

Kjærlig kamp

En analyse og drøfting av
barnehagelæreres dømmekraft
i situasjoner med verdimotsetninger
mellom foreldre og ansatte i barnehager
med religiøst mangfold

Kathrine Moen

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG KUNST- OG KULTURFAG

Kjærlig kamp

En analyse og drøfting av barnehagelæreres dømmekraft
i situasjoner med verdimotsetninger mellom foreldre og
ansatte i barnehager med religiøst mangfold

Kathrine Moen

Ph.d. i studier av profesjonspraksis
Nord universitet

Kathrine Moen

Kjærlig kamp

**En analyse og drøfting av barnehagelæreres dømmekraft
i situasjoner med verdimotsetninger mellom foreldre og ansatte i
barnehager med religiøst mangfold**

Ph.d. nr. 43 – 2021

© Kathrine Moen

ISBN: 978-82-93196-45-7

Trykk: Trykkeriet, Nord universitet

www.nord.no

Alle rettigheter forbeholdes.

Kopiering fra denne bok skal kun finne sted på institusjoner som har inngått avtale med Kopinor og kun innenfor de rammer som er oppgitt i avtalen.

Forord

I dialog med andre blir jeg meg selv, og jeg er i stadig endring. Mitt PhD-løp har bestått av flere hermeneutiske vandringer, og vandringene er preget av møter med ulike mennesker. Jeg kjenner en stor takknemlighet for alle gode møter med mennesker som har bidratt til denne avhandlingen.

Først og fremst er jeg takknemlig for møtet med de ansatte, barn og mange foreldre i Rogna og Eika barnehager. De åpnet opp for meg, de viste tillit, var ærlige og modige! Uten dem hadde denne avhandlingen ikke blitt til.

Dernest har jeg hatt mange lange hermeneutiske vandringer i prosessen mot å bli en forsker, en prosess hvor jeg er takknemlig for å ha møtt mange gode hjelpere. Først og fremst takk til de to veilederne mine: hovedveileder Kåre Fuglseth, professor i studiet av praktisk kunnskap på Nord Universitet og biveileder Sturla Sagberg, professor emeritus i RLE ved Dronning Mauds Minne for barnehagelærerutdanning. Takk for inspirerende samtaler og god veiledning av arbeidet mitt! I tillegg takk til min kollega Tryggve Andreassen som har bidratt gjennom prosessveiledning og utviklende samtaler både faglig og menneskelig.

Jeg hadde det store privilegiet å få være en del av kull 8 i NAFOL, nasjonal forskerskole for lærerutdanning. Jeg har opplevd gode, støttende, lærerike og inspirerende samlinger med dyktige fagfolk og kull-kolleger. En særlig takk til Kari Smith og Catrine Halås for konstruktiv respons og støtte underveis i prosessen.

Deltakelse på Nordic Conference of Religious Education i 2017 og 2019 og på International Seminar on Religions, Ethics and Values 2018 var viktige milepæler for meg. Jeg vil spesielt takke professor Arniika Kuusisto for et inspirerende faglig bekjentskap omkring felles forskningsinteresser innen verdier og religiøst mangfold i barnehagen. Respons på presentasjoner på to workshops om verdier, og konstruktive samtaler med blant andre professor James McGuirk ved flere anledninger, er også noe jeg er svært takknemlig for.

Andre kolleger har også vært gode støttespillere underveis i prosessen: En stor takk til min første faglige mentor Kirsten Lauritsen for inspirasjon og opplæring både til mine første forskerskritt og til det store fagfeltet kulturelt mangfold i barnehagen! Takk til Ingvild, Ingvill,

Ingrid og Nina for viktige samtaler og god vennskapelig støtte både på skriveopphold i Spania og på West-Wing! Takk til Renate Banschbach Eggen og Per Jarle Bekken for lesning og kommentarer på midt- og sluttseminar, og til andre kolleger for interesse og støtte. Takk til biblioteket på Levanger for god hjelp. Og en stor takk til dekan Egil Solli, studieleder Elin Børve og fakultet for lærerutdanning ved Nord Universitet som ga meg sjansen til å gjennomføre et PhD-løp midt i livet. Jeg kjenner takknemlighet for å ha fått rom til denne spennende læringsprosessen.

Takk til gode venner og familie som på ulike vis har vært interesserte og støttende medvandrere gjennom både PhD-prosessen og livet ellers. Takk til mine tre kjære barn, Maria, Ane og Erlend, for omsorgsfull støtte og motiverende interesse! Min mor med Alzheimer minner meg stadig om øyeblikks-kunsten. Hun ga meg noen kloke ord i starten av prosjektet: «ja, ja, Kathrine, det er jo ikke så farlig om du ikke klarer doktorgraden, det er ikke det viktigste!».

Arbeidet med etikk, enten det er i barnehage, i barnehagelærerutdanning, i en avhandling eller i livet for øvrig, er krevende, spennende og viktig. De hermeneutiske vandringene med materialet med verdier, dømmekraft og mangfold griper sterkt inn i selve livet og har tydeliggjort at arbeid med etikk og verdier er endringsprosesser som noen ganger kan oppleves som en kjærlig kamp.

Vi er ikke objektive og lidenskløse tilskuere til livets spill, men deltar selv i spillet, dypt engasjert i situasjoner der livet står på spill for oss. (...) I etikken er det ikke bare verdiene som står på spill, men også vår egen eksistens (Christoffersen, 1999, s. 37).

Levanger, 20. mai 2021

Kathrine Moen

Sammendrag

Avhandlingen er en studie av hva som skjer i praksis når ansatte i barnehager med religiøst mangfold møter foreldre med andre verdier enn det barnehagen står for. Verdier sees her som forestillinger og holdninger som er viktige, noenlunde stabile og styrende for livet. Studien plasserer seg i en etisk og hermeneutisk tradisjon med Knud Løgstrup og Paul Ricoeur som de viktigste teoretikerne. Hensikten med avhandlingen er å få innsikt i profesjonsutøveres handlingsstrategier og dømmekraft i møte med verdimotsetninger i barnehagen.

Avhandlingen bygger på en fokusert etnografisk studie i to barnehager. Det empiriske materialet kommer fra observasjoner med og uten video og intervjuer med 12 ansatte og 12 foreldre. Analysen konsentreres om ni temabokser bygd på barnehagelæreres fortellinger om situasjoner der foreldres verdier opplevdes å stå i motsetning til barnehagens verdier. Fortellingene plasserte seg innen tre tema: likestilling, barnehagens mandat og religionsrelaterte verdier.

Analysen viser at barnehagelærere i noen situasjoner *avviste* foreldres verdier, i andre tilfeller *tilpasset* de sin praksis til foreldres ønsker, og i ett tilfelle fant barnehagelæreren et overraskende *kompromiss*. I den ene barnehagen skjer en tydelig *verdipluralisering*. Barnehagelærernes oppfatning av hva som var *barnets beste* var oftest avgjørende for hva de valgte. I den andre barnehagen spilte imidlertid ansattes personlige tro og livssyn en større rolle enn barnets beste og rammeplanens føringer i møte med religiøse høytidsmarkeringer. Fagområdet etikk, religion og filosofi sees som en markør for hvor aktivt barnehagene arbeider i retning av et inkluderende fellesskap, og det er en av grunnene til at det argumenteres for en tydeligere profesjonsorientering i praksis i dette fagområdet.

Respekt var ofte nevnt av pedagogene, men analysen av materialet viser mer *aktiv toleranse* enn respekt i betydningen anerkjennelse. Barnehagens rammeplan (2017) har, med ett unntak, fjernet toleransebegrepet og skriver bare om respekt. Dette er uheldig fordi det kan føre til en uønsket harmonisering og relativisering.

En annen innsikt fra studien er at *dømmekraften* med holdninger, kunnskap og følelser som blant annet frykt og frustrasjon, sammen med barnehagelærernes egne *umistelige verdier*,

gjorde seg gjeldende i valgsituasjonene. Barnehagelærernes dømmekraft er til dels lite bevisst, så det argumenteres for at de trenger tid til refleksjon i fellesskap for å styrke den etiske modningen.

Studien konkluderer med at Ricoeurs paradoksale metafor *kjærlig kamp*, der kommunikasjonen skjer i en veksling mellom lytting og mistanke, kan kaste lys over de komplekse utfordringene barnehagelærerne står overfor i møter med mennesker med ulike verdier. Spenningsfeltet som oppstår i en konstruktiv kamp med foreldre, favnes av kjærlighet til barna og skal holde oppe barnets beste. Barnehagene er på ulike stadier i en prosess mot *det nye vi*, noe som sees som et fellesskap som er i stadig endring hvor motsetninger finnes, kan rommes og sees som konstruktive.

The loving battle

An analysis and discussion of kindergarten teachers' ethical judgment in situations of opposing values between parents and teachers in religiously diverse kindergartens

Summary

This dissertation is a study of what happens in practice when kindergarten teachers in a religiously diverse kindergarten meet parents with values that differ from the kindergarten's. Values are seen as conceptions and attitudes that are important, fairly stable and have a guiding function in life. The study is placed in an ethical and hermeneutical tradition with Knud Løgstrup and Paul Ricoeur as the most important theorists. The purpose of the dissertation is to gain insight into kindergarten teachers' strategies and judgment in the face of value tensions in kindergartens today.

The dissertation is based on a focused ethnographic study of two kindergartens. The qualitative data come from observations and from interviews with 12 employees and 12 parents. The analysis is focused on nine themes based on teachers' stories about situations where they experienced that parents' values appeared to be different from their own. Thematically, they are divided into three areas: gender equality, the kindergarten's mandate, and religion-related values. The study found that the kindergarten teachers in some situations *rejected* the parents' values, in other cases they *adapted* their practice to the parents' wish, and in one case the teacher found a surprising *compromise*. In one kindergarten a *value pluralization* takes place. Kindergarten teachers' own perception of what was *in the best interest of the child* was often decisive for what they chose. Nevertheless, in the other kindergarten, employees' personal beliefs and worldviews played a greater role in the face of religious celebrations than acting in the best interest of the child and following the guidelines of the framework plan. The learning area ethics, religion and philosophy is seen as a *marker* for how actively kindergartens work for inclusion, and it is argued that a clearer professional orientation is needed in practice in this learning area.

Respect was often mentioned by the teachers, but the analysis show more *active tolerance* than respect in the sense of recognition. The Framework Plan (2017) has, with one exception,

removed the concept of tolerance and uses only the concept of respect. This is unfortunate because it may lead to unwanted harmonization and relativization.

Another insight from the study is that the teachers' own immeasurable values, attitudes, knowledge and emotions such as fear and frustration, forms *the ethical judgement* in the situations of choice. The judgement is sometimes lacking in depth. Hence, it is argued that kindergarten teachers need time for reflection in order to nurture their ethical judgement.

The study concludes that Ricoeur's paradoxical metaphor *loving battle*, describing a communication that takes place as an alternation between listening and suspicion, sheds light on the teachers' challenges. The field of tension arising in a constructive battle with the parents, is embraced by love for the child and will keep up what is in the best interest of the child. The kindergartens are in a process towards *the new we*, a community which is in constant change where differences coexist, can be contained and seen as constructive.

Innhold

Forord	iii
Sammendrag	v
Summary	vii
DEL I INTRODUKSJON.....	1
1 Verdier som utfordring i profesjonspraksis i barnehagen	3
1.1 Praksisfortelling som igangsetter	3
1.2 Utgangspunkt	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.4 Konteksten: Barnehage med religiøst mangfold	11
1.4.1 Barnehagens mandat og synet på barn	12
1.4.2 Barnehagens verdiforankring.....	13
1.4.3 Profesjonspraksis i barnehagen	16
1.4.4 Prinsippet om barnets beste.....	18
1.4.5 Begreper knyttet til mangfold i barnehagen	20
1.4.6 Religiøst mangfold.....	24
1.5 Tidligere forskning på verdier, verdimotsetninger og religiøst mangfold i barnehagen.	28
1.5.1 Forskning på verdier i barnehagen	28
1.5.2 Forskning på kulturelt mangfold i barnehagen.....	31
1.5.3 Forskning på religiøst mangfold i barnehagen	33
1.5.4 Forskning på verdimotsetninger i barnehagen.....	36
2 Teoretisk forankring i hermeneutikk og etikk.....	41
2.1 Hermeneutisk tilnærming	42
2.2 Etikk og verdier.....	48
2.2.1 Spontane livsytringer og den etiske fordring.....	48
2.2.2 Verdibegrepets mange aspekter.....	52
2.2.3 Respekt og toleranse.....	57
2.3 Dømmekraftens elementer.....	60
3 Metodiske utfordringer i studiet av verdimotsetninger.....	65
3.1 Kvalitativ verdistudie.....	65
3.2 Etnografi fokusert på verdimotsetninger.....	65
3.3 Utvalg av barnehager med religiøst mangfold.....	68
3.4 Observasjoner, intervju og dokumentanalyse	69
3.4.1 Observasjoner i barnehagene	69
3.4.2 Intervjuene med ansatte og foreldre.....	71
3.4.3 Forholdet mellom observasjoner og intervju	73
3.4.4 Dokumentanalyse	75
3.5 Hermeneutisk tematisk analyse.....	76
3.6 EPICURE i studien	79

3.7 Refleksjoner over etikk og metode i studien	82
3.7.1 Formalia	82
3.7.2 Refleksjon over etiske utfordringer i prosjektet	84
DEL II PRESENTASJON AV MATERIALET	89
4 Presentasjon av barnehagene.....	91
4.1 Rogna barnehage	91
4.1.1 Beskrivelse av Rogna	91
4.1.2 Observasjoner og foreldres og ansattes stemmer om Rogna som et inkluderende fellesskap	94
4.2 Eika barnehage	102
4.2.1 Beskrivelse av Eika	102
4.2.2 Observasjoner og foreldres og ansattes stemmer om Eika som et inkluderende fellesskap	105
4.3 Oppsummering av feltarbeidet	113
5 Empirisk materiale om verdimotsetninger	117
5.1 Neglelakk	118
5.2 Kvinnelig leder	120
5.3 Babyer i barnehagen	122
5.4 Oppdragerholdninger	124
5.5 Barnehagen som skole	126
5.6 Svinekjøtt	128
5.7 Rumpevask	130
5.8 Hijab	130
5.9 Julemarkeringer	132
DEL III DISKUSJON AV MATERIALET	137
6 Handlingsstrategier i møte med verdimotsetninger	139
6.1 Strategier i praksis	140
6.1.1 Avvisning	140
6.1.2 Tilpasning	144
6.1.3 Kompromiss	151
6.1.4 Berger & Zijdervelds tilnærmingstypologi anvendt på materialet	153
6.2 Særegne utfordringer knyttet til religiøse høytidsmarkeringer	156
6.2.1 Diskusjoner om markeringer i Eika	158
6.2.2 Diskusjoner om markeringer i Rogna	162
6.2.3 Barnets beste, foreldrenes beste eller ansattes beste?	165
6.2.4 Samfunnets beste i barnehagers høytidsmarkeringer?	169
7 Respekt og toleranse i barnehagen	177
7.1 Respekt og toleranse i Rogna og Eika	177
7.1.1 Genuin respekt	178
7.1.2 Respekt som frykt	180
7.1.3 Respekt eller aktiv toleranse?	182

7.1.4 Toleranse med frustrasjon	186
7.1.5 Mangel på respekt?	189
7.1.6 Passiv toleranse eller intoleranse?	190
7.1.7 Holdninger i endring	194
7.2 Respekt og toleranse i rammeplanen	196
7.3 Lytting og mistanke	201
8 Dømmekraftens elementer i praksis	205
8.1 Dømmekraftens elementer i temabolkene	206
8.2 Dømmekraften og umistelige verdier	210
8.3 Dømmekraftens betydning for praksis	212
9 Kjærlig kamp	217
9.1 Reelle motsetninger	218
9.2 Verdipluralisering	220
9.3 Religionstematikk som markør	221
9.4 Kjærlig kamp i barnehagen	223
9.5 Styrking av dømmekraften	227
9.6 Det nye vi?	228
9.7 Studiens betydning for praksisfeltet og videre forskning	232
Referanser	235
Vedlegg	257
Oversikt over vedleggene	257
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra personvernombudet for forskning, NSD	259
Vedlegg 2: Informasjon og forespørsel til ansatte	261
Vedlegg 3: Informasjon og forespørsel til foreldre, norsk	265
Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i intervju	267
Vedlegg 5: Skisse til intervjuguide ansatte	269
Vedlegg 6: Skisse til intervjuguide foreldre	273

DEL I
INTRODUKSJON

1 Verdier som utfordring i profesjonspraksis i barnehagen

1.1 Praksisfortelling som igangsetter

I Rogna barnehage har mange barn i 4-6-årsgruppa lyst til å lakke neglene sine, og de ansatte hjelper dem. Ahmed har også lyst og spør barnehagelærer Rasmus om å få lov. Ahmeds familie er kommet flyttende til Norge for få år siden. Rasmus vet at faren til Ahmed har sagt nei til neglelakk på gutten, men Rasmus vil ikke at Ahmed skal utelukkes fra fellesskapet med de andre barna av den grunn. Barnehagelæreren sier derfor ja, han lakker Ahmeds negler og gutten er glad. Før faren kommer for å hente Ahmed om ettermiddagen, fjerner imidlertid Rasmus lakken fra guttens negler.

Rasmus fortalte denne fortellingen da jeg gjorde en pilotstudie i Rogna barnehage høsten 2014. Fortellingen berørte meg av flere grunner, og den gir på fortettet vis uttrykk for den krevende situasjonen barnehagelærere står overfor: Ulike mennesker med ulike verditradisjoner møtes i barnehagen, og barnehagens ansatte må finne praktiske løsninger på situasjoner med verdikonflikter. Fortellingen kom som svar på et spørsmål om han hadde opplevd situasjoner der foreldre ga uttrykk for andre verdier enn barnehagens. Rasmus har dermed selv fortolket situasjonen slik at den omhandler verdier, og jeg har analysert den som en situasjon med verdimotsetninger.

Barnehagelæreren måtte ta hensyn til flere parter og flere ønsker, både Ahmeds ønske om å prøve det de andre gjør, farens normer for hva gutter og jenter kan gjøre og ikke gjøre, barnehagens verdi likestilling, rammeplanens føringer om barnets beste, likestilling og å unngå at barnet kommer i lojalitetskonflikt med hjemmet. I tillegg kommer pedagogens egne uttrykte verdier som i dette tilfellet dreier seg om likestilling, barns medvirkning og barnets tilhørighet til fellesskapet. Han måtte handle raskt og han måtte kunne stå for løsningen sin i etterkant. Dette er én enkelt, liten fortelling, men den viser kompleksiteten i slike situasjoner fra hverdagen i barnehager med kulturelt mangfold.

Rasmus' løsning var pikant, og for noen er den provoserende. Den innebærer en mellomløsning, og den kan problematiseres. Rasmus' fortelling berørte meg fordi den uttrykker *åpenhet* både overfor situasjonen og overfor meg som forsker. Rasmus så nok at noe kunne kritiseres i hans løsning, men likevel fortalte han det og sto for det han hadde gjort. Han fortalte om motsetninger og krevende situasjoner uten å glatte over eller pynte på det.

Fortellingen dreier seg om utøvelse av dømmekraft i praksis. I refleksjonen hans tre år senere bekreftet han løsningen sin og sa: «...så mener jeg fortsatt at det var rett i den situasjonen til den ungen vi hadde da».¹

Jeg tolket fortellingen som en situasjon med motsetninger mellom verdier. Verdier viser seg gjennom handlinger, og verdien som ligger til grunn er ikke alltid åpenbar, men må tolkes i den ene eller andre retning (jf. 2.2.3.C). Møtet med Rasmus og hans fortelling skapte en nysgjerrighet på å forske videre på hvordan barnehagelærere løser verdimotsetninger i praksis i en barnehagehverdag med stort mangfold. Refleksjon og studier av erfaringer fra barnehagens praksis kan gi økt innsikt i utfordringer i mangfoldssamfunnet. Fortellingen om neglelakken er den direkte motivasjonen for doktorgradsarbeidet mitt, det som beveget meg og satte i gang den videre studien.

For Rasmus var tanken om det han så som barnets beste, overordnet alt annet. Praktiske løsninger og deres implisitte normer fra barnehagelærerens praksis (nedenfra) møter i denne fortellingen eksplisitte, normative føringer fra rammeplanen (ovenfra). Barnet står i sentrum. Inn fra siden kommer imidlertid faren med en annen oppfatning av hva som er barnets beste enn det barnehagelæreren har. Dette skaper en form for kamp. Arenaen og aktørene i avhandlingen er dermed satt.

Denne fortellingen formidler ikke bare avhandlingens tema i et nøtteskall, men også dens praksisnære og hermeneutiske grep. Fokus ligger på fortolkning og forståelse av praksisene som er løftet fram, og i dette ligger også muligheten for at erfaringer fra praksis kan gi ny innsikt, der kunnskapene i praksis kan bli artikulert, studert og vurdert.

1.2 Utgangspunkt

Barnehagelæreres profesjonspraksis kan med andre ord oppleves som krevende fordi samfunnet er i endring. Ofte blir dagens utdanningspolitikk beskrevet som preget av et instrumentelt syn på undervisning og læring der en snever tolkning av *episteme* dominerer kunnskapsbegrepet og der målbart læringsutbytte også har vært foreslått for barnehagen (jf. Bae, 2016; Dosest, 2017; Haslund, 2018; Lindseth, 2017; Solbrekke & Østrem, 2011). Ulike

¹ Se utvidet temabolk i 5.1 og analyse i kap. 6.

«programmer» utviklet av «eksperter» utenfor profesjonene innføres ukritisk i barnehager og skoler, og kunnskap som kan måles og testes blir det som i hovedsak får verdi og vektlegges (jf. Biesta, 2010, 2011; Hennem, Pettersvold & Østrem, 2015; Seland, 2020).² Dette gir grunn til uro for at profesjonsutøvernes handlingsrom reduseres (jf. også Pettersvold & Østrem, 2018).

Barnehagen er en arena for verdimøter og verdilæring, og ansatte forholder seg til verdier i barnehagen hver dag. Verdier oppleves som konstituerende for all pedagogisk virksomhet (jf. også Biesta, 2010, s. 15), og barnehagen har et statlig fastsatt normativt grunnlag. Formålsparagrafen i barnehagelovens §1 uttrykker verdigrunnlaget slik:

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, 2017, s. 7).

Formålsparagrafen framstår som en liste over verdier som finnes i flere religioner og i menneskerettighetene, og de nevnte verdiene skal utgjøre en basis for alle barnehager i Norge. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (heretter: rammeplanen) framhever også andre sentrale verdier som skal fremmes i barnehagen:

Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Ansatte i barnehagene får med andre ord foreskrevet mange uttalte verdier som skal utgjøre ryggraden i barnehagens virksomhet. Listen over hva en barnehagelærer skal gjøre, forlenges stadig samtidig som lista for barnehagekvalitet settes høyere.

Barnehagen er også en arena for integrering og inkludering av alle barn uavhengig av bakgrunn. Myndighetene har en klar forventning om at barnehagen skal «være et

² Eksempler på slike programmer er *Steg for steg, De utrolige årene* med flere (Hennem & Østrem, 2016, s. 122; Seland, 2020), programmer som myndighetene på kommunalt nivå enkelte steder gir sin tilslutning til og krever at barnehager skal bruke.

inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta» og den skal «bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Oppdraget til barnehagene er at de «skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Myndighetene har dermed lagt et sterkt normativt trykk på at mangfoldet *skal* sees i et ressursperspektiv, og dette gjelder også verdier, religioner og livssyn.

Praksisfortellingen fra pilotstudien (1.1) viser en erfaring fra barnehageansattes hverdag og et møte mellom et barn, en forelder³ og en pedagog knyttet til et spesifikt tema i en spesifikk kontekst. Rasmus ble utfordret til på kort tid å finne en løsning som ivaretok både barnet og faren, barnehagens verdier og hans egen integritet som barnehagelærer. Dette er etikk «nedenfra»; et etisk krav som oppstår fordi mennesker møtes, og i dette møtet er de utlevert til hverandre. Knud Løgstrup (1991) kaller dette *den etiske fordring*, en forventning om å ivareta den andre. Hvordan en skal svare på denne fordringen finnes det ingen oppskrift på.

Barnehagene forandres i takt med samfunnsendringer og endringer i befolkningssammensetningen. Et økende antall flyktninger og innvandrere til Norge de seinere årene er med på å gjøre Norge til et langt mer flerkulturelt samfunn enn det var for bare få tiår siden.⁴ Økt religiøst og annet kulturelt mangfold i befolkningen gir også økt verdimangfold. Verdiundersøkelser gjennomføres jevnlig av Ipsos Norsk Monitor og avdekker at befolkningens verdier og holdninger er i stadig bevegelse.⁵ Pluralisering av verdier, som utgjør fundamentet i moralen, er enda vanskeligere å håndtere enn religiøs pluralisering fordi det dreier seg om hvordan vi skal leve sammen i et felles samfunn, hevder Peter Berger og Anton Zijderveld (2009, s. 23). Mange verdier har sitt utspring i eller er blitt formet av religioner og livssyn, ifølge Ivar Asheim (2005). Forbindelsen mellom verdier og livssyn kan likevel være ubevisst eller fjern for mange. Tilflytting av mennesker med mer aktivt forhold til

³ I dag finnes svært mange ulike former for familier slik som aleneforelderfamilier, likekjønnede foreldre, steforeldre, fosterforeldre og den tradisjonelle kjernefamilien. Jeg vil bruke betegnelsen *foreldre* om alle disse foreldre og foresatte videre i avhandlingen.

⁴ Pr. 9.3.2021 var 18,5 % av mennesker som bor i Norge immigranter eller barn av immigranter (Statistisk sentralbyrå, 2021).

⁵ Disse målingene viser imidlertid ikke til praksis, bare til svar på spørsmål om verdier.

egen religiøs praksis har imidlertid gjort religion generelt og religiøst baserte verdiuttrykk spesielt til en del av den offentlige debatten i Norge det siste tiåret i en mye større grad enn tidligere (jf. bl.a. NOU 2013:1; Urbye, 2018). Likevel er det mer utfordrende å forholde seg til andres religiøse uttrykk enn det er å akseptere kulturelt mangfold mer generelt, noe også Arniika Kuusisto og Silja Lamminmäki-Vartia (2012) peker på.

Barnehagelærerne står midt i denne situasjonen med økt normativt trykk «ovenfra», fra myndighetene, etisk fordring «nedenfra» fra den enkelte ansattes møte med mennesker og økt pluralisering. Fra myndighetenes side skal ikke religiøse uttrykk ha noen sentral plass i barnehagen, men i møtene på individnivå kan også religiøst baserte verdier spille en rolle. Barnehagelærernes profesjonspraksis er i endring, og den er mer kompleks enn tidligere.

Rammeplanen er som politisk kompromiss-dokument vagt utformet selv om den nevner eksplisitte verdier barnehagen skal bygge på og formidle. Den veileder ikke de ansatte i hvordan de skal håndtere konflikter mellom verdier, dette blir overlatt til den enkelte ansattes vurdering: «personalet skal identifisere verdikonflikter i hverdagen, reflektere over verdiprioriteringer og holdninger og ha et bevisst forhold til hvordan disse kommer til uttrykk i arbeidet med barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56). Den svenske barnehageforskeren Johannes Lunneblad har beskrevet barnehagelærerne som «frontlinjebyråkrater»⁶ som skal tolke og implementere mange politiske mål og intensjoner (Lunneblad, 2013, 2017). I denne situasjonen har de ansatte i liten grad oppgatte veier, modeller eller faste handlingsmønstre de kan følge, og gapet mellom politiske og pedagogiske normer og hva som faktisk skjer, skaper en nysgjerrighet hos meg.

Med dette som bakgrunn kan avhandlingen forstås som en profesjonsetisk studie, bredt forstått, med utgangspunkt i en empirisk analyse. Svein Aage Christoffersen (2011c, s. 69) beskriver den profesjonsetiske grunnsituasjonen som et faglig formidlet møte med den andre der profesjonsutøveren må handle slik det etisk sett er riktig å handle. Denne studien har verken til hensikt å studere verdiene i seg selv, profesjonsutøvernes moralske egenskaper eller profesjonsetikk forstått som en oppfølging av hvorvidt de ansatte følger myndighetenes oppdrag. Avhandlingen vil studere hva som skjer i *møtet* mellom barnehagelæreren og

⁶ jf. Michael Lipsky: «street-level bureaucracy» (Lipsky, 1969).

foreldre og hvordan dette kan forstås profesjonsetisk. Regjeringens ekspertgruppe som har sett nærmere på barnehagelærrollen, peker på et behov for mer kunnskap både om hvordan barnehagelærerne fortolker verdiene i rammeplanen og «de skjønnsbaserte vurderingene [som] er avgjørende for at ikke praksis skal bli vilkårlig» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 255). Nevnte rapport ble levert nærmere tre år etter at jeg utformet mitt prosjekt, men studien min svarer likevel på noen av de utfordringene rapporten peker på, og den dekker i så måte en påpekt mangel i barnehageforskningen.

I tillegg til de nevnte samfunnsmessige, institusjonelle og individuelle perspektivene tar denne doktorgradsstudien utgangspunkt i et personlig engasjement: Jeg har i mange år vært barnehagelærerutdanner innen fagområdet etikk, religion og filosofi (ERF), noe som har vekket en nysgjerrighet på hva som skjer i denne komplekse situasjonen barnehagelærere står i. Dette bringer meg over på studiens valgte problemstilling.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Pilotstudien avdekket en del tema som viste seg som interessante for videre forskning. Dette dreier seg både om den overgripende tematikken «barnehagelæreres løsninger i krevende situasjoner i en barnehage med mangfold» og mer konkret tematikk som «motsetninger knyttet til religionsrelaterte verdier og til likestilling» og «respekt i praksis». Erfaringer fra pilotstudien vekket min nysgjerrighet og gjorde meg oppmerksom på at erfaringer av motsetninger er interessante for forskning på barnehagelæreres profesjonspraksis fordi «diskrepanserfaringer» er steder der viktige innsikter er gjemt, noe også Anders Lindseth (2015) har påpekt. Disse temaene og perspektivene ble derfor tatt med inn i utformingen av PhD-studien og var førende for den problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg valgte.

PhD-studien tok på bakgrunn av disse observasjonene utgangspunkt i den åpne problemstillingen *hva skjer i praksis når mennesker med ulike verdier møtes i en barnehage med religiøst mangfold?*

En tidlig analyse viste at de delene av materialet som var av størst interesse, besto av barnehagelærernes fortellinger om situasjoner de opplevde som etiske utfordringer i

yrkesutøvelsen.⁷ Avhandlingen vil ikke undersøke hvilke verdier en finner i barnehagens praksis, men den vil undersøke hva som skjer i møtet mellom mennesker med ulike verdier. Avhandlingen vil for det første undersøke hvilke handlinger barnehagelærere velger i krevende situasjoner. For at et fellesskap skal kunne oppstå i møtet mellom ulike mennesker, er en avhengig av en viss grad av toleranse eller respekt. En analyse av materialet ut fra disse verdiene er derfor hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. I håp om å forstå mer av barnehagelærernes dømmekraft i disse møtene, vil studien undersøke hvilke av dømmekraftens elementer som viser seg som viktige i de ulike situasjonene.

Mer spissede forskningsspørsmål for studien er derfor:

1. Hvordan løser barnehagelærere situasjoner med verdimotsetninger i en barnehage med religiøst mangfold?
2. Hvordan praktiserer barnehagelærerne respekt og toleranse i møte med foreldre i en mangfoldskontekst?
3. Hvilke av dømmekraftens elementer gjør seg gjeldende i barnehagelærernes praksis?

Studiens kontekst i barnehager med religiøst mangfold belyses i 1.4 før gjennomgangen av tidligere forskning på området (1.5). Overgripende tilnærming og teoretisk forankring i hermeneutikk og etikk presenteres i kapittel 2. Metodiske utfordringer diskuteres i kapittel 3, og det empiriske materialet presenteres i kapittel 4 og 5. Første forskningsspørsmål dreier seg om det mest konkrete handlingsnivået og vil diskuteres i kapittel 6. Deretter vil spørsmål to angående respekt og toleranse i materialet diskuteres i kapittel 7. Derfra går jeg i kapittel 8 et steg dypere til det tredje forskningsspørsmålet og diskuterer hvilke elementer som gjør seg gjeldende i utøvelsen av dømmekraft i de nevnte situasjonene. Den avsluttende diskusjonen i kapittel 9 tar så utgangspunkt i den overordnede problemstillingen og vil, med bakgrunn i de foregående analysene og diskusjonene av materialet, gi et samlet bilde av hva som skjer i praksis når mennesker med ulike verdier møtes i en barnehage med religiøst mangfold. Denne

⁷ En kan kalle disse valgsituasjonene *dilemma*. Dilemmabegrepet er imidlertid innen moralfilosofien innsnevret til å beskrive situasjoner der valget står mellom to handlinger som begge har negative utfall (jf. Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2018), noe som ikke er tilfelle i de fleste av fortellingene i min studie. En åpnere forståelse av dilemmabegrepet som et etisk problem er ikke uvanlig i dagligtalen, men for å unngå misforståelser velger jeg å snakke om *situasjoner med verdimotsetninger* på tross av at det er språklig tungt. Også ordet problem kan brukes, det vil si at en ikke helt vet hva som er rett løsning, i motsetning til en utfordring der en vet hva en skal gjøre, men det er av ulike grunner vanskelig å få gjort det.

siste diskusjonen vil trekke inn både det sosio-politiske begrepet «det nye vi» og Paul Ricoeurs begrep «kjærlig kamp» som mulige nøkler for å tolke dette komplekse bildet. Mulige konsekvenser av forskningen med tanke på utøverne i praksisfeltet og videre forskning nevnes i avslutningen av kapittel 9.

Hensikten med studien er å få innsikt i profesjonsutøveres handlingsstrategier og dømmekraft i møte med verdimotsetninger i barnehagen slik de utspiller seg for tiden. Studien vil med dette bidra med hjelp til å utvikle etisk og pedagogisk kompetanse for barnehagefeltet, bidra med mer kunnskap i dette forskningsfeltet og peke på studiens mulige konsekvenser for barnehagelærerutdanningen.

Problemstillingen berører både profesjonsetisk, religionspedagogisk, barnehagefaglig og flerkulturell tematikk. Praktisk kunnskap i barnehagen dreier seg alltid om komplekse sammenhenger, og for å forske på reelle utfordringer i den praktiske hverdagen er det nødvendig å gå bredt ut og studere tema som befinner seg i skjæringsfeltet mellom ulike fagfelt. Forskningsmetodisk er det krevende, men det gir en svært praksisnær tilnærming til barnehageforskningen. Studien er dermed nært knyttet til forskning på praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap kan i sin enkleste definisjon forstås som «det – hvad end det måtte være – som ligger bag, muliggjør og viser sig i professionsudøverens praksis» (Wackerhausen, 2017, s. 73). I min studie vil jeg nettopp se både på det som viser seg, altså handlinger, og det som ligger bak barnehagelærernes praksis. Det siste kan forstås vidt som samfunnsmessige, sosiologiske sammenhenger eller som psykologiske faktorer, men med den profesjonsetiske vektleggingen jeg har valgt, avgrenser jeg dette til elementer som ligger i utøvelsen av dømmekraft. Jeg forstår barnehagelærere som profesjonsutøvere, og jeg vil gå noe inn på deres profesjonspraksis i kapitlet om studiens kontekst (1.4.3). Profesjonspraksis preges av dømmekraft, og problemstillingen rammes dermed inn av grunntemaet om barnehagelæreres dømmekraft.

Verdimotsetning er et begrep som det er grunn til å problematisere. Opprinnelig var tanken å bruke begrepet *verdikonflikt* fordi jeg faktisk finner verdier som kolliderer og som tidvis kan oppleves konfliktfylte. Begrepet verdikonflikt er brukt i rammeplanen i sammenheng med at innen fagområdet Etikk, religion og filosofi skal personalet «identifisere verdikonflikter i hverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56). Imidlertid kan bruken av begrepet

konflikt tenkes å bidra til økt konfliktnivå ved at uenigheter eller forskjeller benevnes nettopp som konflikter. Det er ikke en ønsket virkning. Ei mor fortalte i intervjuet at hun hadde opplevd verdiforskjeller i foreldregruppa, men ikke konflikter angående verdier. En av styrerne benevner konflikter som noe hun prøver å unngå. Deres forståelse av begrepet konflikt er altså en type krangel. En kunne nyansert og si at det finnes *grader* av konflikt. Jeg velger likevel å bruke begrepet *verdimotsetninger* i stedet for *konflikt* i den hensikt å ordlegge meg i samsvar med hovedtendensen i materialet og intervjupersonenes forståelse av begrepene.

Problemstillingens formulering *barnehage med religiøst mangfold* er i denne studien knyttet til en empirisk virkelighet der mennesker med ulike religiøse og ikke-religiøse livssyn møtes. Religiøst mangfold er konteksten for studien, ikke studiens primære innhold, og jeg studerer ikke verdimotsetninger per se, men i en barnehagekontekst preget av mangfold. Verdier knyttet til *religiøst* mangfold får en særlig oppmerksomhet, og i halvparten av temabolkene som presenteres kan verdiene knyttes direkte til religiøs tematikk (se 5.6, 5.7, 5.8 og 5.9). Studien omhandler likevel ikke bare eksplisitt religiøst funderte verdier. I to av temabolkene er verdiene knyttet til kjønn og likestilling (5.1 og 5.2) og tre temabolker omhandler verdier i barneoppdragelse og barnehage mer generelt (5.3, 5.4 og 5.5).

Det kan være grunn til å påpeke at det ikke er skarpe tematiske grenser mellom temabolkene. Også tematikk vedrørende likestilling og barneoppdragelse står i en sammenheng med religiøse tema. Spesielt i møte med normativ islam er denne inndelingen kunstig. Tema som omhandler likestilling er der i høy grad religionsrelaterte (jf. bl.a. Vogt, 2005). Denne inndelingen viser at også jeg som forsker er preget av de vestlige grunnforestillingerne om at det sekulære er det normale, slik at religiøse tema kan skilles ut som et eget område, og at likestilling er et svært viktig tema (jf. Taylor, 2004 og utdyping i 1.4.5). Analyseprosessen krever en sortering av datamaterialet, og allerede sorteringen er preget av en kontekstuell tolkning.

1.4 Konteksten: Barnehage med religiøst mangfold

Dette underkapitlet vil i korte trekk ta for seg ulike elementer i studiens kontekst. Det dreier seg om en forståelse av barnehagen som institusjon og dermed barnehagens innhold og oppdrag. Det starter med barnehagens mandat og synet på barn (1.4.1), barnehagens

verdiforankring (1.4.2), barnehagelæreryrket som profesjon (1.4.3) og det overordnede barnehagefaglige prinsippet om barnets beste (1.4.4). Deretter vil jeg gå noe inn på ulike begreper i mangfoldstematikken (1.4.5) og det religiøse mangfoldet mer spesifikt (1.4.6). Dette kontekst-kapitlet vil gi bakgrunn for å forstå problemstillingen knyttet til det praktiske livet i barnehager med mangfold, mens filosofisk og etisk teori som trengs for å svare på problemstillingen, presenteres i kapittel 2.

1.4.1 Barnehagens mandat og synet på barn

Den nordiske barnehagetradisjonen har gjennom lang tid hatt som mål å forene behovet for barnepass og ønsket om at barnehagen skal være en pedagogisk institusjon som tilrettelegger godt for barns utvikling. Barnehagen som samfunnsinstitusjon har derfor et dobbelt siktemål: både ivareta barna her og nå og å forberede dem for livet videre (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5). Siden den første barnehageloven i 1975 har barnehagen vært legitimert både som sosialt hjelpetiltak, sosialpolitisk virkemiddel og pedagogisk tilbud, og ifølge myndighetene skal institusjonen ivareta ulike dimensjoner og formål slik som barnevern, familie og nærmiljø, integrering, likestilling, kvinners deltakelse på arbeidsmarkedet, skoleforberedelse og sosial utjevning (jf. Greve & Jansen, 2018, s. 31, 35). Barnehagen skal dermed, som Solveig Østrem (2018, s. 16) peker på, være både lekeplass, et sted for utvikling av vennskap, en omsorgsarena, et sted for læring, en demokratisk øvingsarena og et spesialpedagogisk tiltak. I tillegg skal den være en integreringsarena og et trygt sted å være slik at begge foreldre kan delta i arbeidslivet.

Pedagogisk sett har barnehagen hatt en tradisjon for å veksle mellom en fri, barnesentrert tilnærming og en voksenstyrt, innholdsbestemt tilnærming. Foreldrene har det primære oppdrageransvaret, formelt begrunnet i Menneskerettighetserklæringen (1948 art. 16 og 23). Staten har et oppdragermandat som hviler på fullmakten fra foreldrene til å ordne oppdragelse og undervisning i et mer komplekst samfunn. I tillegg har staten et eget pedagogisk mandat som består i «å påse at barna – både av hensyn til dem selv og av hensyn til samfunnet – får den opplæring og oppdragelse som anses nødvendig for et ansvarlig liv i samfunn og kultur» (Evenshaug & Hallen, 1997, s. 51). Tendensen i dagens rammeplan (2017) går i retning av at barnehagen i økende grad sees som en arena for samfunnets styring av

barnas oppdragelse, sosialisering og tidlige læring, noe som også er påpekt av Skoglund (2019, s. 201).

