnår frigjøring, fremfor til en frigjører som gjør noe mot en annen (2014, p. 110). Biesta påpeker at for Ranciére handler ikke frigjøring om et forløp fra ulikhet til likhet. Likhet er derimot en forutsetning eller et første aksiom (2014, p. 115). På samme måte som frigjøring ikke handler om å gå fra ulikhet til likhet, bør heller ikke utdanning betraktes som en praksis der de som foreløpig ikke vet, får kunnskap fra dem som vet, uttaler Biesta. For Ranciére er det helt nødvendig å bringe likeverd inn i øyeblikkene her og nå og handle ut fra en antakelse om likhet for alle mennesker, presiserer Biesta (2014, p. 123). Biesta understreker at det å handle ut fra denne antakelsen forutsetter at den bekreftes fortløpende, ikke for å etterprøve om antakelsen er sann, men for å praktisere antakelsens sannhet gjennom å gjøre den sann i alltid konkrete situasjoner. Også i et asymmetrisk forhold mellom barn og voksen, ligger prinsippet om alle menneskers likeverd til grunn. Ranciére uttrykker det slik at *Likhet kan verken gis eller kreves; den praktiseres, den bekreftes* (Biesta, 2014, p. 103).

## 8. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

---

Da jeg påbegynte arbeidet med denne masteroppgaven, hadde jeg en klar oppfatning av at mennesker ble krenket og utsatt for urettferdighet hver eneste dag. Menneskets eksistensielle sårbarhet innebærer alltid en risiko for krenkelse, også i barnehagen. Gjennom å fremskaffe mer kunnskap om hvilke vilkår som kunne ha betydning for realisering av likeverd i barnehagen, ønsket jeg å minimere denne risikoen. I dette avsluttende kapitlet vil jeg forsøke å oppsummere det som kan sies å være mine funn og vurdere hva studien kan tilføre av kunnskap til barnehagefeltet.

### 8.1. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Studien har tatt utgangspunkt i empiri konstruert gjennom intervju med barn og barnehagelærere. Det jeg først ble oppmerksom på da jeg startet intervjuene med barn, var at informantene fortalte lite om krenkelser og urettferdighet i barnehagen. Dette kan bety at barna faktisk opplever lite krenkelser og urettferdighet, men det kan også tolkes dit hen at barna i sin underlegne posisjon ikke får øye på de krenkelsene de faktisk utsettes for. Følelsen av krenkelse har sammenheng med både de faktiske forholdene som medfører krenkelse, men også den enkeltes evne til å se og oppfatte krenkelsen eller urettferdigheten. Rammene som definerer barns posisjon må derfor gjøres til gjenstand for diskusjon, og diskusjonen må fremelskes. Flere av barnehagelærerne omtaler viktigheten av refleksjon. De nevner for eksempel personalmøter og avdelingsmøter som gyldne arenaer for å øke bevisstheten omkring syn på barn og gjennom det bidra til økte muligheter for realisering av likeverd i praksis.

Samtlige barnehagelærere som deltok i studien gav sin tilslutning til likeverdets absolutte og universelle gyldighet. Realiseringen av likeverd fremstår imidlertid som en tilnærmet umulig oppgave å løse innenfor barnehagens rammer. De barnehagelærerne jeg intervjuet pekte på flere utfordringer som kunne begrunne dette. De snakket om rammevilkår, ansattes fagkunnskap og holdninger, den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne og det pedagogiske paradoks. I oppgavens drøftingsdel knyttet jeg informantenes utsagn om det asymmetriske forholdet opp mot Honneths anerkjennelsesteori og argumenterte for at den rettslige anerkjennelsen har relevans for å forstå likeverdets muligheter for realisering i barnehagen. Videre drøftet jeg informantenes beskrivelser av det pedagogiske paradoks opp

mot Biestas forståelse av frigjøring. Jeg argumenterte for at frigjøring, slik Biesta forstår det gjennom Ranciéres frigjøringsbegrep, kan bidra til ivaretagelse av likeverd i relasjonen mellom barn og barnehagelærer.