FNs barnekonvensjon fra 1989 har i stor grad formet synet på barn og barndom i Norge de siste 30 årene. Barnekonvensjonen uttrykker både at barn skal respekteres som selvstendige individer fra starten av livet og at barn har behov for omsorg og veiledning (FNs komité for barns rettigheter, 2005, s. pkt.2c). Anne Trine Kjørholt (2010b, s. 167) understreker at konvensjonen dermed uttrykker et helhetlig syn på barn og barndom der omsorg og rett til deltakelse og medvirkning ikke framstilles som motsetninger. I pedagogiske miljøer de siste tiårene har det vært diskusjoner om små barn først og fremst er sårbare og avhengige av voksnes omsorg, eller om de først og fremst er kompetente og aktive i intersubjektiv utforskning (jf. Dahlberg, Moss & Pence, 2013, s. 52; Trevarthen, 2013), noe som framlesker selvstendighet, sosial kompetanse og lekende læring som institusjonsverdier. I barnehagens praksis er disse ikke kontrasterende begreper, men det finnes barn som er svært kompetente og barn som er mer sårbare og som har mer bruk for aktive voksne som kan gi dem hjelp og veiledning (jf. også Kalliala, 2014, s. 4, 9). Det er graderinger mellom disse ytterpunktene og ulike barn er sårbare og kompetente på ulike områder og i ulikt omfang i ulike situasjoner, og jeg stiller meg derfor bak barnekonvensjonens helhetssyn og avviser en ensidig vektlegging av det kompetente barnet, en kritikk som Kjørholt (2005, s. 167f) også har målbåret.

Norsk barnehage bygger på det synet av barnet er et eget subjekt med tanker, følelser, vilje, medbestemmelsesrett og rett til å ytre seg (Kunnskapsdepartementet, 2017; Østrem, 2012, s. 11). Dette er også det synet på barn som vi finner i barnekonvensjonen (jf. Haugli, 2016). Da rettes fokus mer inn mot barn som «human beings», altså på barns liv her og nå, enn på oppfatningen av barn som «human becomings» og hva barna skal bli en gang i framtiden (jf. også Østrem, 2012, s. 120).

For å sette studien inn i en historisk sammenheng, vil jeg foreta en rask gjennomgang av barnehagens verdiforankring slik den har utviklet seg i Norge de siste 45 årene.

1.4.2 Barnehagens verdiforankring

Helt siden 1970-tallet har livssynsforankring eller livssynsnøytralitet i barnehagen vært et tema som har skapt store diskusjoner, slik Tønnesen (1983) har beskrevet det. Spørsmålet

henger sammen med spørsmålet om barnehagens formål og mandat. Den første barnehageloven hadde ingen religions- eller livssynsparagraf, og valg av dette var opp til hver barnehageeier (Barnehageloven, 1976, s. 11, 19). I følge Møen, Suhrlund og Rørvik (1979) var praksis de første årene at 70% av barnehagene valgte en kristen formålsbestemmelse og verdiforankring. Etter opphetede debatter om livssynsnøytralitet, indoktrinering eller livssynsforankring valgte stortingsflertallet i 1983 å gi barnehageloven en livssynsforankring: «Barnehagen skal hjelpe til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier. Private barnehager kan ha vedtekter som bestemmer at annet ledd ikke skal gjelde» (Endringslov til barnehageloven, 1983 §1; Tønnesen, 1983). Uttrykket «kristne grunnverdier» tolker Aasmund Dale både som et vern mot verdier som ble antatt å være i strid med en kristen livsforståelse og som en verdiforankring som har en kristen karakter (Dale, 1979). Dale påpekte at verdiformuleringen bør ha en hermeneutisk funksjon; et utgangspunkt for å drøfte ulike verdier.

Den nye formålsparagrafen fra 2008 er begrunnet i et mer kulturelt og religiøst mangfoldig samfunn. Formålsparagrafen framstår som en liste over verdier som finnes i flere religioner og i menneskerettighetene. Sturla Sagberg sier at «ny formålsparagraf gjenspeiler en forskyvning fra å skulle identifisere verdiene som kristne til å betrakte verdigrunnlaget som religiøst fristilt, selv om det har røtter i kristen og humanistisk tradisjon, historisk sett» (Sagberg, 2018, s. 139). Kristendommen og humanismen nevnes først fordi de har lengst tradisjon og sterke røtter i befolkningen, men paragrafen representerer en dreining eller fokusforskyvning fra den gamle kristne formålsparagrafen, ikke en videreføring av den (jf. også Hovdelien, 2015, s. 315; Sagberg, 2018, s. 137; Sjødal, 2018, s. 27). Helje Sjødal tolker dette verdigrunnlaget som overordnet hensynet til foreldrene: «Hvis de vil at barnehagen skal formidle holdninger som strider mot verdiene i formålet, må det avvises» (Sjødal, 2018, s. 26). Verdigrunnlaget kan dermed tenkes å avvise foreldres verdier i noen grad, men det er likevel rom for skjønn i tolkninger og praksis.

Sagberg (2018, s. 136f) diskuterer endringen og hevder at formuleringen «kristne grunnverdier» vektla det fellesmenneskelige i en kultur preget av kristen tradisjon, og det var et kompromissbegrep da det ble vedtatt i 1983. Den nye paragrafen fra 2008 er blitt til i et samfunn mer preget av pluralistisk sekularisering, og dermed tenker en verdigrunnlaget som

religiøst fristilt. Sagberg hevder, med støtte i Asheim (2005), at begrepet ««grunnleggende verdier» får en funksjon som ramme eller innhegning for den institusjonen det er snakk om, ikke grunnvoll eller mål» (Sagberg, 2018, s. 142). Den gamle formålsparagrafen hadde et tydelig normativt grunnlag, noe den nye ikke har. På den måten mener Sagberg at begrepet «grunnleggende verdier» fungerer bedre som grunnlag for samfunnsdebatt enn som reelt grunnlag for å gi retning for en pedagogisk virksomhet. Men på den andre siden kan den åpne verdiformuleringen utfordre barnehagene til å utforske verdienes bakgrunn og betydning og gi større rom for eksistensiell undring (Sagberg, 2018, s. 148). Debatten om verdigrunnet i barnehagen har altså beveget seg fra en polarisert debatt på 1970-tallet til en mer konsensusorientert pedagogisk tenkning på 2000-tallet. Nå har en akseptert religiøst mangfold som en del av barnehagens samfunnskontekst, men uten at en har kuttet forbindelsen til kristen og humanistisk tradisjon (jf. også Sagberg, 2020, s. 55).

Ny formålsparagraf for barnehagen kom i 2008, innført fra 2010, etter en prosess der det var bestemt at barnehagen og skolen skal ha samme verdiformulering. Den innledende setningen peker imidlertid på at barnehagen har en annen overordnet hensikt enn skolen har: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Her pekes det på samarbeid og forståelse med foreldrene som en grunnleggende forutsetning for arbeidet i barnehagen. Foreldrenes hovedansvar og oppdragermandat har tradisjonelt hatt en sterk posisjon. Barnehagelærernes mandat er likevel ikke avledet av foreldremandatet, men er et selvstendig samfunnsmandat som skal utøves i samarbeid med foreldre (jf. Hallen, 1989, s. 99), et poeng som er sentralt i studiet av barnehagelærernes profesjonspraksis. Dynamikken mellom disse partene er imidlertid i konstant endring med endret arbeidsliv, tilgang til barnehager og barnegruppenes sammensetning med økt andel ettåringer. I fagområdet etikk, religion og filosofi, et fagområde hvor hensynet til foreldres livssyn har stått sterkt i rammeplanene fra 1995 og 2006, er dette aspektet nedtonet i rammeplanen fra 2017⁸. Dersom dette er en tendens i hele planen, kan det peke i retning av at samfunnets mandat for barnehager er sterkere framme enn i tidligere planer.

⁸ Jeg kommer tilbake til dette med eksempler i kap. 6.2

1.4.3 Profesjonspraksis i barnehagen

Profesjonsbegrepet har tradisjonelt vært forbeholdt yrker med lange utdanninger og spesifikk kunnskap (jf. Grimen, 2008a, s. 71), mens for eksempel læreryrkene har vært kalt *semiprofesjoner*. I dag har imidlertid profesjonsbegrepet fått en mer omfattende betydning og er utvidet til å betegne også lærerprofesjonene og andre «menneskebehandlende profesjoner», som Svein Aage Christoffersen (2011a, s. 16) kaller det. Profesjonsbegrepet er knyttet til et særskilt samfunnsoppdrag, og en profesjonsutøver må alltid finne gode løsninger som ivaretar den enkelte en er satt til å ivareta, samtidig som hun eller han skal ivareta samfunnets interesser (jf. også Hennem & Østrem, 2016, s. 18).

Christoffersen understreker at «når et yrke skal defineres som en profesjon, hører det med at dette yrket har en profesjonsetikk» (2011a, s. 15). Profesjonsetikken vektlegger ikke bare forpliktelsene til å utføre myndighetenes samfunnsoppdrag på best mulig måte, men også at profesjonsutøveren har en selvstendig etisk forpliktelse til å vurdere hva som er etisk forsvarlige handlinger. Dette kan bety at for å ivareta det etiske ansvaret for de enkeltmennesker en er satt til å vise omsorg for, er det i visse tilfeller nødvendig å protestere mot samfunnets instruksjoner (jf. også Christoffersen, 2011b, s. 25).

Er barnehagelæreryrket en profesjon? Solveig Østrem og Bernt Hennem (2016, s. 10, 23) argumenterer for at barnehagelæreryrket er en profesjon fordi det skal ivareta både samfunnsoppdraget og enkeltmennesker, noe som krever både fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn i svært komplekse situasjoner. «En ansvarlig profesjonell aktør omsetter sin kunnskap til handling i praksis, forankret i en faglig fundert identitet som bærer evnen til en kontinuerlig vurdering av hva som er det beste alternativ i komplekse situasjoner i omskiftelige samfunn» (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 202). En god profesjonsutøvelse krever dermed mye fagkunnskap, fagidentitet og etisk bevissthet. Regjeringens ekspertgruppe forstår barnehagelærerrollen som en profesjon og foretar en omfattende utgreiing av ulike sider ved denne profesjonelle rollen og behovet for videre utvikling av den (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 25). Profesjonsetikken blir imidlertid for lite vektlagt som et vesentlig aspekt ved profesjonsrollen, slik jeg vurderer rapporten.

I tråd med rapporten og rådende begrepsbruk kaller jeg barnehagelæreryrket en profesjon. Den er likevel svært ung som profesjon, og de mange krevende situasjonene og avveiningene en barnehagelærer står overfor gjør at det kreves en fortsatt tydelig gjennomtenkning av profesjonsetikken i tillegg til en fortsatt styrking av fagspråk og profesjonsidentitet.

En følgeforskningsstudie knyttet til implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) viser at lærere i skoler og barnehager oppfatter profesjonsetikk som svært viktig fordi det kan utvikle profesjonell refleksjon, begrunne handlinger og bidra til ansvarliggjøring (Schjetne, Afdal, Johannesen, Anker & Afdal, 2016, s. 87). Denne forskningen viser imidlertid at lærere har et lite utviklet profesjonsetisk språk og i liten grad inkluderer kritiske samfunnsperspektiver i sin profesjonsetiske tenkning. Studien fant at læreres tenkning i hovedsak er konsentrert om de nære relasjonene og en sterk lojalitet overfor politiske myndigheter (Schjetne et al., 2016, s. 90). Med studien min ønsker jeg å bidra til økt bevissthet omkring den profesjonsetiske forpliktelsen som en barnehagelærer står overfor, særskilt i møte med foreldrene, noe som forhåpentlig i neste omgang kan bidra til å styrke både refleksjonen, fagspråket og det profesjonelle fokuset i profesjonen.

Profesjonskunnskap består av både teoretisk og praktisk kunnskap. Hos Aristoteles er det mange nyanser i kunnskapsbegrepet, og mange tolkningstradisjoner bygger på hans begreper. Jeg følger Martha Nussbaum og Bernt Gustavssons Aristoteles-tolkninger, og enkelt sagt er kunnskap delt i tre dimensjoner: teoretisk kunnskap som han kaller *episteme*, og praktisk kunnskap som inneholder både *techne* og *fronesis*. *Techne* betegner den teknisk, håndverksmessige «hvordan»-kunnskapen, og *fronesis* rommer etikk, verdier, holdninger og praktisk klokskap (Gustavsson, 2000, s. 15). Samspillet mellom disse tre kunnskapsdimensjonene er avgjørende for at profesjonsutøveren kan utøve yrket sitt på best mulig måte (jf. også Smeby & Mausethagen, 2017, s. 12). Flere forskere peker på Aristoteles' skille mellom *poiesis* og *praxis*, der *poiesis* er en relasjon som oppstår når en person vil gjøre noe med en gjenstand eller situasjon for å frambringe et produkt. *Praxis* er derimot «den relasjonen der det er mennesker på begge sider i relasjonen» (Wyller, 2011, s. 54, jf. også Gustavsson, 2000 s. 32), noe som vektlegger egenverdien i samhandlingen mellom mennesker. For barnehagelærerprofesjonen er det av avgjørende betydning at utøvernes praksis blir *praxis* og ikke *poiesis*, en «instrumentell» behandling av barn og foreldre.

Samhandling mellom praksis og teori er også nødvendige for profesjonsutøverens mulighet til å utøve profesjonelt skjønn eller dømmekraft i arbeidet sitt.

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen peker på nettopp utøvelse av skjønn som kjernen i profesjonelt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 41). Møtet mellom mennesket med dets personlige og kulturelle bakgrunn på den ene siden og kunnskapen i profesjonsutdanning og praksis på den andre siden er det som til sammen kvalifiserer en profesjonsutøver (jf. Heggen, 2008, s. 324) og som er den helt sentrale utfordringen innen profesjonsetikken (jf. også Wyller, 2011, s. 46).

Innen denne profesjonspraksisen må en barnehagelærer blant annet forholde seg til ulike instruksjoner fra myndighetene og utvise skjønn når instruksene ikke er entydige. En av de mest sentrale føringene er prinsippet om å ivareta barnets beste, og jeg vil derfor se nærmere på dette prinsippet i det følgende avsnittet.

1.4.4 Prinsippet om barnets beste

Barnets beste er et overordnet prinsipp for barnehagens arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Begrepet er juridisk og hentet fra barnekonvensjonens artikkel 3 punkt 1: «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (FNs komité for barns rettigheter, 2013). Dette var tilstede allerede i erklæringen om barnets rettigheter av 1959 (jf. Sagberg, 2017b), og det er ett av fire grunnprinsipper som sammen med retten til liv og utvikling, forbud mot diskriminering og retten til å bli hørt, utgjør barnekonvensjonens kjerneverdier.

Prinsippet om barnets beste er imidlertid ikke definert. Det er et dynamisk og relativt begrep der innholdet varierer med tid, kultur og sammenheng, noe Trude Haugli omtaler som et verdispørsmål (Haugli, 2016, s. 52; jf. også Kjørholt, 2016, s. 284). Det kan altså ikke foreskrives universelt hva som er best for barnet i en gitt situasjon til enhver tid. Mangelen på absolutte standarder om hva som er barnets beste gjør det mulig å bruke prinsippet til å argumentere for en praksis som innenfor en annen kulturell sammenheng ville bli oppfattet som direkte skadelig, hevder Kjørholt (2010a, s. 17, 154). For eksempel viser hun at i dansk og norsk barnehage er barnets rett til medvirkning nært knyttet sammen med verdier som individuell

autonomi og valgfrihet (Kjørholt, 2010b, s. 154f).⁹ Hun er sterkt kritisk til tekster fra barnehagefeltet som konstruerer barn som rasjonelle subjekter som skal realisere disse verdiene samt retten til å løse konflikter på egen hånd, befridd fra ekstern voksen kontroll (Kjørholt, 2005, s. 167f). Jeg slutter meg til Kjørholts kritikk her, og hennes kritikk viser at også innen samme kulturkontekst kan det finnes ulike vurderinger av hva en tenker er til det beste for barnet.

Kjernen i prinsippet er å fremme barnets menneskeverd, sikre den helhetlige utviklingen av barnet og dermed ivareta alle de rettighetene barn har ifølge konvensjonen. FNs barnekomité gir i sine kommentarer et rammeverk for å vurdere hva som er barnets beste, og der er barns rett til å bli hørt, rett til å bevare familierelasjoner og å få omsorg er noen av punktene som er vektlagt. I tillegg framheves retten til å bevare sin identitet, noe som «... innbefatter egenskaper som kjønn, seksuell legning, nasjonal opprinnelse, religion og livssyn, kulturell identitet og personlighet» (FNs komité for barns rettigheter, 2013 pkt.55). Ivaretagelse av barnets egen stemme og barnets livssynsmessige, religiøse og kulturelle tilhørighet er dermed noe av det som har tyngde i vurderingen av barnets beste.

Barnets beste er et grunnprinsipp i barnehagen slik det er i barnekonvensjonen: «Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. 1. Dette er et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). En kan lese prinsippet om barnets beste som en presisering av ivaretagelse av den første verdien nevnt i formålsparagrafen: «...respekt for menneskeverdet...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det fastholdes i Menneskerettighetserklæringen (1948 art.26, pkt.3) at det er en menneskerett at foreldrene har rett til å oppdra og velge undervisning for sine barn.¹⁰ Foreldrene har plikt til å utføre sitt foreldreansvar ut fra barnets behov og interesser, sier Barnelova (1981 §30). Hensynet til barnets beste står dermed over foreldreretten, slik også Glaser (2018, s. 61) påpeker.

⁹ Kjørholt (2010a, s. 12) hevder at i Norge er synet på barn endret fra å være utviklingsorientert til å bli rettighetsorientert.

¹⁰ Evenshaug & Hallen hevder at denne foreldreretten er bedre beskyttet i internasjonale konvensjoner enn i norsk lovgivning (1997, s. 54).

I revisjonen av barnehageloven som trådte i kraft i 2021, er det tilføyd et nytt kapittel med understreking av at barn har rett på et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2005, kap.VIII). Dette er et uttrykk for at loven i enda større grad enn før ivaretar barnets behov og interesser.¹¹ Disse rettslige prinsippene løser imidlertid ikke det store tolkningsrommet for hva som faktisk oppfattes som barnets beste i ulike kontekster.

Kjørholt (2016, s. 284) peker på at det er en utfordring innen barnehagefeltet at selv om prinsippet om barnets beste er kontekstuellet og ikke klart definert, blir innholdet ofte tatt for gitt og tolkningene av prinsippet i liten grad diskutert, noe også mitt datamateriale viser. Jeg ser et behov for en økt bevissthet omkring de kontekstavhengige tolkningene av prinsippet og hvordan prinsippet omsettes i praktiske handlinger i barnehagen, noe denne avhandlingen tar sikte på å bidra til.

De etiske implikasjonene av prinsippet om barnets beste vil jeg komme nærmere inn på i teorigapitlet om etikk. Jeg vil i det følgende se på ulike begreper og forestillinger som er relevante for mangfoldskonteksten i barnehagen.

1.4.5 Begreper knyttet til mangfold i barnehagen

Charles Taylor tar utgangspunkt i det nettopp nevnte: Noen oppfatninger er så grunnleggende i samtidskulturen at en tar dem for gitt. Dette kan vanskeliggjøre gode møter mellom mennesker med ulik bakgrunn, jf. 2.2.2.F. Taylor (2004) kaller disse forestillingene «modern social imaginaries»¹², noe han skiller fra intellektuelle skjema eller sosiale teorier:

I am thinking, rather, of the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations (Taylor, 2004, s. 23).

Disse bakgrunnsoppfatningene lever i bilder og fortellinger blant folk flest og muliggjør felles praksiser som har stor legitimitet i befolkningen, og på denne måten skiller de seg fra teorier.

¹¹ Forhåpentligvis kan det medføre økt oppmerksomhet mot at også hvert av de minoritetsnorske barna får oppleve barnehagen som et trygt og godt sted å være og lære.

¹² Taylors begrep er vanskelig å oversette direkte til norsk. Det er en mellomting mellom en forestilling og virkelighetsoppfatninger, og jeg velger å kalle dem «bakgrunnsoppfatninger», men kan av språklige hensyn veksle med «forestillinger».

Bakgrunnsoppfatningene er både faktiske og normative, de er en oppfatning av hva vi vanligvis gjør, men dette er også tett bundet sammen med forestillingen om hva vi burde gjøre, og ut av disse forestillingene vokser et handlingsrepertoar (Taylor, 2004, s. 24f). I mange vestlige land, ikke minst i Norden, er bakgrunnsoppfatningen i dag at det sekulære er det normale, og det er blitt en forestilling som gjennomsyrrer mye av det en tenker og gjør, hevder Taylor (2007). Bakgrunnsoppfatningen har dermed betydning for hvordan en møter mennesker med religiøse overbevisninger som for dem helt naturlig influerer på valg og livsførsel. Samtidig er rester av den kristne kulturtradisjonen en sterk grunnforestilling i samfunnet, noe som blant annet viser seg i barnehagens førjulstradisjoner. Likedan er bakgrunnsoppfatningen om likestilling blitt noe som preger hele samfunnet med den største selvfølge, noe som kan gjøre det vanskelig å møte mennesker med andre oppfatninger om forholdet mellom kjønnene. Uavhengig av hvordan en som privatperson stiller seg til disse verdiene, er de blitt en del av den kulturen alle innbyggere må forholde seg til.

På institusjonsnivå er den nordiske barnehagetenkningen om barnehage for alle fra 1 til 6 år med vekt på barns medvirkning og læring gjennom lek, også blitt en bakgrunnsoppfatning som tas for gitt uten å diskutere den. I materialet kan det noen ganger virke som om det tas for gitt at ansattes vurdering av hva som er barnets beste, er den riktige. Taylor hevder at slike bakgrunnsoppfatninger om verden rundt oss er så opplagte at de ikke engang trenger å nevnes (2004, s. 29). Nettopp der ligger en utfordring i praktikernes møte med nye mennesker som er sosialisert inn i andre grunnforestillinger. Det er nødvendig å øke bevisstheten om disse bakgrunnsoppfatningene i samfunnet for ikke å ta alt for gitt og for bedre å kunne forstå andre som møter disse forestillingene utenfra.

Mangfold i barnehagen er en del av den større mangfoldstematikken i samfunnet. Selv om denne diskursen ikke er hovedfokus i min studie, er tematikken relevant. Olav Hovdelien (2012) har analysert tre hovedposisjoner i multikulturalismedebatten¹³, og han konkluderer

¹³ De tre posisjonene er følgende: Bhikhu Parekhs posisjon er den multikulturalistiske som vektlegger at alle mennesker er kulturelt situert, men som oppfordrer til en ydmykhet på egen kulturs vegne med mål om å være åpen for at andre kulturers verdier kan være bra (Hovdelien, 2012, s. 103). Multikulturalismen kritiseres fra liberalt hold av blant andre Brian Berry. Hans hovedtanke er at kulturell forskjellighet hører hjemme i privatsfæren og bør tolereres der, men ulike grupper har ikke krav på samfunnsmessig særbehandling (Hovdelien, 2012, s. 104). Nancy Fraser har fra den andre kanten en marxistisk inspirert kritikk av multikulturalismen. Der er hovedpoenget at «så lenge ikke kravet om kulturell anerkjennelse kombineres med kravet om omfordeling av goder og ressurser i et samfunn, fører multikulturalismen bare til at urettferdige samfunnsstrukturer sementeres» (Hovdelien, 2012, s. 106).

med at det kan gjenfinnes elementer fra alle de tre posisjonene i barnehagens normative dokumenter, men i størst grad er det multikulturalismens tenkemåte som prioriteres. Multikulturalismen ser kulturelt mangfold som et gode for samfunnet og vektlegger at alle mennesker er kulturelt situert, men den oppfordrer til en ydmykhet på egen kulturs vegne med mål om å være åpen for at andre kulturers verdier også kan være bra (Hovdelien, 2012, s. 103ff).

Rammeplanens tenkning omkring mangfold bygger på et ønske om å fremme integrering og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9, jf. også Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Integreringsbegrepet fokuserer mer på individet som skal inn i et fellesskap, mens ifølge Tora Korsvold (2011, s. 13) er inkluderingsbegrepet mer innrettet mot «hvordan selve miljøet eller fellesskapet av barn og voksne i barnehagen fungerer». Inkluderingsbegrepet vektlegger dermed det fellesskapsbyggende innholdet med relasjoner, tilhørighet, samspill og prosesser, og jeg vil derfor hovedsakelig bruke begrepet inkludering.¹⁴

En fokusert dokumentanalyse av tre norske rammeplaner for barnehagen viser at begrepsbruken på mangfoldsområdet er i endring. I den første rammeplanen fra 1995 brukes «kultur» svært ofte¹⁵. Allerede i denne planen finner en normative uttrykk for at kulturelt mangfold bør sees som en ressurs: «Barnehagen må utnytte de muligheter til berikelse som en blandet kulturell bakgrunn gir» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 25) og at barnehagen bør fungere som en brobygger (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 16, 60).

Rammeplanen fra 2006 forsterket tenkningen fra 1995 med å si at å «respektere forskjellighet er en del av barnehagens verdigrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 23)¹⁶. Den reviderte planen fra 2011 uttrykte mangfoldet i samfunnet slik: «Geografisk mobilitet og en økende internasjonalisering har medført at det norske samfunnet er langt mer sammensatt

¹⁴ Begrepet innebærer imidlertid også et maktperspektiv der noen allerede er «inne» og setter betingelsene for hvem som skal få inkluderes og for hvordan de andre må tilpasse seg for å passe inn (jf. Biesta, 2011, s. 133). Jeg vil likevel bruke inkludering fordi det forutsetter at de som inkluderes, selv opplever seg som en del av fellesskapet, ikke bare formelt er del av det (jf. Ballangrud & Madsen, 2016, s. 90).

¹⁵ I den omfattende planen fra 1995 (på 145 tettskrevne A4-sider), ble begrepet *mangfold* brukt bare 7 ganger, de fleste i sammenhenger som ikke har med kulturelt mangfold å gjøre. *Kultur* gir 137 treff i et søk i 1995-planen.

¹⁶ I 2006-planen er *mangfold* brukt 10 ganger, mens *kultur* i ulike varianter fortsatt er svært mye brukt begrep både i denne planen og i den nyeste fra 2017.

enn tidligere. Det er derfor mange måter å være norsk på. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Denne planen vektla dermed mangfold i måter å være norsk på som en sentral del av verdigrunnet for barnehagen, noe som ble kritisert fra flere forskere. Rammeplassen var taus om maktforholdet majoritet – minoritet og begrepet «norskhet» var uklart, og konsekvensen av dette kan bli at «barnehageansatte reproducerer noen forståelser av norskhet som kan virke ekskluderende for barn som på en eller annen måte anses som minoritet i barnehagen», ifølge Cecilie Thun (2015, s. 205). Den omstridte setningen er fjernet i den siste rammeplanen.

Den gjeldende rammeplanen fra 2017 uttrykker i enda sterkere grad at mangfold i samfunnet og barnehagen er noe som er viktig og skal respekteres. Begrepet mangfold dominerer i den nye planen og er brukt hele 30 ganger i den ordknappe planen. Flere ganger står begrepet alene, som en egen grunnverdi uten nærmere avklaring av hva det egentlig innebærer (bl.a. Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I offentlige dokumenter generelt defineres mangfold vidt, men ifølge Berit Berg (2010, s. 87) anvendes det oftest på etnisk mangfold, så også i rammeplanen. Et helt underkapittel i kapitlet om barnehagens verdigrunnlag er viet mangfold og gjensidig respekt, der de to første avsnittene lyder:

Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på. Samtidig skal barnehagen gi felles erfaringer og synliggjøre verdien av fellesskap. Barnehagen skal vise hvordan alle kan lære av hverandre og fremme barnas nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller. Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet.

Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Her står *mangfold* som en selvstendig verdi i første setning, deretter tolkes mangfoldet i neste setning: Mangfold er at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på. I disse avsnittene framheves respekten for og anerkjennelsen av mangfold og forskjellighet, samtidig som en vektlegger betydningen av barnehagen som et fellesskap. I rammeplanen fra 2017 møter leseren et normativt krav om at barnehagen skal arbeide for å anerkjenne forskjellighet og at

mangfold i er et gode som barna må læres til å se som en ressurs. En barnehage kan med andre ord ikke velge å ha et negativt syn på mangfold.

Korsvold (2011, s. 17) framhever at mangfoldsbegrepet har en stor retorisk kraft og er en dominerende diskurs. De siterte avsnittene fra rammeplanen kan problematiseres som en harmoniserende feiring av mangfold, slik Otterstad & Andersen har gjort. De hevder at rammeplanenes uttrykk er en romantisering som tilslører mer utfordrende dimensjoner som handler blant annet om makt, diskriminering og rasialisering (Otterstad & Andersen, 2012, s. 16). Burner og Biseth (2016) etterlyser et mer definert mangfoldsbegrep heller enn å la mangfold referere til «de andre» slik de hevder at det nasjonale utviklingsprosjektet «Kompetanse for mangfold» (basert på Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012) gjorde.¹⁷

Mangfold er altså et begrep som kan betegne forskjeller, både ulike kulturuttrykk, biologisk mangfold og mangfold av gjenstander i tillegg til mennesker. Begrepet er dermed mangetydig, og det kan oppfattes som en statisk sekkebetegnelse. Mitt anliggende slik det kommer fram i problemstillingen: «hva skjer i praksis når mennesker møtes...», er ikke primært å beskrive mangfoldet per se, men å tolke hva mangfoldet utløser og betyr. Jeg er dermed ute etter en mer dynamisk forståelse av menneskelig samhandling i barnehagen.

1.4.6 Religiøst mangfold

Avhandlingen ser ikke på mangfold generelt, men ser spesielt på konteksten med religiøst mangfold. Begrepene *religiøst mangfold* og *religion* er ikke studiens objekt, men en del av studiens kontekst. Studien inngår i en større sammenheng der både religiøse og sekulære verdier som kollektiv størrelse har påvirket både forskeren og intervjupersonene, ofte som ubevisste bakgrunnsoppfatninger (jf. 2.2.2.F og H og Taylor, 2004). *Religiøst mangfold* brukes her i en etisk-pedagogisk sammenheng, ikke en religionsfaglig.

¹⁷ Også en kritisk diskursanalyse av nyere policy-dokumenter fra skolefeltet viser at bruken av begrepet *mangfold* ofte peker i retning av etniske, kulturelle og religiøse minoriteter og at disse gruppene *skaper* mangfold, mens majoritetsnorske barn *opplever* mangfold (Åberg, 2020).

Det er likevel nødvendig med en kort avklaring av religionsbegrepet.¹⁸ Mange religionsdefinisjoner dreier seg om religion som læresystemer, mens blant andre Jan-Olav Henriksen vektlegger religion som praksiser som gir mennesker livshjelp. Det fører til følgende definisjon: «Religiøse praksiser gir mennesker tilgang til ressurser for orientering, transformasjon og refleksjon på måter som knytter livet deres sammen med det de oppfatter som de helt grunnleggende betingelsene i tilværelsen» (Henriksen, 2020, s. 60). I motsetning til smalere og mer substansielle definisjoner er denne definisjonen vid og funksjonell; den vektlegger hvordan religionen brukes av mennesker. Dermed kan definisjonen bidra til å dempe konfliktpaspektet knyttet til religiøst mangfold, et område der komparasjon, konkurranse og konflikt ofte har vært og er dominerende holdninger (jf. også Henriksen, 2020, s. 63). Dette livshjelpaspektet ved religion er veien å gå for forståelsen av religiøsitet også i barnehagen fordi det kan dempe det som i noen tilfeller ser ut som ansattes frykt for religion og for det noen oppfatter som svært religiøse mennesker. Denne definisjonen kan også forstås i sammenheng med verdier som «ryggrad» i livet, jf. 1.2, og definisjonen er dermed i overensstemmelse med studiens intensjoner.

I tillegg står Ninian Smarts religionsfenomenologiske inndeling i religionenes sju dimensjoner sentralt i forståelsen av religionsbegrepet (Smart, 1998, s. 13-21). Smart framhever at religioner består av både en rituell og praktisk, en dogmatisk og filosofisk, en narrativ og mytisk, en erfarings- og følelsesdimensjon, en etisk og juridisk, en sosial og organisatorisk og en materiell og estetisk dimensjon. Ulike religioner verdsetter og vektlegger dimensjonene ulikt. Dette er en viktig påminning om mangfoldet innen religioner og livssyn i en kontekst der oppfatningen av religion i stor grad har vært dominert av den dogmatiske dimensjonen.

Livssyn er en betegnelse som omhandler oppfatninger i livsspørsmål, virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdioppfatning. Disse livssynselementene finnes med både religiøse og ikke-religiøse fortegn. Livssyn har sammenheng med følelser, holdninger og vurderinger og kan brukes både om personlige og kollektive livssyn (jf. Aadnanes, 2002, s. 19). I den norske KRLE-

¹⁸ Konseptualisering av begrepet religion i empirisk religionsforskning er diskutert i avhandlingen til Ole G. Winsnes (1988). Han argumenterer for å gå åpent ut for å fange opp hva som faktisk finnes eller skjer i barnehagen, i hans tilfelle angående religion, i mitt tilfelle angående verdimotsetninger i religiøst mangfold.

fagtradisjonen er *livssyn* først og fremst oppfattet som ikke-religiøse livssyn, og jeg velger en begrepsbruk i tråd med denne tradisjonen.

Nordiske land er av flere forskere beskrevet som økende sekulariserte eller «sekulært lutherske» (jf. Hovdelien, 2013; Hovdelien, 2014; Kuusisto, 2017). Berger og Zijderveld (2009, s. 7) er opptatt av at moderniteten ikke nødvendigvis fører til sekularisering, slik antakelsene var for noen tiår siden, men at modernitet først og fremst fører til pluralitet. Berger poengterer at samfunnet er preget av mangfold på flere nivå:

There is a pluralism of religious discourses in the minds of individuals and in society. There is also the centrally important pluralism between secular and religious discourses. Also, there is a pluralism of different versions of modernity, with different delineations of the co-existence of religion and secularity (Berger, 2014, s. 78).

Situasjonen på religions- og livssynsområdet er med andre ord preget av «religionskompleksitet» (jf. Furseth, 2015, s. 37).

Hvordan er forholdet mellom religion og samfunn – på barnehagefeltet – når samfunnet har fått økt religionskompleksitet? Hovdelien hevder at religion ikke lenger spiller en rolle på storsamfunnsnivå i styringsdokumentene for den norske barnehagen, men de er flyttet ned til et *meso*-nivå. Dette innebærer en nedtoning av kristendommens rolle som samfunnsintegrerende element (Hovdelien, 2017) og at barnehagen ut fra styringsdokumentene er «blitt en konsistent sekulær, men samtidig livssynsåpen institusjon (...) i et samfunn preget av religions- og livssynsmessig diversitet» (Hovdelien, 2019, s. 152). Barnas religiøse hjemmebakgrunn ble oppgitt av de ansatte, men en gruppetilhørighet sier likevel ikke noe om den enkelte families oppfatning, vektlegging og praktisering av den religionen de er knyttet til. Denne kompleksiteten merkes og gjør praksis krevende for profesjonsutøvere i barnehagen, og situasjonen er tilsvarende i barnehager i andre europeiske land (jf. Herwartz-Emden, 2020; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012).

Berger og Zijderveld ser tre ulike mønster i måter troende mennesker møter andre religioner på i denne religionskomplekse tiden:

a) Det første alternativet er å ekskludere posisjoner som er annerledes enn ens egen. Denne tilnærmingen vil holde fast på at ens egen religion eller verdi er sannheten.

b) Den andre tilnærmingen er pluralisering der en vil gå så langt som mulig i å si at det finnes sannhet også i andre tradisjoner enn min egen. Dette innebærer en oppgivelse av tidligere vedtatte dogmer eller sentrale verdier i det de kaller kognitive forhandlinger.

c) Den siste posisjonen er i midten og kalles inkludering: Det innebærer å fortsette å bekrefte sannhetskravet i egen tradisjon, men en er villig til å akseptere muligheter for sannhet også i andre tradisjoner. Her kan en være villig til å forlate elementer i egen tradisjon for å gjøre ulike kognitive kompromisser. Dette krever at en har en ide om hva som er det sentrale og hva som er mer marginalt innhold i religionen (Berger & Zijderveld, 2009, s. 38-43).

Dette er klassiske posisjoner som er drøftet mye innen religionsteologi (jf. også Sagberg, 2001, s. 297). Berger & Zijdervelds teoretiseringer gjelder i utgangspunktet møter med religiøst mangfold, men forskerne mener at disse mønstrene også kan gjelde for moralområdet og menneskers møte med verdier forskjellig fra deres egne verdier. Jeg vil anvende denne typologiseringen i analysen av materialet i kapittel 6.

Berger viser til Arnold Gehlens begreper *bakgrunn* og *forgrunn* som to ulike begrepssett i menneskers sosiale liv. Bakgrunnen er sterkt institusjonalisert og tatt for gitt, og der tar en ikke valg. Forgrunnen er av-institusjonalisert og preges av aktive valg (Berger, 2014, s. 6). Et samfunn er avhengig av å ha både forgrunn og bakgrunn, for rendyrking av en av delene vil føre til ulevelige vilkår, enten i form av et robotsamfunn eller som nedbrytende kaos. I et moderne samfunn som vårt blir valg skjøvet i forgrunnen og dominerer. Det som tidligere var tatt for gitt, må en nå svare aktivt på (jf. Berger & Zijderveld, 2009, s. 14-17). Dette kan for eksempel sees tydelig innenfor temaet kjønn, der mennesker har svært mange valg i dag på områder som tidligere ikke var valgbare.

En kan tenke seg at verdier på tilsvarende måte ligger i bakgrunnen eller forgrunnen for en person. Noen verdier tas for gitt, de er en del av bakgrunnen og en reflekterer ikke over at en har dem. Andre verdier ligger i forgrunnen og må velges aktivt og bevisst. Berger hevder med rette at pluraliseringen i det moderne samfunnet har utvidet forgrunnen på bekostning av bakgrunnen, det skjer en de-institusjonalisering (2014, s. 8; Berger & Zijderveld, 2009, s. 17).

I tillegg til denne oversikten over studiens kontekst i barnehager med religiøst mangfold, trengs det en oversikt over ny og relevant forskning for å finne status i forskningen på sentrale temaområder som studien berører. En slik gjennomgang presenteres i det følgende, og den vil også vise tydeligere hvilket behov som finnes for min studie.

1.5 Tidligere forskning på verdier, verdimotsetninger og religiøst mangfold i barnehagen.

På bakgrunn av hovedproblemstillingens sentrale begreper verdier, religiøst mangfold og barnehage, er målet med dette underkapitlet å få en oversikt over nyere forskning på verdier og religiøst mangfold i barnehagen. I tillegg vil jeg se etter forskning på verdimotsetninger i barnehagen, jf. forskningsspørsmål 1. Søkene er i hovedsak avgrenset til det som angår barnehagen som institusjon. I de tilfellene der tematisk interesse går ut over barnehagefeltet, vil jeg trekke inn artikler som har relevans selv om de kommer fra skolefeltet eller andre sammenhenger. Med noen unntak for særlig relevante studier, er oversikten begrenset i tid til de siste ti år.

Litteratursøket startet i den nordiske databasen for barnehageforskning, NB-ECEC, og jeg søkte først på *verdi*, *værdi*, *mangfold*, *mångfald* og *religion*, noe som ga mange relevante studier. Deretter gjorde jeg søk på bakgrunn av navn på sentrale forskere som jeg fant der, og jeg har deretter i stor grad brukt snøballmetoden med artiklers referanselister som bakgrunn for videre søk. Videre har jeg søkt på referansedatabasen ERIC på ulike kombinasjoner av *value*, *ethics*, *conflict*, *religious diversity*, *cultural diversity*, *parents*, *kindergarten* or *preschool* or *early childhood education*. Forskningsoversikten er ikke uttømmende, men angir forskningsstatus på områder relevante for problemstillingen min.

1.5.1 Forskning på verdier i barnehagen

Barnehager er i økende grad gjenstand for myndigheters oppmerksomhet og styring, og verdier er noen ganger i kjernen av denne oppmerksomheten. Ny forskning fra flere europeiske land peker på og problematiserer at myndighetene har bestemt at for eksempel «British values» eller «Austrian values» skal vektlegges i barnehagene (Anderson, 2020; Brandstetter, 2020). Anderson (2020) sin studie hevder at når fokus på nasjonale verdier kobles med styresmaktens forventninger om at barnehagene skal «overvåke» foreldre med tanke på å

hindre radikaliserings-tendenser fra tidlig alder, oppleves det som problematisk og direkte ødeleggende for de gode relasjonene mellom foreldre og ansatte. Disse studiene viser med andre ord at verdier i barnehagen, ikke minst i sammenheng med kulturelt mangfold, kan utnyttes politisk, og dette utgjør et problem som mange barnehageansatte er i opposisjon til.

På tross av det uttalte fokuset på verdier i offentlige styringsdokumenter for barnehagen (f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2017) er forskning på verdier i barnehagen et forsømt område, noe flere forskere peker på (Johansson et al., 2015; Johansson & Thornberg, 2014; Puroila et al., 2016). De siste årene er det imidlertid publisert en del nordisk forskning på feltet, og tematikken er satt på dagsorden tydeligere enn før (jf. bl.a. Colnerud, 2014; Gilbrant, 2012; Johansson et al., 2015; Johansson & Thornberg, 2014; Kuusisto & Gearon, 2017b; Sagberg, 2017c).¹⁹

Det finnes nå en del kunnskap om hvilke verdier som dominerer barnehagers praksiser, først og fremst gjennom Eva Johannssons omfattende forskning i samarbeid med ulike kolleger (Johansson, 2002, 2008; Johansson & Einarsdóttir, 2018; Pálmadóttir & Johansson, 2015). For å identifisere verdier i praksis, har forskerne sortert verdier i såkalte verdifelt, en analytisk konstruksjon av verdier som har samme tematikk (Johansson et al., 2015, s. 19).²⁰ Det er stort samsvar mellom disse verdiene som ble identifisert i norske barnehager, og funn i andre nordiske land. Omsorg, demokrati, disiplin og kompetanseverdier er verdier som dominerer i alle de nordiske landenes barnehager ifølge Einarsdóttir, Puroila, Johansson, Broström og Emilson (2014) og Puroila et al. (2016). Sistnevnte studie viser at verdiforskjeller mellom ansatte i samme barnehage i noen tilfeller kan være større enn forskjellen mellom landene, noe som peker både på betydningen av de individuelle aspektene i profesjonsutøvelsen og at

¹⁹ Et svært åpent søk på referansedatabasen Eric på «values AND kindergarten or preschool or early childhood education» ga 2060 treff på fagfelleverderte artikler fra 2010 til april 2021, så internasjonalt finnes det mange studier som på en eller annen måte omhandler verdier i barnehagen, men søket er for vidt til å treffe studien min.