## 8.2. BIDRAG TIL FAGFELTET

Avslutningsvis i sin doktoravhandling viser Pettersvold til Flyvbjergs forståelse av hva som er forskningens oppgave (2015, p. 127). Hun siterer ham slik:

*Forskere skal ikke gi oppskrifter eller være deltakende i å fatte beslutninger, men bidra med et dypere og bredere beslutningsunderlag både for politikerne og allmennheten. Det vil si at ingen, heller ikke forskeren, påberoper seg mer autoritet enn en annen. Forskningen befinner seg ikke i en privilegert posisjon, og besitter ikke den endelige sannhet.*

For å si det med Biestas ord: "Min forskning kan ikke ses som annet enn *begynnelser* i den forstand Hannah Arendt legger i ordet" (2014, p. 9). Studien min hverken kan eller skal foreskrive en gitt praksis. Den skal om mulig heller være et bidrag til å skape nye veier, nye tanker, nye refleksjoner og nye begynnelser. Jeg har ingen ambisjon om å forsøke å eliminere den spenningen og kompleksiteten som knytter seg til likeverdets realisering mellom barn og voksne i barnehagen. Den spenningen kan ikke unngås. Jeg har imidlertid et ønske om at det som kommer frem i denne studien, kan bidra til refleksjon og samtale. Om det finnes et svar på likeverdets dilemma, må det ligge der – i refleksjonen omkring kompleksiteten. Jeg mener vi er et godt stykke på vei allerede idet vi sier at realiseringen av likeverd er vanskelig.

Helt til slutt ønsker jeg å trekke frem tre sitater som i sin storhet kan stå her alene som innspill til videre ettertanke.

*Det er de voksnes ansvar å utruste barn til å oppdage urettferdighet og krenkelse.*  
(Barnehagelærer)

*Likeverdets gyldighet handler om å gjøre likeverdet sant i alltid konkrete situasjoner.*  
(G.Biesta)

*Likeverd kan hverken gis eller kreves; det praktiseres, det bekreftes.*  
(J.Ranciére)

# LITTERATURLISTE

---

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. (Phd), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt-noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Retrieved 01.12.14, 2014, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Trans.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerke, H. (2012). *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap. Kritiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse*. (Phd), NTNU, Trondheim.
- Bjerke, H. (Ed.). (2010). *Barn og unges refleksjoner om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Christoffersen, S. A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet. Innføring i Løgstrups tenkning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Christoffersen, S. A. (2011). Profesjonsetikk som dømmekraft. In S. A. Christoffersen (Ed.), *Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Retrieved from [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no) website
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationhandlingar mellan lärare och barn i förskolan.*, Göteborgs Universitet, Göteborgs Studies in Educational Sciences.
- Fraser, N. (2009). Sosial rettferdighet i identitetspolitikens tidsalder. Omfordeling, anerkjennelse og deltakelse. *Agora*(4), 213-235.
- Gawlicz, K. (2009). *Preschools Play with Power. Constructing the Child, the Teacher and the Preschool in Two Polish Childcare Institutions.*, Roskilde Universitet.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative Data Analysis. An Introduction*. London: Sage.
- Gustavsson, B. (2000). *Vidensfilosofi* (I. H. Hansen, Trans.). Århus: Klim.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse* (L. Holm-Hansen, Trans.). Oslo: Pax forlag A/S.
- Honneth, A. (2009). Mellom Aristoteles og Kant. Skisse til anerkjennelsens moral. *Agora*(4), 159-176.
- Kant, I. (1993). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? In M. H. Jeppesen (Ed.), *Oplysning, historie, fremskridt* (pp. 71-80). Århus: Slagmark.
- Kemp, P. (2001). Etiske posisjoner. In M. Bjerrum & K. L. Christiansen (Eds.), *Filosofi. Etik. Videskabsteori*. Danmark: Akademisk forlag.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. In R. I. Skoglund & I. Åmot (Eds.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (pp. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (Ed.). (2010). *Barn som samfunnsborgere-til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.



- Korsvold, T. (2013). Fra familiemedlem til rettssubjekt. Framveksten av en moderne barnehagebarndom. In A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Eds.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lov om barnehager (2005).
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 19-78). Oslo: Unipub.
- Leer-Salvsen, P. (2009). Moderne prester - ved én av dem. In H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen, & P. Repstad (Eds.), *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lingås, L. G. (2013). *Ansvar for likeverd. Etikk i tverrfaglig arbeid med habilitering og rehabilitering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundgren, E. (1992). Att uppenbara det dolda. *Tidskrift för genusvetenskap*, 13(3).
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring. Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 5(2), 101-122.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. In D. f. h. utdanning (Ed.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (pp. 28-38).
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordbrønd, B. (2012). Betydningen av profesjonalitet i spenningsfeltet mellom barnehagens tradisjon og nyliberalistisk ideologi. *Første steg*, 2012(4), 12-15.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København.
- Palludan, C. (2013). Anerkendelse: et analytisk begreb med et kritisk ærinde. In A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Eds.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (pp. 49-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring*. (PhD), Høgskolen i Lillehammer, Tønsberg.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Qvortrup, J. (2010). Om børns rettigheder i voksensamfundet. In A. T. Kjørholt (Ed.), *Barn som samfunnsborgere-til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2013). *Hvordan uddannes Pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Retrieved from <http://kortlink.dk/ucviden/bv66>
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennende samarbeid mellom barnehage og foreldre-en solidarisk kamp for barnas beste. In R. I. Skoglund & I. Åmot (Eds.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (pp. 183-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten. Barndomspsykologiske perspektiver* (A. Sjøbu, Trans.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk. Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Trondheim: Akademika forlag.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 400-411.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. In B. A. Hennem, M. Pettersvold, & S. Østrem (Eds.), *Profesjon og kritikk* (pp. 245-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vetlesen, A. J. (2001). Profesjonell og personlig? Legerollen mellom vellykkethet og sårbarhet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 9, 18-21.
- Vetlesen, A. J. (2013). *Menneskeverd og ondskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Østrem, S. (2005). Hvordan ivareta det svake subjektets perspektiv? Kulturoverskridende verdier i et flerkulturelt samfunn. *Barn*, 3, 7-26.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. (Phd), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm AS.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. In B. A. Hennum, M. Pettersvold, & S. Østrem (Eds.), *Profesjon og kritikk* (pp. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer, en evaluering av hvordan *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012a). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. In R. I. Skoglund & I. Åmot (Eds.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012b). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. In R. I. Skoglund & I. Åmot (Eds.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (pp. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.