²⁰ Disse verdifeltene er relasjonelle, delvis overlappende og i utveksling med hverandre. I den norske studien identifiserte de det demokratiske, det etiske og det disiplinerende verdifeltet, der det demokratiske verdifeltet dreier seg om forholdet mellom individer og fellesskap i barnehagen, herunder rettigheter, plikter, deltakelse, frihet og ansvar. Det etiske verdifeltet forstås som omsorg, menneskeverd og anerkjennelse av den andre, mens disiplinerende verdier omhandler gjeldende regler og orden i barnehagen. I tillegg fant forskerne at effektivitetsverdier, kompetanseverdier, trygghetsverdier og selvtillitverdier var sentrale i barnehagen. Effektivitetsverdier dreier seg om barnehagens institusjonelle vilkår, kompetanseverdier har å gjøre med de kompetanser og ferdigheter de ansatte ønsket å framleske hos barna, trygghetsverdier er verdier som tillit, forutsigbarhet og sikkerhet, mens selvtillitverdier forstås blant annet som selvrealisering, deltakelse, mestring, lyst og lekenskap (Johansson et al., 2015, s. 19-23).

verdifeltene viser samsvar på mer generelt grunnlag innen den nordiske barnehagetradisjonen. Min studie vil nettopp gå mer inn på individers konkrete profesjonsutøvelse, ikke barnehagens verdifelt generelt.

I perioden 2000-2013 kom det hele 91 publikasjoner fra nordiske land innenfor temaene demokrati, barns perspektiv og medvirkning i barnehagen, ifølge en oversiktsartikkel fra Emilson og Johansson (2018, s. 930, jf. bl.a. Bae, 2009a; Bae, 2009b; Johansson & Emilson, 2016; Pettersvold, 2014, 2015; Zachrisen, 2016). Materialet mitt har også elementer som berører demokratiske verdier, men det faktum at dette er godt belyst allerede, ledet meg til å legge bort denne tematikken og heller følge andre spor. Et av de interessante funnene ved nevnte forskning er dens påpekning av at barnehageansatte i stor grad er individorienterte i samspillsrelasjoner med små barn, og individuelle verdier framstår som viktigere enn kollektivt orienterte verdier i barnehagene ifølge Johansson et al. (2015, s. 213) og Zachrisen (2016, s. 190).²¹

Noe verdiforskning dreier seg om utviklingen av læreres verdier og sammenhengen mellom disse og den formidlingen som skjer i barnehagen (jf. Tamm, Tulviste & Martinson, 2020). Kuusisto og Gearon (2017a, 2017b) har brukt menneskers livsløpsfortellinger som inngang til å studere hvordan verdier dannes, utvikles og endres i samspill mellom subjekt, familie, nærmiljø og historisk-politisk kontekst. De fant blant annet at finske religionslærere plasserte seg selv mellom en inkluderende tilpasning til mange slags mangfold og en personlig forpliktelse overfor egen tro eller livssyn (Kuusisto & Gearon, 2017a, s. 50), noe som kan gjenkjennes hos en deltaker i min studie.

Mye av den internasjonale verdiforskningen dreier seg om hvordan barn lærer verdier (jf. blant andre Gunnestad et al., 2015; Johansson et al., 2011; Johansson et al., 2014; Luigina & Ubbiali, 2017; Pálmadóttir & Johansson, 2015; Sigurdardóttir, Williams & Einarsdóttir, 2019). Forskningen plasserer verdibasert undervisning som viktig og nødvendig både for barna og for samfunnet (jf. bl.a. Amollo & Lilian, 2017).

²¹ I tillegg har vi noe kunnskap om hvordan andre enkeltverdier kommer til uttrykk i barnehagen, slik som vennskap (Greve, 2018), omsorg (Zachrisen, 2020) og tilgivelse (Gunnestad, Mørreaunet & Onyango, 2015).

Denne forskningen på verdier i barnehagen bidrar med relevant bakgrunnskunnskap for studien min. Forskning på verdier i barnehagen i Norden har i mindre grad tematisert det kulturelle og religiøse mangfoldet i barnehagen, og jeg ønsker i de følgende underkapitlene å se nærmere på forskningsstatus på disse forskningsområdene.

1.5.2 Forskning på kulturelt mangfold i barnehagen

Forskere peker på at flerkulturelle barnehager i Norge fortsatt er preget av en «likhetstankegang» (Gullestad, 2002; Lauritsen, 2011). Ulikheter i etnisk bakgrunn og morsmål blir fortsatt til dels underkommunisert, ifølge blant andre Zachrisen (2015, s. 53). Uklare forståelser av begrepet norskhet og mangfold skaper en risiko for at ansatte vil reproducere forståelser som kan virke ekskluderende for enkelte barn, hevder Thun (2015). I rurale strøk av Norge er det få barnehageansatte som har utdanning innen flerkulturell pedagogikk, og de strever med å oppfylle de gode intensjonene om likeverd og inkludering som en finner i rammeplanen (jf. Andersen et al., 2011; Andersen & Sand, 2011). Det er også store variasjoner angående hvorvidt og hvordan barn i kulturelt mangfoldige barnehager deltar i interetnisk lek, men selv om barnehager preges av «et majoritetskulturelt hegemoni», viser Zachrisen (2015, s. 51; 2020) at det også finnes eksempler på likeverdige interetniske lekesituasjoner.

Charlotte Palludans forskning i danske barnehager viser at ansattes holdninger og språk var ulike i samtale med minoritetsbarn og majoritetsbarn. Pedagogene brukte en *undervisningstone* når de snakket til minoritetsbarna, mens de snakket med etnisk danske barn i en *utvekslingstone*. Dette tolker Palludan (2007) som en opprettholdelse av sosiale hierarkier i barnehagen og en trussel mot likeverdigheten i ansattes relasjon overfor barna. Üzeyir Tirelis feltstudie fra en dansk barnehage og Mirjam Bergslands intervjustudie fra norske barnehager fant også at barnehageansatte i stor grad opprettholder majoritetsdiskursen og skiller mellom dansker og ikke-dansker, norske og ikke-norske, «oss» og «dem» på en slik måte at det er vanskeligere for barn og foreldre fra minoritetsbefolkningen å oppnå en likeverdig posisjon og anerkjennelse i barnehagen (Bergsland, 2018; Tireli, 2006).

Også i USA, Sør-Afrika, Australia og Storbritannia, land som har lengre erfaring som multikulturelle samfunn enn det Norge har, viser forskning at barnehager opplever utfordringer knyttet til kulturelt mangfold og hvordan de skal støtte barn og foreldre med

innvandrerbakgrunn (Kim-Bossard, Choi & Meneses, 2019; Murray, 2012). I praksis kan majoritetens synspunkter bli styrket, mens barnehagens praksis i begrenset grad fremmer inkludering og virkelig kulturelt mangfold (jf. Adam & Barratt-Pugh, 2020) på tross av at myndighetenes styringsdokumenter har gode intensjoner om inkludering (jf. Ang, 2010). Det er dermed fortsatt behov for økt interkulturell sensitivitet og refleksjon hos barnehagelærere som arbeider med barn med annen kulturell bakgrunn enn de selv har også i land som USA, viser studien til Leventhal (2012).

Når en fokuserer på foreldresamarbeidet i barnehager med kulturelt mangfold, viser Lunneblad (2006) og Lunneblad og Johansson (2012) at på tross av at lærere forsøker å ha dialog og kommunisere med minoritetsforeldre, lykkes de ikke spesielt godt. En kan se eksempler på at ansatte i barnehagene prøver å organisere seg ut fra flyktningfamiliens behov (Lunneblad, 2017), men en ser også mange eksempler på at de forventer at nyankomne skal tilpasse seg til en tradisjonell nasjonal, i dette tilfellet svensk, barnehagepraksis (Lunneblad, 2013). Bergsland (2018) konkluderer sin studie med at foreldre med minoritetsbakgrunn ikke oppnådde anerkjennelse i de norske barnehagene hun undersøkte. Dette skjedde ikke intendert fra ansattes side, men som en følge av at minoritetsforeldre ble låst fast i kategoriseringer som har sammenheng med «barnehagens koloniserende og eurosentriske praksiser, som til tross for at dette ikke er bevisste handlinger og viljesakter fra pedagogene, bidrar til symbolsk vold, marginalisering og derav følgende mangel på anerkjennelse» (Bergsland, 2018, s. 208). Sønsthagen (2020) reiser spørsmålet om hvorvidt idealet om et foreldresamarbeid preget av gjensidig dialog mellom likeverdige aktører er mulig i og med at flyktningforeldre og barnehageansatte har svært ulike forventninger og tanker om hva et foreldresamarbeid i barnehagen innebærer.

En foreløpig oppsummering tilsier altså at mye av forskningen som er gjort på mer generelle tema innenfor mangfold i barnehagen, viser at barnehageansatte opplever kulturelt mangfold som krevende og at de kommer til kort i møte med myndighetenes krav om inkludering. Barnehagen som arena for inkludering er et tema som stadig utvikles og trenger mer forskning i praksis (jf. Hellman & Lauritsen, 2017). Likevel finnes det forskning (jf. bl.a. Johansson, 2012; Kuusisto, 2017; Moen, 2017) som viser et mer sammensatt bilde av praksis med eksempler på

barnehager som klarer å skape inkluderende praksiser med respekt for alle barn og foreldre, men utfordringen er å få en mer inkluderende praksis i alle barnehager.

1.5.3 Forskning på religiøst mangfold i barnehagen

Når livssyn og religiøst mangfold inkluderes i begrepet kulturelt mangfold, understreker særlig Kuusisto forskning at utfordringene for de ansatte i barnehagen er enda større (Kuusisto, 2011; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012). I rammeplanen er det eksplisitt uttalt at «barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ifølge Krogstad (2015) er religion imidlertid ikke en tydelig del av «kulturelt mangfold» i policy-dokumenter for barnehagene i Norge, og Østrem et al. (2009) viser at kunnskapsområdet *etikk, religion og filosofi* er det fagområdet barnehageansatte opplever som mest krevende og som de bruker minst tid på (jf. også Håberg, 2019, s. 216), og det er et område med behov for mer empirisk forskning (jf. Hovdelien, 2018, s. 297; Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 127).

Schweitzer (2006) framhever at barn faktisk har rett til undervisning om religion fra tidlig småbarnsalder. Det sees både som en del av barnets rettigheter, som et redskap i å skaffe seg et eget livssyn og for å utvikle forståelse og en dialogisk tilnærming til andres livssyn (jf. også Poulter, Kuusisto, Malama & Kallioniemi, 2017, s. 53). For å støtte barn i disse prosessene, er etikk, religion og filosofi et av barnehagens fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 54-56). Kvaliteten på religiøs tradisjonsformidling i barnehagen har nær sammenheng med pedagogenes egen kjennskap til fortellingene, og barnehagelærere verdsetter autentisitet og ekthet når de skal lære barn om religiøst baserte verdier og tradisjoner, ifølge Sagberg (2001). Flere barnehagelærere føler seg imidlertid usikre på de religiøse fortellingene, inkludert fortellinger fra deres egen kulturkrets, og Puskás og Andersson (2017) viser hvordan dette medfører dårligere kvalitet på samlingsstundene sammenliknet med samlinger om tema pedagogene er interesserte i.

Mangel på kunnskap og mangel på innforstått kjennskap til religiøse fortellinger blir enda mer påtrengende når det dreier seg om religiøse tradisjoner utenfor ansattes egen bakgrunn. Rammeplanen for barnehager i Norge sier uttrykkelig at personalet skal «gi barna kjennskap til og markere merkedager, høytider og tradisjoner i den kristne kulturarven og andre

religioner og livssyn som er representert i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). På tross av denne forskriften viser flere norske studier at mange barnehager dropper markering av andre religioners høytider selv om de har barn fra andre religioner i barnegruppene sine (Krogstad & Hidle, 2015; Rosland & Toft, 2013, jf. også Nilsen, 2012, s. 256). Andre studier peker på at ansatte i barnehager definerer religion i snever dogmatisk forstand (Puskás & Andersson, 2019, s. 13; Reimers, 2019; jf. Smart, 1998). I mange barnehager utføres mange aktiviteter som kan sees som rituelle, narrative, materiale, emosjonelle og sosiale dimensjoner ved religion, selv om ansatte ikke definerer dette som religiøse markeringer fordi de ikke snakker om den dogmatiske dimensjonen; bakgrunnen for høytiden (jf. Reimers, 2019, s. 7), noe som gjenkjennes i materialet mitt.²²

Internasjonale studier viser at barnehagelærere teoretisk sett vet hvordan de skal håndtere religiøst mangfold, men i praksis er det vanskeligere å gjennomføre (Lytsioui, Tsioumis & Kyridis, 2014). Store forskningsprosjekter fra Tyskland viser at barnehageansatte har for lite kunnskap om ulike religioner som barna de omgås til daglig i barnehagen har tilhørighet til, og at de mangler kompetanse innen interreligiøs undervisning (jf. bl.a. Dubiski, Maull & Schweitzer, 2012; Schweitzer, 2014; 2020, s. 83,85; Schweitzer, Edelbrock & Biesinger, 2011). Religiøst mangfold i barnehagen gir usikkerhet blant personalet og i noen tilfeller fører det til forhandlinger mellom ansatte og foreldre angående pedagogiske praksiser (jf. Kuusisto, 2017; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012). Hvorvidt en opplever å bli møtt med anerkjennelse eller ikke, er tilfeldig og avhengig av kompetansen og interessen til enkeltlærere, ifølge Giæver (2010, s. 3). I verste fall kan dette føre til negative konsekvenser for barn, og Gulløv og Bundgaard (2008) sin studie fra Danmark viser at spesielt muslimske barn er utsatt for eksklusjonsprosesser i barnehagen.

Nettopp forhold knyttet til muslimske barn i barnehagene er et tema som opptar flere forskere. Andreassen og Øvrebø (2017, s. 13) sin studie fra Norge fant at når det gjelder tilpasning til islamske spiseforskrifter, har barnehager i stor grad en pragmatisk tilnærming. Studien viser at barnehageansatte har gode intensjoner, men i mindre grad har de et fagspråk

²² Enkelte barnehagelærere vever sammen religiøse og sekulære aspekter ved formidling av kristne høytider slik at barna lærer om og av religion samtidig som det gjøres innenfor en ikke-konfesjonell ramme (Puskás & Andersson, 2019, s. 15). Barnehager lager en «bricolage», et lappetepe av religiøse og sekulære elementer og gamle og nye tolkninger av høytider (Puskás & Andersson, 2018, s. 10).

som begrunner valgene deres. Internasjonalt skiller mange lands barnehager seg noe fra Nordens barnehagemodell både når det gjelder organisering og innhold og med hensyn til hvordan religiøs opplæring foregår. I mange land drives barnehager av religiøse organisasjoner, og de har en konfesjonell religionsundervisning i barnehagen. Også i Norge finnes mange private barnehager eiet og drevet av trossamfunn, og disse kan velge en særlig formålsbestemmelse som supplement til barnehagelovens formålsbestemmelse (Kunnskapsdepartementet, 2017), men barnehagen skal ikke oppdra til tro. Ednan Aslan forskning på muslimske barnehager i Tyrkia, Palestina og Østerrike peker på at barnehageansatte er opptatt av å gi barna religiøs oppdragelse i sentrale elementer i islamsk tro samtidig som flere av disse institusjonene ønsker å kombinere tradisjonell islamsk teologi med moderne vestlige undervisningsprinsipper (Aslan, 2020a). Aslan ser dette som en utfordring som muslimske barnehager er i startfasen av å arbeide med. Helena Stockinger fant forskjeller i håndteringen av religiøst mangfold mellom en katolsk og en islamsk barnehage i Østerrike. Den katolske barnehagen anerkjente og underviste i ulike religiøse tradisjoner, mens den islamske barnehagen holdt seg til islamsk religionsundervisning og ønsket i større grad å unngå religiøst mangfold av frykt for konflikter (Stockinger, 2017).

Krogstad har undersøkt norske barnehagelæreres oppfatninger om at muslimsk barneoppdragelse er «grenseløs». Hun fant en utstrakt bruk av den såkalte «trekantmodellen»²³ som visualiserende forklaringsmodell for forskjeller på minoritetens (muslimers) og majoritetsnorskes barneoppdragelse (Krogstad, 2019, s. 18). Krogstad ser dette som uttrykk for ansattes generalisering og hevder at et fokus på å skille mellom islamsk og muslimsk barneoppdragelse er viktig for barnehagelærerstudenter. I barnehager med religiøst mangfold er det dermed viktig at en fokuserer mer på barns, inkludert muslimske barns, livsverden med de mangfoldige og subjektivt levde livene til barn og familier, enn på undervisning i religionssystemer eller interreligiøs undervisning, noe også ny forskning fra Tyskland vektlegger (Schirilla, 2020).

²³ Modellen har to pyramider i motsatt høyderetning: pyramiden med toppen opp viser visstnok majoritetens barneoppdragelse med mange grenser i barnets første leveår og færre grenser med økende alder. Den andre pyramiden har spissen ned og brukes av barnehageansatte til å forklare «muslimske foreldres» barneoppdragelse med få grenser først, og deretter stadig flere grenser med økende alder (Krogstad, 2019, s. 10). Opphavet til modellen er, ifølge Krogstad, den danske sosiologen M. Skytte (Krogstad, 2019, s. 21).

Religiøst mangfold utfordrer med andre ord barnehagens ansatte, og de trenger derfor økt kunnskap og livssynssensitivitet for å styrke sin forståelse av og møte med ulike livssyn. Dette er noe flere forskere understreker (Kuusisto, Kuusisto, Rissanen & Lamminmäki-Vartia, 2015; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016; Sagberg, 2015b; Schweitzer, 2020).

Problemstillingen min fokuserer ikke bare på religiøst mangfold eller på verdier generelt, men mer spesifikt på situasjoner med verdimotsetninger, noe neste underkapittel gir en forskningsoversikt over.

1.5.4 Forskning på verdimotsetninger i barnehagen

På dette området finnes det færre empiriske studier fra barnehager, men noen studier finnes av barnehagelæreres etiske dilemma. Barnehagelærerne opplevde dilemma knyttet til omsorg og til makt, og dilemmaene er oftest knyttet til motstridende tolkninger av barnets beste, ifølge studier av Tirri og Husu (2002) og Koc og Buzzelli (2016), og det er ikke alltid gode løsninger på disse dilemmaene.²⁴ Torsteinson (2019) viser at barnehagelærerstudenter opplevde konflikter mellom egne verdier og verdier i praksisundervisningen i barnehager når studentene oppfattet at barnets beste ikke ble godt nok ivaretatt, for eksempel når de opplevde at praksisbarnehagen ikke behandlet barnet som subjekt. Alle disse studiene understreker barnehagelærernes fokus på barnets beste i konfliktsituasjoner.

Også Solveig Eide (2020) drøfter barnets beste som et omdiskutert prinsipp det er knyttet verdikonflikter til. Konteksten hennes er imidlertid barnevern, ikke barnehage, noe som gir de juridiske aspektene ved temaet større plass enn de har i en barnehagekontekst. Eide peker på at det er en overordnet spenning mellom individuelle og relasjonelle hensyn i barnevernets vurderinger om barnets beste. De to dimensjonene: barnet som selvstendig og barnet som avhengig, må ikke sees som dikotomiske, men for å ivareta barnets beste må de gjensidig «holde hverandre i sjakk» (Eide, 2020, s. 137). Dette er et interessant perspektiv som berører min diskusjon i kapittel 9.

²⁴ I en litt eldre studie fra skolen fant Gunnel Colnerud at i etiske konflikter i læreres praksis var respekten for andre voksne så stor at i noen tilfeller kunne omsorgen for barn nedprioriteres for å ivareta foreldres integritet. Også hensynet til eller lojaliteten overfor kolleger kunne overgå forsvaret for elevene (Colnerud, 1997, s. 634).

Motsetningsforholdet mellom foreldres og læreres oppfatninger om barnehagen er tema for Li, Li, Devlieghere og Vandenbroeck (2020) sin studie fra rurale strøk i Kina. De peker på at foreldre og lærere er enige om hovedmålet for barnehagen: oppdragelse til folkeskikk eller god oppførsel, forstått både som gode manerer og det å leve godt sammen. Forskerne fant imidlertid at alle foreldre vektla akademisk læring mer enn det barnehagelærerne gjorde, og foreldre med lav sosioøkonomisk status nedvurderte også leken i barnehagen (Li et al., 2020, s. 339). Barnehagelærerne i Kina reflekterte rundt profesjonsbevissthet og utfordringer angående motsetninger mellom foreldre og ansatte på måter som er overraskende parallelle til deler av materialet mitt fra Norge.

Konflikter og motsetningsforhold i barnehagen er studert også av andre forskere, men det har i liten grad dreid seg om motsetninger mellom ansatte og foreldre.²⁵ Den forskningen som er gjort med fokus på konflikter mellom barn og mellom barn og ansatte, (jf. bl.a. Grindland, 2011; Johansson, 2005, s. 122f; Pálmadóttir, 2018; Skoglund, 2015), er likevel interessant fordi den dreier seg om at demokratisk oppdragelse innebærer å se ulike perspektiv, at barnehagelærere må lære barna å leve med forskjeller og at konflikter er potensielt konstruktive i barnehagens praksis.²⁶ Ruth Ingrid Skoglund diskuterer samarbeid og mulige motsetninger mellom foreldre og barnehage i et teoretisk perspektiv og understreker behovet for forventningsavklaring og åpen dialog for å få forskjeller opp i lyset og «erkjenne(r) konfliktualitet som et vilkår for samarbeidet» (Skoglund, 2019, s. 211).

En dansk studie fant at det sjelden var verdikonflikter mellom pedagoger og foreldre i «daginstitusjoner» (Ejrnæs & Monrad, 2013), noe som peker i en svært harmonisk retning. Lunneblad og Johansson fant i sin studie fra svenske skoler (2012) at når det var verdikonflikter mellom innvandrerforeldre og lærere i skolen, brukte lærerne ulike strategier for å

²⁵Et søk på referansedatabasen Eric på fagfelleverderte artikler på søkeordene «value conflict AND kindergarten OR preschool OR early childhood education» ga bare 4 treff der en omhandler konflikter angående overvekt og helse og en annen dreier seg om konflikter knyttet til hjemmebasert omsorg, ikke barnehager. Disse to regner jeg som lite relevante for min studie, mens de to siste treffene er relevante og nevnt i oversikten: Torsteinson (2019) og Pálmadóttir og Johansson (2015).

Søket «value conflict AND kindergarten OR preschool OR early childhood education AND religious diversity» ga ingen treff, mens samme kombinasjon bare med «diversity» i stedet for «religious diversity» ga bare ett treff: Leventhal (2012). Dette er dermed så vidt jeg kan se et lite utforsket område selv om det kan finnes studier som ikke er på engelsk eller er registrert i denne søkemotoren.

²⁶ Andre studier om konflikter og konfliktløsning i barnehagen dreier seg om konflikter innad i personalgrupper (Lundestad, 2010).

implementere sine *egne* verdier og normer. Dette er et funn som går i en annen retning enn den nevnte danske studien, og det er en studie utført i grunnskolen. Likevel er den interessant for en mulig sammenlikning med materialet i min studie.

Noen få bidrag tar for seg barnehagelæreres etiske utfordringer i møte med motsetninger og mulige konflikter mellom migrantforeldre og ansatte, men ingen av dem ser ut til å bygge på nyere empiriske studier. Inger Marie Lindboe (2008) diskuterer hva som skaper og hva som kan løse utfordringer mellom foreldre og barnehageansatte i norsk kontekst, mens Herwartz-Emden (2020) diskuterer mulige konflikter mellom foreldre og ansatte i barnehager i Tyskland angående ulike kulturelle koder og tradisjoner i sosialiseringprosessen. Hun peker på at barnehageansatte trenger kunnskap om hva migrasjonsprosessen medfører av dyptgripende endringer for foreldre. I tillegg trenger de interkulturell kompetanse der selvrefleksivitet og refleksjon over asymmetriske maktrelasjoner er noen av de viktigste ingrediensene (Herwartz-Emden, 2020, s. 43).

Hva kan forskningen min bidra med som ikke andre har gjort før? Oppsummert viser forskningsoversikten at vi har en del kunnskap om verdier i barnehagen mer generelt, mens det finnes lite forskning på verdimotsetninger mellom foreldre og ansatte. Flere studier har tatt for seg mangfold i barnehagen generelt og noe forskning finnes om religiøst mangfold i barnehagen mer spesifikt. Kombinasjonen verdikonflikter mellom ansatte og foreldre og en barnehage med religiøst mangfold er noe få eller ingen studier har tatt for seg. Noen av de tekstene jeg har funnet på området er mer teoretisk orientert eller bygger på små brokker av eldre empiri. Søk jeg har foretatt²⁷ dekker ikke alt som finnes av forskning, og det kan selvsagt finnes forskning på dette feltet som er skrevet på språk jeg ikke har fått undersøkt. Men så langt jeg kjenner til, er dette et underutforsket område. Siden diskrepanserfaringer er ekstra krevende for profesjonsutøvere (jf. også Lindseth, 2015), er det behov for forskning som studerer slike erfaringer, blant annet i form av verdikonflikter mellom foreldre og ansatte. Det

²⁷I de søkene jeg har foretatt på engelskspråklige ERIC og skandinaviskspråklige NB-ECEC har jeg ikke fått treff på ulike språks kombinasjoner av «verdier og etikk» eller «verdikonflikter», «barnehage» og «religiøst mangfold. Søk på Eric ga ingen treff verken på kombinasjonen «Values and ethics AND kindergarten or preschool or early childhood education AND religious diversity» eller på «Values and ethics AND kindergarten or preschool or early childhood education AND conflict resolution strategies». Det litt bredere søket «Values AND kindergarten or preschool or early childhood education AND religious diversity» ga ett treff: norske Hovdelien (2013). Heller ikke i den skandinaviske søkebasen på barnehageområdet (NB-ECEC) fikk jeg treff på kombinasjonen «verdi» og «religiøst mangfold».

er behov for mer forskning som gjelder religiøs mangfold i barnehagen på grunn av at dette utfordrer de ansatte i særlig grad, slik Kuusisto (2017) peker på. Min forskning vil bidra til å fylle noen av disse gapene ved å kombinere forskningsområdene verdimotsetninger mellom ansatte og foreldre og religiøs mangfold i barnehagen i en empirisk fundert studie.

I det følgende kapitlet vil jeg gjøre rede for den overgripende tilnærmingen i prosjektet og dens teoretiske forankring i etikk og hermeneutikk.

2 Teoretisk forankring i hermeneutikk og etikk

Problemstillingen og de valgte forskningsspørsmålene knyttet til denne (jf. kap. 1.3) krever en teoretisk forankring ut over teoretiske betraktninger om konteksten i kapittel 1.4. Jeg vil i dette kapitlet først presentere den overgripende tilnærmingen i hermeneutisk tradisjon med vekt på Ricoeur (2.1). Denne er plassert i teorikapitlet for å markere at den hermeneutiske tilnærmingen angår hele studien, ikke bare metode i smal forstand. Kapittel 2.1 er dermed min vitenskapsteoretiske posisjonering og sier noe om hermeneutikk som forskningsparadigme, mens hermeneutikk som empirisk metode kommer i hovedkapittel 3.

Studien dreier seg om profesjonsetikk, noe som kan fokusere på myndighetenes politiske oppdrag til profesjonsutøverne (jf. Grimen, 2008b), på myndighetenes sosiale kontroll gjennom profesjonsutøvelse, på «klientens» behov eller på profesjonens problemer og behov (jf. Christoffersen, 2011b, s. 40), eller på dydsetiske perspektiver på profesjonsutøvernes moralske egenskaper (jf. Hennem & Østrem, 2016; Wyller, 2011). Jeg fokuserer i denne studien ikke på noen av disse perspektivene. Christoffersen (2011c, s. 66) framhever tre bærende elementer i en etikk i menneskebehandlende profesjoner: 1. møtet med det andre mennesket, 2. dette møtet er handlingsorientert, og 3. møtet er faglig eller saklig formidlet. Min innfallsvinkel til profesjonsetikken er refleksjon over barnehagelærernes praksis i disse møtene med andre mennesker. For å ha et ståsted innen etisk tenkning for å reflektere over dette møtet, vender jeg meg til Løgstrups etikk (2.2.1) i tillegg til at jeg ser på verdibegrepet generelt (2.2.2) og to verdier mer spesifikt (2.2.3). De konkrete handlingene i de profesjonsetiske møtene er avhengig av situasjon, personer og kontekst, de krever altså bruk av dømmekraft. For å kunne diskutere dømmekraften vil jeg i 2.3 presentere et teoretisk grunnlag for dømmekraftens elementer. Dermed er jeg på linje med Christoffersen (2011c) som forstår profesjonsetikk i menneskebehandlende profesjoner nettopp som dømmekraft. Jeg ser både Løgstrups etisk grunntenkning satt inn i en barnehagekontekst, verdibegrepet og teori om dømmekraften som sentralt teorigrunnlag for en profesjonsetisk refleksjon over barnehagelæreres handlinger og holdninger i verdimøter.

2.1 Hermeneutisk tilnærming

Studien dreier seg hovedsakelig om tolkning og forståelse, og jeg har valgt en vid hermeneutisk tilnærming som studiens vitenskapsteoretiske forankring for å kunne identifisere verdier og studere profesjonsutøveres praksis og dømmekraft i yrkesutøvelsen. Lindseth peker på at «hermeneutiske og fenomenologiske undersøkelser vil sette vår forståelse på kritisk prøve for å finne ut hva som er viktig og vesentlig i livet» (Lindseth, 2017, s. 27). «Hermeneutikk» blir brukt både om filosofiske paradigmer og om konkrete metoder, og den filosofiske hermeneutiske tradisjonen snakker om *forståelse* som en eksistensform og grunnleggende struktur i livet (jf. Lindseth, 2017; Ricoeur, 1974, s. 7), noe som flytter hermeneutisk teori inn i sentrum av all vitenskapsteori. Hermeneutikk finnes i mange utgaver, og jeg holder meg hovedsakelig til Ricoeurs tilnærming. Dette begrunnes i at hans vektlegging av veksling mellom lytting og mistanke i «mistankens hermeneutikk» og hans tanke om tolkningsmangfold som potensielt konstruktivt, er interessant med tanke på tematikken i studien min. Dette kapitlet utgjør studiens metodologi i betydningen overordnet begrunnelse for metode. Mer konkret om hermeneutisk analyse kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5.

Verdier står alltid i en tradisjon, og de fleste verdier har et religiøst eller livssynsmessig opphav og forankring (jf. Asheim, 2005, s. 148f). Verdiformuleringen i barnehagens formålsparagraf knytter verdiene til «kristen og humanistisk arv og tradisjon» og deretter til «ulike religioner og livssyn» og «menneskerettighetene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Prosjektet berører hva som skjer med barnehagens tradisjoner når nye mennesker kommer til og verdisett møtes. Hermeneutisk tradisjon, som hos Gadamer (2001), har lagt stor vekt på at en alltid tolker på bakgrunn av den tradisjonen en står i og de forforståelsene en har fra tidligere, og dette er forutsetningen for å kunne nå en dypere forståelse. Egen tradisjon er også utgangspunkt for å møte, tolke og forsøke å forstå andre tradisjoner (jf. Gustavsson, 2000, s. 191).

I denne kvalitative forskningen er forskeren et sentralt instrument der de tradisjonene jeg står i, de forforståelsene jeg har og de tilnærmingene jeg velger, i stor grad påvirker hva slags mening og forståelse som kommer ut av møtet mellom praksisfeltet og meg. Jeg hadde på forhånd forståelser preget av den nordiske barnehagetenkningen om barnehagen som en dannelsesarena dominert av oppfatningen om barnet som subjekt og der ansatte skal ivareta

barnets beste (jf. kap. 1.4). Sentralt i min forståelse var også at verdier og kulturtradisjoner preget av en kristen kultursammenheng har en plass i barnehagen, og at åpenhet i møte med religiøst og annet kulturelt mangfold er viktig for å leve godt sammen og for å lære barn toleranse og respekt for andre mennesker. Noen antakelser ble bekreftet gjennom studien. Andre ble endret eller utvidet underveis. Jeg har for eksempel fått en mer kompleks forståelse av hvor mange ulike oppfatninger, forventninger, problemstillinger og diskusjoner som lever side om side og fortsatt er uavklarte når det gjelder barnehagen, dens mandat og dens verdiutfordringer.

Den grunnleggende hermeneutiske vekslingen mellom del og helhet har foregått på ulike måter i studien: Først var det en veksling mellom det empiriske materialet som helhet der enkeltintervju og observasjoner utgjorde delene. Deretter var det en veksling mellom helhet i teoretiske perspektiver og enkeltdelen som besto av mitt empiriske materiale. Denne siste vekslingen dominerte utover i prosessen og har nær sammenheng med vekslingen mellom mine forforståelser og nye utvidede forståelser. Hvilke samtalepartnere fra filosofisk, pedagogisk og etisk teoritradisjon jeg samtaler med for å drøfte det valgte materialet, er selvsagt også et hermeneutisk valg.

Det empiriske materialet var dermed et steg inn i en hermeneutisk spiral der målet er økt forståelse i en vekselvirkning mellom materiale og teori, forforståelsen og nye og utvidede forståelser av både tradisjonen og materialet. Men hvordan kan forståelse oppstå mellom to mennesker som kommer fra hvert sitt ståsted? *Horisontbegrepet* er sentralt innen hermeneutisk tenkning, der horisonten utgjør «mengden av de implisitte oppfatninger jeg har, og som preger min forståelse av verden» (Svendsen, 2018). Horisonter er vilkåret for å forstå eller å kritisere (jf. også Fuglseth, 2018). Forforståelser utgjør med andre ord den horisonten et menneske møter nye mennesker og nye situasjoner med, og for å møte og forstå nye mennesker og nye situasjoner, må en bevege seg slik at horisonten endres eller utvides, slik Gadamer (1989, s. 306) peker på.

Ricoeur (2001, s. 76) beskriver forståelsesprosessen ved hjelp av uttrykket *hermeneutisk bue*. Den som tolker en tekst, har sine egne referanser.²⁸ Forståelse oppstår når det som sies, får kontakt med ens egne referanser. Det er ikke nødvendigvis det samme som avsenderen, med andre referanser enn jeg har, har ment, men det gir mening ut fra teksten eller saken som teksten refererer til (Ricoeur, 2001, s. 76). I følge Ricoeur kan en spenne en hermeneutisk bue fra den ene personen til den andre gjennom felles referanser eller gjennom samtaler om en felles sak. Horisonter er et vilkår for at denne buen skal kunne spennes og er slik et vilkår for at forståelse kan skapes.²⁹ Jeg erfarte denne hermeneutiske buen i intervjuer med flyktningforeldre der vi på tross av språkutfordringer kunne finne referanser i egne liv slik at vi snakket om samme sak på tross av til dels store forskjeller mellom oss hva angår språk og kulturelle referanserammer. Ricoeur sier at «et av målene med enhver hermeneutikk er å kjempe mot den kulturelle avstanden» enten i historisk betydning eller når det gjelder «... som en kamp mot adskillelsen i forhold til selve meningen, det vil si i forhold til det verdisystemet som teksten bygger på» (2001, s. 73). Når feltet er kulturelt mangfold, er «den kulturelle avstanden» som må overvinnes for å skape forståelse en enda større utfordring enn den er ved samtaler og tekster innen en felles kultur. Jeg erfarte at empati og en innlevende intuisjon er viktige elementer som kan bidra til økt forståelse.

Som redskap for å oppnå forståelse, har hermeneutikken en grunnleggende *dialogisk* tilnærming.³⁰ En hermeneutisk dialog med teksten vil i mitt tilfelle handle om å stille spørsmål til de transkriberte intervjuene og lytte aktivt: Hva sier de ulike tekstene om verdimøter i praksis? Spørsmålene kommer fra min forståelse av barnehagen, verdier og om kulturelt mangfold, og på bakgrunn av disse stiller jeg de ulike spørsmålene til teksten. Dette er en abduktiv tilnærming; jeg er åpen, men har med meg en teoretisk forståelse. Det er en kombinasjon av å være lyttende og mer aktiv og en veksling mellom å være empirinær og teoretisk orientert i møte med tekstene.

²⁸ Det er selvsagt forskjeller mellom sosiale situasjoner og tekster fordi våre horisonter endrer seg i dialogiske møter med andre, de er ikke statiske som i en tekst (Ricoeur, 1981), men i likhet med deler av den hermeneutiske tradisjonen, ser jeg her på *tekst* i utvidet forstand slik at begrepet også omfatter sosiale situasjoner.

²⁹ Jeg er klar over diskusjoner mellom Gadamer, Ricoeur og andre hermeneutikere angående horisontsammensmeltning og hva som er vilkår for forståelse (jf. Fuglseth, 2018), men her vil det føre for langt å gå inn i disse.

³⁰ I noen induktive tilnærminger, som for eksempel *grounded theory* kan sies å være, vil en la teksten tale alene i en mer passiv resepsjon av teksten. I deduktive tilnærminger kan en foreliggende teori styre hva en vil få ut av teksten.

Ricoeur forstår filosofi som kommunikasjon. Han var ifølge Bengt Uggla inspirert av Gabriel Marcells dialogfilosofi som understreket at menneske er og blir man i samspill med andre mennesker. Mennesket er alltid allerede innlemmet i gjensidige relasjoner, og gjennom denne gjensidigheten kan en også finne seg selv (jf. Uggla, 1999, s. 81).^{31 32} Kommunikasjon er dialogisk og helt avgjørende i menneskets eksistens, noe Ricoeur uttrykker på en sterk måte: «Människan existerar endast när hon kommunicerar» (Uggla, 1999, s. 82). Å kommunisere kommer av latin *communicare* som betyr å gjøre felles (Gundersen, 2020). Kommunikasjon er dermed det som skaper fellesskap, og dette kommunikasjonsfellesskapet innebærer ikke en samling av individer, men «en enhet i vilken den andre och jag är vi» (Uggla, 1999, s. 81).

Ricoeur opererer med et komplekst tolkningsbegrep. Dialog og kommunikasjon er kjernen i menneskelig samvær og eksistens, og for å holde oppe en kommunikasjon må en lytte til den andre. Lytting kan i seg selv være tvetydig fordi en kan lytte og etterpå avvise det en har hørt. Likevel brukes uttrykket i denne tradisjonen, slik jeg forstår det og bruker det, som en åpnende handling. I tillegg hevder Ricoeur at mistanke er nødvendig for å skjerpe lyttingen og bevare sannheten, for bare gjennom å være mistenksom kan man opprettholde den konstruktive ambisjonen det er å lytte, sier Uggla (1999, s. 266). Ifølge Uggla kan hovedpoenget i Ricoeurs kritiske hermeneutikk gjengis slik:

... en kritisk hermeneutik, i vilken misstanken å ena sidan skärper lyssnandet och lyssnandet å andra sidan ledsagar misstanken. (...) Att tolka är att lyssna och att misstänka. Man måste vara misstänksam för att bevaras i sanningen, men det måste också finnas ett lyssnande i varje misstanke om inte kommunikationen skall upphöra (Uggla, 1999, s. 256).

Det å lytte og det å være kritisk relateres dialektisk til hverandre i mistankens hermeneutikk. Ricoeur beskriver også dialektikken som «the fundamental dialectics of discordant concordance» (Ricoeur, 1984, s. 73), altså vekslingen mellom disharmoni og samstemmighet. Vekslingen er fruktbar i seg selv, og den er grunnleggende i alt hermeneutisk tolkningsarbeid.

³¹ Jeg bygger i stor grad på Ugglas framstilling av Ricoeurs tenkning omkring kommunikasjon og kjærlighetskamp (Uggla, 1999). Årsaken er at dette temaet kommer tydeligst fram i Ricoeurs to første bøker, der særlig *Gabriel Marcel et Karl Jaspers, philosophie du mystère et philosophie du paradoxe* (Ricoeur, 1948) er sentral. Så vidt meg bekjent er denne bare tilgjengelig i fransk original, et språk jeg dessverre ikke kan forstå på Ricoeurs filosofiske nivå.

³² Tanken er ikke enestående for Marcel, men noe mange filosofer har poengtert, bl.a. Buber (2003, orig. 1923); Taylor (1989); (1991).

Denne dialektikken ser jeg i sammenheng med Ricoeurs vektlegging av tolkningsmangfold. Han var ikke opptatt av å finne en minste felles nevner mellom ulike posisjoner, men han framhevet et tolkningsmangfold der to ulike syn kan få kolliderer og konfrontere hverandre (Ricoeur, 1974; 1999, s. 82). Dette møtet mellom ulike tolkninger innebærer en grunnleggende respekt for ulike meninger og at en bevarer mangfoldet av meninger uten å havne i en harmoniserende løgn (jf. Uggla, 1999, s. 99).

Uggla knytter Ricoeurs arbeidsmetode opp mot hans grunnleggende forståelse av Karl Jaspers' motiv *kjærlig kamp*. Ifølge Ricoeur er *den kjærlige kampen, combat amoureux*³³, et paradoksalt uttrykk for en skapende strid som samtidig er uttrykk for kjærlighet (Ricoeur, 1948, s. 202). I denne kampen flyttes sentrum fra meg til den andre og enhver utleverer sine våpen til den andre (jf. Jaspers, 1965, s. 28). Det betyr at kampen også innebærer muligheten for en bekreftelse av den andre, hevder Uggla (1999, s. 89). Kjærlighetskampen er dermed ikke en klassisk kamp mellom særinteresser, men et møte mellom ulike friheter som begge skal bevares. Ricoeur sier at møtet «est un combat contre soi, contre l'autre, pour la vérité» (Ricoeur, 1948, s. 202). Kampen er altså både mot en selv og mot den andre, men for sannheten.³⁴ Kampmotivet må være med for å ivareta «sannhetsambisjonen» i kommunikasjonen slik at ikke kommunikasjonen reduseres til relativisme. Kjærlighetsaspektet skal ivareta at en ikke ignorerer eller reduserer den andre eller at kommunikasjonen blir til en krig, men tvert imot holder seg levende, som Uggla sier (1999, s. 90). I en kjærlig kamp må en være åpen og lyttende overfor den andre, men uten å viske seg selv ut. En slik kamp forutsetter en dialogisk kommunikasjon mellom partene.

Hermeneutisk tilnærming som metode kan kritiseres for å være for harmoniserende, å bare lete etter meningen i teksten i stedet for å kritisere teksten. Metaforer er sentrale i hermeneutikken, ikke minst for Ricoeur, og hans metafor *kjærlig kamp* er ikke

³³ Uggla oversetter uttrykket med «kjærlekskampen», noe jeg også brukte i en tidligere fase av arbeidet. Dette uttrykket har imidlertid svært mange populærkulturelle assosiasjoner knyttet til en kamp for den store kjærligheten i romantisk betydning. For å unngå slike assosiasjoner, velger jeg som oftest å oversette uttrykket *combat amoureux* med *kjærlig kamp*, men begge former forekommer for den språklige variasjonens skyld.

³⁴ Når filosofi er kommunikasjon, innebærer det at en avstår fra tanken om absolutt kunnskap. I dialogen med ulike samtalepartnere må en alltid ha en åpenhet overfor nye tanker. Sannheten er dermed alltid underveis (Uggla, 1999, s. 62). Ricoeur ender likevel ikke i relativisme, men han ser kommunikasjon som alternativet både til absolutt kunnskap og til total relativisme, hevder Uggla (1999, s. 83).

harmoniserende, men tvert om paradoksal³⁵ eller tilsynelatende motsetningsfull. Ricoeur var opptatt av at metaforer kan uttrykke noe annet enn det rasjonelle begrep kan gjøre: «this power of the metaphorical utterance to redescribe a reality inaccessible to direct description» (Ricoeur, 1984, s. xi). Metaforiske uttrykk har en kraft i seg til å snakke om verden på et dypere plan: Metaforen «could be the revealer of a 'being-as' on the deepest ontological level» (Ricoeur, 1984, s. xi). Ricoeurs hermeneutiske forståelse av dialogisk kommunikasjon og møter med andre som en kjærlig kamp kan være en hermeneutisk nøkkel i avhandlingen. Dette er et perspektiv på forståelsen av barnehagelæreres møte med verdimotsetninger som jeg vil komme tilbake til i den avsluttende diskusjonen i kapittel 9.

Den hermeneutiske prosessen med å møte et annet menneske med det formålet å skape forståelse er en prosess som finnes i flere lag i prosjektet mitt: a) Jeg forsker på hvordan barnehageansatte har møtt foreldrene i utfordrende situasjoner der verdier står mot hverandre og der de må prøve å forstå den andre. b) Jeg møtte ansatte, foreldre og barn i feltarbeid og intervjusituasjoner med mål om å forstå mer og få økt innsikt. Spørsmålet *hvordan møter vi den andre?* ligger dermed under hele prosjektets problemstilling. I denne studien, som i andre studier som har med subjekt – subjekt – relasjoner å gjøre, tolker jeg handlinger og utsagn vedrørende verdier fra mennesker som i sin tur tolker andre mennesker innen den samme tematikken. Alfred Schutz peker på dette når han understreker at alle forskere former generelle innsikter i konstrukter:

The constructs used by the social scientist are, so to speak, constructs of the second degree, namely constructs of the constructs made by the actors on the social scene, whose behavior the social scientist observes and tries to explain in accordance with the procedural rules of his science (Schutz, 1962, s. 6).

Hermeneutikk på et diskursivt plan (forskernivået) møter dermed hermeneutikk på et praktisk plan (barnehagepraksisen) i en dobbelthermeneutikk (jf. Giddens, 1976, s. 146, 152).³⁶

³⁵ Paradokser i streng forstand inneholder en logisk brist. Jeg bruker derfor begrepet «paradoksal» i en løsere mening som et tilsynelatende paradoks eller en motsetningsfylt metafor.

³⁶ Det å bedrive hermeneutiske prosesser på flere plan inkluderer også en stadig utvidet forståelse av meg selv som menneske og som forsker i tillegg til den faglige utvidelsen. Jeg har underveis i arbeidet opplevd både at jeg har fått utvidet min forståelse av barnehagefeltet, studiens tema og av forskningsarbeid generelt. Ved nye gjennomlesinger av materialet eller teori forstår jeg litt mer enn jeg gjorde ved første gangs lesning, noe jeg tilskriver den hermeneutiske prosessen jeg har gjennomgått. Forhåpentligvis øker også selvinnsikten etterhvert. Den hermeneutiske tradisjonens eksistensielle perspektiv der intensjonen er at forståelse skal øke selvforståelsen, er gjenkjennbart for min del (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 244; Giddens, 1976, s. 60).

2.2 Etikk og verdier

I tillegg til denne overgripende hermeneutiske tilnærmingen må en studie som dreier seg om verdier og om profesjonsetikk, også ha en forankring i etisk teori. Jeg har vendt meg til Knud Løgstrups etiske tenkning fordi også han står i en hermeneutisk – fenomenologisk tradisjon. Løgstrups etikk i sin mest radikale form er en før-etikk; det er etikk på ontologisk plan, noe som angår livets grunnvilkår forut for sosiale konvensjoner og normer. Jeg vil likevel se på hvordan Løgstrups etiske tenkning kan utfordre praksis i barnehagen, så både teorien og relevansen for barnehagen presenteres i 2.2.1. Deretter presenterer jeg verdibegrepet slik det framstår med ulike aspekter (2.2.2) før jeg går jeg inn på de sentrale konkrete verdiene respekt og toleranse (2.2.3).

2.2.1 Spontane livsytringer og den etiske fordring

Utgangspunktet for etisk tenkning, slik jeg i en løgstrupsk tradisjon forstår det, er at mennesker er *utlevert til hverandre i tillit*, tilliten er fundamental for mennesket, og det å leve i ansvarlige forhold hører selve livet til enten vi vil eller ikke (jf. Løgstrup, 1991, s. 65; 2014, s. 12).³⁷ Livet er gitt mennesket som en gave, og til grunnvilkårene i livet hører tillit, barmhjertighet, håp, oppriktighet og medfølelse, eller *suverene livsytringer* som Løgstrup kaller dem (2014, s. 28). Disse er like fundamentale for mennesket som forholdet mellom del og helhet. Livsytringene er suverene i den forstand at de ikke er skapt av mennesker og vi kan ikke gjøre om på dem uten å ødelegge dem. En kan for eksempel ikke endre på barmhjertighet uten at det blir noe annet enn barmhjertighet. Menneskets grunnsynd er å være *innkrøkt i seg selv*³⁸ der tanker og følelser som kretser om en selv dominerer og kan gi seg utslag i innelukkethet, løgn, misunnelse, hat osv. Motsatsen til disse kretsende tankene er altså de suverene livsytringene som kan bryte seg gjennom menneskets selvopptatthet og gi oss en innstilling der vi åpnes mot omverdenen og medmennesker (jf. Rabjerg, 2014, s. 128). Disse livsytringene kalles også *spontane*, noe som peker i retning av at en handler uten tvang og baktanker. Imidlertid peker Bjørn Rabjerg (2014, s. 131) på at spontanitetsbegrepet er problematisert av Løgstrup fordi det også kan tenkes destruktive handlinger som er spontane.

³⁷ «Den etiske fordring» ble skrevet i 1956, jeg henviser til en utgave fra 1991. Henvisninger til Løgstrup 2014 gjelder et nytt opptrykk av hans kapittel fra 1971 i Wingrens antologi «Etik och kristen tro».

³⁸ Jf. Luthers menneskesyn der «incurvatus in se» uttrykker hans begrep om selve grunnsynden (Wikipedia, 2020).

For å skjelne mellom spontane livsytringer og kretsende følelser, er det avgjørende spørsmålet hvorvidt en handling åpner opp og gir nye muligheter eller om den lukker inne og opphever mulighetene, sier Løgstrup (2014, s. 16). Disse suverene livsytringene ligger, slik jeg forstår dem, som et nivå *under* de konkrete verdiene.

I møtet mellom to mennesker oppstår det en etisk fordring. «Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget av dets liv i sin hånd», sier Løgstrup (1991, s. 25). Dette er en livsbetingelse vi lever under, hevder han. Det innebærer at et menneske har *makt* over et annet. Spørsmålet er om en velger å bruke makten til sitt eget beste eller den andres beste, til å åpne opp eller lukke igjen. Den etiske fordring utfordrer meg til å handle slik at makten jeg har over den andre, tjener den andre og ikke meg selv (Løgstrup, 1991, s. 66).

De spontane livsytringene i mennesket er grunnlaget for å møte den etiske fordring fra vår neste. Med andre ord er de uttrykk for det å være et moralsk vesen. Men fordi de spontane livsytringene fins, er fordringen i seg selv stum; den er der rett og slett ved at min neste er der. Det er det radikale. Og derfor er den overflødig som uttalt krav. Løgstrup skriver: «Fordringens radikalitet består i, at den fordrer at være overflødig» (2014, s. 18). En må i løgstrupsk forstand ikke bare være *lydig* mot fordringen, en må være tillitsfull, barmhjertig og oppriktig for å svare på fordringen.

I barnehagen er barn utlevert til de voksne som arbeider der. Små barn er i aller største grad tillitsfulle, prisgitt andre mennesker og hvorvidt disse andre ivaretar barnets beste eller sitt eget beste. Tillit er en primær følelse hos mennesker, mistillit er sekundær og oppstår dersom en har lært at en ikke kan stole på andre. Dersom barnet ikke møter kjærlighet, ødelegges dets livsmuligheter, sier Løgstrup (1991, s. 17, 30). Det har avgjørende betydning for barnet at det møtes av voksne som velger å ivareta det, både foreldrene hjemme og voksne i barnehagen. For ansatte i barnehagen er dermed det å ivareta barnets beste sammenfallende med den etiske fordring om å ta vare på det av barnets liv som den voksne har fått i sine hender. Løgstrup framhever at «... den voksnes forhold til barnet er det sted, hvor den ene i mest vidtrekkende og skæbnesvanger forstand er udleveret den anden...» (1991, s. 25). Hvordan den enkelte svarer på det etiske ansvaret for barnet kan innebære større eller mindre konsekvenser avhengig av person og situasjon:

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 (Løgstrup, 1991, s. 25).

Barnehageansattes etiske ansvar for å ivareta barnets beste kan dermed ha livsviktig betydning for det enkelte barn.

Den største utfordringen knyttet til å svare på både den etiske fordring og prinsippet om barnets beste, er det faktum at ingen av dem er faste størrelser. Løgstrup sier at den etiske fordring er uttalt og taus (1991, s. 32). Den er ikke nødvendigvis sammenfallende med det den andre selv uttaler at den ønsker. Den etiske fordring er en fordring om kjærlighet og ikke om ettergivenhet (s. 31), og dette innebærer større risiko og mulige konflikter. Det skiller seg fra ulike typer omsorgsetikk (jf. bl.a. Noddings, 2013, s. 22-27), og kan utgjøre en motkraft for å unngå at plikt til omsorg blir en mekanisk omsorg, en fare Johansson et al. (2015, s. 216) påpeker.

Tid er et viktig aspekt ved den etiske fordring når det gjelder selve valget om hvordan en konkret skal svare på fordringen. Løgstrup (1991, s. 171) skiller mellom etiske *beslutninger og avgjørelser*. Beslutninger tas etter nøye overveielse og krever sin modningstid. Imidlertid må etiske valg eller avgjørelser i praksis i en barnehage ofte foretas raskt, uten lang betenkningstid. Løgstrup kaller den etiske avgjørelsen en «tvangssituasjon»³⁹ der den som handler har veldig kort tidsfrist, noe han omtaler som «en ulykke» (1991, s. 171). Grunnen til den dramatiske ordbruken er at avgjørelsen kan ha svært stor betydning for de involverte personene, og dermed hadde en hatt behov for en modningstid for å få en økt forståelse av hvilke muligheter som finnes og skille de gode ut fra de dårlige. Hvordan kan en unngå at den andre blir dårlig ivaretatt på grunn av «blind tilfældighed» som følge av mangel på betenkningstid? Løgstrup svarer: «hvis modningen er sket forinden, så mennesket møder forberedt til afgørelsen» (1991, s. 171). Evnen til å ta gode raske avgjørelser krever med andre ord at barnehagelærere arbeider med sin etiske modning. I møtet med små barn er ansvaret og dermed behovet for etisk modenhet enda større enn i møter med andre voksne.

³⁹ Dette er av pedagoger som bl.a. E.L. Dale (1993, s. 18) beskrevet som profesjonsutøveres handlingstvang.

Den etiske fordring oppstår ikke bare i møtet med barn, men også i møter med foreldrene. I barnehagen skiller den etiske fordring seg på noen punkter fra en mer allmenn etisk forpliktelse. Den er et mer grunnleggende etisk krav enn foranderlige sosiale normer, og derfor er den nødvendig, påpeker Løgstrup (1991, s. 76). I Norge har staten og barnehagemyndighetene lagt til rette for at barnets beste skal bli ivaretatt i barnehagen. Retten til å bli ivaretatt er dermed blitt en del av lovverket. Hvordan den enkelte ansatte svarer på fordringen i alle enkeltsituasjoner, er imidlertid et spørsmål om å bli utfordret etisk. Fordringen strekker seg ut over å ikke skade eller bare å oppnå en minste standard.

Den etiske fordring er et ideal en trenger å strekke seg mot i arbeid med mennesker. Motsetningen er at en sløves bort og lar kravene synke. Men fordringen er ikke bare et ideal, for Løgstrup snakker om å omskrive kjærlighetsbudet til samfunnsbruk slik at det blir en regulativ idé. En kan dermed si at barnehagen er en institusjon som har kjærlighetsbudet som regulativ idé der kravet til de ansatte er å handle til barnas beste som om de elsker barna, noe de også i mange tilfeller faktisk gjør (jf. Løgstrup, 2014, s. 43; Rabjerg, 2014, s. 140 og kap. 4).

Den etiske fordring er altså en fordring om kjærlighet (Løgstrup, 1991, s. 31), en kjærlighet som leter etter den andres beste. Dersom en har en barnehage uten kjærlighet mellom voksne og barn, blir barnehagen en kald institusjon. Gjennom åpenhet for at både ansatte og foreldre har en kjærlighet til barnet og ønsker det beste for det, kan dialog og økt forståelse oppstå (jf. også Lindboe, 2009, s. 103). For å svare på den udefinerte etiske fordringen i en konkret kontekst, må en bruke etisk skjønn eller dømmekraft. Hovedelementene i denne består ifølge Løgstrup av *innsikt, fantasi og forståelse* (1991, s. 32). Dette vil bli utdypet i kapitlet om dømmekraften (2.3).

Den etiske fordring er for Løgstrup noe helt grunnleggende som hører livet til og som oppstår i møter mellom mennesker i ulike relasjoner og ulike situasjoner (jf. 2014, s. 12). Løgstrups etiske tenkning er en ontologisk etikk, ikke en direkte praktikabel etikk, praksisteori eller analyseverktøy, og det er ikke mulig å foreta en analyse av hvordan de ansatte svarer på den etiske fordring i de ulike situasjonene. Men den kan, som fenomenologi ellers, åpne opp en tematikk og peke på vesentlige spørsmål og livsbetingelser.

2.2.2 Verdibegrepets mange aspekter

En kunne spørre seg om verdibegrepet er nyttig i en empirisk studie i barnehagen. Det er interessant å identifisere verdier fordi vi kan knytte det til det som skjer i praksis og til det som ligger til grunn for dømmekraftens avgjørelser. I tillegg er begrepet aktuelt fordi det i stor grad brukes i den offentlige debatten om pedagogiske institusjoner og om bærende elementer i samfunnet (jf. Stubø, 2012, s. 88). Begrepet verdier er diffust, har mange ulike aspekter og kan sees i ulike perspektiv, flere enn jeg kan nevne her. Jeg ønsker i dette underkapitlet å se nærmere på ni av disse aspektene fordi nettopp dette mangfoldet av aspekter og perspektiver til sammen utgjør det mangslungne begrepet verdier som brukes både i praksisfeltet, i litteraturen og i offentlig debatt. En innsnevring av perspektiv ville innebære en avkortning av verdibegrepet. Analysen vil likevel vise at enkelte av verdibegrepets aspekter har større betydning enn andre.

A. Verdibegrepet er ifølge ordboks-definisjoner og andre teoretiske tilnærminger i utgangspunktet et begrep som betegner noe positivt eller etterstrebellesverdigg for en person, slik for eksempel et leksikon definerer ordet: «det som er *godt* ved noe» (Sagdah, 2018b). Begrepet viser ofte til noe normativt, det at noe vurderes som godt eller dårlig. Min oppfatning og bruk av begrepet er i tråd med denne normative tradisjonen.

Dette gode kan vurderes ulikt fra person til person slik at en positiv verdi for meg kan oppleves negativt av en annen. Straks en vurderer noe som positivt eller negativt, er en innenfor en normativ kontekst, en vurdering av positivt eller negativt sett ut fra en gitt sammenheng eller tolkningstradisjon. Denne vurderingen er ikke nødvendigvis bevisst, men kan også være taus. I en studie av verdier i en barnehagepraksis er det nødvendig å ha en åpen og deskriptiv tilnærming og beskrive det en ser. Det vil være en beskrivelse av hvilke verdier de ansatte gir uttrykk for at de setter høyt, og det vil være en beskrivelse av handlinger som kan tolkes som uttrykk for ulike verdier.

B. Verdibegrepet kommer opprinnelig fra økonomifeltet. På slutten av 1800-tallet ble begrepet tatt i bruk av moralfilosofi og etikk selv om det fortsatt også brukes som et økonomisk begrep (jf. Asheim, 2005, s. 14). Fra antikken og framover har en brukt begrepene «det gode» i tillegg til dydsbegrepet for å betegne noe av det som verdibegrepet

rommer (jf. Engen, 1994a, s. 156; Stubø, 2012, s. 88). Verdier kan defineres som egenskaper eller som goder. Engelsk språk skiller mellom disse to betydningene av verdi, der «value» betegner verdi som et gode, det som er verdt å trakte etter, mens «virtue» betegner verdi som egenskap eller dyd. Verdier som dyder kan være for eksempel mot, klokskap, respekt, solidaritet. Dette viser den nære sammenhengen det er mellom verdier og dydsetikk, der det sentrale er å oppøve gode egenskaper i den handlende personen med sikte på at personen skal være i stand til å handle godt. Denne typen verditenkning preger også rammeplanen for barnehagen, ifølge Sagberg (2012), noe som kan peke i retning av at ansattes moralske egenskaper er sentrale for at barnehagens verdigrunnlag skal kunne virkeliggjøres.

- C. Verdier kommer konkret til uttrykk gjennom handlinger og holdninger. For eksempel kan handlingen *trøst* tolkes som et uttrykk for verdien omsorg. Handlinger inkluderer også språkhandling, både verbalt og non-verbalt språk. Når en ser eller hører en handling, kan en ikke umiddelbart vite hvilken verdi som ligger bak eller i handlingen. Det er heller ikke umiddelbart innlysende at handlingen uttrykker en stabil verdiforståelse. Handlingen og uttrykket må tolkes for å kalle det et uttrykk for en verdi. Det at verdier er en avhengig del av handlinger og kommer til uttrykk gjennom handlinger, gjør også at en verdi er flyktig. Samtidig blir verdier karakterisert som noe svært stabilt, som «grunnmur» eller «anker» (jf. van den Heuvel, 2001). Språklighet fikserer mening og språket får noe flyktig til å framstå som håndfast, poengterer Berger og Luckmann (2000, s. 82). Sagberg sier at:

Verdier merkes i de valg vi foretar, i måten vi fremtrer på, og i hvordan vi begrunner hva som er godt og ondt, rett og galt. Verdier er som briller vi ser med – usynlige i seg selv for den som ser gjennom dem, men virksomme ved at de preger måten vi ser på (Sagberg, 2012, s. 15).

Verdier kan med andre ord merkes i valg, handlinger, holdninger og begrunnelser; usynlige, men like fullt virksomme. Denne iboende spenningen mellom det flyktige og de konkrete uttrykkene gjør verdibegrepet interessant, men krevende i forskning. For å forske på verdier er det nødvendig ikke bare med begrepsanalyse, men også med empirisk forskning på handlinger og holdninger og deres kontekster.

Holdninger er dermed et begrep i nær sammenheng med verdier. De uttrykker en innstilling til noe(n), et syn på noe(n), og holdninger er mer handlingsrettet enn verdier, de utgjør en bro mellom teori og praksis, hevder Asheim (1997, s. 20f). Holdninger har både en kognitiv, en affektiv og en atferdsmessig komponent, og følelsesaspektet ligger dermed også nær holdningsbegrepet. Holdninger er alltid rettet mot noe eller noen, dermed er de mer relasjonelle enn verdier. Asheim (1997, s. 38, 208) argumenterer for at en etikk basert på holdninger kan styrke fellesskapsdimensjonen, fordi holdninger utgjør en motvekt til det selvsentrerte. Holdninger er imidlertid et nøytralt begrep som kan romme både gode og dårlige holdninger. Derfor vil uttrykket *verdier og holdninger*, der verdien peker ut retningen og holdningen uttrykker det relasjonelle og motivasjonen til handling, være en god kombinasjon av begreper, slik også Asheim (2005, s. 93) understreker.

- D. Verdier er kulturelt skapt, de er en del av det sosialt konstruerte samfunnet. Berger og Luckmann (2000, s. 75) påpeker at samfunnet utvikles gjennom at vanedannelser og typeinndelinger som i utgangspunktet oppstod mellom to mennesker, utvikles videre til å bli institusjonalisert og objektivert. Sosiale overenskomster, blant annet verdivurderinger som har stor legitimitet, oppleves etterhvert som objektiverte. Vi kan for eksempel gå fra å tenke at «det er positivt å vise omsorg for et annet menneske» til at «nestekjærlighet» er en verdi som oppleves som en objektiv størrelse. I og med at verdier er en del av den sosialt konstruerte virkeligheten, kan de også endres over tid og i ulike sosiale kontekster.
- E. En skiller ofte mellom iboende og instrumentelle verdier. Iboende verdier er da forstått som verdier som er gode i seg selv, verdier som mål. Styringsdokumenter for pedagogiske virksomheter bruker ofte betegnelsen «grunnverdier» om disse iboende verdiene, som for eksempel sannhet, rettferdighet, frihet, likeverd og nestekjærlighet. Instrumentelle verdier er verdier som er gode for å nå målene, verdier som middel (jf. Sagberg, 2012, s. 51). En verdi kan av ulike personer sees som instrumentell eller iboende avhengig av ståsted eller verdisett.
- F. Verdier kan studeres fra et innenfra- og et utenfraperspektiv. Innenfraperspektivet ser verdien som så åpenbar i seg selv at verdien ikke trenger å begrunnes, den blir tatt for gitt. Utenfraperspektivet, derimot, trenger begrunnelser for verdiene, de er ikke åpenbare i seg selv. Dette kan tenkes parallelt med religiøse dogmer som er åpenbare for dem som tror,

men må begrunnes for «utenforstående». For eksempel er verdien «likestilling mellom menn og kvinner» de siste tiårene blitt en åpenbar verdi som for svært mange av innbyggerne i det norske samfunnet ikke trenger begrunnelse. For mange mennesker i andre deler av verden er verdien ikke like opplagt, der må en argumentere for at dette er en positiv verdi, og kanskje møter en motbør. En person som betrakter verdien likestilling utenfra, kan tenkes å oppleve den som en negativ verdi.

Dette ser jeg i forlengelsen av Berger & Luckmanns tanke om objektivisering: Innenfor en gitt samfunnskontekst kan verdier bli objektiverte størrelser med stor legitimitet, de oppleves altså som objektivt gitt i sin sammenheng (Berger & Luckmann, 2000, s. 75f). Taylors begrep «social imaginaries» om bakgrunnsoppfatninger i kulturen som er så selvsagte at de ikke trenger å uttales, uttrykker den samme tanken (Taylor, 2004, s. 23). Eksemplet med likestilling tilsier at denne verdien er en objektivert størrelse i samfunnet, og dermed kan den også oppleves som et «innlysende objekt» som ikke trenger forklaring i barnehagen. Det vil også være et åpent spørsmål hvorvidt deltakerne klarer å ta et utenfraperspektiv på egne verdier. Det er krevende å se sine egne grunnverdier som noe annet enn «opplest og vedtatt».

G. Verdibegrepet rangeres ofte i viktige og mindre viktige verdier, og en kan tenke seg det som et verdihierarki med rangordning. Ulike begrepspar er brukt for å betegne denne rangordningen: sentrum og periferi, primære og sekundære verdier eller kjerne og adiafora. Innen moralfilosofien betegner adiafora likegyldige ting, det som er tillatt, men som ikke er av vesentlig betydning verken på godt eller ondt (jf. Sagdahl, 2018a). Adiaforaverdier kan imidlertid få etisk tyngde når kontekster skifter, for eksempel det å bruke alkohol når man er sammen med alkoholikere. I etisk praksis er det nødvendig å avklare hvilke verdispørsmål en ser som avgjørende og hvilke en ser som perifere eller mindre viktige. Hva som plasseres som kjerneverdier og hva som skyves ut som adiaforaspørsmål, vil også variere fra person til person.

Verdibegrepet er i seg selv så vidt at det kan bety alt og ingenting, derfor trenger det forsterkninger for å markere viktighet eller tyngde, slik som når vi snakker om *grunnverdier* og *kjerneverdier* (jf. også Asheim, 2005, s. 49-50). Rammeplanen bruker begrepet

«grunnleggende verdier» for å betegne de verdiene som anses som viktigst fra myndighetenes side (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Når en person avgrenser ned til de aller viktigste av disse grunnverdiene, har jeg valgt å kalle det *umistelige* verdier. Det forstår jeg som de verdiene hun eller han ikke vil være seg selv uten, der en mister noe av seg selv hvis en må oppgi dem (se kap.8.2).

H. Verdier kan være individuelle, men de kan også være uttrykk for en kollektiv størrelse. Verdier står alltid i en sammenheng, de henger sammen i verdiset. Et eksempel her er «kristne verdier». Disse er ikke uttrykk for hvilke verdier kristne mennesker på tvers av kloden praktiserer, men uttrykker noen idealer som springer ut av kjerneverdier innen kristendommen som blant annet nestekjærlighetstanken og tilgivelse. Forholdet mellom kristendom, «kristne verdier», «humanistiske verdier», «norsk kultur» og «norske verdier» er store tema som ligger utenfor denne avhandlingens problemstilling. Temaet er likevel av interesse og har flere berøringspunkter med denne studien på grunn av barnehagens formålsparagraf som framhever at «barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

I. Dette bringer meg over på distinksjonen mellom verdier som idealer versus levde verdier. I studier av etikk har en ofte snakket om idealplanet og holdt fram verdier som idealer for etisk praksis. Når en så har studert praksisfeltet, kan en ofte finne sprik mellom idealene og de levde verdiene, verdiene slik de uttrykkes i praksis. Det er imidlertid i nyere etisk tenkning en bevegelse mot å studere etikk «nedenfra». Da tenker en mer deskriptivt: Hva slags etisk praksis kan vi observere? (jf. Afdal, Røthing & Schjetne, 2014), og det knytter seg på denne måten til tankegangen i studiet av praktisk kunnskap (jf. Lindseth, 2015). For forskningsprosjektet er det nødvendig at jeg er åpen og opererer med et vidt verdibegrep for ikke å utelukke oppdagelser fra studien.

Det er altså en viss uryddighet i måten en bruker verdibegrepet på, og i noen tilfeller kan det være glidende overganger mellom verdier og annet av verdi, det være seg kulturskikker, prinsipper eller ønsker. Jeg oppfatter ikke at alt dette er det samme som verdier, men i praksis kan de lett forveksles. Dette gjør det krevende for en profesjonsutøver i barnehagen å avgjøre når en kan og bør tilpasse og ikke fordi en ikke alltid vet om det framsatte ønsket er knyttet til en dypt forankret verdi for den andre personen eller bare uttrykker et ønske basert på

tradisjoner og vaner. Pedagogisk grunnsyn er et annet begrep som ofte brukes i barnehagesammenheng og som er tett knyttet til barnehagens verdigrunnlag (jf. Hennem & Østrem, 2016, s. 66). Jeg bruker verdibegrepet med alle disse nyansene åpne, og jeg kommer tilbake til hvilke aspekter ved begrepet som viste seg som mest relevante. De ansatte svarer i studien på hva som er viktige verdier for dem og når de opplever at verdier kolliderer. Dette er det nivået intervjupersonene selv er klar over, det de har en bevissthet om. God profesjonspraksis er avhengig av refleksjon rundt egen praksis.

For å nærme meg en arbeidsdefinisjon av verdibegrepet definerer jeg *verdier som forestillinger og holdninger som er viktige for en person, de er noenlunde stabile på tvers av ulike situasjoner og noe som gir retning i livet* (jf. også Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012, s. 4).

Jeg vil nå se nærmere på en teoretisk forståelse av den verdien som oftest var nevnt på tvers av alle intervjuene: respekt, og i tillegg dets søsterbegrep toleranse.

2.2.3 Respekt og toleranse

Respekt presenteres som en kjerneverdi i barnehagen både i barnehagelæreres og foreldres utsagn og i formålsparagrafen. Respekt nevnes med flere objekter i rammeplanen, for eksempel «respekt for mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Sagberg klassifiserer respekt under «verdier som dygder (virtues)» (jf. 2.2.2 og Sagberg, 2012, s. 52), med andre ord som en moralsk positiv egenskap ved subjektet selv, noe som er integrert i personen. Asheim (1997, s. 22) plasserer både respekt og toleranse som holdninger, det vil si «innstilling, syn», og han understreker at holdninger er mer relasjonelle og mer utadrettede enn dygder. Holdninger er et mer nøytralt begrep enn dygd, men i dagligtale brukes det likevel som oftest med en positiv valør.

Begrepene respekt og toleranse har en stor plass innen moralfilosofien, noe jeg ikke kan gå i dybden på her, men begrepenes betydning må likevel berøres. Sagberg framhever at respekt «innebærer anerkjennelse av noe verdifullt i handlinger og hos personer» (2001, s. 307). Respekt kommer av latin: *respektare* som betyr «å se tilbake» (Nordbø, 2018) eller å se om igjen, og Sagberg tar utgangspunkt i å se som en grunnleggende praktisering av respekt:

Respekt formidles mest konkret gjennom å se, og dermed gi Den andre tilbake et gjensinn av seg selv som «se-verdig», respektabel. Å bli sett er å bli respektert. Å bli oversett er det motsatte av respekt. Respekt i oppdragelsesperspektiv er derfor en *felleskapsverdi* (Sagberg, 2001, s. 307). (forfatterens utheving)

Her setter Sagberg begrepene inn i en videre fellesskapssammenheng der respekt skaper fellesskap fordi det dreier seg om anerkjennelse av andre, noe også andre forskere gjør (jf. Anker, 2011, s. 17).

Toleranse har også en lang historie i moralfilosofien og har vært regnet som en kjerneverdi i skole og barnehage, ifølge Geir Afdal (2006, s. 13). Toleranse kommer fra latin *tolerare* som betyr å tåle eller utholde (Svendsen, 2019), og opprinnelig er begrepet knyttet til kampen for religionsfrihet. Sagberg (2001, s. 305) påpeker at toleranse handler om «beskyttelse av menneskers *rett til å være annerledes* enn andre i rammen av politisk enhet og fredelig sameksistens» (forfatterens utheving) og at «toleranse er ikke en fellesskapsverdi; toleranse er å leve i fredelig sameksistens med forhold og synspunkter som problematiserer og utfordrer fellesskapet» (Sagberg, 2001, s. 307). Toleranse i denne smale betydningen skaper med andre ord ikke fellesskap, men tillater ulike mennesker å leve side om side i fred.

Toleransen kan imidlertid tolkes aktivt eller passivt (jf. Sagberg, 2001, s. 305). En aktiv toleranse ligger nærmere respekt, mens en passiv toleranse er nærmere en likegyldighet der en tenker at de andre kan drive med sine ting, jeg liker det ikke, men jeg tåler det (jf. også Afdal, 2010; Berger & Zijdeveld, 2009, s. 31).⁴⁰

Sagberg diskuterer i sin avhandling forholdet mellom toleranse og respekt. Han understreker at det er ulike verdier på tross av den hverdagslige bruken av begrepene som nesten synonyme. For Sagberg er det viktig å understreke at toleranse ikke fullt ut kan avløses av respekt, samfunnet trenger toleranseverdien for å håndtere ulikheter og motsetninger (2001, s. 306). Sagberg står i en tradisjon som vektlegger moralfilosofiens definisjoner av de to begrepene, en tradisjon som dominerer innen det akademiske og politiske domenet i Norge (jf. Anker & Afdal, 2018, s. 53).

⁴⁰ Afdal (2010) opererer med tre nivåer av toleranse: å tåle forskjeller, å være bevisst sine fordommer og åpenhet som øverste nivå. Jeg velger her å holde meg til to hovednivåer aktiv og passiv toleranse. Hovedtanken er altså parallell til Afdals modell, men uten hans mellomnivå.

Geir Afdal og Trine Anker (2018, s. 57) tar på sin side til orde for å la praksisfeltets forståelse og bruk av begrepene få en større betydning enn det hittil har hatt. Deres to empiriske undersøkelser av læreres og elevers oppfatninger av begrepene viser at begrepene i praksis brukes videre og mer dynamisk enn det som teoretiske definisjoner har lagt opp til. Lærerne i Afdals studie (2006) forstod toleranse som en kjerneverdi i skolen og en dyd som kjennetegnet den gode lærer: en som er uten fordommer, åpen og forståelsesfull. Disse aspektene stod ved siden av den smalere forståelsen av toleranse som en siste skanse i møte med forskjeller en ikke liker. De beste lærerne var de som kunne veksle mellom ulike former for toleranse og vite når en skulle bruke de ulike (Anker & Afdal, 2018, s. 54).

Elevene på 6. og 7. trinn i Ankers studie (2011) så på respekt dels som en persons eiendel som reflekterer status gjennom utseende, ting eller holdninger. Respekt var noe en kunne bli gitt eller kjøpe seg. Dels handlet det om å posisjonere seg for å få respekt, og her kunne frykt og fornærmelser spille en rolle (Anker, 2011, s. 206). Den viktigste og riktigste formen for respekt i elevenes øyne var likevel relasjonell eller empatisk respekt som handler om å bli lyttet til, bli vist omsorg og gitt nye sjanser (Anker & Afdal, 2018, s. 56). Oppsummert hevder de to forskerne at respekt og toleranse best kan forstås som mangefasetterte dynamiske begreper der praksisfeltet utvider forståelsen av begrepene slik at de uttrykker ulike, men overlappende måter å forholde seg til forskjeller på (Afdal, 2006, s. 242; Anker & Afdal, 2018, s. 58). Det er grunn til å tro at grunnskolelærernes oppfatninger er overførbare til barnehagelærerne.

Store norske leksikons (SNL) definisjon i november 2018 av begrepet respekt lød: «Respekt betyr ærbødighet, aktelse, frykt eller anseelse» (Nordbø, 2018). Her var tre av fire synonymer knyttet til det å verdsette noe, slik Sagberg og Anker vektlegger. Leksikondefinisjonen hadde imidlertid også med frykt som en fjerde betydningskomponent i begrepet. Etter 2018 er imidlertid frykt-begrepet tatt ut av definisjonen i SNL. Nå lyder definisjonen slik:

Respekt betyr ærbødighet eller aktelse. Man kan vise noe eller noen respekt. Å sette seg i respekt betyr å kreve å bli vist respekt. Respekt kan også bety anseelse eller anerkjennelse. En person som vinner eller nyter respekt er en person som får anerkjennelse. Noe det står respekt av er noe som fortjener anseelse eller anerkjennelse (Persvold, 2019).

Det er med andre ord nylig skjedd en ganske markert endring i ordboks-definisjonen av et så sentralt begrep som respekt. Dette uttrykker en overgang fra den tidligere forståelsen av begrepet der frykt var sett som en del av det å ha respekt for noen, til en nyere forståelse av ordet der frykt ikke lenger inngår. Endringen er imidlertid ikke i overensstemmelse med Ankers funn der elever viste til frykt som et element i begrepet respekt (2011, s. 206). Jeg tolker dette som uttrykk for akademikerens normativitet: Innen academia ønsker en at frykt ikke lenger skal være et element i definisjonen av respekt.

Når jeg skal analysere barnehagelærernes respekt og toleranse, ser jeg for meg disse verdiene plassert på et kontinuum. Utenfor kontinuumet på venstre side har en ingen toleranse overhodet. Definisjonen på intoleranse er «mangel på toleranse, på overbærenhet og frisinn overfor (folk med) andre meninger enn man selv har» (Nilstun, 2020). Med intoleranse er en altså utenfor den «banen» der en kan kommunisere og samspille med andre. På den venstre ytterkanten av banen finner en toleranse i passiv betydning. Så går bevegelsen gradvis mot mer aktiv toleranse og etter hvert går det over i respekt. Det er mulig å plassere kjærlighet ytterst til høyre etter respekt.⁴¹ I hvilke situasjoner en profesjonsutøver viser grader av toleranse eller respekt er et spørsmål både om deres holdninger til andre mennesker, til forskjeller og til de konkrete sakene det dreier seg om. Avgjørelsene krever bruk av dømmekraft, noe det neste underkapitlet skal gi en teoretisk bakgrunn for.

2.3 Dømmekraftens elementer

Læreres dømmekraft⁴² er en balanseøvelse der en profesjonsutøver må balansere ulike dimensjoner og perspektiver mot hverandre for å finne en god avgjørelse i pedagogiske situasjoner, påpeker Kåre Fuglseth (2017, s. 266). Dømmekraften er riktignok ikke det første steget i moralske avgjørelser. Både Asheim og Vetlesen & Nortvedt framhever at først kreves en *moralsk persepsjon* som bidrar til at en person får øye på det moralsk betydningsfulle i en

⁴¹ Når det gjelder forholdet mellom respekt og kjærlighet er dette en stor filosofisk diskusjon (jf. bl.a. Roland, 2021) som jeg ikke kan gå nærmere inn på her.

⁴² Begrepet *skjønn* er i praksisfeltet i noen grad utvannet i retning av syning eller noe uprofesjonelt, assosiasjoner som ligger langt fra de kloke avveiningene som er målet (jf. Hennem & Østrem, 2016, s. 61). Jeg har syn for de mer handlekraftige assosiasjoner i *dømmekraft*, selv om det kan høres noe hardt ut. Det svenske begrepet *urskiljnings-förmåga* er godt fordi det uttrykker at dette er en evne til å skjelne mellom gode og mindre gode handlinger. Likevel er det hensiktsmessig å bruke et norsk innarbeidet begrep i denne sammenhengen, og dermed falt valget på *dømmekraft*.

situasjon. Denne persepsjonen fordrer en intuitiv «inntrykksåpenhet», «en sanselig - emosjonell - kognitiv åpenhet overfor verden» (Vetlesen & Nortvedt, 1994, s. 65), noe de også knytter til evnen til empati. Deretter trer dømmekraften inn med en mer konsentrert tolkning av den spesifikke situasjonen (Vetlesen & Nortvedt, 1994, s. 70). Etisk svikt kan ofte ligge i mangelen på slik etisk persepsjon eller sensitivitet (Asheim, 1997, s. 252), og et moralsk våkent og åpent sanseapparat er dermed vesentlig for at en profesjonsutøver i det hele tatt skal forstå hva som er etisk krevende situasjoner som fordrer bruk av dømmekraft.

Christoffersen beskriver en hermeneutisk vekselvirkning mellom teori og praksis der dømmekraften både dannes og utøves:

Vi forstår den konkrete situasjonen i lys av vår etiske helhetsforståelse, og de erfaringer vi gjør i den konkrete situasjonen kaster lys tilbake på helhetsforståelsen. (...) Takket være dømmekraften får praksis betydning for teorien, og teorien får betydning for praksis (Christoffersen, 2011c, s. 77).

Han nevner seks kilder til dømmekraften: a) fagkunnskap, b) konvensjoner og rutine, c) yrkeserfaring, d) personlig erfaring og karakter eller dyd, e) forbilder og f) menneskesyn og verdier. Erfaringene og personligheten danner et praktisk sjikt nederst på grunnplanet, kunnskap, verdier og overbevisninger er på et teoretisk sjikt øverst i modellen, og i et mellomsjikt ligger konvensjoner, rutiner og forbilder som formidler mellom de to andre sjiktene (Christoffersen, 2011c, s. 85). Modellen understreker på en god måte kompleksiteten i dømmekraften og det som former den. Christoffersen (2011c, s. 87) understreker at den etiske fordring ligger under det hele som den utfordringen en profesjonsutøver eller en privatperson ved hjelp av dømmekraften skal svare på.