# VEDLEGG

---

Vedlegg 1	Forespørsel om deltakelse i studie (til barns foresatte)
Vedlegg 2	Forespørsel om deltakelse i studie (til barnehagelærere)
Vedlegg 3	Intervjuguide - intervju med barn
Vedlegg 4	Intervjuguide – intervju med barnehagelærere

# Forespørsel om deltakelse i studie

## om barns status og posisjon som likeverdige i barnehagen

v / Hilde Tellefsen



Undertegnede er for tiden masterstudent ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold og skal våren 2015 skrive masteroppgave knyttet til barns opplevelser og erfaringer med likeverd i barnehagen. Rammeplan for barnehagen fremholder menneskeverd og likeverd som viktige verdier for barnehagens virksomhet. Det er store og vakre ord som lett kan bli så store at de bare blir ord. Ordene og verdiene har liten betydning om de ikke blir virkeliggjort i språket, i handlingen, i organiseringen og i det enkelte møtet mellom mennesker. Jeg har et ønske om at min studie kan bidra til at vi får mer kunnskap om hvordan barn opplever sin status og posisjon i samfunnet. Hva er deres opplevelser og erfaringer i forhold til likeverd? Hva kan barn fortelle oss om sine individuelle og kollektive muligheter for likeverd i barnehagen? Og hvilke forutsetninger ser ut til å være avgjørende for at likeverd i barnehagen kan realiseres?

For å få tak i denne kunnskapen ønsker jeg å samtale med barn om hvordan de opplever å bli ivaretatt som likeverdige subjekt. Samtalene vil foregå i barnehagen med barn i aldersgruppen 4-5 år. Som intervjuer vil jeg ha en intervjuguide i tillegg til at jeg tar tak i det barna spontant snakker om og er opptatt av. Som en hjelp til å snakke om temaet ønsker jeg å bruke fortellinger som konkretiseres med lekemateriell. Fortellingene vil handle om barns opplevelser med urettferdighet, hvordan det er å ikke bli lyttet til, hvordan det oppleves når voksne ikke tar barn på alvor og hvordan barn opplever det når voksne kjefter.

Samtalene med barna vil bli tatt opp på bånd, transkribert og deretter slettet. Barna vil være anonyme i de transkriberte samtalene. Jeg vil ivareta forvaltningslovens krav om konfidensialitet ved at det ikke vil være mulig å knytte enkeltpersoner til de opplysningene som kommer frem i studien. Jeg vil anonymisere gjenkjennelige detaljer slik at jeg ivaretar forskningssubjektene integritet. I og med at prosjektet mitt ikke vil inneholde personopplysninger, er det ifølge Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) heller ikke meldepliktig.

Jeg vil etter beste evne innrette meg etter de krav og retningslinjer som følger *forskningsetiske retningslinjer* utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). I tillegg vil jeg i alle ledd av studien; både i planlegging, gjennomføring og rapportering, foreta nødvendige etiske overveielser.

Det er helt frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om barnet slettes. Barnet kan alltid, uavhengig av foresattes samtykke, velge å *ikke* delta i undersøkelsen.

Dersom dere har spørsmål knyttet til studien, ta gjerne kontakt med meg eller veilederen min.

Hilde Tellefsen: hilde.tellefsen@lillesand.kommune.no, tlf 99 45 42 70

Solveig Østrem: solveig.ostrem@hbv.no

### SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIE

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at mitt barn \_\_\_\_\_ (navn) deltar i samtaler / intervju.