Dømmekraftens kilder er et viktig bakteppe for å forstå dømmekraften. Det ville krevd kjennskap til alle de ansattes kilder og vekselvirkningen mellom dem dersom disse kildene skulle fungere som analytisk redskap, noe jeg ikke har tilgang til ut fra materialet mitt. I dette kapitlet vender jeg meg først til Martha Nussbaum og tradisjonen etter Aristoteles og deretter til Løgstrup for å finne elementer som kan bidra i en analyse av dømmekraften.

Aristoteles' begrep *fronesis* eller praktisk klokskap står helt sentralt i diskusjonene omkring dømmekraft, og jeg vil her se kort på Nussbaum (1995) sin forståelse av begrepet *fronesis* og

eudaimonistisk etikk for å komme nærmere innholdet i dømmekraften. I antikken opererte en ikke med noe skarpt skille mellom dyd, lidenskap, følelser og fornuft, slik det har vært vanlig i moderne tid. Nussbaum forsøker med utgangspunkt i dette å fremme en etikk som er i dialog både med det rasjonelle og universelle og en etikk som vektlegger forankring i lokale tradisjoner og tilhørighet (jf. Gustavsson, 2000, s. 185-187; Nussbaum, 1995, s. 38). Hun framhever at etisk danning ikke bare innbefatter å se på det nyttige (teleologisk etikk, utilitarismen) eller å adlyde regler (deontologisk etikk). Etske valg innbefatter både fornuft, lidenskap, begjær og hele menneskelivets kompleksitet, og ifølge Nussbaum (1995, s. 29) rommes dette i en *eudaimonistisk etikk*.

Aristoteles' begrep *eudaimonia* som det gode, mest mulig fullverdige livet både for individet og fellesskapet er altså utgangspunktet for etisk handling (jf. Gustavsson, 2000, s. 164). For å nå *eudaimonia* må vi handle i tråd med dydene, og for Aristoteles var *fronesis* sterkt knyttet til dydsbegrepet, *areté*, og *fronesis* kan ikke skilles fra de andre etiske dydene. Dydene må oppøves gjennom praksis, og slik dannes menneskets karakter. *Fronesis* er en dyd som befinner seg i vekselvirkningen mellom karakter og handling. Ifølge Aristoteles kan vi altså øve på dydene, og ved å praktisere dyder oppøver vi dyder. Så også med *fronesis*. Overført til en barnehagelærer i praksisfeltet innebærer dette at en persons dømmekraft har sammenheng med hvem en er som person og hvilke egenskaper og dyder en er preget av. Samtidig utvikles personens gode karaktertrekk videre i situasjoner der en utøver god dømmekraft.

Fronesis innebærer både kunnskap, tekniske ferdigheter og å vurdere når en skal bruke hvilke typer kunnskap. Dette fordrer lydhørhet, fantasi og fleksibilitet til å gjøre det rette i det rette øyeblikket uten lang forberedelse, og Nussbaum sier det slik:

Det goda överbägandet är som improvisationen inom dramatiken eller musiken; det som räknas är flexibilitet, känslighet och en öppenhet mot omvärlden; att förlita sig på en algoritm är inte bara otillräckligt, det är ett tecken på bristande mognad och svaghet” (Nussbaum, 1995, s. 73).

Det er dermed ifølge Nussbaum verken mulig eller ønskelig å lete etter standardløsninger i situasjoner med etiske utfordringer.

Nussbaum peker på det helhetlige i fronesis eller dømmekraften. Hennes uttrykk «lidenskap og begjær og hele menneskelivets kompleksitet» (Nussbaum, 1995, s. 29) omfatter også kroppen. Forståelsen av mennesket som kropp skulle innebære at også kroppslige erfaringer og reaksjoner vil prege dømmekraften (jf. Merleau-Ponty, 1994). Slik jeg forstår det og bruker begrepene videre, kommer kroppslige aspekter ved dømmekraften inn under både følelser og erfaringer.

Løgstrup peker på mange av de samme elementene når han framhever at en må bruke etisk skjønn eller dømmekraft for å svare på den etiske fordringen i en konkret kontekst, jf. 2.2.1. Hovedelementene i dømmekraften består ifølge Løgstrup av *erfaring, innsikt, fantasi og forståelse* (1991, s. 32). Begrepet forståelse forklares ikke direkte, men det kan tolkes som en form for innlevelse eller sympati med den andre.

Han utdyper dette videre:

Den enkelte må bruke sin egen erfaring og innsigt, sin bedømmelse af den andens situation og deres indbyrdes forhold, og ikke mindst må han bruge sin fantasi til at blive klar over, med hvilket ord eller hvilken tavshed, med hvilken handling eller undladelse den anden er bedst tjent. Den radikale fordring sætter ikke vor egen innsigt, erfaring, dømmekraft og fantasi ud af funktion, den siger blot, i hvis tjeneste vi skal stille dem, nemlig i den andens og ikke i vor egen (Løgstrup, 1991, s. 122).

Dømmekraften med både kunnskap, kreativitet og empati må brukes for å finne ut av hva som er den andres beste i enhver situasjon. Den andre skal ivaretas med både ord og gjerninger som er hensiktsmessige og fornuftige ut fra hva personen har opplevd, hvilke relasjoner han står i, hvilke utfordringer og forventninger hun har. Sosiale normer, vitenskap og forskning ser Løgstrup som veiledende for å avgjøre hva det andre mennesket er best tjent med. Det kreves altså kjennskap både til kulturen og en allmenmenneskelig forståelse for å finne ut hvordan en konkret skal svare på den uforanderlige fordringen (jf. Rabjerg, 2014, s. 138). I tillegg ser han livsforståelsen, forståelsen av hva som skal til for at et menneskeliv lykkes, som sentral i dømmekraften (Løgstrup, 1991, s. 71).

Når jeg summerer opp nevnte elementer i den praktiske dømmekraften slik jeg finner dem i Aristoteles - Nussbaum - tradisjonen, ser jeg både fornuft, lidenskap, begjær og hele menneskelivets kompleksitet (Nussbaum, 1995, s. 29), lydhørhet, fantasi og fleksibilitet

(Nussbaum, 1995, s. 68) og «flexibilitet, känslighet och en öppenhet» (Nussbaum, 1995, s. 73) som sentrale. Løgstrup peker også på erfaring, innsikt, fantasi og forståelse som dømmekraftens elementer. På bakgrunn disse teoretikerne ser jeg da *innsikt* (både kunnskap, kontekst og selvinnsikt), *erfaring*, *fantasi*, *følelser* og *holdninger* som vesentlige elementer i dømmekraften og noe jeg vil bruke som analytiske begreper i møtet med materialet i diskusjonen i kapittel 8.

Holdningsaspektet er i Nussbaums og Løgstrups tekster konkretisert som åpenhet, følsomhet, lydhørhet, fleksibilitet, forståelse og relasjon, det siste forstår jeg som å være henvendt mot den andre. Holdningsbegrepet, som i utgangspunktet er nøytralt, brukes med andre ord hos Nussbaum og Løgstrup ikke nøytralt. Der ligger fokuset på at god dømmekraft fordrer åpenhet, det å ha en innstilling som åpner mot den andre parten i situasjonen. Tilsvarende er dømmekraften ikke god i seg selv. Begrepet i seg selv er nøytralt, all den tid en kan svare både godt eller mindre godt på en kompleks utfordring.

Verdier er ikke med i listen over ingredienser i dømmekraften fra Nussbaum eller Løgstrup, men hos Christoffersen utgjør det en sentral kilde til dømmekraften. Verdier kan tenkes å ligge under de andre elementene eller på linje med de resterende. Jeg kommer tilbake til verdienes avgjørende betydning for dømmekraften i kapittel 8.2. Teoretisk er det mulig å skille verdier fra holdninger, følelser og dyder. Likevel er det i fortellingene fra praksis ikke alltid lett å skille dem fra hverandre. Alt dette henger sammen i en kompleks helhet med ulike aspekter som alle er drivkraft til avgjørelser og handling.

Jeg har nå presentert den teoretiske forankringen for studien min i hermeneutisk og etisk teori. Det er imidlertid flere metodiske utfordringer knyttet til en slik verdistudie, og disse vil jeg gjøre rede for og diskutere i det neste kapitlet.

3 Metodiske utfordringer i studiet av verdimotsetninger

3.1 Kvalitativ verdistudie

Den grunnleggende utfordringen når en skal studere verdier slik de kommer til uttrykk i praksis, er knyttet til verdiers karakter (se kap. 2.2.2). Verdi er et abstrakt begrep som griper et aspekt ved handlinger, vurderinger og oppfatninger, og en har bare tilgang til dem indirekte i observasjon eller ved å spørre etter dem. De kan være implisitte og tause eller bevisste. I dagens flerkulturelle barnehager oppstår det stadig nye situasjoner barnehagepersonalet må ta stilling til som de ikke har et ferdig svar for, og ved å studere deres valg i denne situasjonen kan man få innblikk i deres vurderinger og dermed også deres praktiserte verdier. Dette krever først og fremst et kvalitativt forskingsgrep.

Det grunnleggende metodevalget avgjøres ut fra innholdet og målene med studien. I mitt tilfelle er målet å se på hvordan ansatte svarer på utfordringene de møter i praksis i barnehager preget av religiøst mangfold. Hva skjer i selve praksisen? Dette er mål som handler om å lete etter forståelse og mening: hva de barnehageansatte tillegger mening og hvordan deres mening påvirker handlingene deres. Med andre ord er dette målsettinger som egner seg for kvalitativ forskning og noe som blir en slags (re)konstruksjon av den sosiale virkeligheten (jf. Maxwell, 2013, s. 30). Empirisk materiale tolkes av forskeren blant annet i samspill med dem som er gjenstand for forskning. Men også refleksjon over forskerens egen posisjon, hva materialet kan implisere, hvilke tolkninger som løftes fram og hvilke som overses, er sentrale aspekt som en behøver bevissthet om i forskningsprosessen. Tolkningen av det empiriske materialet krever en type hermeneutisk refleksjon som jeg skal gjøre rede for nedenfor (3.5). I kapittel 2.1 skrev jeg om studiens metodologi med hermeneutisk tilnærming på et teoretisk og overgripende nivå, mens jeg i dette hovedkapitlet går over til et mer empirinært nivå og hermeneutikk som metode. Kapitlet står dermed i nær sammenheng med kapittel 2.1.

3.2 Etnografi fokusert på verdimotsetninger

Noe av det som er krevende med en studie av et stort tema som verdimotsetninger, er at det skal undersøkes på relativt kort tid. Studien er abduktiv i den forstand at et fokus på

fenomenet verdier var bestemt, og jeg hadde en teori om verdier på forhånd (jf.2.2.2). Hva slags verdimotsetninger jeg kunne finne, visste jeg ikke, og dermed var mye likevel åpent. Innen abduktiv tilnærming foretar man en konstant pendling mellom data og allerede kjente kunnskaper og gjør sammenlikninger og tolkninger i søken etter mønster og de mest sannsynlige forklaringene. En er åpen og sensitiv mot data, men avviser ikke teoretiske forforståelser (jf. Fejes & Thornberg, 2015, s. 27). Studien følger også en abduktiv logikk ved at det jeg oppdager, kan bli forklart som en innsikt som gjelder ut over mitt materiale. Jeg har imidlertid brukt noen induktive grep ved å ha en åpen tilnærming til materialet og å la det empiriske materialet veilede hvilke teoretiske samtalepartnere som ville gi mest fruktbare drøftinger.

I tråd med designet i en abduktiv studie la jeg vekt på å komme tidlig i kontakt med det empiriske materialet. For å svare på problemstillingen valgte jeg en kombinasjon av intervju, uformelle samtaler og observasjoner, og jeg ville intervjuer både ansatte og foreldre for å danne meg et bredt bilde av hva som skjer i barnehagen angående verdimøter i praksis. Feltarbeidet åpnet med en periode med observasjoner på en avdeling. Deretter gikk jeg over til å intervjuer foreldre og til sist ansatte på denne avdelingen. Jeg tilbrakte et par uker med observasjon og videofilming på hver avdeling. Det korte feltarbeidet var mulig på grunn av at jeg kjente barnehagen som institusjon, og jeg brukte videofilming som gir svært mye materiale på kort tid. Fokus for studien var hva som skjer i møtene mellom mennesker med ulike verdier, og problemstillingen og verdibegrepet var åpent i håp om å favne bredt og få tak i noen fortellinger om verdimøter av betydning for foreldre og ansatte. Planen var å studere én barnehage, men etter møtet med denne bestemte jeg meg for å oppsøke en annen barnehage i tillegg, jf. 3.3 om utvalg. Det empiriske materialet førte til justeringer av forskningsspørsmålene, og analyseprosessene innebar en konstant veksling mellom å dykke ned i det empiriske materialet og å lese tidligere forskning relevant for området og deretter dykke ned i materialet igjen.

Kan en slik studie kalles etnografi? Vanligvis knyttes etnografi til en antropologisk orientert metode med feltarbeid i det studerte miljøet over lengre tid, det sikter mot forståelse av innsideperspektivet i det studerte miljøet og krever derfor at forskeren har en åpen innstilling (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 179). Siste del av definisjonen kan stemme overens med

denne studien, men først og fremst er det tidsaspektet som skiller min studie fra klassisk etnografi. Inneværende prosjekt kan muligens beskrives som en *fokusert* etnografisk studie, noe Hubert Knoblauch (2005) beskriver som en etnografi som er fokusert både med hensyn til tid og perspektiv. Han står i en sosiologisk etnografi-tradisjon der forskeren har en bred og eksplisitt bakgrunnskunnskap om det feltet en vil studere, fordi det handler om det samfunnet en selv er en del av. Dette er helt nødvendig når en skal gjøre feltarbeid på kortere tid. Likevel vil en etnografisk studie i et miljø der en ikke selv arbeider og har førstehåndskjennskap alltid være et møte med det Andre. Knoblauch (2005) framhever at dette møtet med den Andre ikke er den Andre som *fremmed*, slik det vil være i en antropologisk etnografisk studie av en fremmed kultur, men et møte med den Andre som *annerledes* (alterity). Dersom den Andre var helt fremmed, ville en fokusert etnografisk metode ifølge Knoblauch ikke vært mulig.

Barnehagen som kultur og institusjon, plassert i en norsk kulturkontekst, er godt kjent for meg. Denne kjennskapen har jeg opparbeidet meg gjennom mange år som barnehagelærerutdanner med hospitering i barnehage i tillegg til praksisbesøk og kursing av barnehageansatte. På den annen side har jeg ikke arbeidet i barnehage og har dermed ingen førstehåndserfaringer fra de barnehagene jeg studerer. Jeg er med andre ord ikke fremmed for feltet, men heller ikke en innside-person, og denne posisjonen åpner for en fokusert etnografisk metode.

Teknologiske hjelpemidler som videofilming gir store mengder data i løpet av kort tid i feltet. De lange feltarbeidene særpreger klassisk etnografi, men dette kompenseres for ved en økt intensitet i løpet av den kortere perioden en er i felt, ifølge Knoblauch (2005). Observasjon er fortsatt en kjernevirksomhet, men observasjonene er supplert med teknologi. I tillegg til observasjon og videoobservasjon består etnografisk metode av intervjuer og mer uformelle samtaler med personer i miljøet. Alle disse elementene gir til sammen et nokså bredt og nyansert bilde av det miljøet en skal studere. Clifford Geertz snakker om å skrive fram denne helheten og de mange detaljene i «thick descriptions» (Geertz, 1993, s. 6), noe som imidlertid må avveies mot det etiske hensynet til anonymisering, noe jeg kommer tilbake til i 3.7.2.

Konvensjonell etnografi er åpen, og feltobservasjonene gir videre tema til drøfting. Fokusert etnografi er ikke åpen, men nettopp fokusert hva gjelder tema innen feltet. Min studie er fokusert i den forstand at jeg ikke vil studere alt i disse barnehagenes praksis, men studien

retter seg inn mot ansattes møte med verdimetsetninger. Innenfor dette fokuset er det likevel nødvendig å operere med et åpent verdibegrep og en åpen tilnærming til feltet for å prøve å forstå hva som skjer, hvilke valg som blir tatt og hvilke begrunnelser som ligger bak valgene. Den store datamengden som en får ved en fokusert etnografisk metode, er en utfordring for analysearbeidet fordi en fokusert studie krever at en må fokusere også i analysen (jf. Knoblauch, 2005, s. 10 og analysekapitlet 3.5).

Fokusert etnografi ser jeg derfor som en metode som kan løse mitt forskningsproblem vedrørende store datamengder og komplekse sammenhenger, fordi det er en måte å håndtere et stort og komplekst interfaglig felt på. Innsmalningen er en slags realitetsorientering, bestemt dels av pragmatiske grunner fordi det skal være overkommelig og dels er det bestemt av en vurdering av relevans for praktikerne i en barnehage med situasjoner som kan oppleves som krevende.

3.3 Utvalg av barnehager med religiøst mangfold

Proessen angående utvalget av barnehager når det gjaldt antall, type og aktuell barnehage var påvirket av at jeg tidligere hadde gjort en pilotstudie i Rogna barnehage med interessante oppdagelser (Moen, 2017). Jeg ønsket derfor å dra tilbake til denne barnehagen for et grundigere feltarbeid, og jeg fikk positiv respons fra barnehagen. Dette var et strategisk valg ut fra at denne barnehagen kunne synliggjøre aktuelle fenomen jeg ønsket å studere. Barnehagen er verken gjennomsnittlig eller representativ, men heller det Aksel Tjora (2017, s. 42) kaller en «avvikende case». Argumenter mot å studere akkurat en slik institusjon kan være at det er vanskeligere å anonymisere og å generalisere på bakgrunn av den. På den annen side er det ikke mulig å generalisere på bakgrunn av kvalitative studier av noen få typiske case heller. Kvalitativ forskning sikter mot teoriutvikling i betydningen begrepsmessig generalisering (jf. Tjora, 2017, s. 224) eller transferabilitet (jf. Fejes & Thornberg, 2015, s. 272 og kap. 3.6), og til dette formålet kan et studium av en avvikende case være interessant. Anonymisering er et krevende tema i kvalitativ forskning, og det må behandles med stor respekt enten feltet er avvikende eller ikke (jf. kap. 3.7).

For å studere et bredere tilfang av praksiser, ønsket jeg en annen barnehage med i utvalget, og Eika barnehage ble forespurt og svarte ja. Også de har et kulturelt og religiøst mangfold i

barnegruppa. Eika ble utvalgt på grunnlag av variasjon fra Rogna i ytre rammefaktorer som størrelse, sammensetning i barnegruppa og erfaring med kulturelt mangfold og på bakgrunn av en forhåndsoppfatning av barnehagen som en god institusjon med reflekterte ansatte. Jeg vurderer ikke Eika som en avvikende case. Barnehagene er plassert i ulike kommuner og begge befinner seg i områder av landet som kan betegnes som *rurale strøk*. Da følges definisjonen fra Andersen et al. (2011) som plasserer kun 18 kommuner i Norge utenfor de rurale områdene. Intensjonen var ikke å sammenlikne barnehagene, men det viste seg likevel å være noen forskjeller mellom dem.

Alle de ansatte jeg har intervjuet i Eika har fått fiktive navn som begynner på E, og alle de ansatte som er intervjuet i Rogna har fått fiktive navn som starter på R. Dette er gjort både for å ivareta anonymisering og for å lette lesingen i den videre analysen. For å unngå for mange gjentakelser kommer de nærmere beskrivelsene av de to barnehagene som del av det empiriske materialet i del II, kapittel 4.

3.4 Observasjoner, intervju og dokumentanalyse

Studien har kombinert flere ulike metoder for å skape et empirisk materiale. Metodene er i hovedsak observasjon og halvstrukturerte intervju. I tillegg kommer uformelle samtaler med ansatte og noe bruk av dokumentanalyse. Først litt om de ulike konkrete metodene.

3.4.1 Observasjoner i barnehagene

Feltarbeidet med observasjoner ble gjennomført høsten 2017. Jeg valgte observasjon med videokamera som en av prosjektets metoder. Videoobservasjon gjør at en får med mange flere detaljer fra observerte situasjoner (jf. Tjora, 2017, s. 103). Periodevis brukte jeg også deltakende observasjon uten video. Disse observasjonene ble skrevet ned i feltnotatblokk fortløpende eller straks etterpå.⁴³ Jeg gjorde observasjoner under måltider, lek og

⁴³ Fordelen med deltakende observasjon er at de som observeres slipper belastningen med videokameraet og eventuell uro knyttet til dette. Ulempen ved videoobservasjon er at det samles inn så store mengder data at det kan være vanskelig å sortere ut hva som skal vektlegges.

samlingsstunder innendørs og under turer og lek utendørs.⁴⁴ Til sammen hadde jeg 42 timer observasjon i Rogna fordelt på ni dager. I Eika var jeg først sju dager med 45 timer observasjon på 2-3-årsavdelingen. Deretter hadde jeg 36 timer observasjon fordelt på ni dager på 4-6-årsavdelingen på Eika. Filmmaterialet består av i overkant av 50 timer med filmopptak.

Barnehagene hadde mottatt informasjonsskriv og spørsmål om samtykke til observasjon i avdelingene (vedlegg 3), og ansatte besørget utdeling og innsamling av disse skjemaene fra foreldrene. I Rogna samtykket alle foreldrene til filming. I Eika reservertet noen barn og ansatte seg fra filming. I situasjoner der de aktuelle personene deltok, vekslet jeg mellom å slå av kameraet og observere manuelt, og å filme fra vinkler der disse barna og voksne ikke ble med i situasjoner der filmopptak var spesielt relevant for forskningsfokuset. Barna fikk alderstilpasset informasjon om prosjektet. Jeg vekslet mellom å være passiv observatør bak kamera og en mer deltakende voksen. Det å delta i samtale og lek med barna gjorde at vi ble litt kjent; jeg fikk tillit og de ble trygge på meg. Vekslingen mellom ulike posisjoner i observasjonen kan ifølge Tjora (2017, s. 62) kalles *interaktiv observasjon*. I en barnehage er det verken mulig eller ønskelig å unngå interaksjon med barna, men jeg har inntatt en rolle som en «annerledes voksen», som Anne Greve (2007) kaller det. Denne vekslingen mellom ulike roller kunne muligens oppleves utrygt for enkelte barn, men erfaringen fra observasjonsperiodene var at også de barna som var utrygge på meg i starten, ble trygge etter hvert slik at de glemtet meg eller ga tydelig uttrykk for at de godtok meg.

De gangene jeg observerte barn som gjorde noe galt, følte jeg meg dratt mellom rollen som forsker og rollen som ansvarlig voksen, to roller med ulike instruksjoner og handlemåter. Forskerrollens krav om å bare observere og ikke gripe inn kolliderte noen ganger med den grunnleggende etiske fordringen om å gripe inn og hjelpe for å ta vare på barna som var i min nærhet. En gang ble en toåring bitt av et annet barn mens jeg var den eneste voksne i rommet. Da avbrøt jeg filmingen og trøstet barnet fordi det var viktigere for meg å ta vare på barn som

⁴⁴ Observasjonene ble gjort på ulike måter: måltider, lek og samlingsstunder innendørs ble filmet med et JVC GY-HM100 kamera på stativ. Dette ble plassert ved bord eller i en krok med lyset i ryggen for å få mest mulig dagslys inn på barna. Turer og lek utendørs ble filmet ved bruk av et GoPro action-kamera. Dette var plassert på hodestropp som jeg hadde på meg. GoPro ble valgt på bakgrunn av gode erfaringer med slikt utstyr blant annet fra forskning fra naturfagsenteret (Frøyland, Remmen, Mork, Ødegaard & Christiansen, 2015). Hensikten var å kunne filme utendørs i all slags vær.

trenger trøst og hjelp enn det var å få så god video-observasjon som mulig av situasjonen og de voksnes respons. Min egen verddivurdering ble dermed førende for vekslingen av rolle.

3.4.2 Intervjuene med ansatte og foreldre

Alle intervjuene ble gjennomført semistrukturert med bruk av intervjuguide, en for ansatte og en annen for foreldrintervjuene (vedlegg 5 og 6). Jeg kunne på den måten føre en forholdsvis åpen og induktivt preget samtale samtidig som jeg som forsker la føringer for hvilke tema vi skulle innom (jf. også Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Selv om et intervju er en intersubjektiv aktivitet, er det ikke en åpen, likeverdig samtale, men tvert imot preget av asymmetriske maktforhold fordi intervjueren både definerer, leder samtalen i ulike retninger og har monopol på å fortolke mening i etterkant. For å understreke at intervjuteksten ikke er samlet inn, men er blitt til gjennom dialog, bruker jeg termen *generering av empirisk materiale* i stedet for *datainnsamling*.

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, noe alle intervjudeltakerne samtykket til. Jeg har selv transkribert intervjuene i etterkant for at den transkriberte teksten skal ligge så nær samtalsituasjonen som mulig, og for at ikke råmaterialet skal deles med flere enn veilederne mine, slik skrivet til NSD og deltakerne beskriver. Transkripsjonen er skrevet ned som normalisert bokmål. Dette er gjort for ytterligere å ivareta behovet for anonymisering og for at flerspråklige foreldres stemmer skal kunne høres som de reflekterte voksne de er. Intervjutranskripsjonene er skrevet i radikalt bokmål til forskjell fra hovedteksten som ligger på et mer konservativt bokmål. På denne måten ønsker jeg å få fram et mer muntlig preg i utdragene fra intervjuene. Gjennom transkripsjonsprosessen foregikk det også en tidlig tolkning av materialet. I noen tilfeller har jeg måttet resonnerer meg fram til hvilket ord den som snakket norsk som andrespråk mente å uttrykke. Gjennom lytte- og transkripsjonsarbeidet har jeg tolket alle intervjudeltakerne ved å avgjøre hvor ulike tegn skal settes. Et helhetlig blikk på samtalen bak transkriptet er derfor nødvendig for å få fram meningen i teksten (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218).

De fleste intervjuene var preget av stor åpenhet og tillit. Denne tilliten bidrar også til sympati med intervjupersonene. Dette kan øke min forståelse, men på den annen side kan det svekke den kritiske distansen til hva intervjupersonene sa og gjorde. Jeg verdsetter likevel tilliten

mellom forsker og forskningsdeltakere som en fundamental kvalitet ved kvalitative studier. Så er det mitt ansvar å ivareta den tilliten som er vist meg og å balansere mellom den empatiske nærheten og en kritisk distanse (jf. Fangen, 2010, s. 234 og 3.7.2).

Jeg har intervjuet 12 ansatte, derav seks pedagoger, to styrere (som også var pedagoger), en tospråklig assistent og tre fagarbeidere.⁴⁵ Styrer i Rogna ble intervjuet en ekstra gang et halvt år senere fordi jeg ønsket å følge opp temaet religiøse høytidsmarkeringer, et tema som var omdiskutert og svært uavklart på intervjutidspunktet høsten -17. Jeg ønsket å intervju flere enn barnehagelærerne for å få et bredest mulig bilde av hva som skjer i praksis angående verdier i barnehagen og fordi fagarbeidere og assistenter er en yrkesgruppe som arbeider tett på barna og dermed driver mye verdiformidling i praksis (jf. også Håberg, 2019, s. 211). Mange av intervjuene med ansatte hadde preg av samtaler der intervjupersonen reflekterte, fortalte, utdypet og eksemplifiserte omkring hvilke verdier de så som sentrale for dem, hvordan de tenkte at verdier viste seg i praksis, hvilken erfaring de hadde med religiøst relaterte verdier, hvorvidt de hadde opplevd motsetninger mellom foreldres verdier og deres egne og hvordan det i så fall var håndtert. Ved flere tilfeller tok jeg opp tråder fra tidligere i intervjuet og relaterte det til det informantene sa, og på den måten kom fortolkning av svarene eksplisitt underveis. Gjennom dette fikk jeg mine tolkninger bekreftet eller avkreftet av intervjupersonene (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). I noen situasjoner var jeg for lite presis og hadde for lange spørsmål med for mange ord. Likevel vil jeg vurdere mange av intervjuene med de ansatte som rike kilder for analyse og diskusjon. Intervjuene ble gjennomført individuelt fordi jeg ønsket hver persons egne refleksjoner omkring verdispørsmål, verdipraksis og eventuelle fortellinger om verdikonflikter.⁴⁶

Fordi verdispørsmålet i barnehagen er komplekst, ønsket jeg å belyse temaet fra flere sider. Jeg ønsket å høre ulike foreldres stemmer ved å intervju 12 foreldre, ni mødre og tre fedre.⁴⁷ Også disse intervjuene ble gjennomført individuelt. Utvalget av foreldre som ble intervjuet var

⁴⁵ Intervjuene med pedagogene varte i hovedsak fra 50 minutter til 1,15 timer, mens det første intervjuet med Rigmor varte i 1,5 time. Intervjuer med fagarbeiderne og den tospråklige assistenten varierte fra 33 minutt til 1,20 timer.

⁴⁶ Jeg ønsket å unngå at enkeltpersoner skulle dominere en felles samtale med fare for at andre personer ikke ville komme godt nok fram med egne synspunkter. Det kunne også tenkes at verdimotsetninger mellom kolleger i samme barnehage kunne blitt et tema, noe som vanskeligere kunne fanges opp i et gruppeintervju.

⁴⁷ Disse intervjuene hadde en varighet fra 24 minutter til 1 time. Tre foreldreintervju ble gjort i Rogna, de resterende ble gjort i Eika.

strategisk med tanke på å få en variasjon i livssynsmessig og etnisk bakgrunn. Ut over dette var det ikke et planlagt utvalg. I noen tilfeller ble foreldrene foreslått av ansatte, i andre tilfeller fikk jeg direkte kontakt med en forelder som jeg gjorde avtale med. Også i mange av foreldreintervjuene opplevde jeg en lett stemning, åpenhet og utfyllende refleksjoner.

En metodisk utfordring knyttet til foreldreintervjuene var språklig: En ansatt og noen av de intervjuede foreldrene med flerspråklig bakgrunn hadde begrensede norskspråklige ferdigheter, og jeg kunne ikke deres morsmål. På grunn av temaets egenart ønsket jeg at intervjuene skulle være åpne samtaler mellom intervjupersonen og meg, og jeg gjorde derfor ikke bruk av tolketjeneste. I pilotstudien intervjuet jeg to minoritetsspråklige foreldre uten tolk, noe som fungerte svært bra. Jeg hadde på bakgrunn av denne erfaringen avgjort at intervjuene skulle skje uten tolk også i hovedstudien. I ettertid har jeg vært selvkritisk til denne avgjørelsen: Muligens kunne flere refleksjoner og mer nyanserte svar kommet fram ved bruk av tolk. På den annen side har jeg fått en direkte dialog med intervjupersonen uten potensielt forstyrrende mellomledd, for en tolks tolkning vil alltid påvirke hva som kommuniseres (jf. også Dahl, 2001, s. 182). I de aller fleste norske byer og bygder utenom Oslo-området, er ulike ikke-norsk-språklige miljø så små at det vil være vanskelig å få tak i tolker som ikke har en relasjon eller kjennskap til intervjupersonene, noe som potensielt kunne vært en utfordring. Siden avhandlingen er tilknyttet studier i profesjonspraksis, hadde jeg tidlig i studien valgt hovedfokus på profesjonsutøverne. Foreldrene var derfor ikke mine primære informanter, men var med for å gi ytterligere informasjon og eventuelt korrigerende stemmer. Dette var en medvirkende årsak til at tolk ble valgt bort.

I de aller fleste samtaler opplevde jeg at vi hadde en felles forståelse, vi nådde fram til hverandre, for eksempel angående felles verdier, på tross av at vi hadde begrenset felles språk. Dette handler om den hermeneutiske buen mellom intervjuer og intervjuperson der det den ene snakker om, finner feste i referansene til den andre, som Ricoeur (2001, s. 76) pekte på, jf. kap. 2.1.

3.4.3 Forholdet mellom observasjoner og intervju

Observasjonene fokuserte på barnehageansatte i samspill med barn og barn i samspill med andre barn, og observasjoner gir antakelig den beste tilgangen til forskning på verdier.

Forskningsspørsmålene peker på yrkespraksis ved det en kan oppfatte som verdimotsetninger mellom foreldre og barnehageansatte, men for å observere *verdimotsetninger* mellom ansatte og foreldre, måtte en ha observert disse i samspill. Sannsynligvis måtte en også ha observert feltet svært mye lengre enn jeg hadde mulighet til, for slike motsetninger spiller seg sjelden ut foran et kamera. For å få tilgang på situasjoner der verdimotsetninger ble tydelig og å få tak i refleksjonen omkring disse situasjonene, var det derfor nødvendig å støtte meg mer til intervjuene. Intervjuene og uformelle samtaler viste seg å være et rikholdig materiale som ga svar på forskningsspørsmålene mine. Intervjumaterialet ble derfor prioritert som kilde til analyse og drøfting. Valget om å vektlegge intervjumaterialet er også begrunnet i praktisk gjennomførbarhet innen rimelig tid, noe som ifølge Katrine Fangen (2010, s. 175) ikke er uvanlig i presentasjonen av kombinasjonsstudier. I en fokusert etnografi er observasjonene likevel sentrale kilder til feltet, og jeg ønsker å gå dypere inn i observasjonene som del av videre forskning etter PhD-studien.

Observasjonsperiodene har vært svært viktige for studien hovedsakelig av fire grunner:

- a. De var viktige for å komme nærmere inn på barnehagens hverdagsliv og observere store og små situasjoner mellom ansatte og barn. Mange timer med filmopptak og observasjoner gir et bredt bilde av barnehagenes dagligliv. Observasjonene gir et godt innblikk i ansattes væremåte og verdiformidling i praksis og utgjør fundamentet i en etnografisk studie.
- b. Observasjonsperiodene var viktige for å få tillit hos de ansatte, noe som har stor betydning i feltstudier (jf. Fangen, 2010, s. 61). Dette medførte økt trygghet i intervjuene og dermed flere åpenhjertige fortellinger.
- c. Observasjonsperiodene ga mulighet til uformelle samtaler der ansattes refleksjoner om barnehagens arbeid, problematiske situasjoner og verdikonflikter kom fram og senere kunne tematiseres i intervjuene.
- d. Observasjonsperiodene var viktige for å se sammenhengen mellom det de ansatte og foreldrene sa og det jeg selv hadde sett i observasjonsperiodene.

3.4.4 Dokumentanalyse

I tillegg til observasjon og intervjuer har jeg foretatt en dokumentanalyse av barnehagens tidligere og gjeldende rammeplaner. Rammeplanenes kontekst er at de er forskrifter til lovverket og dermed skriftlige uttrykk for myndighetenes normative instruks for hvordan ansatte i barnehagene skal forstå og praktisere barnehageloven i gjeldende periode. De er ikke produsert med tanke på forskning og har heller ikke et konkretiseringsnivå som er direkte overførbart til den enkelte barnehage, men de befinner seg på et mesonivå mellom lovverk og konkrete handlingsplaner. Rammeplanene vedtas av Stortinget og er dermed politiske dokumenter som bærer preg av en politisk konsensus i den perioden planen er gjeldende fra. Dette medfører, slik også Stubø (2012, s. 81) påpeker, at rammeplaner er skrevet med en intendert vaghet som åpner for ulike tolkninger. De dokumentene jeg har studert er den første rammeplanen fra 1995, rammeplanen fra 2006 med revisjon fra 2011 og gjeldende rammeplan fra 2017. Den siste var trådt i kraft bare en måned før feltarbeidet mitt startet.

Den analysen jeg har gjort er ikke en analyse av hele dokumentene, men knyttet til strategisk utvalgte begreper som *respekt*, *toleranse*, *mangfold* i tillegg til perspektiver og begrunnelser innen fagområdet *etikk*, *religion* og *filosofi*. Dette metodiske grepet var ikke bestemt på forhånd, men begrepene ble valgt ut etter en tidlig analyse av materialet der det viste seg at en dokumentanalyse kunne være relevant som tillegg til analysen av intervjumaterialet. Jeg kombinerte kvantitative og kvalitative dokumentanalyser av rammeplanene: Jeg gjorde en optelling av begrepenes forekomst, dels ved hjelp av søkefunksjon i digitale dokumenter og i de siste utgavene også ved egen gjennomlesing. Den kvalitative dokumentanalysen ble gjort ved å nærlese deler av tekstene og se på begrepenes nære kontekst i dokumentet.

Jeg har brukt dokumentanalyse som tilleggsdata fordi dette er tekster praksisfeltet forholder seg til. Barnehagens virkelighet påvirkes av tekstene i rammeplanene og lesernes forståelse av dem. Disse analysene er også av betydning for min diskusjon av materialet. Tjora (2017, s. 190) understreker at dokumenter som tilleggsdata i samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekter kan bidra til å forstå hvordan nåtidige fenomener kan forstås i sammenheng med en historisk utvikling. Hensikten med min bruk av dokumentanalyse er dermed å bidra til en økt forståelse for utviklingen på barnehagefeltet og sammenhengen mellom plan og praksis.

3.5 Hermeneutisk tematisk analyse

Analyse av kvalitativt materiale medfører en utfordring i å skape mening ut av en stor mengde data, å skille mellom det betydningsfulle og det trivielle og identifisere mønster som kan skape forståelse. Det empiriske materialet mitt er stort, selv når jeg har avgrenset den detaljerte analysen til intervjumaterialet. Dette gjorde det nødvendig å bruke tid på å sortere materialet med mål om redusere mengden som var relevant for å svare på forskningsspørsmålene.

Innen hermeneutisk tolkningstradisjon finnes det ingen generell arbeidsmodell for analyseprosessen ut over vekslingen mellom helhet og deler og mellom forforståelse og ny forståelse, og dette gir en åpenhet og fleksibilitet i analysen. I tradisjonen etter Ricoeur er analyseprosessen likevel delt i tre deler, og jeg har valgt i hovedsak å følge denne tradisjonen: en første umiddelbar (naiv) lesning og en avsluttende kritisk lesning og mellom disse bør det finne sted en strukturell analyse, noe Ricoeur (2001, s. 76) mener er en nødvendig etappe mellom en overflatisk og en dyp fortolkning.

Den første naive lesningen startet under feltarbeidet høsten 2017 og transkripsjonsprosessen da jeg fikk en umiddelbar oppfatning av hva helheten i materialet dreide seg om. De temaene som tidlig pekte seg ut i materialet ble tydelige både gjennom uformelle samtaler med barnehagelærerne, i observasjoner og i barnehagelærernes svar på to av temaene fra intervjuene: spørsmålet om religiøse verdier og om forhandling om verdier (vedlegg 5). Min interesse for disse ble vekket først og fremst på grunn av engasjementet de skapte hos deltakerne, noe som fortalte meg at dette var viktig og vanskelig for dem. Som nevnt i introduksjonen (kap.1.1) hadde en fortelling allerede fra pilotstudien vist seg som særlig interessant fordi den åpnet øynene mine for at min forskningsinteresse hovedsakelig kunne knyttes til fortellinger om diskrepanserfaringer (jf. Lindseth, 2015). Jeg plasserte de aktuelle temaene i tre grupper som gjaldt motsetninger koblet til verdier knyttet til: 1. kjønn og likestilling, 2. barnehagens mandat og 3. religionsrelaterte verdier.

Den strukturelle analysen, andre grads hermeneutisk tolkning, er en mer gjennomtenkt og bevisst videre analyse av de enkelte deler av materialet. Ricoeur snakker om strukturell analyse, men ifølge Lindseth (2001, s. 135) skal den ikke forstås for snevert strukturalistisk, men heller som en fortolkning preget av intuisjon ut fra hvilke temaer som er relevante og hva

som berører leseren. Analysen må få noe ut av teksten som den naive lesingen aner, men ennå ikke forstår. Jeg valgte en tematisk analyse av materialet i denne fasen. For å sortere, redusere og tolke datamaterialet, var jeg i dialog med råmaterialet gjennom gjentatte gjennomlesinger, først og fremst av intervjutranskriptene, men også av filmmaterialet og feltnotater. Jeg foretok en meningsfortetning av hele intervjumaterialet. Deretter samlet jeg meningsfortetningene til mer overordnede tema for å få en detaljert oversikt over tematisk innhold i alle intervjuene. Som verktøy i transkripsjon og meningsfortetning brukte jeg NVivo. Denne analyseprosessen viste at tema som «hva skal en barnehage være», «religion i barnehagen», «verdimøter», «foreldres verdier», «ansattes verdier», «holdninger», «likestilling», «tilpasning» og «integrering» var de mest sentrale i intervjumaterialet. I tillegg hadde jeg gruppert ansattes og foreldres *fortellinger* som en egen gruppe i tillegg til at de innholdsmessig hørte inn under andre tema.

På bakgrunn av forskningsinteressen for verdimøter og diskrepanserfaringer valgte jeg å la en videre analyse av «holdninger», «ansattes verdier» og «foreldres verdier» ligge fordi jeg vurderte at disse temaene ikke omhandlet diskrepanserfaringer og dermed ikke svarte på forskningsspørsmålene. Temaet «integrering» angår hele avhandlingens tematikk og deler av dette materialet kommer inn under presentasjonen av barnehagene og diskusjonen om barnehagen som et inkluderende fellesskap. Temaet «tilpasning» er et av handlingsalternativene som trekkes inn i diskusjonen videre. Ut fra denne vurderingen kom jeg tilbake til det første helhetsinntrykket av feltet og valgte de tre temaene 1. kjønn og likestilling, 2. barnehagens mandat og 3. religionsrelaterte verdier som hovedtema for videre tolkning og diskusjon. Alle temaene dreier seg om møter eller motsetninger mellom ulike verdier. Disse skrev jeg i ulike sol-diagram, og videre ble fortellinger og utsagn som hørte inn under disse temaene, skrevet ned i de respektive diagrammene. Disse fortellingene og utsagnene utgjør hovedmaterialet om verdimotsetninger som presenteres i kapittel fem.

Valget av disse temaene og bortvalget av andre henger sammen med det generelle inntrykket av feltet samt intensiteten og hyppigheten i de valgte tema. En del andre enkeltstående fortellinger og tema var også med i materialet, disse ble samlet under «andre tema». Disse anså jeg som for smale og perifere i denne sammenhengen, og de ble derfor ikke tatt med til videre diskusjon. Eksempel her er fortelling om et barnehagebarn som døde, konflikter i en

annen barnehage knyttet til sjokolade på tur og fortelling om en barnehageansatts inngripen ved en lærers krenkelse av et skolebarn på tur forbi barnehagen.

Andre tema er valgt bort på grunn av at forskningsspørsmålene ble spisset inn mot barnehagelæreres handlinger og refleksjoner. Valget var nødvendig både av hensyn til spissing av stort materiale og på grunn av PhD-programmets fokus på profesjonspraksis. Dette valget medfører imidlertid at en taper noe annet, blant annet en fortelling fra ei majoritetsnorsk mor som opplevde verdimotsetning i relasjonen til andre majoritetsnorske foreldre. Noen fagarbeideres fortellinger omhandler foreldres ønsker angående farger på klær relatert til kjønn, og de er også utelatt på grunn av mitt fokus på barnehagelærere. I tillegg finnes det noen flere eksempler på de samme tema som nevnes i kapittel fem, men som er utelatt fordi de ikke tilførte noe nytt. Et par fortellinger har jeg vært usikker på hvorvidt burde presenteres. Fortellingene har en interessant tematikk, men jeg valgte å ikke ta dem fram av hensyn til anonymiseringen, de ville potensielt gjort det lettere å avsløre hvilke barnehager jeg har gjort feltarbeid i og derfor ville det ikke vært etisk riktig å presentere dem.

Intervjumaterialet inneholder flere tema som muligens kan danne utgangspunkt for videre forskning. Det gjelder både «sammenlikning av foreldres og ansattes verdier», «verdiformidling i praksis», «holdninger og holdningsendring», «barnehagen som demokratisk arena» og temaet «forbruk og materialisme». Det genererte materialet har med andre ord potensiale til ulike forskningsbidrag basert på den åpne problemstillingen prosjektet tok utgangspunkt i. Valg og dermed bortvalg av materiale til presentasjon, videre tolkning og diskusjon er likevel nødvendig og er tatt på grunnlag av forskningsspørsmålene jeg hadde valgt.

Den kritiske tolkningen på tredje nivå kjennetegner Ricoeurs kritiske hermeneutikk, eller mistankens hermeneutikk. Ricoeur framhever, ifølge Uggla (1999, s. 256), et komplekst tolkningsbegrep som vektlegger en dialektikk mellom å lytte og å mistenke og mellom tradisjonsformidling og ideologikritikk, der mistanken skjerper lyttingen og lyttingen ledsager mistanken. Den kritiske distansen kan skape tolkninger som bidrar til økt forståelse. Denne mistanken dreier seg ifølge Lindseth (2001, s. 135) om å se bakenfor utsagnene i teksten og spørre hvilke skjulte forståelser i kulturen som preger det som sies, og eventuelt hvilke skjulte oppfatninger som spiller en rolle i min tolkning av det. Det er en kritisk lesing som ikke bare

hører hva teksten *sier*, men også forstår hva den *snakker om*. Denne kritiske analysen og diskusjonen kommer i avhandlingens del III, og hensikten er å diskutere materialet for å besvare de tre forskningsspørsmålene samt en oppsummerende diskusjon. Målet med en kritisk fortolkning er at den skal bidra til en bevisstgjøring for praksisfeltet. Analysen og diskusjonen skal balansere mellom en empatisk nærhet til feltet og en analytisk distanse, slik også Fangen (2010, s. 234) framhever, slik at det kan skje en konstruktiv refleksjon i forhold til eksisterende praksis (jf. også Halås, 2018).

3.6 EPICURE⁴⁸ i studien

Hvorfor skal leseren tro på det jeg skriver i avhandlingen? Har dette noen relevans, noen teoretisk eller praktisk betydning for barnehager? Dette er to sentrale spørsmål som angår troverdigheten og relevansen i forskning. Innen kvalitativ forskning er det store diskusjoner om hvordan kvaliteten på studier kan og bør evalueres, og det er foreslått alt fra lokale kriterier til generelle metakriterier (jf. Fejes & Thornberg, 2015, s. 268; Stige, Malterud & Midtgarden, 2009, s. 1506). Kvaliteten må vurderes ut fra hvorvidt forskningsarbeidet ivaretar både deltakerne i studien og (forsknings)-samfunnet på en god og etisk forsvarlig måte (jf. også Østern & Angelo, 2016, s. 57). For å øke troverdigheten er det derfor nødvendig å reflektere over hvilke temaer som er utelatt, hvilke valg jeg har tatt og hvilke alternative tolkninger en kunne tenke seg. En slik refleksiv tilnærming vil øke transparensen og bidra til at valgene som er tatt blir tydeligere for leseren (jf. Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 551).

Stige, Malterud & Midtgarden (2009) har gitt et innspill til agenda for evaluering av kvalitativ empirisk forskning som tar opp de viktigste aspektene ved kvaliteten på en studie, og denne vil jeg anvende her. Det skiller seg noe fra de klassiske begrepene validitet og reliabilitet i og med at agendaen bruker det engelske akronymet EPICURE som kjernen i en forskers arbeid og relasjon til forskningsmaterialet sitt. De deler akronymet i to deler: EPIC og CURE, der den første delen er rettet innover mot hvordan forskeren har arbeidet med materialet og den andre delen er rettet utover mot relevansen og betydningen forskningen har for verden rundt forskningsprosjektet. E står for engasjement, P står for prosessering av materialet, I for interpretation (talking) og C for criticism (kritikk). Den kritikken som tilhører første del av

⁴⁸ EPICURE viser her til et akronym, ikke til den vanlige bruken av ordet i betydning nytelsesmenneske

akronymet, er selvkritikk. Kritikken som starter andre fase er en sosialt rettet kritikk. U står for usefulness eller nytteverdi i relasjon til praksisfeltet, R står for relevans for faget og forskningsfeltet, mens E til sist står for etikk (Stige et al., 2009, s. 1507). Refleksjon er ikke et av elementene i evalueringen, men en refleksiv dialogisk holdning må gjennomsyre hele arbeidet, ifølge forskerne (Stige et al., 2009, s. 1512).

Det er avhandlingen som helhet som vil avgjøre hvorvidt jeg har lyktes med å håndtere engasjement og prosessering av materialet, tolkning, kritikk, nytte, relevans og etikk på måter som er gode og reflekterte nok. Jeg vil likevel her ta en rask foreløpig egenvurdering av mitt arbeid med utgangspunkt i de nevnte begrepene, og jeg starter gjerne med Engasjementet, fordi det har preget arbeidet mitt gjennom hele prosessen. Avhandlingens tema engasjerer meg, og jeg har gått inn i feltarbeidet og møtet med mennesker der med stort personlig og faglig engasjement. Det videre arbeidet med materialet og diskusjonene i analyseprosessen har også engasjert meg overraskende sterkt. Engasjement, begeistring og nærhet må imidlertid balanseres mot kritisk distanse, noe jeg diskuterer i neste kapittel om etikk (3.7.2).

Prosessering omfatter både hvordan datamaterialet er generert gjennom feltarbeidet og hvordan jeg har ordnet og sortert materialet i ettertid. I tillegg innebærer det at jeg har sikret materialet godt ifølge regler for oppbevaring av sensitivt materiale. Jeg har arbeidet tett med materialet mitt både i genereringsfasen, transkriberingsfasen og sorterings- og analysefasen i tillegg til skrivefasen. Lesing, sortering, redusering, analyser, endringer og nye analyser er gjort i flere runder for å få best mulig forståelse av hva jeg har sett. Teksten er skrevet flere ganger på ulike måter for å ende med en framstilling som forhåpentligvis lar leseren se det jeg har sett fra materialet.

Tolkning (Interpretation) er den avgjørende komponenten i arbeidet, og prosessen har jeg gjort rede for i kapitlet om hermeneutisk tematisk analyse (3.5). Jeg har ønsket å få de ulike nivåene av tolkning tydelig fram, slik at nivå 1, primærtolkning, kommer i presentasjonen av materialet (kap. 4 og 5), nivå 2 er en eksplisitt tolkning av primærtolkningen (kap. 6). Det tredje nivået med mer kritisk tolkning av materialet kommer i de avsluttende diskusjonene (kap. 7, 8 og 9).

Selvkritikk (Criticism) er berørt i kapitlet om generering av empirisk materiale (3.4), men først og fremst finnes det i det kommende kapitlet om refleksjon over etiske utfordringer i prosjektet (3.7). Der reflekterer jeg både over min rolle i møte med materialet, mulige fordommer og avveining mellom ulike etiske hensyn.

Stige, Malterud & Midtgarden (2009, s. 1510) sier at sosial kritikk (Criticism) er et perspektiv som ikke er like aktuelt i studier som ikke direkte har sosial forandring som mål, men det er likevel et mål å unngå at studier bidrar til undertrykking. Studien min grenser opp mot offentlige debatter om hvor mye ulike grupper bør tilpasse seg i det flerkulturelle Norge, debatter som i stor grad berører maktstrukturer mellom majoritet og minoriteter.⁴⁹ Med studien ønsker jeg å løfte opp respekten for barnehagelærere som en gruppe i samfunnet som står i svært krevende avveininger og skal balansere i flere utfordrende praktiske situasjoner som politikerne bare gir generelle og overordnede føringer for. Dette er et mål som har med sosial myndiggjøring å gjøre og innebærer en moment av autoritetskritikk. Selv om sosial frigjøring av minoriteter ikke er målet med studien min, har jeg ønsket å lytte til noen innvanderstemmer og få en nyansert og realistisk diskusjon om et så sensitivt tema i samfunnet som verdimøter i barnehagen. Jeg ønsker å bidra til konstruktiv tenking i stedet for bare å beskrive en situasjon eller bare kritisere en yrkesgruppe, så på den måten ser jeg studien min som en formidler i et krevende landskap. I tillegg har jeg noe kritikk av rammeplanen, noe som også innebærer et sosialt kritisk aspekt ved avhandlingen.

Nytteverdi for praksisfeltet (Usefulness) var et svært viktig punkt for meg i valget av problemstilling. Problemstillingen er aktuell, og jeg håper og tror at barnehagelærere kan ha nytte av innsikt i hovedfunnene i avhandlingen. I den avsluttende diskusjonen er det et sentralt tema for meg å kunne løfte denne studien videre til noe som har betydning for praksisfeltet og bidra på et område som er krevende for mange barnehagepraktikere.

Relevansen for fag- og forskningsfeltene profesjonsetikk i barnehagen og yrkesutøveres praktiske kunnskap i kulturelt og religiøst mangfoldige barnehager er forhåpentligvis synlig. Dette er underutforskede områder og studien vil bidra til økt kunnskap på feltene, både ny empirisk kunnskap og noen nye innsikter som kan bidra til videre diskusjoner i fagfeltet.

⁴⁹ For eksempel håndhilsedebatten, debatten om hijab i politiet, om svinekjøtt i norske fengsler m. fl.

Studien bidrar også med noen analyser og refleksjoner omkring endringer i rammeplanen for barnehagen som kan være av interesse for flere fagfolk innen barnehagefeltet.

Etikk er sentralt i studien siden dens tema verdimotsetninger og profesjonsetikk også befinner seg innen det fagetiske området. De formelle prosedyrene for etiske hensyn er ivaretatt, og redegjøres for i kapittel 3.7. I tillegg til formelle etiske hensyn har jeg der reflektert over ulike etiske utfordringer i prosjektet slik som avveininger mellom metode og etikk.

Innen kvantitativ forskning er statistisk generalisering et sentralt tegn på forskningens kvalitet. Dette er ikke aktuelt innen kvalitativ forskning hvor en i stedet snakker om *begrepsmessig generalisering* (jf. Tjora, 2017, s. 224). Fejes og Thornberg (2015, s. 272) fokuserer på en *transferabilitet* i stedet for generaliserbarhet, og da legges ansvaret for å overføre kunnskap fra en studie til en annen situasjon på leseren av studien i stedet for å lete etter generaliserbare vilkår for en slik overføring. Jeg ser dette transferabilitets-begrepet som mer fruktbart i den hermeneutiske tilnærmingen jeg har i denne studien, og dermed vektlegger jeg muligheten for at den enkelte leser av min studie potensielt kan overføre tolkningsmønstre og forståelser fra denne studien til nye situasjoner og skape stadig nye forståelser (jf. også Ricoeur, 1984, s. 53).

3.7 Refleksjoner over etikk og metode i studien

Noen av de metodiske utfordringene i prosjektet berører også etiske problemstillinger. I dette avsluttende kapitlet i metodedelen vil jeg reflektere over noen slike utfordringer, men først kommer en redegjørelse om formelle sider ved forskningsetikken i prosjektet.

3.7.1 Formalia

NSD har gitt klarsignal til å gjennomføre prosjektet (vedlegg 1), og jeg har forpliktet meg på å følge NSDs etiske retningslinjer. Sentralt i retningslinjene er at deltakerne skal gi et informert og frivillig samtykke som er dokumenterbart (De forskningsetiske komiteene, 2016). Det å skulle observere og filme små barn krever særskilt etisk gjennomtenkning (jf. Backe-Hansen, 2009). Alle foreldre i begge barnehagene fikk derfor et informasjonsskriv som beskriver prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for dem og deres barn (vedlegg 3). De som ønsket å delta, ga skriftlig samtykke til videofilming av deres barn. Dette skrivet ble oversatt til tre

språk, utført av profesjonelle oversettere, slik at minoritetsspråklige foreldre skulle kunne lese informasjonen på sitt eget språk. For å ivareta anonymiseringen bedre, har jeg valgt å ikke legge disse oversettelsene ved avhandlingen, men veileder har sett dem. Det fantes flere språk i foreldregruppa, men i disse andre tilfellene behersket foreldrene norsk språk godt nok til at de kunne lese og forstå informasjonen på norsk. I starten av alle intervjuer ble intervjupersonen informert om studien og at det var mulig å trekke seg i løpet av eller etter intervju (vedlegg 4), og jeg fikk skriftlig samtykke fra alle intervjudeltakerne. Materialet med bilder og lyd som kunne være personidentifiserende ble oppbevart i låst skap og var under min beskyttelse gjennom hele prosjektperioden og skal slettes innen 2022 som informasjonsskrivet sier.

Det formelle kravet fra etiske retningslinjer for forskning på små barn, er ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene at en får et informert samtykke fra barnas foreldre (jf. Backe-Hansen, 2009). Barn i førskolealder anses ikke som personer som har samtykkekompetanse, og dermed må foreldrene ta valget og svare på vegne av sine barn. Dette er imidlertid verdt en problematisering. Nyere syn på barn i norsk og nordisk barnehagetenkning framhever at også små barn er subjekter (jf. bl.a. Østrem, 2012). Dette synet har i rammeplanene fra og med 2006 ført til en understrekning av at barn også skal ha mulighet for medvirkning i barnehagen. I økende grad er dette blitt et viktig aspekt i forståelsen av barnehagebarnet, og det har følgelig også en sentral plass i gjeldende rammeplan (2017, s. 27). Tanken om barn som subjekter og barns medvirkning har bakgrunn i Barnekonvensjonen som Norge ratifiserte i 1991. Der heter det i artikkel 12, nr.1:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre (sic!) danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Barnekonvensjonen, 1989)

Barnekonvensjonen, synet på barn som subjekt og rammeplanens påbud om at barnehagen «skal ivareta barnas rett til medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) tilsier at når en skal forske på barn, bør en ha samtykke også fra barna. Det er med andre ord frivillig for barna å delta selv om foreldrene har samtykket. Barnekonvensjonen åpner for en skjønnsmessig vurdering av når barna ut fra alder og modenhet er i stand til å danne seg egne

synspunkter. Likevel understreker forskere at også små barn bør få gi sitt samtykke (jf. f.eks. Palaiologou, 2012).

Jeg opplevde derfor en etisk forpliktelse til å få samtykke fra barna. Men hvordan uttrykkes barns samtykke når de er 2-5 år, når norskspråklig kompetanse ikke er stor og når de ikke har mulighet til å fatte rekkevidden av hva de eventuelt samtykker til? I Rogna spurte jeg ungene om jeg kunne få filme dem og fikk «ja», nikking og svært tillitsfulle og interesserte kamerautforskere som tilsvar. Dette tolket jeg som uttrykk for at barna godtok meg og på den måten samtykket til at jeg fikk være der og filme dem. På Eika hos 2-3-åringene sa jeg ikke noe, men jeg satte meg stille ned i rommet mens barna lekte rundt omkring. Jeg observerte barna, smilte, sa hei, og etter hvert kom noen barn og tok kontakt; flere ville se på kameraet mitt og noen dro meg inn i leken. Dette er medvirkning for disse barna, og blant andre Bae (2012) framhever at kroppsspråk og signaler på om de godtar meg eller ikke, er viktigere for denne aldersgruppen enn verbale spørsmål og utsagn.

3.7.2 Refleksjon over etiske utfordringer i prosjektet

I en etnografisk studie «fordras personlig involvering, fleksibilitet och möjlighet att komma nära de studerade subjekten» (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 179). Både observasjonsperiodene og intervjuene var i stor grad preget av en gjensidig åpenhet og tillit. Dette førte til at jeg lett kunne forstå både de ansatte og foreldrene, og jeg var sensitiv når det gjaldt at følelser som kom fram i løpet av samtalene kunne være av betydning. Nærheten til deltakerne i studien er dermed ivarettatt.

Det som på den ene siden var en styrke i feltarbeidet, gir på den andre siden utfordringer i den analytiske delen av arbeidet som krever mer kritisk distanse til de menneskene jeg har møtt. Jeg har vekslet mellom å forstå dem og å kaste et mer kritisk lys på dem. Ansatte i barnehager må tåle kritisk lys i forskningssammenheng, men de skal heller ikke «straffes» for å ha vært åpne og invitert meg inn i sine tanker og følelser. Det er lett å finne ting å kritisere profesjonsutøvere i praksisfeltet for, men det er vanskeligere å kritisere dem som en har fått nærkontakt med og blitt kjent med. Denne balansegangen er utfordrende.

Forskersubjektet med sin personlighet og rolleatferd i observasjoner og intervju påvirker samtalen og påvirker hvilken kunnskap som skapes i et kvalitativt prosjekt som dette. Dette

innebærer et maktperspektiv som det er nødvendig å reflektere over. En ansatt i den ene barnehagen uttalte følgende på informasjonsmøtet i forkant av feltarbeidet: «Jeg føler at vi kan bli kledd naken her». Dette er et sterkt uttrykk for sårbarheten til forskningsdeltakerne. Utsagnet utfordrer nettopp den asymmetrien og maktforholdet som ligger i forskning der en kommer nær mennesker, og det fordres av forskeren at hun tar etisk ansvar for de menneskene som er «utlevert» til henne i denne situasjonen, for å bruke Løgstrup (1991, s. 39) sine ord. Det er selvsagt at verdiene tillit, respekt, konfidensialitet og gjensidighet skal prege relasjonen til deltakerne i størst mulig grad, slik også Tjora (2017, s. 46) understreker. Dette gjøres både ved anonymisering i avhandlingens tekst og gjennom en stadig påminning om at målet er å forstå mest mulig av deltakernes opplevelse, ikke å kritisere dem.

Samtidig er det etisk riktig å skrive og diskutere det jeg finner, uten å måtte tegne et forfinet bilde av det. Dette er en krevende balansegang fordi det er i forskningens interesse å beskrive hva som skjer og hvilke holdninger som finnes i feltet, og i enkelte tilfeller innebærer dette å beskrive utsagn, holdninger og handlinger som kan sette deltakeren i et dårlig lys. Konkret opplevde jeg et dilemma angående hvorvidt jeg skulle gjengi et utsagn fra en pedagog, et utsagn jeg tolket som uttrykk for en lukkende og lite forståelsesfull holdning til foreldre med andre tradisjoner enn den typisk norske, og i strid med det barnehagen ellers stod for. Å holde tilbake «problematiske» utsagn fordi de bryter med hovedinntrykket av barnehagen, er også etisk problematisk. Slike utsagn kan utgjøre interessante «funn» i avhandlingen, og de må nødvendigvis komme fram. Jeg har et mål om å skrive noe som i neste omgang kan ha betydning for praksisfeltet selv, og da er det avgjørende å ta på alvor det en ser og ikke tegne et glansbilde.

Forskeren skal altså verken være deltakernes advokat eller for kritisk utleverende (jf. Thagaard, 2013, s. 231). Det krever god balansekunst fra forskerens side og handler i stor grad om etisk dømmekraft. Jeg skal ivareta dem jeg har fått tillit av, men samtidig få fram nyanser av et sant bilde som kan bli interessant for leserne. Denne vekslingen mellom å lytte og å mistenke er grunnspørsmålet i mistankens hermeneutikk, som Ricoeur snakker om (jf. Ugglå, 1999, s. 256). Særlig er denne balansegangen krevende når det gjelder en sensitiv tematikk som verdimotsetninger i praksis i en barnehage med religiøst mangfold.

Det viktigste grepet for å ivareta deltakerne er anonymisering. Jeg har ivaretatt mitt etiske ansvar og ikke avslørt hvor jeg har gjort feltarbeid. Hvorvidt ansatte forteller andre at jeg har forsket i deres barnehage, har jeg imidlertid ingen styring over. Det som er et dilemma for meg, er hvordan anonymisering kan ivaretas godt nok i en etnografisk studie der kvaliteten kjennetegnes ved tykke beskrivelser av feltet en har observert (jf. Geertz, 1993). Dess tykkere beskrivelser jeg har, og dess bedre etnografi jeg skriver, jo lettere er det å avsløre hvor jeg har vært i feltarbeid og jo vanskeligere er det å sikre anonymiseringen. Det er en del opplysninger leseren burde hatt for lettere å forstå det jeg skriver at jeg har sett. Samtidig er jeg redd for at disse utfyllende opplysningene, for eksempel hvilke opprinnelsesland innvandrerfamiliene kommer fra og andre spesielle kjennetegn som karakteriserer barnehagene, vil svekke anonymiseringen.

Valget jeg har tatt, er å prioritere anonymisering i dette siste dilemmaet og nedprioritere de tykke beskrivelsene. Jeg har med andre ord prioritert etikk foran metode. Det medfører også at jeg lettere kan skrive ærlig om mer problematiske utsagn, som nevnt ovenfor, uten å utlevere noen som kan gjenkjennes. Dette har jeg gjort fordi jeg opplever den etiske fordring om å ta vare på min neste som er utlevert til meg (jf. Løgstrup, 1991), som et mer grunnleggende etisk krav enn den akademiske fordringen om å skrive en best mulig etnografisk tekst.

Arbeidet mitt utgjør en liten og praksisnær studie midt inne i et stort minefelt. Mange har sterke meninger om det som dreier seg om det flerkulturelle samfunnet i praksis, både de som har negative holdninger til innvandrere i det norske samfunnet og de som er radikale forkjempere for et mer mangfoldig samfunn. Det finnes føringer for hva som er «politisk korrekt», og det er lett å si noe som noen kan reagere negativt på.⁵⁰ Det berører store overordnede politiske spørsmål i samfunnet, spørsmål som barnehagelærere må finne praktiske svar på i hverdagen. Jeg har valgt å ikke fokusere på politikere med makt, men å gi oppmerksomheten til fotfolket, eller frontlinjebyråkratene (jf. Lipsky, 1969), som skal finne en

⁵⁰ Språklig sett er dette landskapet også svært krevende, og nesten uansett hvilke begrep en velger for å omtale innvandrerbefolkningen eller kulturelt mangfold i samfunnet, er det noen som kan bli støtt eller noen som kritiserer begrepsbruken (jf. Chinga-Ramirez, 2015; Åberg, 2020). Det er velkjent at språk er makt og at en må velge sine ord med omhu, men det er også en utfordring dersom en forsker i et felt nesten ikke tør skrive fordi det uansett vil kunne reises kritikk mot begrepsbruken. Jeg velger likevel å forsøke å manøvrere meg fram her.

vei i praksis der det kan være vanskelig å manøvrere, slik også Lunneblad (2013, 2017) peker på.

Det er nødvendig å reflektere kritisk over at forskeren direkte og indirekte påvirker resultatet i studien. Jeg har vært lærerutdanner i RLE i mange år for mange barnehagelærere som siden er spredt ut over landet, inkludert to av personene som deltar i studien min. Hvilken betydning hadde dette for relasjonen mellom oss underveis i feltarbeidet? Pliktetisk kan jeg ikke se at det er noen regler som taler imot å inkludere personer en har en bekjentskapsrelasjon til i forskning. En nærhetsetisk vurdering tilsier at jeg har like mye ansvar for å ivareta alle deltakerne i studien, og jeg føler ikke noen sterkere forpliktelse overfor disse enn for de øvrige deltakerne. En vurdering av konsekvensene er imidlertid nødvendig, og dog usikker.

Det er sannsynlig at bekjentskapet har medført at porten lettere sto åpen for at jeg kunne komme til Rogna barnehage, noe jeg har hatt en fordel av som forsker. Jeg opplevde den samme tilliten og åpenheten i samtaler med andre personer som jeg ikke hadde noen tidligere relasjon til som jeg opplevde med de to tidligere studentene. Dermed har jeg tilskrevet denne åpenheten de ulike deltakernes personlighet og holdninger mer enn tidligere bekjentskap. Av fortellingene og refleksjonen til mine tidligere studenter kan jeg ikke se at de har prøvd å virke «flinke» og gi et svar jeg forventet. Det at de er voksne mennesker og relasjonen vår ligger tilbake i tid, bidrar til å minske betydningen av de tidligere rollene vi var i. Hvilken betydning det har hatt for de to, er likevel noe jeg ikke kan vite sikkert.

Forskeres mulige forutinntatthet er alltid en utfordring, og i mitt tilfelle hadde jeg en erfaring fra pilotstudien som ga noen forforståelser av de tre ansatte jeg hadde intervjuet tidligere: Jeg oppfattet dem som åpne og ressursorienterte hva gjelder kulturelt mangfold i barnehagen, og jeg oppfattet dem som ivrige etter å dele sine erfaringer med meg⁵¹. Når går en forforståelse over til å bli en forutinntatthet som kan gi en partisk skjevhet i tolkningen? Å være klar over og åpen angående sine forforståelser er en sentral del av en hermeneutisk prosess. Hvis

⁵¹ I pilotstudien var det noen flere interessante fortellinger i tillegg til de to (5.1 og 5.2) jeg har analysert i avhandlingen og dem jeg tidligere har skrevet om (Moen, 2017). Jeg hadde en forventning om også å få en utdyping av et par andre fortellinger fra Rakel og Rigmor, men de fortellingene viste seg å ikke lenger være aktuelle. De blir derfor liggende ubeskrevet, mens det dukket opp nye uventede fortellinger i stedet. Dette er et eksempel på førforestillinger som i dette tilfelle påvirket valget om å intervju en pedagog jeg ikke hadde observert, og med det gå utenom studiens design.

forforståelsene hindrer at jeg er åpen i møte med mennesker eller i tolkning av datamaterialet, er det blitt en fordom. Jeg har fått et mer nyansert syn på alle de tre nevnte personene gjennom doktorgradsarbeidet, noe jeg tror skyldes at jeg var klar over mine forforståelser, men likevel åpen i møte med disse personene.

I dette dilemmaet førte ikke metoden til etiske konflikter. Det ville vært lettere for meg å unngå å fortelle om denne relasjonen og det ville ivaretatt anonymiseringen bedre. Metodisk var det likevel nødvendig å reflektere over det. Etiske og metodiske hensyn har dermed gitt meg ulike dilemmaer og ulike utfall.

Introduksjonsdelen har presentert motivasjon, bakgrunn og forskningsspørsmål for studien om hvordan barnehagelærere møter situasjoner med verdimotsetninger med foreldre i en barnehagekontekst preget av religiøst mangfold. Studiens overordnede hermeneutiske tilnærming, med hovedvekt på Ricoeur, sikter mot forståelse av barnehagelærernes løsninger og dømmekraft i ulike situasjoner, og fokusert etnografi er den metoden jeg har valgt for å studere dette. Studien støtter seg også til Løgstrups etiske tenkning, en mangefasettert forståelse av verdibegrepet og teorier omkring dømmekraft. En gjennomgang av tidligere forskning på feltet viser at min studie plasserer seg i et rom der det er et behov for mer forskning. Jeg vil nå gå over til å presentere det empiriske materialet, og denne delen starter i en presentasjon av de to barnehagene jeg har gjort feltarbeid i.

DEL II
PRESENTASJON AV MATERIALET

4 Presentasjon av barnehagene

4.1 Rogna barnehage

4.1.1 Beskrivelse av Rogna

Rogna barnehage ligger i sentrum av et tettsted i Norge. Den er en liten privateid barnehage med tre avdelinger: en småbarnsavdeling 0-2 år, en gruppe med 3-åringer og storbarnsavdeling for 4-5-åringer. Under feltarbeidet var det til sammen 27 barn på barnehagen, ikke alle plasser var fylt opp. Uteområdet er ikke spesielt stort, derfor var de eldste barna ofte ute på turer utenfor barnehagens område. Rogna har den vanlige formålsparagrafen for barnehagen.

Det var åtte fast ansatte da jeg var på feltarbeid. I tillegg kom to som var i språkpraksis fra voksenopplæringen, en var på småbarnsavdeling og en var sammen med de større barna. Av de fast ansatte var det fem pedagoger inkludert styrer, i tillegg to fagarbeidere og en assistent. I Rogna var det dermed betydelig flere pedagoger enn normen krevde ifølge Utdanningsdirektoratet (2015).⁵² Barnehagen hadde tre menn blant de fast tilsatte, noe som tilsvarer 37,5%, også dette er mye høyere enn landsgjennomsnittet som i 2018 var på 9,4% (Utdanningsdirektoratet, 2018). Disse to faktorene skiller Rogna markert fra Eika og gjennomsnittet av norske barnehager, og det kan være interessant å merke seg med tanke på det jeg har oppdaget, noe jeg kommer tilbake til. Jeg intervjuet alle barnehagelærerne i Rogna: Renate, Rita, Rasmus, Rakel og styrer Rigmor og i tillegg fagarbeider Runar. Rita og Rigmor er i 50-årene, Renate, Rasmus og Runar er i 30-40-årene, mens Rakel er i 20-årene.⁵³ Rakel har få års erfaring som barnehagelærer, men har arbeidet i barnehage også før utdanningen. De andre barnehagelærerne har mange års erfaring fra barnehage, men bare en av dem tok utdanning som helt ung, de andre har tatt utdanningen i voksen alder.

Observasjonene ble gjort på 3-årsgruppa og 4-5-årsgruppa. De ansatte på de to gruppene hadde mange aktiviteter og møter sammen. Personalmøte for hele barnehagen var på

⁵² En forskningsrapport på dette området tilsier at en relativt høy pedagogtetthet fører til en relativt høyere prosesskvalitet i barnehagen, selv om det ikke er entydige svar på denne sammenhengen (Kleppe & Bjørnstad, 2019, s. ii).

⁵³ Alder er omtrentlig omtalt av hensyn til anonymiseringen, men det tas med fordi det kan være av interesse for analysen av ansattes innstilling til og åpenhet for endringer i barnehagens sammensetning og aktivitet.

kveldstid en gang i måneden, i tillegg var det noen møter for pedagogene på dagtid. En gang i uka var det avdelingsmøte på dagtid der de ansatte diskuterte både praktiske saker, pedagogiske planer, enkeltbarn og overordnede tema. Møter for diskusjon av sentrale tema var med andre ord prioritert i Rogna. Jeg fikk delta på deler av tre slike avdelingsmøter, og på to av disse møtene diskuterte de verdier i den nye rammeplanen (2017) som hadde trådt i kraft bare få uker før jeg var der på feltarbeid. Verdier kan selvsagt ha blitt et poengtert tema fordi en forsker med dette fokuset var observatør på møtene, men av utsagn, refleksjoner og den naturlige omgangen med slike tema, forsto jeg at dette ikke var en uvanlig tematikk under møter for de ansatte der. Barnehagen hadde valgt å ikke ta i bruk kartleggingsverktøy og særskilte pedagogiske programmer.

I Rogna var de opptatt av å ha stor fleksibilitet i de ansattes dagsrytme. De hadde vaktordning med ulike ansvarsområder med tidligvakt, mellomvakt og seinvakt, men de var ikke opptatt av å organisere pauseavvikling og liknende på bestemte tider. De spiste lunsj sammen med barna, og de tok en pause når det var tid til det og når det passet inn i barnegruppas opplegg og aktivitet. Barnehagens størrelse var antakelig, sammen med de ansattes samarbeidsvilje, avgjørende for at det var mulig å være så fleksibel på dette området.

Måltidene var ordnet fra barnehagens side, og ingen barn brakte med seg egen mat. Alle barna på 3-5 år fikk frokost med barnehagens hjemmebakke brød når de kom om morgenen, noen dager spiste alle i fellesskap ved et stort bord, andre dager spiste 3-åringene på sitt eget rom og 4-5-åringene ble delt på to rom med en ansatt i hvert rom. En dag i uka serverte de varm lunsj, for eksempel stekte de pannekaker med blåbærsyltetøy dagen etter at barna hadde vært på tur i skogen og plukket blåbær.

Etter frokost var det ofte samlingsstund inne i oppholdsrommet. De ansatte skiftet på å lede samlingen der barna satt på gulvet, mens den voksne ledet en tradisjonell voksenstyrt dialogisk samling med noen sanger, gjennomgang av ukedag, dato, årstid, vær, plan for dagen videre, høytlesing fra ei bok eller fortelling med figurer. Bøker, sanger og eventyr var på norsk språk og hentet fra en norsk tradisjonell «barnehagekanon»⁵⁴ alle dagene jeg observerte der. Dette samsvarer med surveyundersøkelsen fra Andersen et al. (2011) fra barnehager i rurale

⁵⁴ Jeg bruker uttrykket om sanger, bøker og fortellinger som brukes i svært mange barnehager jeg har vært innom i løpet av mange år.

strøk der ansatte i liten grad velger innhold fra andre hjemmekulturer enn den majoritetsnorske til bruk i strukturerte læringssituasjoner. Likevel var det tydelige elementer av anerkjennelse av barnas ulike morsmål og hjemmebakgrunn både i Ritas oppfordring til å synge på et afrikansk språk mange av barna kunne, og i Rasmus' utforskning av barns opprinnelsesland ved hjelp av internett. De ansatte brukte en del tid på å lære barna å sitte i ro, ikke forstyrre de andre barna og å stille opp i kø og vente til de fikk beskjed om å gå i gangen og kle på seg til utetid eller tur etter samlingen.

Rogna har hatt en stor andel flerspråklige barn de siste 10 årene. I mange år har de ligget rundt 50 % flerspråklige, men andelen har vært økende og på observasjonstidspunktet var det klar majoritet av barn med krysskulturell bakgrunn. Begrepene majoritet og minoritet slår dermed annerledes ut i denne barnehagen enn i samfunnet for øvrig, og i Rogna var islam majoritetsreligion blant barna, mens kristendommen var en liten minoritet. De fleste familiene der hadde bodd i Norge mindre enn fem år, noen var nylig ankomne flyktninger eller var nylig kommet på familiegjenforening.

Under pilotstudien høsten 2014, var det ca. 50% krysskulturelle barn i Rogna. De ansatte rapporterte den gangen om at foreldresamarbeidet var veldig godt, særlig med tanke på stort engasjement og god kontakt med innvandrerforeldrene. Foreldrene var ofte inne i barnehagen og satte seg ned og drakk kaffe og pratet, de møtte opp på møter og arrangementer, og de ansatte fikk respons på at barnehagen var et godt sted å være for disse foreldrene. Mellom pilotstudien i 2014 og hovedstudien i 2017 var det skjedd endringer. Det var blitt en stor overvekt av barn med muslimsk hjemmebakgrunn og foreldresamarbeidet var ikke slik det hadde vært 3 år tidligere. De ansatte kunne ikke forstå hvorfor det hadde endret seg så mye. Bortsett fra et par bytter, var det de samme ansatte som tidligere, og også noen av foreldrene var de samme. Det hadde vært så lite oppmøte på foreldremøter våren 2017 at de ansatte hadde bestemt at de ikke lenger skulle arrangere felles foreldremøter, men bare bruke lengre tid på individuelle foreldresamtaler. Foreldre kaffe inviterte de fortsatt til, men med varierende oppmøte. Styreren var bekymret for dette, og hun reflekterte rundt hva disse

endringene kunne skyldes.⁵⁵ Min analyse er at summen av mange små faktorer sannsynligvis har medvirket til dette. Selv mindre endringer i sammensetning av personalet og i foreldregruppa, at de noen ganger valgte å arrangere foreldrekaffen ute i stedet for inne, at en person i språkpraksis hadde en problematisk privat relasjon til en familie i barnehagen med samme språkbakgrunn og at det var noen konflikter og uro internt i innvandrerbefolkningen i nedslagsfeltet til barnehagen, kan til sammen ha påvirket barnehagens foreldresamarbeid i en negativ retning sammenliknet med tidligere.

Rogna hadde et nært samarbeid med innvandretjenesten i kommunen sin, og styrer roste en tidligere konsulent i kommunen som hjalp dem mye. Barnehagen hadde tatt ulike initiativ for å bedre situasjonen for barn og foreldre med innvandrerbakgrunn. I tiden rundt feltarbeidet var kommunens barnehageadministrasjon, ifølge styrer, mer opptatt av at det skulle være like forhold for innvandrerforeldre i alle barnehagene i kommunen enn de var av å støtte Rognas tiltak for å legge best mulig til rette for foreldrene der. Dette skapte en del frustrasjon i Rogna.

Jeg oppfattet Rognas styrer og øvrige ansatte som aktive pådrivere for å tilpasse og legge til rette for best mulig rammer og muligheter for både barn og foreldre med minoritetsnorsk bakgrunn. De var som fellesskap av ansatte aktivt diskuterende og i stadig endring for å finne gode løsninger. Flere av dem hadde, slik jeg tolket dem, en porsjon idealisme og vilje til å strekke seg ut over en vanlig innsats nettopp for at også barn med minoritetsbakgrunn skulle få best mulig utvikling, lek, læring og danning i barnehagen.

4.1.2 Observasjoner og foreldres og ansattes stemmer om Rogna som et inkluderende fellesskap

Observasjoner:

Da feltarbeidet foregikk tidlig på høsten, hadde mange av barna kort botid i Norge og liten erfaring fra barnehage, og de ansatte brukte mye tid på grunnleggende sosialisering i gruppe: De lærte barna å sitte ned ved bordet og spise, å be om og å sende mat, ha en høflig og

⁵⁵ Har endringene i Rogna påvirket min empiriske analyse? Når jeg har forskningsdata fra ulike år, vil det uvegerlig finne sted en sammenlikning. Dersom jeg ikke hadde hatt informasjon om situasjonen tidligere, ville jeg kanskje hatt en annen vurdering av de funnene jeg har nå. Det vil føre for langt i min studie å gå nærmere inn på bakgrunnen for endringene i Rogna. Dette kan imidlertid være materiale til en oppfølgingsstudie der en også ser på sosiologiske perspektiver knyttet til disse endringene.

hyggelig samtale ved bordet, de øvde på å stå i kø, vente på tur, sitte stille og lytte når andre snakket, de øvde på å leke sammen ute og ikke bare krangle om lekene. Alt dette tolker jeg som fellesskapsbyggende aktiviteter som de ansatte la ned mye energi i å øve barna i. En mer kritisk tolkning er å se det som uttrykk for ønsket om assimilering til en norsk barnehagepraksis.

Jeg observerte at flere barn var avhengige av voksnes igangsetting og støtte for å delta i gode samspill med andre barn. De voksne ansatte hadde dermed en mer aktiv rolle i leken enn det jeg har sett på andre storbarnsavdelinger. Følgende observasjon underbygger dette:

Ute i sandkasseområdet gikk flere barn rundt med hver sin langskaftede spade. Noen fektet med spaden, noen slo etter andre med den, noen tok den med på sklia. De fleste barna holdt på for seg selv. Så kom barnehagelærer Rita med en stor spade. Hun startet med å bygge en stor sandborg, og straks kom det åtte barn til henne og hjalp til med å grave opp sand og bygge borgen sammen. Så lenge Rita ledet og rettet gravearbeidet med vennlige irettesettelser hvis noen ville ødelegge, fungerte det som et felles prosjekt for barna (Videoobservasjon Rogna 08.09.17).

Denne situasjonen viste tydelig at den ansatte var svært viktig for å skape et felles prosjekt og en bokstavelig talt konstruktiv lek for barna. De ansatte selv forklarte at deres aktive rolle var nødvendig på grunn av at flere barn var relativt nyankomne til Norge, og de hadde liten «lekekompetanse» om hvordan en kunne starte og opprettholde god lek sammen med jevnaldringer. Neste observasjon er fra en tur til en lekeplass:

Da vi kom fram, løp alle barna fra 3 til 5 år straks bort til det gammeldagse karusell-hjulet der noen måtte skyve bommen for at ei vogn skulle bevege seg rundt. Alle barna ville sitte oppi vogna, ingen ville skyve. Det ble en del uro og krangel om dette, og barnehagelærer Rasmus sa: «Dere må samarbeide. Noen må skyve slik at noen andre kan få sitte oppi, etterpå kan dere bytte på det». Det gikk noe mer tid med uenigheter, og barna ville at de voksne skulle skyve dem, men Rasmus holdt fast på at de skulle klare det selv. Etter litt tid klarte barna å organisere seg, og da var det stor glede. Også de barna som skjøv bommen, smilte og lo og så ut til å kose seg over at de fikk en artig opplevelse sammen med de andre barna (Observasjon Rogna 14.09.17).

I denne episoden så jeg glede over felles aktivitet og glede over å mestre en utfordring ved hjelp av samarbeid. Det var en aktivitet som fremmet fellesskap mellom barna i Rogna.