Dato

Signatur foresatte

## Forespørsel om deltakelse i studie om barns status og posisjon som likeverdige i barnehagen v / Hilde Tellefsen



Undertegnede er for tiden masterstudent ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold og skal våren 2015 skrive masteroppgave knyttet til barns opplevelser og erfaringer med likeverd i barnehagen. Rammeplan for barnehagen fremholder menneskeverd og likeverd som viktige verdier for barnehagens virksomhet. Det er store og vakre ord som lett kan bli så store at de bare blir ord. Ordene og verdiene har liten betydning om de ikke blir virkeliggjort i språket, i handlingen, i organiseringen og i det enkelte møtet mellom mennesker. Jeg har et ønske om at min studie kan bidra til at vi får mer kunnskap om hvordan barn opplever sin status og posisjon i samfunnet. Hva er deres opplevelser og erfaringer i forhold til likeverd? Hva kan barn fortelle oss om sine individuelle og kollektive muligheter for likeverd i barnehagen? Og hvilke forutsetninger ser ut til å være avgjørende for at likeverd i barnehagen kan realiseres?

For å få tak i denne kunnskapen ønsker jeg å samtale med både barn og barnehagelærere. Samtalene vil foregå i den enkelte barnehage. Alle samtaler vil bli tatt opp på bånd, transkribert og deretter slettet. Deltakerne vil være anonyme i de transkriberte samtalene. Jeg vil ivareta forvaltningslovens krav om konfidensialitet ved at det ikke vil være mulig å knytte enkeltpersoner til de opplysningene som kommer frem i studien. Jeg vil anonymisere gjenkjennelige detaljer slik at jeg ivaretar forskningssubjektene integritet. I og med at prosjektet mitt ikke vil inneholde personopplysninger, er det ifølge Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) heller ikke meldepliktig.

Jeg vil etter beste evne innrette meg etter de krav og retningslinjer som følger *forskningsetiske retningslinjer* utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). I tillegg vil jeg i alle ledd av studien; både i planlegging, gjennomføring og rapportering, foreta nødvendige etiske overveielser.

Det er helt frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om dere slettes.

Dersom dere har spørsmål knyttet til studien, ta gjerne kontakt med meg eller veilederen min.  
Hilde Tellefsen: hilde.tellefsen@lillesand.kommune.no, tlf 99 45 42 70  
Solveig Østrem: solveig.ostrem@hbv.no

### **SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIE**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta i samtaler / intervju.

---

Dato

Signatur



# Intervjuguide

Intervju med barn

som en del av masteroppgave om barns status og posisjon som likeverdige i barnehagen

v / masterstudent Hilde Tellefsen

## BAKGRUNN FOR INTERVJU

Student ved HBV

Masteroppgavens tematikk og hensikt

Anonymitet og personvern, taushetsplikt ovenfor ansatte og foreldre

Frivillig deltagelse

## TEMA OG SPØRSMÅL

### FORSKJELLER MELLOM BARN OG VOKSNE

Er det forskjell på barn og voksne?

Er det noen ting voksne kan, som barn ikke kan?

Er det noe barn kan, som de voksne ikke kan?

Trenger barn voksne?

Trenger voksne barn?

### REGLER OG MEDBESTEMMELSE

Har dere regler i denne barnehagen?

Hvem har laget reglene?

Hva kan barna i denne barnehagen bestemme?

Gjør dere alltid som de voksne sier?

Hva skjer hvis dere er uenige med de voksne?

Spør de voksne hva dere ønsker og hva dere vil?

### KRENKELSER OG URETTFERDIGHET

Er det samme regler for barn og voksne i barnehagen?

Hender det at noen i barnehagen kjefter?

Synes dere de voksne behandler barna på en fin måte?



# Intervjuguide

Intervju med barnehagelærere

som en del av masteroppgave om barns status og posisjon som likeverdige i barnehagen  
v / masterstudent Hilde Tellefsen

## BAKGRUNN FOR INTERVJU

Student ved HBV

Masteroppgavens tematikk og hensikt

Anonymitet og personvern, taushetsplikt ovenfor ansatte og foreldre

Frivillig deltagelse

## SPØRSMÅL

Likeverd er en av verdiene i barnehagens formålsparagraf. Hvordan mener du likeverd som verdi kan realiseres i barnehagen i forholdet mellom barn og voksne?

Hvilke opplevelser av krenkelser og urettferdighet tror du barn har i møte med voksne i barnehagen?

Tror du noen barn har lettere for å bli møtt som likeverdige enn andre barn?

Opplever du eller ser du noen dilemma knyttet til realiseringen av likeverd mellom voksne og barn?

Jeg har vært i tre ulike barnehager og intervjuet barn om deres opplevelser omkring likeverd mellom voksne og barn. Hovedinntrykket mitt er at barna forteller om relativt få opplevelser knyttet til krenkelser og urettferdighet. Hva tenker dere om dette?