Da alle Rognas 3-6-åringer var på blåbærtur med de ansatte en varm og nydelig høstdag i starten av september, gjorde jeg følgende observasjon som ble filmet med hodekamera:

Ei stund utpå dagen gikk jeg sammen med Nala, ei jente på 3 år. Vi gikk litt for oss selv mellom to klynger av barn i følge med voksne. Da vi skulle gå opp en liten motbakke, satt Asad, en gutt på 4 år, i den høye lyngen. Han var tydelig sliten og lei. Nala dumpet ned ved siden av han, så på han, strakte ei hånd mot han og spurte med omsorgsfull stemme om det gikk bra, pekte på magen og spurte om han hadde vondt. Det var ikke mulig ut fra opptaket å oppfatte alt som ble sagt, men de to barna hadde en samtale som foregikk dels på norsk, dels på engelsk og dels på deres felles morsmål. Hovedinnholdet var likevel tydelig nok: jentas omsorg overfor gutten og hennes vilje til å oppmuntre han. Til dels var denne omtanken helt konkret ved at Nala hadde flere plastkopper for å plukke bær i, og Asad skulle få velge hvilken farget kopp han ville ha. Dette foregikk på norsk og engelsk gjennom flere runder med spørsmål og svar om fargene. Gutten ble glad og fornøyd da han hadde fått trøst, omsorg og den ønskede plastkoppen. Nala sa «flink, Asad» før de to ruslet videre oppover bakken. (Videobservasjon Rogna 07.09.17)

Dette ser jeg som et uttrykk for at små barn viser omsorg for hverandre og har evne til å gi trøst og støtte, noe også blant andre studier fra Johansson (2002) viser. Det som gjorde situasjonen spesiell, var at denne jenta hadde endel utfordringer og pedagogene var bekymret for henne. Hun var derfor ikke et barn som en i denne fasen forventet i rollen som omsorgsgiver fordi hun så tydelig hadde stort behov for å motta omsorg selv. Jeg viste derfor dette filmklippet til de ansatte i en gruppesamtale. Reaksjonen deres var interessant: Alle de ansatte uttrykte stor begeistring for det de så, en slik side av Nala hadde ingen sett før og ingen hadde trodd at noen av de to barna kunne klart en så fin og relativt lang positiv kommunikasjon seg imellom. Gleden deres ved å se en ny og positiv kompetanse hos et barn som sliter, berørte meg, og jeg tolket det som en oppriktig kjærlighet til barnet. I neste minutt kom det fra Renate: «Dette må du vise til spesialpedagogen!», noe alle de andre bekreftet. De var opptatt av at spesialpedagoger ofte fokuserer på det problematiske med barna, mens særlig de minoritetsspråklige barna trenger mer tid i sin utvikling, noe som kan gjøre at spesialpedagoger for tidlig og dermed uriktig plasserer barna utenfor normalitets-boksen.

I møte med barna viste de ansatte mye omsorg. De var i stor grad opptatt av å tilpasse sin praksis til de aktuelle barnas behov og interesser, noe som var mulig på grunn av at de var en liten barnehage med stor voksentetthet. Relasjonen til foreldre var imidlertid mer kompleks

enn relasjonen til barna. Noen foreldre ble av de ansatte oppfattet som enklere å samarbeide med, og det gjaldt først og fremst foreldre som prøvde å «bli norske» så raskt som mulig.⁵⁶ Jeg observerte mer ambivalens i de ansattes holdninger overfor foreldrene enn overfor barna. I perioden for feltarbeidet i Rogna var ikke foreldregrupper så nært knyttet til barnehagens arbeid. Jeg hørte i samtaler med ansatte at det var noe uro mellom ulike innvanderforeldre. De ansatte fortalte om noen konflikter, noen uttrykk for «sosial kontroll»⁵⁷ innad i foreldregrupper og lite tilstedeværelse av foreldre i barnehagen i motsetning til situasjonen noen år tilbake. Ansatte var imidlertid positive til foreldres bidrag i barnehagen. For eksempel var det vanlig at mødre bidro med mye hjemmelaget mat, inkludert søte bakverk, når barna deres hadde bursdag. Rasmus sa at det kunne bli mye sukker, sammenliknet med barnehagetrenden med «null-sukker»⁵⁸. Likevel var det viktigere for de ansatte i Rogna at foreldrene fikk bidra og at barna fikk feire bursdagen med vennene sine enn at de skulle holde hardt på kostholdsprinsipper. Jeg tolker dette som et verdivalg Rogna gjorde: Dette var for noen barn den eneste bursdagsfeiringen de hadde, og da var det viktigere at den ble bra for barna enn at den ble så sunn som barnehagetrenden tilsa. Også for mødrene med minoritetsbakgrunn var dette viktig fordi det var et område der de opplevde at deres kompetanse og bidrag ble verdsatt av barnehagen. Rasmus forklarte det derfor som en viktig del av foreldresamarbeidet.

Det som slo meg da jeg var i Rogna på møter og intervju, var den kulturen de hadde for åpenhet og diskusjon i personalet. De ansatte var ulike i personlighet, bakgrunn, livssyn og holdninger, men det var rom for meningsbrytning. Motsetninger kom tydelig fram i møter og i hverdags situasjoner, uten at det var truende på noen måte. Ansatte var åpent uenige og diskuterte seg fram til felles løsninger.

⁵⁶ Sitat fra Renate: «men så har du blant andre faren til Sjø, han kom til Norge for to år siden, han er sånn "jeg skal bli norsk" du ser det på hele holdningen hans, han har kjøpt inn masse ullklær og tar alt bokstavelig. Han tar meg i hånda: "her i Norge gjør vi det", sa han, så gjorde han det (latter). Så han har skjønt det der, han.»

⁵⁷ Uttrykket ble brukt av ansatte

⁵⁸ Se for eksempel Egeland (2006): Gjør barnehagen sukkerfri.

Foreldrestemmer:

Mor til Habiba (4) var svært godt fornøyd med Rogna som barnehage for sin datter. Hun vektla vennskap og den sosiale læringen i barnehagen. I tillegg sa hun at det viktigste for henne i en barnehage er at barnet hennes er trygg og glad, at de voksne er snille og at de forklarer henne det som trengs for at hun kan gjøre det beste for barna sine. Opplevelsen av at både de ansatte og hun selv var opptatt av det beste for barna, var også viktig for henne.

Det er veldig bra. Og barna blir sosiale. Det er viktig for barna å bli sosiale. Når barnet er alene sier vi: «det er ikke så bra». Det er viktig at barna er sosiale og har gode venner, at de ser at livet er godt. (...) Men når barnet er glad og vil gå i barnehagen og leke med venner og er glad i folkene som jobber i barnehagen, da er det godt for meg. Det beste for meg er når barnet er glad. (...) Og barna mine er glade!

Habibas mor flyttet til Norge for ikke mange år siden, og hun sa hun var glad for at barnehagen kan lære datteren om ulike kulturer: «Barna tenker mye. Og de lærer om forskjellige kulturer, fordi i barnehagen er det forskjellige kulturer som kommer, norske og folk fra andre land kommer hit, og barna lærer mye om forskjellige kulturer, det er det beste». Denne mora så positivt på forskjeller, og hun så det som en viktig oppgave for barnehagen å formidle forskjeller som en ressurs. Dette er noe jeg finner i de fleste intervjuene med foreldre med ganske ulike bakgrunner.

Faren til Amina (4) og Yusuf (3) var tydelig på at Rogna er en god barnehage når det gjelder integrering, fordi de jobbet for at alle skal være akseptert og ha det bra. De ansatte løftet fram hvert land, kultur og bakgrunn slik at alle blir sett og respektert, noe han opplevde som veldig bra. Han var opptatt av hvor viktig det er å lære barn om forskjeller helt fra de er små for at de skal lære å leve sammen når de blir store.

Mor til Jonas (5) var majoritetsnorsk, mens faren var utenlandsfødt. Hun var opptatt av at barna hennes skulle lære å leke med alle, uansett kjønn og hvordan de ser ut. På spørsmål om hva slags betydning en mangfoldsbarnehage kunne ha for sønnen hennes, sa hun:

Jeg tror at han kanskje får litt mindre fordommer mot muslimer, for eksempel. At det kan være med på å hjelpe han videre. Vi har lett for å få fordommer mot sånne som ikke er helt sånn som oss, så jeg synes det er veldig positivt.

Det å kunne omgås og leke med ulike mennesker og det å bekjempe fordommer var med andre ord viktig for henne i vurdering av barnehagens bidrag for barna. Da jeg spurte om verdier relatert til religion, kom det et overraskende svar: «Jeg tror de kanskje glemmer litt kristendommen fordi det er så mange, jeg vet ikke om de er muslimer alle sammen, men...». Hun bekreftet det samme igjen etterpå: «Så det blir litt sånn at kristendommen tror jeg blir litt glemt». Moras opplevelse var preget av at hun med sin kristne tilhørighet var en minoritet i barnehagen, og særlig angående høytidsmarkeringer merket hun dette.

Bildet er her omsnudd sammenlignet med problematikken fra norske barnehager de siste tiårene der muslimske og andre religiøse minoriteter i barnehagen har følt seg oversett. Innspillet er interessant fordi det kan tolkes som uttrykk for hvor vanskelig det er for ansatte å ta hensyn til minoritetene i barnehagen enten det er muslimer eller kristne som er minoriteter.

Alle de tre foreldreintervjuene i Rogna ga uttrykk for at de så barnehagen som svært viktig for barnet deres og for integrering. De opplevde at barnehagen var et sted der vennskap mellom ulike mennesker oppstår, der mangfold verdsettes og der integrering kan skje ved at mange ulike barn samles i et fellesskap.

Ansattes stemmer:

I materialet mitt finner jeg flere fortellinger om at ansatte opplever at de er *berørt* av barn og foreldre med innvandrerbakgrunn, mennesker som de ansatte tar imot med varme og hengivenhet og inkluderer i barnehagen. Opplevelsen av å være berørt var svært tydelig i samtalen med barnehagelærer Rita som hadde sterke positive følelser overfor flyktningene. Hun var rørt da hun fortalte historier om tidligere barnehagebarn med traumer fra krig. De ansatte hadde svært krevende arbeidsdager for å hjelpe de utagerende barna, men de opplevde at det etter mye strev gikk bedre med dem. Da familiene ufrivillig ble flyttet til et annet sted i Norge, gråt både foreldre, barn og Rita. Rita sa at hun reagerer sterkt når hun hører bekjente snakke negativt om innvandrere:

Jeg har møtt så mye fine folk gjennom årene at jeg tåler ikke å høre noe negativt om dem. Det er ikke artig å høre at en innvandrers voldtar ei norsk jente, det er ikke artig å høre i det hele tatt, det reagerer jeg også på. Men jeg klarer ikke å.., jeg vil beskytte

dem og likedan den lille gruppa vi har nå, foreldregruppa, jeg tåler ikke å høre noe negativt om dem, da må det være noen som har vist meg noe negativt. (Rita)

Ritas mange fortellinger uttrykker mye empati, hun lever seg inn i og har mye omsorg for enkeltbarn og deres skjebner, noe som utløser en beskyttelsestrang hos henne. Jeg tolker Ritas fortellinger slik at sterke opplevelser og krevende møter gjør at en kan knytte sterkere emosjonelle bånd enn i de mer ordinære relasjonene overfor andre barnehagebarn. På den annen side kan en høre Ritas ord som uttrykk for en naiv omvendt rasisme: Hun er så begeistret for innvandrere at hun ikke tåler å høre noe negativt om dem. Hun omtaler innvandrere som ei gruppe som på tross av at noen har kritikkverdige atferd, ikke skal kritiseres som gruppe. Rita klarer likevel å fortelle om episoder der hun opplevde motsetninger mellom egne og innvandrerforeldres verdier, og på den måten fikk hun også fram kompleksiteten i arbeidet med inkludering i barnehagen og ikke bare et glansbilde av varme følelser.

Styrer Rigmor var også tydelig følelsesmessig berørt. Hun sa at det å bli kjent med andre og åpne seg er utgangspunktet for positiv gjensidig samhandling: «Jeg har blitt kjent med dem på en positiv måte og turt å være åpen og tatt imot dem sånn. For da får du mye tilbake også». Styreeren fortalte også at hun oppfordrer de ansatte til å lese, lytte og sette seg inn i forholdene til dem som kommer flyttende til barnehagen. De jobbet med å forsøke å forstå hvorfor foreldrene reagerer som de gjør, å være åpne og tålmodige og å strekke seg litt lenger. I pilotstudien fortalte hun med mye varme om omsorgshandlinger overfor foreldre i sårbare livssituasjoner, handlinger som strekker seg langt ut over en styrers ordinære ansvar. En slik fortelling var om ei mor av afrikansk opprinnelse som hadde opplevd menneskehandel og flere grusomme ting, noe som førte til at hun ikke hadde tillit til noen. Hjelpeapparatet holdt på å gi henne opp, for de så ikke håp for henne. Rigmor fortalte:

Hun har en sønn som går i barnehagen vår. Og vi har veiledet henne, hjulpet henne og sønnen hennes, så sønnen bor hos mora nå. Vi hjalp dem også med å skaffe seg leilighet, så nå bor de i [sted]. Vi har ofte kontakt, de har vært hjemme hos meg på middag et par-tre ganger. De har jo ingen andre. Det går bedre med henne nå, hun som hjelpeapparatet nesten hadde gitt opp. Det er så sterkt å være med på. Så jeg tror at barnehagen har mye å bidra med, ja. (Rigmor i intervju 2014)⁵⁹

⁵⁹ NSD har gitt tillatelse til å bruke anonymiserte utdrag fra pilotstudien her.

Verdiene som bærer denne handlingen, er både omsorg, nestekjærlighet og håp, i tillegg til at styreren var preget av en åpen og imøtekommende holdning. I ledelseslitteratur, som for eksempel Kirkhaug (2013, s. 12), kalles styrerens atferd her for «ekstrarolle-atferd», altså det å strekke seg til å gjøre en innsats ut over det en kan forvente av rollen. En kan spørre seg om det er bærekraftig over tid å bedrive slik ekstrarolle-atferd. Det er en fare at enkeltpersoner som brenner sterkt for noe og som idealistisk hengir seg til stor innsats, blir utslitt etter en tid og ikke lenger orker verken det intense ekstra-arbeidet eller den ordinære rollen sin. En annen fare er at slik ekstrarolleatferd legger skjul på at systemet ikke fungerer som det skal og dermed opprettholder et dårlig system der for eksempel hjelpeapparatet kan «gi opp» folk. Dermed blir det svært variabelt hvorvidt mennesker får hjelp eller ikke fordi det avhenger av om de møter folk som orker ekstra-rolleatferd. Men for den som får hjelp i en vanskelig situasjon, er det svært godt at noen strekker seg langt for å vise nestekjærlighet.

Rigmor snakket i pilotstudien om barnehagen som en motkultur når det gjaldt innvandrere. Hun sa: «Ta for eksempel minoritetsfamilier: De opplever aksept, anerkjennelse og respekt fra oss i denne barnehagen. Det opplever de ikke alltid ute i storsamfunnet ellers. Der blir de ikke verdsatt og respektert slik de blir i barnehagen». Hennes beskrivelse av det gode forholdet mellom innvandrerfamiliene og Rogna i perioden for pilotstudien tegnet et bilde av barnehagen som et varmt og omsorgsfullt *hjem* for de nyinnflyttede familiene. Barnehagen fungerte som en viktig arena for anerkjennelse og integrering av innvandrerfamilier, en funksjon som også har store samfunnsmessige ringvirkninger. Rigmor oppsummerte derfor at barnehagen har mye å bidra med både i enkeltindividers liv og i den større samfunns-sammenhengen.

Styreren reflekterte som nevnt over sin bekymring knyttet at foreldresamarbeidet ikke hadde fortsatt i dette gode sporet. I tillegg til at det kunne skyldes endringer nevnt i 4.1.1, er det en mulig tolkning at sterk idealisme og ildsjel-aktivitet tidligere skapte et sterkt engasjement og ekstrarolle-atferd, mens de etter noen år var mer slitne og måtte finne et bærekraftig nivå på sin innsats for Rogna barnehage som integreringsarena.

Også barnehagelærer Rakel på småbarnsavdelingen var berørt av barn og foreldre med andre kulturelle erfaringer enn de typisk norske. Hun uttrykte en dyp respekt og ydmykhet overfor innvandrerfamiliene og sa blant annet:

Jeg tilrettelegger ikke for alt, men jeg synes det er viktig at de ser at de blir sett og at jeg respekterer de valgene de gjør, selv om de kommer til Norge som annerledes enn meg. Det tenker jeg er viktig, da, at de får den følelsen av at selv om ikke *det* er noe *jeg* gjør med mine framtidige barn, så respekterer jeg at det er noe du gjør med dine. (Rakel)

Rakel var svært opptatt av å vise respekt for og å anerkjenne verdien av andre kulturelle tradisjoner enn de tradisjonelt norske, og i noen tilfeller harselerte hun med nordmenn:

Jevnt over er vi [etniske norske] opptatt av at det *vi* gjør er rett. Det *vi* gjør og det *vi* tenker, er det beste for alle, både gamle og unge. Så *vi* er jevnt over høyere enn rasene i resten av verden, føler jeg (latter). Så det er noe med å godta at om ikke man klarer å være helt enig hele tiden, så må vi akseptere at andre tenker annerledes, uten at de er noe lavere på rangstigen enn deg, som menneske, liksom. (Rakel)

Her distanserer Rakel seg fra «den jevne nordmann» som hun ironiserer over. I tillegg argumenterer hun for aktiv toleranse: det å se at andre har like stor verdi selv når en ikke er enig i de tenkemåtene de har. Rakels stemme utgjør en motstemme mot den dominerende diskursen hun opplever i samfunnet. Ifølge Rakel er det at Rogna er en åpen og «motkulturell» barnehage, en viktig årsak til at hun valgte å arbeide der. Harseleringen over andre nordmenn var derfor ikke rettet mot egne kolleger.

Jeg tolker imidlertid Rakels utsagn her som at hun går i den motsatte grøfta av «den jevne nordmann» som hun harselerer med. I sin iver etter å løfte mennesker med andre kulturelle bakgrunner opp, vise dem respekt og være åpen for deres verdier og måte å gjøre ting på, går hun i den fella at også hun omtaler en hel gruppe nedsettende slik at det framstår som om alle nordmenn har de nevnte holdningene og er selvgode og oppfører seg som om de er viktigere enn andre.

4.2 Eika barnehage

4.2.1 Beskrivelse av Eika

Eika er en kommunal barnehage plassert i sentrum av et annet tettsted i Norge. Barnehagen er av mellomstor størrelse med fire avdelinger: en småbarnsavdeling for 1-åringer, en avdeling for 2-3-åringer og to storbarnsavdelinger. Barnehagen hadde 68 barn til sammen da feltarbeidet ble utført. Eika har som kommunal barnehage den vanlige formålsparagrafen.

Det var fem faste pedagoger inkludert styrer da feltarbeidet ble utført, og normen for pedagogtetthet var dermed ikke oppfylt. Etter at jeg hadde startet feltarbeidet, viste det seg at Eika var midt i et styrerskifte. Dette skapte en del uro blant de ansatte selv om de ikke innlemmet meg i samtalen om dette. En pedagog rykket opp som midlertidig styrer, noe som førte til at antallet pedagoger på avdelingene var enda lavere enn det vanligvis var. De fleste andre ansatte var fagarbeidere. I tillegg hadde de ansatt en tospråklig assistent. Alle fast tilsatte var kvinner, og bortsett fra fedre, var kommunens vaktmester den eneste mannen jeg møtte på barnehagen i løpet av mange uker i feltarbeid der. Barnehagelærerne jeg intervjuet i Eika kaller jeg Eirin, Elise og Ellen. I tillegg viser jeg til intervjuene med fagarbeider Ellinor og den tospråklige assistenten Elmas. Ellinor var i 50-årene, mens de andre var i 30 og 40-årene. Alle de tre barnehagelærerne hadde veldig mange års erfaring som pedagoger i barnehage og hadde vært lenge i Eika.

På Eika hadde de avdelingsmøte annenhver måned og personalmøte den mellomliggende måneden. Pedagogene hadde i tillegg noen møter på dagtid. Jeg fikk ikke mulighet til å delta på noen slike møter i løpet av feltarbeidet. Inntrykket mitt gjennom samtaler med fagarbeider Ellinor var at de hadde svært sjeldne møter og at det dermed ble et udekket behov for å diskutere viktige tema. Ellinor sa at de tidligere hadde hatt oftere møter og i tillegg «refleksjonsmøter» der de ansatte diskuterte krevende situasjoner sammen, men dette var kuttet ut på grunn av økonomiske nedskjæringer fra kommunens side. Hun savnet dette sterkt fordi hun opplevde det som viktig for kvaliteten i barnehagen. Barnehagen hadde en fast struktur for hvilke ansatte som tok pause til hvilke tider, og selv om klokkeslettene kunne variere noe, var det en fast rekkefølge på gjennomføring av pausene. Heller ikke i Eika brukte de pedagogiske programmer eller kartleggingsverktøy.

Observasjonene ble gjort på gruppa for 2-3-åringer og en av avdelingene for 4-5-åringer. Organiseringen var preget av at barna ble delt inn i smågrupper som var sammen med én voksen det meste av dagen. For 2-3-åringene besto gruppa av fire-fem barn, og på storbarnsavdelingen var de seks-sju barn og en voksen. Neste dag ble gruppas sammensetning og aktivitet endret. På den måten måtte alle ansatte ha fullt fokus på barna hele dagen, det var liten eller ingen tid til å snakke med kolleger over hodene på barna. Dette så ut til å fungere

svært godt og var noe de fleste ansatte trakk fram som en god organisering av barnehagedagen.

Gruppene byttet på å være ute før eller etter lunsj, og noen ganger var grupper ute både før, under og etter lunsj. Det forekom turer utenfor barnehagens område, men de fleste timene utendørs foregikk innenfor barnehagens store uteområde. På storbarnsavdelingen hadde de alltid en felles samling etter frokost og før barna ble delt inn i grupper. Samlingen inneholdt kalender, sanger, lesing og et barn som var i fokus den aktuelle dagen. Alt foregikk på norsk språk og også her hentet fra den tradisjonelle «barnehagekanonen» (jf. fotnote 54). Noen dager hadde gruppene som var innendørs i tillegg en felles samling, aktiviteter og måltid på tvers av avdelingene.

Barna hadde med seg hver sine matbokser som de spiste fra både til frokost, lunsj og fruktmåltid på ettermiddagen. Til frokost var det tilbud om havregrøt fra barnehagen og på ettermiddagen fikk de tilbud om grønnsaker eller frukt, ellers var det bare for eksempel julelunsj som ble servert som felles måltid i Eika. Ved å overlate omtrent alt vedrørende måltider til de enkelte foreldrene, unngikk Eika mange situasjoner der de ellers hadde måttet velge hvilken mat de skulle tilby, passe nøye på alle hensyn og tilpasninger og liknende. På den andre siden ble måltidene på denne måten litt mer individualisert og med mindre grad av fellesskapsopplevelse og læringsmuligheter angående mat og måltider enn de kunne vært med felles mat som barna skulle forsyne seg fra. Ansatte fortalte at de tidligere hadde hatt en kveld for foreldre der en fagperson skulle lære dem hvordan de kunne lage en sunn og god matpakke til barna, noe som minner om det Lauritsen (2011, s. 66) fant om matpakke som grensemarkør for «god norsk livsstil».

Tre fjerdedeler av barnegruppa på 2-3-årsavdelingen besto på tiden for feltarbeidet av barn av relativt nyankomne flyktninger fra to afrikanske land. På storbarnsavdelingen var det noen barn med flyktningbakgrunn fra de samme to afrikanske landene, mens flertallet var barn med majoritetsnorske foreldre. I tillegg hadde begge avdelingene barn av arbeidsinnvandrere og barn med en majoritetsnorsk og en utenlandsfødt forelder. De flerspråklige barna hadde religiøs hjemmebakgrunn delt mellom islam og ulike kristne kirkesamfunn, og barnegruppa

for øvrig hadde foreldre med en tradisjonstilhørighet til den norske kirke⁶⁰, foreldre som var livssynshumanister, aktive kristne eller de var uten en definert livssynstilhørighet.

Foreldresamarbeidet så ut til å fungere godt, noe de ansatte ga den tospråklige assistenten Elmas mye av æren for. Elmas snakket begge de to språkene som de fleste av flyktningene i Eika hadde som morsmål i tillegg til at hun snakket litt norsk. Dermed var hun, slik jeg tolker det, en svært viktig bidragsyter til trygghet og forståelse mellom foreldre og ansatte i barnehagen. Hun var en av de faste på den storbarnsavdelingen der jeg observerte, men hun ble hentet til de andre avdelingene når det var behov for henne, spesielt i oppstartfasen for nye barn og foreldre.

Eika barnehage hadde et nært samarbeid med innvandrertjenesten og helsestasjonen i kommunen angående flyktningbarnas helhetlige utvikling, trivsel og familiesituasjon. Jeg deltok på et av deres jevnlig samarbeidsmøter og opplevde hvor viktig et slikt nært og åpent samarbeid er med tanke på best mulig helhetstenkning og støtte omkring barna. I kommunen var det også etablert andre gode ordninger for å støtte arbeidet med integrering, så jeg observerte en kommune som tok et aktivt ansvar her, noe som også kom barnehagen til gode.

4.2.2 Observasjoner og foreldres og ansattes stemmer om Eika som et inkluderende fellesskap

Observasjoner:

På storbarnsavdelingen på Eika hvor majoriteten av barna hadde to norskfødte foreldre, var mange av barna allerede inne i etablerte vennerelasjoner. Dette gjorde det vanskeligere for nyankomne barn å komme seg inn i leken. Jeg observerte at et par av jentene på 4-5 år med flyktningbakgrunn holdt seg til hverandre hele tiden, de var ikke så ofte i lek med de andre jentene som hadde etablerte relasjoner fra tidligere. Og da ei ny jente på 3 år med flyktningbakgrunn startet på avdelingen i desember, holdt hun seg til de to tospråklige jentene, der hun delte morsmål med den ene. På avdelingen var det bare én gutt med flyktningbakgrunn. Han gikk litt imellom og lekte litt med disse jentene og litt med andre grupper av majoritetsnorske barn. Mange av barna på denne avdelingen kunne leke lenge

⁶⁰ Ulike betegnelser brukes om denne gruppa, blant annet «kulturkristne» (Hovdelien, 2019, s. 105) eller «ikke-praktiserende kristne» (Fonn, 2018, s. 7).

sammen uten at voksne var i nærheten eller trengte å hjelpe til. Pedagogen Elise og tospråklig assistent Elmas fokuserte spesielt på de minoritetsspråklige barna og tok seg mer tid til lesing, språktrening og liknende med dem enn det de andre ansatte gjorde. Elmas snakket til dem på morsmålet deres og Elise på norsk. Inndeling i aktivitetsgrupper var den arbeidsmetoden de brukte som potensielt kunne hjelpe barna til å bli kjent med andre barn enn dem de vanligvis lekte med. Dette så ut til å fungere greit så lenge aktivitetsgruppene varte, men så snart det var tid for fri lek, gikk barna tilbake til sine faste lekevenner mer basert på etnisitet.

På 2-3-års-avdelingen var ikke vennerelasjoner så etablert ennå. Noen av barna lekte for seg selv, mens andre var oftere i samspill med andre barn. Med litt tilrettelegging og støtte fra de ansatte kunne det oppstå gode lekesituasjoner der mange frydet seg sammen. En situasjon fra observasjonene på 2-3-årsavdelingen på Eika viser at de ansatte der var opptatt av å finne aktiviteter som kunne virke samlende og ikke skape skiller mellom grupper av barn:

En dag plasserte barnehagelærer Eirin et stort vaskefat med vann og såpe på en krakk inne på formingsrommet. Fire barn med fire ulike morsmål var Eirins gruppe denne formiddagen. Barna ble nysgjerrige og stilte seg i ring rundt fatet. Så fikk de et sugerør hver som de putta i munnen. Eirin satte seg på kne i ringen med barna, instruerte til å blåse, ikke drikke. Alle blåste på en gang, boblene ble mange og store, og barna stoppet bare for å bryte ut i en gledeslatter en gang i blant. De så på hverandre, dro pusten og blåste på nytt. Hodene var så tett at de berørte hverandre, men ingen klaget på det. Skummet sprutet og gleden var stor!

Ellinor hadde en tilsvarende aktivitet for fem barn med samme frydefulle uttrykk dagen etter, og da barna forlot vaskefatet fordi de var «ferdige», kommenterte hun til meg at det er fint å ha *en tredje pedagog* å samle seg om noen ganger. Å ha noen felles interesser. «Da er det det en gjør i lag som er bra, og ikke akkurat..., en er ikke så opptatt av hvem en gjør det sammen med. (...) Det er en unik mulighet til å skape gode relasjoner, tenker jeg, hvis man finner på noe som er artig å gjøre i lag med andre». (Videoobservasjon Eika 13. og 14.11.17).

Denne situasjonen der alle barna som var tilstede kunne delta i leken på likeverdige vilkår uavhengig av verbalspråk, var en aktivitet som så ut til å skape fellesskapsfølelse og glede. Dette var lek med vekt på fysisk utfoldelse som kan bidra til å skape et inkluderende fellesskap i barnehagen, noe som er en parallell til Berit Zachrisen (2015, s. 86) sin forskning på interetnisk lek.

Ellinors utsagn her som begrunner aktiviteten, viser at hun som fagarbeider også har mye fagkunnskap og reflekterer over hvorfor hun gjorde det hun gjorde med barna. Begrepet «den tredje pedagogen» er hentet fra Reggio Emilia-tradisjonen, en barnehagefilosofisk retning som Eika er inspirert av. I denne tenkningen er rommet eller miljøet den tredje pedagogen⁶¹ (jf. Barsotti, 1998, s. 10), mens Ellinor bruker det her i utvidet mening om felles aktiviteter i rommet. Det å legge til rette for gode relasjoner mellom barna så hun som viktig for integrering og sentralt i arbeidet hennes i barnehagen.

Jeg tolker disse observasjonene som uttrykk for noen ansattes innsats og vilje til å lage gode rammer for et inkluderende fellesskap og at de la til rette for at gode relasjoner kunne skapes. Observasjonen av forskjellene mellom mellomgruppa (2-3 år) og storbarnsavdeling (4-6 år) kan tolkes som forskjeller mellom hvilken kultur eller atmosfære som preger de ulike avdelingene, men det kan også tolkes som uttrykk for at det skjer store endringer i barns relasjoner til andre barn i løpet av årene 2-5. Det kan på bakgrunn av denne observasjonen i Eika se ut som om det for inkluderingsformål er en stor fordel for barn med minoritetsbakgrunn å gå i barnehagen fra 2-årsalder. Tilsvarende positivt er det at barn med majoritetsnorsk bakgrunn får være i lekefellesskap med barn med ulike bakgrunner allerede fra 2-årsalderen og oppleve at mangfold er naturlig.

Foreldrestemmer:

Far til Hana (3) hadde bodd i Norge i fire år og var svært glad for de ansatte på mellomgruppa på Eika sin måte å vise omsorg for dattera hans på. Han sa at «barnet som kommer om morgenen fra hjemmet sitt får kjempemye kjærlighet fra læreren! (...) og det gir barnet trygghet». Han var tydelig begeistret for barnehagens arbeid og sa: «Det er kjempebra lærere, barna er glade i dem. Vi har sett det heime for de synger (og sier) «Eirin synger sånn». Det vi føler er at barna er trygge og glade og har det kjempebra i barnehagen!».

Denne faren nevner respekt og kjærlighet som de viktigste verdiene for han, og han forteller om en barnehageavdeling som er preget nettopp av en gjensidig respekt og kjærlighet. Hans gode opplevelse av barnehagen og hans glimt av hvordan 3-åringen tar med seg gleden fra barnehagen og sprer den hjemme, gir et bilde av hvordan barnehagen kan fungere på sitt

⁶¹ Barnet selv med sine hundre språk er den første pedagogen, barnehagelæreren er den andre.

beste. I tillegg er han opptatt av likestilling og at også muslimske menn, som han, mener at likestilling mellom kvinner og menn er viktig. Han uttrykker en uro over at muslimske menn i Norge ofte blir framstilt som om de er for undertrykking av kvinner.

Mor til Dawit (3) var også udelt positiv til barnehagens rolle når det gjaldt integrering:

fordi de har ingen forskjeller i denne barnehagen. Barna leker sammen, opplever sammen, spiser sammen og leker sammen ute. De går ut på tur sammen, for eksempel, det er integrering. Det er ikke norsk - norsk eller innvandrere - innvandrere. Så denne barnehagen er bra for integrering av barn. (...) Han kan lære fra barnehagen, han kan treffe forskjellige religioner, bakgrunner, innvandrere og norske, men de leker sammen, de spiser sammen og de kan bli knytta sammen. (...) Barnehage er bra for integrering!

For denne mora var Eika altså et viktig sted som fungerte godt som integreringsarena for barna i møte med mangfold av ulike slag. Flere andre foreldre med ulik kulturell bakgrunn gir uttrykk for en liknende opplevelse.

Mor til Thea (3) var svært opptatt av at barna skal lære om kulturelle forskjeller, og hun hadde bevisst valgt Eika som barnehage for sine barn fordi de har et stort mangfold i barnegruppa:

Og dette har jeg tenkt mye på: Jeg vil ikke at ungene mine skal vokse opp i et sånt ensretta miljø, alle er så like og sånn. Så det tror jeg er fint med å være her, å bli kjent med litt forskjellige folk. Å se at folk har det forskjellig heime hos seg og gjør forskjellige ting, og foreldre er forskjellige og... det tror jeg er veldig sunt. Å være heime hos folk som har det helt annerledes.

Dette ønsket om å møte og å verdsette forskjeller tidlig, preger også denne majoritetsnorske moras oppfatning av hva som er barnehagens rolle i et inkluderende samfunn:

Mor: Da tror jeg barnehagen er viktig fordi den er med på å forme barn. Men hvis det barnehagen gjør, er å gjøre alle helt norske, på en måte, så vet jeg ikke om det er så verdifullt, hvis det blir sånn ensrettende.

I: Altså, da tenker du på at hvis flyktningbarn kommer inn i en norsk barnehage, så er målet å få dem mest mulig «norske»?

Mor: Hvis målet er å få dem mest mulig norske, vet jeg ikke om det er så verdifullt på en måte. Men hvis utfallet av det er at unger ser at folk kan være forskjellige og det

kan være fint at de er forskjellige, og vi voksne lærer oss det og aksepterer det og kanskje til og med *liker* det at vi er forskjellige, så er det et viktig bidrag.

Theas mor framsnakket kulturelt mangfold i stor grad, men hun pekte også på faren for at det ikke er integrering, men assimilering som kan komme ut av barnehagenes forming av barn.

Mor til Oskar (4) fortalte om en ressurstenkning blant personalet på Eika, og hun var imponert over hvordan de hadde taklet omstillingen fra monokulturell til flerkulturell barnehage:

Jeg har mange ganger vært imponert over hvor godt det har gått egentlig med så mange kulturer, nå har jeg hatt unger på denne avdelinga i...ja... siden 2009 eller 2010, så jeg har hatt med meg denne utviklinga. Og det var lurt å ansette Elmas tidlig i løpet. For det er en forutsetning for å kunne kommunisere med foreldrene, for det er så mye som stopper seg i praktiske ting. For å få til å møtes både barn og foreldre, *likeverdige*, så må alle ha forstått hva det handler om.

Denne mora med majoritetsnorsk bakgrunn var positiv til at barnehagen hadde fått et større kulturelt mangfold, og hun løftet spesielt fram den tospråklige assistentens viktige rolle. Hennes vektlegging av begrepet *likeverdige* her sier meg at hun har reflektert en del over dette og er bevisst på at møter mellom ulike mennesker ikke alltid skjer på måter som fremmer likeverd for begge parter. Jeg tolker Oskars mor dithen at god felles forståelse er en forutsetning for et likeverdig møte, og likeverdighet er grunnleggende for et inkluderende fellesskap.

Mor til Daniel (5) i Eika var arbeidsinnvandrer fra et europeisk land og har bodd lenge i Norge. Hun syntes det var greit med mangfold, men hun var også litt kritisk og likte ikke hvis det blir «for mye»:

Ja, for sånn som... jeg synes det er fint å bli kjent med... spesielt anna mat....men det er litt vanskelig, man får hele pakka... man får det gode og det... (ler litt). Det er kanskje ikke de samme verdier. Men egentlig så er det litt fint at man får oppleve litt forskjellig. Det er positivt, men det blir litt vanskelig hvis det blir for mye. Da lages det sånne enklaver, og det er det litt redsel for.

Mor til Daniel var mer forbeholden til mangfoldet, hun så noe fint med det, men hun så også problematiske sider hvis det ble «for mye». Det mest problematiske forklarte hun som «ghettoer» der det samles veldig mange innvandrere innen samme geografiske område.

Daniels mor var den eneste av de intervjuede foreldrene som ikke snakket entydig positivt om kulturelt mangfold i barnehagen, men som var mer kritisk og uttrykte både en irritasjon over at man i Norge er for redde for å stille krav til innvandrere og frykt for at det blir vanskelig hvis det er for mange av «dem» på et sted. Hun var også direkte kritisk til at den trespråklige assistenten snakket for mye morsmål med foreldre mens andre som ikke forsto dem var tilstede, og hun uttrykte kritikk mot at noen språkbrukere fikk morsmålsstøtte i barnehagen uten at andre språkgrupper fikk tilsvarende tilbud.

Mor til Daniel var også tydelig på at de ansatte i Eika barnehage hadde en sterk tradisjon, sterk styring og at foreldre ikke hadde så mye de skulle ha sagt. Hun uttrykte på flere ulike måter at «det er en sterk barnehage, ja». Denne maktproblematikken ble bekreftet av fagarbeider Ellinor.

På tross av dette utsagnet fra en enkelt forelder, virket det som om de ansatte i Eika hadde et mer ukomplisert forhold til foreldregruppa enn inntrykket var fra Rogna. Flere ansatte og en etnisk norsk forelder forklarte dette med at de hadde vært «heldige» med at de første personene som kom som flyktninger til bygda var åpne og opptatt av konstruktiv tilpasning og samarbeid med barnehagen. Dermed spredte denne holdningen seg til de andre foreldrene som kom etter hvert.

Denne opplevelsen de etnisk norske hadde av at samarbeidet med flyktningforeldrene var «enkelt» og virket veldig harmonisk, kan imidlertid også være et uttrykk for at det er nærmere assimilering enn reell integrering som foregår. Mor til Yuhans (4) i Eika, med kort botid i Norge, satte ord på noe slikt da vi snakket om forholdet mellom verdier i hjemlandet hennes og i Norge: «Det er litt vanskelig for deg, for kanskje noen gjør noen ting på nye måter. Noen ting i Norge er nye, noe jeg ikke har sett før. Men jeg bor her, og så alt i hodet mitt er her». Dette er et sterkt uttrykk for at alle ressurser orienteres inn mot hvordan det nye livet i Norge skal leves. Dette kan tolkes som uttrykk for en prosess der kulturelle elementer fra det en har forlatt ikke lenger prioriteres eller verdsettes, noe som kan føre til assimilering snarere enn til integrering.

Ansattes stemmer:

Også i Eika så jeg ansatte som var berørt og preget av holdninger og handlinger av varme, omsorg, anerkjennelse og kjærlighet overfor både barn og foreldre som hadde kommet flyttende til barnehagens område de siste årene. Spesielt var dette tydelig hos Eirin og Ellinor på 2-3-årsavdelingen. Deres møter med barna var preget av stor gjensidig kjærlighet. Den varme og inkluderende atmosfæren de hadde skapt på avdelingen, omfattet også foreldrene. De fortalte at respekt i praksis innebar at når et nytt barn startet hos dem, lærte de seg så raskt som mulig navnet på begge foreldrene og selv om navnet kunne være vanskelig å lære, brukte de det konsekvent sammen med et hei og et varmt smil om morgenen. I tillegg ble foreldre invitert inn på avdelingen, og jeg observerte flere tilfeller av at foreldre satt ned med barnegruppa i fellesskap under en samlingsstund med sang, et måltid eller bare observerte barna under lek. Eirin og Ellinor arbeidet også bevisst i retning av at ulike foreldre skulle bli kjent med hverandre som likeverdige voksne og ufarliggjøre relasjonen mellom flyktningene og de lengeboende i bygda. Fagarbeider Ellinor fortalte:

Sånn som Eirin, om høsten for eksempel, så er hun veldig frampå og så kan hun si til noen «å, der er pappaen til Amal, har du hilst på han?» For folk kommer inn her uten å hilse, mens hun på en måte... tvinger dem litt til det. Så det å ufarliggjøre, tror jeg er jobben vår. Og så tror jeg det vi har gjort ute i gangen, vi har hengt opp lapper med navnet på alle foreldrene, det gjør at... ubevisst så ser du på lappene og du lærer deg navnene og alt sånt. Det tror jeg er kjempeviktig for oss som personale, men også for foreldrene. (Ellinor)

De så det å lære navnet til alle foreldre, selv om navnet var uvant, som et uttrykk for respekt og likeverd (jf. også Sand, 2020, s. 139), og flere foreldre nevnte at de opplevde dette som fint. Denne praktiseringen av respekt og likeverd og hvilken god atmosfære det skapte, var også noe jeg observerte der. Ellinor pekte på «ufarliggjøring» som en viktig oppgave for de ansatte. Det tolker jeg som at hun forstår det som at foreldre har en frykt for mennesker som er ukjente, og at det er ansattes oppgave å skape relasjoner også mellom foreldrene ved å få dem til å hilse på hverandre, og på den måten kan det skapes bånd på tvers av forskjellene.

Ellinor reflekterte også over hva som skjer i møtet mellom flyktninger og Eika barnehage:

Vi er sterkere. Vi oppfører oss som om vi er sterkest, da. Vi er nok det, og kjører på med vår... «ta skikken dit du kommer», på en måte. Jeg liker det ikke så godt, men jeg må nok bare erkjenne at vi gjør nok det. Så får de være seg sjøl heime, på en måte.

Denne selvkritiske erkjennelsen på vegne av barnehagen speiler maktdimensjonen i møtet mellom barnehage og flyktninger og kan fungere som en ansatt-kommentar både til mor til Daniels kommentar om denne sterke barnehagen og mor til Yuhans fokus på å tilpasse seg.

Eirin reflekterte over møter med ulike mennesker i barnehagepraksisen,

... den flerkulturelle hverdagen vår, da, som jeg opplever at er en spennende hverdag å være i, og som til tider er utfordrende, og jeg opplever at det er meningsfylt. Utfordrende fordi det er mye jeg ikke vet og ikke kan. Det som er spennende og fint med det er at jeg møter jo fantastisk mye fine mennesker som jeg ikke kjenner og som kan lære meg noe nytt. Både voksne og unger. Og jeg tenker jo at i praksis så tenker jeg at det handler mye om å ikke... (omformulerer og tenker lenge)... jeg synes det er greit at ikke alle gjør det likeens som jeg ville gjort det. Jeg synes det er greit at det finnes flere religioner. Altså, det er..., vi lever ulike liv, og jeg synes at det beriker hverdagen min mer enn jeg synes det er rart, da. Og i praksis så handler det mye om å tørre å gå inn i noen situasjoner i hverdagen som jeg ikke har kontroll på. Det kan handle om for eksempel språk, ofte språk, da. Hvis en synes det er slitsomt og ikke helt tør å gå inn i dialoger der man ikke er sikker på at en blir helt forstått, så kan det være lett å la det være. Og da blir man verken kjent eller får klaret opp i problemene. Det finnes ingen garantier for at de dialogene eller de små møtene blir greie. Det er ikke sikkert at vi forstår hverandre, men i praksis så tør jeg å ta de sjansene, og det gjør at... ja, det er den eneste måten å finne ut av ting på, man må tørre å stå i de situasjonene der en ikke har kontroll, da, tenker jeg. (Eirin)

Her uttrykker barnehagelæreren et ressursorientert syn på mangfold og forskjellighet i barnehagen i pakt med det rammeplanen står for. Eirin gjør det til sitt eget personlige syn på møtet med andre ved å snakke om å våge seg utpå et sted der hun ikke har kontroll eller garanti for at det går som hun ønsker. Hun sier hun åpner opp for å bli berørt av og lære noe av den andre. Hun søker *forståelse*, og der gis det ingen garantier, men en kan ikke komme til forståelse uten å våge seg fram i et møte med den andre.

Jeg tolker Eirins utsagn her som uttrykk for at verdiene *mot og åpenhet* er sentrale for henne. Hun gir uttrykk både for en ydmykhet i møte med nye mennesker og et nyansert syn på at møtet med andre både er lærerikt, spennende og samtidig utfordrende. En kan tolke Eirins

ord her som uttrykk for forventningen om at en må forfekte et ressursyn på mangfold når en arbeider i en barnehage. Likevel peker mine observasjoner av Eirin i retning av at disse verdiene er integrert i henne. Det er egne, virkelige erfaringer hun famler seg fram med å sette ord på, og observasjonen av praksisen hennes støtter opp under det hun uttalte verbalt.

4.3 Oppsummering av feltarbeidet

Både i Eika og i Rogna har jeg observert ansatte som så og anerkjente de ulike barna. De utførte omsorgshandlinger som trøst, oppmuntring, hjelp og støtte. De satte grenser og lærte barna å tolke andres ord og reaksjoner for bedre å kunne samhandle med andre barn. Ansatte utstrålte en varme og hengivenhet overfor barna, noe jeg tolker som kjærlighet. Og jeg så uttrykk for denne varme omsorgen overfor *alle* de ulike barna i barnegruppene; ingen barn var unntatt fra det i noen av avdelingene jeg var i. På dette området skiller mine observasjoner seg fra observasjoner gjort av Palludan (2007). I begge barnehagene har jeg opplevd en atmosfære og sett aktiviteter som fremmer fellesskap og inkludering, slik eksemplene ovenfor viser. Jeg hørte likevel enkelte utsagn fra ansatte som framhevet dikotomien mellom «oss» og «dem», noen uttrykk for gruppetenkning angående flyktningbarn som hardhendte i lek og en ikke-problematisert bruk av begrepet «de norske» i barnehagene. Dette var imidlertid ikke en dominerende talemåte verken i Rogna eller i Eika.

Foreldre i begge barnehagene ga i intervju uttrykk for at de var glade for at barna deres går i en barnehage med stort mangfold på ulike vis, og de så det som bra at barna deres møtte ulike mennesker, utviklet vennskap og fikk lære om forskjeller tidlig i livet. Dette gjelder både foreldre med majoritetsnorsk bakgrunn og foreldre med innvandrerbakgrunn. Med ett unntak framhevet alle de intervjuede foreldrene med innvandrerbakgrunn at barnehagen har stor betydning som integreringsarena. Unntaket blant foreldrestemmene var mer kritisk både til en «snillistisk» norsk mangfoldspolitikk generelt og til funksjonen til den trespråklige assistenten i Eika mer spesifikt.

I begge barnehagene fant jeg ansatte som hadde en åpen og inkluderende holdning i møte med nytilflyttede medborgere, og mange ansatte ga uttrykk for en vilje til å gjøre en innsats for at barnehagene deres skal være gode integreringsarenaer. Ansatte opplevde noen

krevene utfordringer og at det ofte kostet ekstra innsats, men de brettet opp ermene og ga uttrykk for at «dette skal vi klare, vi må gjøre så godt vi kan».

Det er likevel en del forskjeller mellom de to barnehagene. Ytre sett handler det om størrelse, barnegruppas sammensetning, antall pedagoger, tospråklig assistent eller ikke, antall møter og antall mannlige tilsatte. Slik jeg opplevde de to barnehagene, er det også forskjeller i den indre barnehagekulturen. Da tenker jeg på spenningsforholdene individ – fellesskap, tradisjon – endring og konsensus – uenighet, noe jeg vil reflektere rundt i det følgende.

I Eika var inntrykket mitt at den inkluderende holdningen var mer knyttet til enkeltpersoners åpne holdning og bevisste innsats enn det var en felles kultur i barnehagen. I Rogna virket det som om dette var en felles kultur de bevisst prøvde å bygge ved hjelp av kollektive prosesser. Inntrykket av en mer individualistisk praksis i Eika kan henge sammen med at de hadde svært få møter, og en av fagarbeiderne uttrykte savnet av dette helt eksplisitt. Rogna hadde ofte møter der de diskuterte mye i fellesskap. Disse prosessene i Rogna dreide seg blant annet om åpne uenigheter om hvilke endringer som måtte gjøres som følge av at de hadde ei endret barnegruppe, og hvilken retning de videre skulle utvikle seg i. Eika bar i større grad preg av at de videreførte de tradisjonene barnehagen sto for selv om barnegruppas sammensetning var betydelig endret. Dette så jeg tydeligst i tema som hadde med religiøse markeringer å gjøre, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.2.

Slik jeg har tolket de to barnehagene, ser det ut til at Eika har en sterkere tendens til konsensus og harmonisering, mens Rogna har en overraskende stor åpenhet for uenighet og diskusjoner innad i personalgruppa. Denne korrelasjonen mellom antallet personalmøter og graden av diskusjon og uenighet kan være en årsak - virkning - sammenheng eller bare en tilfeldig samvariasjon. Hvis det har med årsak – virkning å gjøre, kan det også diskuteres hva som kommer først og sist: Har Eika færre møter fordi de har stor grad av konsensus og få uenigheter, eller legges det tvert imot lokk på uenigheter og diskusjoner unngås fordi de har få møtepunkter hvor uenigheter trygt kan diskuteres? Og må Rogna ha så mange møter fordi de er så uenige, eller er mange møtepunkter en ramme som gjør det trygt nok til å ta diskusjonene? Min tolkning her er det nok det siste alternativet i begge spørsmålene. I forlengelsen av denne tolkningen vil det også være interessant å diskutere andel pedagoger og antall mannlige tilsatte som mulige forklaringer på noen av forskjellene.

Det tegner seg dermed et bilde av Eikas barnehagekultur som i hovedsak preget av individuelle løsninger, konsensus og tradisjon, mens hovedbildet av kulturen i Rogna er preget av kollektive løsninger, uenigheter og endring. Bildet nyanseres ved at enkeltpersoner fra Eika tenker mer endring og fellesskap enn det inntrykket jeg fikk av barnehagen som helhet.

Likevel så foreldresamarbeidet ut til å være mye enklere og bedre i Eika enn i Rogna. Dette kan tolkes på ulike måter, men et forhold som sannsynligvis spiller en stor rolle, er valget om å ansette Elmas, en trespråklig assistent, slik Eika hadde gjort. Denne personen hadde stor positiv betydning for foreldresamarbeidet både sett fra foreldres side og fra ansattes side, og på grunn av at Elmas faktisk snakket begge de to morsmålene til flyktingene, var Eika særskilt heldig stilt. Dermed var det bare noen få arbeidsinnvandrere som ikke hadde sitt morsmål dekket blant barnehagens ansatte.

En annen forklaring kan dreie seg om at de to barnehagene har ulike grupper av foreldre. Ulike sosiokulturer kan utvikles internt i innvandrermiljøer i et lokalsamfunn, og holdningene til de foreldrene som blir toneangivende kan få stor betydning for eksempel for innstillinger til samarbeid med barnehagen. Flere utsagn fra ansatte i Rogna tyder på at det både var konflikter og eksempler på sosialt press internt i foreldregruppa deres. Et eksempel på dette var at en del mødre som først kom til barnehagen uten hijab etter hvert følte seg presset til å bruke hijab, og under feltarbeidet mitt så jeg ingen mødre uten hijab i Rogna, mens i Eika var det knapt en hijab å se. Et annet element som kan spille inn på foreldresamarbeidet er hvorvidt barnehagens ansatte signaliserer en sterk forventning om at foreldre skal tilpasse seg til barnehagens praksis og tradisjon. Enkelte utsagn fra to mødre og en ansatt i Eika som jeg har gjengitt ovenfor, kan tolkes i retning av en slik tendens. Konsekvensen av en sterk barnehagetradisjon og klare forventninger om hvordan nye foreldre må tilpasse seg, kan bli en bevegelse i retning av assimilering. Dersom nye foreldre aksepterer barnehagens forventninger, kan dette virke som et velfungerende og harmonisk foreldresamarbeid. Forskjellene kan også skyldes andre sider av foreldresamarbeidet i de to barnehagene som jeg ikke har sett.

Disse observasjonene, intervjuutdragene og beskrivelsene av Eika og Rogna har vektlagt foreldres og ansattes åpne holdninger overfor mangfold og de konstruktive sidene ved de to barnehagenes arbeid for å skape integrerende fellesskap i barnegruppene. Det fantes

imidlertid i intervjuene med de ansatte også fortellinger om motsetninger og om krevende situasjoner som hadde oppstått i møtet mellom foreldre og barnehagens ansatte angående foreldres ønsker som var forankret i verdier forskjellige fra de barnehageansattes. Disse fortellingene vil jeg presentere i det følgende kapitlet, samt en temabolk om situasjoner som i utgangspunktet omhandler verdimotsetninger, men som *ikke* opplevdes som krevende.

5 Empirisk materiale om verdimotsetninger

I materialet finnes det en del små fortellinger. For å svare på problemstillingen var det nødvendig å redusere materialet, og jeg har valgt å konsentrere meg om fortellinger om barnehagelærernes møte med foreldre med andre verdier enn det de ansatte selv hadde og var vant til fra tidligere. Fokuset er valgt både på bakgrunn av det tydelige engasjementet hos profesjonsutøverne som vitnet om at dette er et «brennbart» område, og min forskningsinteresse for profesjonsutøveres diskrepanserfaringer som særlig interessante og nødvendige for læring, noe også Lindseth (2015, s. 47) påpeker.

I samtalene med ansatte kom vi inn på spørsmål som dreide seg om vold i oppdragelsen, et tema som potensielt kunne vært en verdimotsetning i barnehagen. Dette temaet var imidlertid ikke opplevd som en verdimotsetning i noen av barnehagene. Årsaken var at på dette området er de normative føringene ovenfra og lovverket så entydig at det ikke er bruk for eller rom for profesjonsutøvernes skjønn. I de fleste temaområdene jeg nå skal presentere, dreier det seg om situasjoner som barnehagelærerne opplevde som etisk problematiske. De opplevde motsetninger mellom verdier innen områder der myndighetene ikke har fastsatt absolutte normer for handling, men der profesjonsutøverne må utvise dømmekraft og velge en handlemåte.

I flere av intervjuene med barnehagelærere bruker de fortellinger for å uttrykke krevende sider ved yrkespraksisen sin i stedet for å snakke om verdier i et analytisk språk. Ricoeur (1988, 1999) hevder at fortellinger er sentrale uttrykksformer og meningskonstituerende i fortolkning av eget og andres liv. «...The activity of narrating does not consist simply in adding episodes to one another; it also constructs meaningful totalities out of scattered events» sier han (1981, s. 278). Det ser med andre ord ut til at fortellinger er en uttrykksform som hjelper yrkesutøveren til å artikulere, tolke og reflektere over egne valg og handlinger. Det er formen som best kan beskrive hvem de er som yrkesutøvere og hvordan deres praktiske kunnskap og dømmekraft uttrykkes i handling (jf. også Olsen, 2015, s. 219). Ved å fortelle om egne opplevelser skaper de barnehageansatte mening, og ved å tolke ansattes fortellinger skaper jeg en ny mening av deres fortellinger.

Som redegjort for i kapittel 3.5 er materialet knyttet til de nevnte temaområdene 1. kjønn og likestilling, 2. barnehagens mandat og 3. religionsrelaterte verdier. Presentasjonen består av en kombinasjon av enkeltutsagn, små fortellinger fra de ansatte i intervjuer og uformelle samtaler samt mine observasjoner. Sitater fra intervjutranskriptene er tatt inn i presentasjonen for at barnehagelærernes stemmer også skal høres mer direkte. Presentasjonen er strukturert i ni temabolker eller fortellinger.

To slike temabolker er knyttet til kjønn og likestilling: neglelakk-fortellingen (5.1) og fortellingen om kvinnelig leder (5.2) og tre fortellinger dreier seg om ulike oppfatninger av barnehagens mandat: baby-temaet (5.3), fortellingene om oppdragerholdninger (5.4) og om barnehagen som skole (5.5). De fire siste temabolkene omhandler tema knyttet til eksplisitt religionsrelaterte verdier og religiøs praksis: spiseregler (5.6), renhetsregler (5.7), tildekking (5.8) og diskusjonene om julemarkering i barnehagene (5.9). En første tekstnær analyse kommer etter hver temabolk, mens videre diskusjon av materialet kommer i del III.

5.1 Neglelakk

Rasmus i Rogna fortalte i pilotstudien at i gruppa med 4-5-åringer hadde flere av barna fått interesse for å pynte seg på hår og negler. Barnehagen ville følge barnas interesser, og de kjøpte inn neglelakk og lakket neglene til de barna som ønsket det. Ahmed, en av guttene i barnegruppa hadde også veldig lyst til å lakke neglene slik de andre barna fikk. Likestilling var en verdi i Rogna og de ansatte ønsket at alle barn skulle få de samme mulighetene, og det var derfor naturlig for de ansatte å imøtekomme guttens ønske. Ahmeds far, en muslimsk mann med flyktningsbakgrunn fra et afrikansk land, hadde imidlertid sagt at sønnen ikke fikk pynte seg slik jentene gjorde. Rasmus ville unngå at barnet skulle oppleve lojalitetskonflikt mellom foreldrene og barnehagen, noe han mener ville skjedd dersom han hadde svart «nei, du får ikke, for pappa vil det ikke». For barnehagelæreren var det viktig å imøtekomme Ahmeds ønske, å behandle gutten likt med jentene og inkludere han i fellesskapet. Ahmed fikk derfor lakk på neglene sine. For å ta hensyn til farens ønske, fjernet han imidlertid lakken før faren kom for å hente Ahmed om ettermiddagen.

I refleksjonen tre år etterpå, bekreftet Rasmus at han mente dette var en riktig handling i den aktuelle situasjonen: «men jeg overkjører jo pappa. Og han... jeg kanskje devaluerer han også,

framfor gutten. Jeg gjør jo det, jeg sier at det er greit». Rasmus mente likevel at denne overkjøringen skjedde på en diskret måte uten at Ahmed helt forsto hva som skjedde. Pedagogen holdt derfor fast på at det var en riktig avgjørelse å la gutten få prøve neglelakk: «...så mener jeg fortsatt at det var rett i den situasjonen til den ungen vi hadde da, det synes jeg», og begrunnelsen var knyttet til fellesskapet i barnegruppa: «det viktigste for meg var at ikke den gutten skulle føle at han var ekskludert, så da ble det jo viktigere for meg det. Så han fikk likevel».

Neglelakkhistorien, uten løsning og Rasmus' refleksjon, ble tatt med til intervju med andre ansatte som en anonymisert fiktiv historie som intervjupersonene skulle reflektere rundt. Eirin i Eika responderte slik:

Jeg ville nok prøvd å overrumpla han [faren] én gang (latter). Ja, jeg hadde nok prøvd det en gang, forutsatt at vi hadde et rimelig godt tillitsforhold i utgangspunktet. Det er en forutsetning for at en kan gjøre det litte grann. Og så hadde jeg kommet til og sagt, før han rakk å si noe om hvor dårlig han syntes det var, ville jeg sagt: «Åh, vi har kosa oss i dag! Gutten din har kosa seg!! Vi har altså....», kanskje med en snert av humor også, helst. (Eirin)

Eirins smil og engasjerte respons viste at Rasmus sitt valg ikke var enestående, også Eirin kunne tenkt seg å velge den løsningen Rasmus valgte. Hun vektla imidlertid i stor grad tillitsforholdet til foreldrene som en nødvendig basis for en slik handling. Hvis ikke kjemien med foreldrene var der, ville hun heller prøvd å pense gutten inn på en annen aktivitet, avhengig av om det var det rosa og glitrende eller det å ikke skille seg ut som var viktigst for gutten i situasjonen. Tilliten til foreldrene var avgjørende for henne. Hun reflekterte over hvor viktig det var å ta deres viktige spørsmål på alvor og at dette kunne være et viktigere spørsmål for denne faren enn det hun forsto.

Renate i Rogna hadde en annen erfaring og refleksjon rundt denne situasjonen. Hun fortalte om en liknende situasjon der flere gutter ville ha neglelakk:

Det jeg gjorde da, var at jeg tok på én finger. Jeg tenkte at «ok, du blir henta, med rosa neglelakk, så ser pappa det», jeg tenkte det, vet du. Så da tok vi på én finger, det var ok, da var guttene ferdig. Men så tok vi ansiktsmalning på dem i stedet, mens jentene fikk fletta hår og neglelakk og sånn. Og det ble godkjent. Så jeg hadde aldri

lakka alle ti neglene til guttene, så de fikk gå med det hele dagen, det hadde jeg aldri gjort. (Renate)

Da jeg spurte om denne holdningen var begrunnet mest i respekt for foreldrenes verdier eller av frykt for deres reaksjoner for dem, svarte hun:

Det gjør jeg faktisk av respekt for foreldrene. Faktisk. For jeg kunne godt ha lakka alle ti neglene til en gutt, jeg, ifølge mine verdier, men det tør jeg faktisk ikke å gjøre (latter). For da vet jeg ikke hva..., ja, jeg vet at noen hadde kommet til å reagere på det. Så akkurat den respekten for foreldre har jeg også, skjønner du. Jeg er litt redd for at det skal bli ufred (latter). (Renate)

Rigmor, styreren i Rogna, hevdet at det ikke var lakket negler på guttene til de aller strengeste fedrene. På mitt spørsmål om de ville ha lakket negler uansett, hvis gutten hadde ønsket det, svarte hun:

Men jeg tror nok ikke de hadde gjort det på grunn av hans [farens] måte å være på. Det tror jeg ikke de hadde gjort, for da hadde vi fått en konflikt. Så det tror jeg ikke de hadde gjort. Jeg tror ikke ansatte hadde lakka negler på han. (Rigmor)

I denne temabolken står flere verdier i motsetning til hverandre. Først og fremst står Rasmus' og barnehagens verdi likestilling i motsetning til farens verdi som kan tolkes som regler for kjønnsespesifikk atferd. I tillegg står verdiene «deltakelse i fellesskap» og «barns medvirkning» høyt for Rasmus, også disse står i denne situasjonen i motsetning til farens kjønnsespesifikke verdisett. Verdiene tillit og ærlighet står også på spill i situasjonen, i tillegg til ulike forståelser av respekt. Denne temabolken viser ulike tenkemåte og praksis ved kolliderende verdier. Situasjonen har ingen opplagt god løsning, og ulike pedagoger leter seg fram til ulike handlingsalternativer som verken er å si rent ja eller rent nei til guttens ønske. Rasmus' valg framstår som et kompromiss. Det inneholder også en rangering eller prioritering mellom verdier.

5.2 Kvinnelig leder

I Rogna var likestilling mellom kjønn et tema der de ansatte hadde opplevd motsetninger med foreldre, særlig med en del konservative muslimske fedre. Ansatte fortalte om fedre som ikke ville håndhilse på kvinnene i barnehagen fordi de ville unngå hudkontakt med det motsatte kjønn. Dette syntes de ansatte var uproblematisk, de tilpasset seg til de muslimske fedrenes

ønske om å finne andre måter å hilse på ved å trekke ned genserermet, ta et skjerf mellom håndflatene eller bare nikke og smile i stedet for å ta i hånden. Rita sa: «jeg tenker sånn at «sånn må vi bare lære oss at det er med ulike kulturer»». Renate sa:

Jeg må tilpasse meg dem også, akkurat som de må tilpasse seg meg. Jeg synes ikke det er det viktigste at de skal ta meg i hånda. Så lenge alt er greit og de følger opp det med ungen, det synes jeg er viktigere. (Renate)

For Rognas styrer, Rigmor, var respekt for alle barn og foreldre i barnehagen den aller viktigste verdien. Hun sa at «du må se litt vidt på det, ta verdiene til de andre på alvor, ha respekt for dem og ta det på alvor, liksom. Og så prøve å finne en middelvei, da». Samtidig var likestilling en av verdiene i barnehagen. De siste årene hadde barnehagen hatt to fedre som var konservative muslimer, og de hadde begge nylig kommet til Norge. Disse fedrene respekterte ikke Rigmor som leder fordi hun var kvinne. De nektet å komme inn på kontoret hennes fordi de krevde å få snakke med en mann i stedet. En av fedrene lo av henne da hun prøvde å få han inn på kontoret for å snakke med han. Styrerens opplevelse var at de nedvurderte henne fordi hun var kvinne. Dette stod i motsetning til både barnehagens og Rigmors egne verdier om likestilling. Hennes løsning på motsetningen var likevel å gi en mannlig pedagog rollen som assisterende styrer. Barnehagen var så liten at de ikke hadde behov for to styrere, men med den løsningen fikk de nevnte fedrene innfridd sitt ønske om å forholde seg til en mannlig leder, og Rigmor kunne leve opp til sin uttalte verdi om å vise respekt for foreldrenes verdier. I refleksjonen over dette, tre år etter første samtale, var det tydelig at denne situasjonen plaget henne. Hun var følelsesmessig berørt da hun sa:

jeg kjenner på det at for å få det til det beste for alle her, så må jeg nedgradere meg sjøl, sjøl om det er jeg som sitter her som leder, så må jeg nedgradere meg litt sjøl, og så må jeg få en mann [som assisterende]! Jeg hadde ikke trengt å ha noen assisterende i en så liten barnehage, men det er noe jeg har gjort for at det skal bli enklere for foreldrene. Og da håper jeg at det blir bedre for ungene også. (Rigmor)

I relasjonen mellom foreldre og barn så de ansatte også noe av denne likestillingstematikken. Både Renate og Rigmor fortalte at enkelte fedre verdsatte sønnene sine mer enn døtrene:

Så ser jeg at det er mer status med gutt, det ser jeg. De sier det ikke, men det ser jeg på at de på en måte løfter han opp og «åååhh», og at det er så stas, liksom, med den gutten. Mens med jentene er det ikke så nøye, liksom. Men så har jeg også sett

at fedrene setter pris på jentene sine også. Så det er ikke.., det er litt individuelt, kan du si. (Renate)

I Rigmors refleksjon rundt hvordan de i barnehagen følger opp disse fedrenes verdier om gutter som mer verdt enn jenter, svarte hun:

Men da må du hele tida tenke barnets beste. Hva de gjør heime, det får vi ikke til å gjøre noe med. Men i barnehagen så blir alle barna likestilt, enten det er gutter eller jenter. Så der kan du si, der går vi imot, der tar vi ikke hensyn til deres verdi, da. Men det tenker vi er til barnets beste. For det er ikke til barnets beste, ifølge våre verdier, at guttene er mer verdt enn jentene. (Rigmor)

Denne temabolken dreier seg om respekt og toleranse og spørsmålet om hvor grensene for toleranse går. Verdier som står i motsetning til hverandre her er en vestlig tanke om likestilling og forholdet mellom kjønnene versus verdier som tilsier en kjønns spesifikk atferd. Renates plassering av håndhilsing som mindre viktig enn barneoppdragelse, viser at ansatte opererer med en form for verdihierarki. Rigmors valg om å tilsette en mann som assisterende styrer for å imøtekomme fedre som ikke anerkjenner kvinnelig leder, kan oppfattes som kontroversielt og vil diskuteres i kapittel 6.1.2. Det forteller om stor vilje til å tilpasse seg, mens når det gjelder barna, var det ikke snakk om tilpasning til disse fedrenes verdier, men der argumenterte styreren ut fra tanken om *barnets beste* og at barnehagens verdi er likestilling.

5.3 Babyer i barnehagen

Rogna barnehage hadde ikke fylt opp plassene sine den høsten feltarbeidet foregikk. De fikk søknad om å ta inn en baby på 5 måneder, og det ble bestemt at de skulle si ja til dette. Foreldrene til babyen ville begge raskt tilbake til skolegang og jobb, og de hadde derfor bruk for å sende babyen i barnehage tidlig. Med bakgrunn i tradisjoner fra deres opprinnelsesland ønsket de at babyen skulle være innendørs fram til hun ble ett år. Personalgruppa diskuterte hvorvidt de kunne innfri dette ønsket. En ansatt hevdet at «det der er ikke en verdi, det er service» med problematisering av at en slik løsning ville få konsekvenser for hele barnehagen, for eksempel angående hvor mange ansatte som var tilgjengelig i utetiden. Styrer Rigmor mente likevel at dette handlet mest om å vise respekt for foreldrenes verdier. Pedagogisk leder Raket og styrer hadde derfor imøtekommet foreldrenes ønske på dette punktet. Senere

på høsten hadde de inngått et kompromiss med foreldrene om at barnet kunne være ute når det var sol og stille.

Den påfølgende våren fortalte Rigmor at to nye foreldrepar, som allerede hadde barn i barnehagen, hadde søkt om å få hver deres baby inn i barnehagen med henvisning til at barnehagen tok inn en 5 måneders baby året før. Disse babyene ville da være omtrent 6 måneder gamle ved barnehageoppstart. Rigmor fortalte at begge disse foreldreparene, fra et annet afrikansk land, var ambisiøse og ville ikke gå glipp av norskopplæring, og derfor trengte de barnepass til barnet sitt så tidlig. Foreldrenes mål var å få seg utdanning og komme seg i arbeid så fort som mulig.

Rigmor prøvde å overbevise foreldrene om å utsette oppstarten fordi så små barn trenger mer ro, men foreldrene ville ikke følge det rådet. Ifølge barnehagens vedtekter skulle søsken av barn som allerede går i barnehagen, ha førsterett. Styreren ville ikke ha tatt inn babyer av nye familier, men sa at hun ikke hadde noe annet valg enn å ta inn babyene når de hadde søsken i barnehagen. To babyer på småbarnsavdelingen er en utfordring for personalet fordi å ha babyer krever flere hender enn å ha ettåringer. Barnehagen måtte dermed ta inn mer personale. Rigmor var likevel først og fremst ambivalent for barnas egen del og syntes at det var for tidlig for barna å begynne i barnehage når de var så små. I refleksjonene hennes rundt denne situasjonen var hun tydelig berørt og uttrykte tvil omkring hvorvidt hun gjorde det riktige. Hun hadde også bekymring for hvilke langtidskonsekvenser det kunne ha for barn som starter barnehagelivet i så ung alder:

Vi synes at da trenger du mor, når du er 6 måneder. Men vi ser jo henne vi tok inn da hun var 5 måneder, det har gått veldig bra hittil. Men hvilke virkninger får det for henne seinere i livet? Så det er litt sånn.... vi føler at det er litt eksperimentering med ungene. For vi vet jo ikke om det er bra for ungene, kan de ta noen skade av det sånn seinere i livet...? (Rigmor)

Denne temabolken handler om diskusjoner i personalet omkring hvor langt en skal gå i tilpasning til foreldres ønsker om barnehagen som et sted for oppbevaring av små barn. Vi hører om en eksplisitt diskusjon i personalgruppa om forholdet mellom verdier og service. «Service» framstår som et nedsettende begrep, mens «verdi» er positivt ladet. Verdiene som står mot hverandre i dette temaet er ulike oppfatninger om hva som er barnets beste, rask

integrasjon av foreldre versus babyers behov for trygghet. Det forteller om styrerens dilemma der hun måtte velge mellom handlinger der begge alternativene så ut til å ha negative utfall: Både å starte i barnehagen rundt 6-måneders-alder og å nekte foreldre barnehageplass når de har rettigheter, er negative handlinger for styreren som i dette tilfellet følte seg presset av foreldrene til å gå på tvers av det hun så som barnets beste.⁶²

5.4 Oppdragerholdninger

Alle de ansatte i begge barnehagene var opptatt av at barnehagen er en pedagogisk institusjon der barns frie lek er et sentralt element. De vektla barndommens egenverdi, sosialisering, selvstendighetstrening, barns medvirkning, tid til omsorg for det enkelte barn og å slippe å tvinge barn inn i en trang «normalitets-boks». Ansatte i Rogna fortalte meg fra første dag i feltarbeidet at flere av innvanderforeldrene med asiatisk og afrikansk bakgrunn nesten utelukkende var opptatt av spørsmål rundt klær, om barna fikk i seg nok mat i barnehagen og at de måtte unngå skader. De aller fleste av disse foreldrene hadde relativt kort botid i Norge, noen var nyankomne. Rasmus fortalte:

Det er ikke mange dagene siden det kom både far, søster til et barn her, Amir (2,5) og mor. De kommer med ungen, løfter han fram for meg og sier: «Se hva som har skjedd, han har fått skrubbsår på knærne». Så er søster med som tolk, for hun snakker bedre norsk enn foreldrene sine. «Det der må ikke skje!» får jeg beskjed om da. Og hvordan skal jeg på en enkel måte forklare at barn gjennom erfaringer lærer, og dessverre er de nødt til å slå seg litt? Du må bare gjennom det for å erfare. (Rasmus)

Flere ansatte sa at foreldrene var veldig engstelige for at barna skulle bli syke, skade seg eller få sår. Noen var også svært opptatt av at barna ikke skulle være våte og skitne når de ble hentet på ettermiddagen. De ansatte hadde på sin side et helt annet fokus i barnehagehverdagen, og disse grunnleggende ulike forståelsene av barnehagens oppgave skapte noe frustrasjon hos de ansatte. Rita fortalte om foreldresamtalene der foreldrene som oftest sa at «alt er bra», og deres eneste spørsmål var: «har han nok klær?», mens Rita heller

⁶² Styrer fortalte om nedgang i barnekullene og at kommunen fikk færre flyktninger på grunn av innstramminger i regjeringens politikk. Noen barnehager i kommunen var blitt lagt ned, og andre var kjøpt opp av større kjeder. Rogna hadde fylt opp plassene sine den aktuelle høsten, men den situasjonen styreren beskriver, peker i retning av at det blir mer kamp om å få barn nok til de ulike barnehagene, og dette kan igjen føre til at barnehager må oppføre seg mer som servicebedrifter og være på tilbudssiden for å få tilstrekkelig antall barn for at økonomien skal gå rundt.

ville snakke om «hvordan ungen er i leken ute og inne, sosialt og sånn sammen med de andre ungene».

Rasmus reflekterte over forskjellene mellom de ansatte og innvandrereforeldrene angående synet på hva en barnehage skal være:

Altså, jeg tror vi er for dårlig til å fronte hva vi holder på med i barnehagen. Jeg har en følelse av at vi er bare en oppholdsplass, ja. Vi prøver mange ganger, men det er mange ganger jeg synes vi får lite kreditt for det vi gjør (latter). (Rasmus)

Han trodde at frykten for barnevernet var en medvirkende årsak til at det var så viktig for foreldrene at barnet aldri må få sår:

Sjølsagt er det ingen foreldre som vil at ungene skal slå seg, ha det vondt. Det er jo av kjærlighet de gjør dette. Og så tror jeg det er litt paranoia i forhold til at det første de får høre i Norge er at barnevernet kommer hvis barna slår seg, ikke sant? Så den har jeg fått. De vil reinvaske seg sjøl, jeg tror det handler om det. (Rasmus)

Løsningen på møtet med de ulike oppfatningene om barnehagens funksjon, var at de ansatte holdt fast på sin forståelse, og de fortsatte derfor som tidligere.

Noen av de ansatte opplevde at forskjellene i oppdragspraksis var utfordrende for dem som barnehagelærere. Renate fortalte:

Ja, jeg har en gutt som kom ned nå fra småbarn, han blir 3 år, og han vet jeg får melk på flaske om morgenen, oppvarma. Og mor har vært på meg for at han ikke spiser mat. Så spurte jeg henne om hun brukte melk, og tilslutt måtte hun innrømme det at det gjorde han. «Da er gutten mett, så da må du slutte med det». «Nei, men han er så avhengig av den flasken». Så faktisk ennå i dag får han flaske, jeg har ikke klart å få henne til å avvenne gutten fra det. Jeg har to eksempler til også, men de har begynt å avslutte. Men de behandler dem som babyer mye lenger enn det vi nordmenn gjør. For når du er 3 år, så skal du ikke ha tåteflaske. (Renate)

Eirin i Eika fortalte også om ulikheter i oppdragerholdninger og at hun ga foreldre råd om barneoppdragelse i det hun opplevde som verdikonflikter. Et eksempel var når foreldre tullet og sa «hadet» til barnet sitt i 1-3-årsalderen hvis barnet ikke ville bli med hjem med det samme. Hun fortalte at barna ble redde og gråt, for en toåring skjønner ikke at det er tull,

Så det har vi hatt litt foreldreveiledning på og sagt at: «du får ikke tulle med det, for det er...» «ja, men i vår kultur gjør vi det» «ja, men det skjønner jeg, men jeg vil ikke at du skal gjøre det fordi...». (Eirin)

Rakel, en ung pedagogisk leder på småbarn i Rogna, delte sine kollegers grunnsyn angående hva en barnehage skal være, men hun uttrykte en annen holdning overfor foreldre med annen erfaringsbakgrunn og oppdragelsestradisjon enn det Renate og Eirin gjorde:

Kanskje jeg er idealist akkurat nå, men jeg føler ikke jeg har noen rett til å si til noen at... det er jo deres barn! Men forstå meg rett, jeg gir jo beskjed hvis jeg ser omsorgssvikt eller, men akkurat på sånn oppdragelses... den biten der... man må velge sine kamper, tror jeg. Og det kan være veldig kjærlige foreldre og gode foreldre selv om man velger en snarvei og lar babyer sove mens de spiser. (...) Jeg er ikke mor nummer to, jeg er bare pedagogisk leder på avdelinga. Jeg låner barnet hennes, bare. Det er noe med å se sin plass. Jeg skal være med i utviklingen, men det er ikke jeg som er hovedopdrager. (Rakel)

Denne temabolken viser en motsetning, ikke mellom verdier i klassisk forstand, men mellom ulike kulturelt betingede normer og oppfatninger om barn og barneoppdragelse. Ansattes syn på barn og barnehagens oppdrag skiller seg fra enkelte foreldres syn. Tematikken dreier seg i tillegg om foreldresamarbeid, yrkesutøvernes respekt og toleranse i foreldresamarbeidet og diskusjonen om barnehagens mandat. Fortellingene viser at ansatte i stor grad avviser foreldres syn på oppdragelse og barnehage når det avviker mye fra barnehagelærernes oppfatning.

5.5 Barnehagen som skole

Eika barnehage var opptatt av det kompetente barnet, barns trygghet og lek, og å få et støttende klima i barnehagen. I et foreldreintervju kom det imidlertid tydelig fram at ei mor i barnehagen, Daniela, norskgift arbeidsinnvandrers med høy utdanning og lang botid i Norge, var frustrert over norsk barnehagetradisjon. Hun mente at barnehagen hadde for lite fast program og tilrettelagte lærings situasjoner, de ansatte tok for lett på moralsk oppdragelse og gjorde det enkelt for seg selv med å slippe barna ut og bare stå og se på barnas lek. Elise, pedagogisk leder på sønnens avdeling, kommenterte dette:

Vi har jo ei mor som er østeuropeisk, og hun er jo oppvokst med ganske forskjellige verdier enn det som vi har, og hun har litt andre krav og forventninger til ungene sine

og litt andre krav og forventninger til hvordan vi skal drive barnehagehverdagen. Så der har vi hatt noen runder oppigjennom. (...) Og jeg ser at hun har med seg en helt anna bakgrunn, for når hun forteller om det som hun har med seg, så skjønner jeg hva hun sier og jeg skjønner godt hva hun mener. Men så er det noe med å få henne til å forstå hvordan situasjonene er her også. Man må på en måte prøve å møtes. For det er *ungen* deres som skal ha det greit, ikke sant. Men samtidig skal vi respektere dem og de må respektere oss, så det er ganske..., det er en stor greie, det er ikke bare å «pssjj, sånn gjør vi det, sånn blir det». Men hun er nødt til å forstå hvorfor vi gjør ting, og jeg er nødt til å forstå hvorfor hun kommer med sine krav og forventninger igjen, da. (Elise)

Barnehagelæreren hadde prøvd å veilede Daniela angående lekens muligheter for læring og liknende tema, men de ble ikke enige. Elise og de andre pedagogene endret ikke sin praksis, men Daniela lot likevel sønnen fortsette i barnehagen selv om hun syntes barnehagen kastet bort mange muligheter for læring og oppdragelse.

I Rogna var Renate opptatt av at det barna først og fremst trenger i barnehagen, er å lære sosiale ferdigheter, ikke bokstavlæring. Også hun hadde møtt foreldre som ønsket mer skolepreget læring i barnehagen. Hun satte forskjellene i sammenheng med at de i mange land er vant til skole for små barn:

Så de skjønner ikke det norske systemet. Da har de heller ikke den verdien at de lærer gjennom lek, for eksempel, for det har de aldri hørt om. Så det er vanskelig å nå inn, ja. De kan si «ja, jeg forstår», men jeg tror ikke de er enige uansett. Vi hadde ei som begynte på skolen nå i høst. De foreldrene var på oss hele tida på dette. Og jenta sleit sosialt, blant annet. Og det har vi fått høre via skolen nå, at det har blitt en sak. Foreldrene valgte å ta henne ut fra barnehagen på grunn av at det ikke var skole. (Renate)

Barnehagelæreren viste til praksiserfaringene om jenta som slet sosialt og på skolen for å begrunne hvorfor hennes syn på barnehage var «mer riktig» enn foreldrenes. Da Renate reflekterte rundt denne fortellingen, sa hun at hun syntes det var krevende i forhold til foreldrene på dette punktet, men hun valgte å stå på sitt:

Jeg mener det at hvis de ikke har det grunnleggende på plass, som det å lære seg å sitte i ro, eller lære seg sosiale ferdigheter som de får gjennom lek og gjennom... og bare språket, så kan vi ikke begynne å lære bokstaver da. Da begynner vi i feil ende, hvis jeg skulle gjøre som foreldrene vil. Det må være på plass før de begynner å lære

seg bokstaver og alt, sjøl om vi har det jo i rammeplanen, men ikke sånn som de gjør i skolen. Når foreldrene tenker skole, da skal de sitte og tegne og skrive bokstaver og sånt. (Renate)

Renate fortsatte å prioritere slik hun hadde gjort tidligere: «Jeg er så vant til det så jeg tenker ikke på det som noe problem, jeg bare gjør det jeg tenker er rett».

Denne temabolken viser også en motsetning som ikke står mellom verdier i klassisk forstand, men om pedagogiske grunnsyn, noe som kan være viktig for en person og dermed ha en funksjon som minner om verdier. Ansattes syn på barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag og læring gjennom lek skiller seg fra enkelte foreldres forventninger om at barnehagen skal gi en mer strukturert læring fra tidlig alder. Tematikken dreier seg om yrkesutøvernes respekt og toleranse i foreldresamarbeidet og diskusjonen om barnehagens mandat. Oppfatningen av barnehagens egenart er så sterk hos profesjonsutøverne at de avviser foreldres ønsker om at barnehagen skulle vært mer som en skole.

5.6 Svinekjøtt

Asheim (2005, s. 148f) understreker at mange verdier har opprinnelse i, eller nær tilknytning til, religioner og livssyn, og en trenger i noen grad å ha innsikt i en persons tro og livssyn for å forstå verdier og holdninger som preger personen (jf. også Lindboe, 2009, s. 101). Det er dermed relevant for en verdistudie å se på verdimotsetninger som har sammenheng med religioner og livssyn, noe de fire siste temabolkene har på en mer eksplisitt måte. Barnas religiøse tilhørighet ble jeg fortalt av de pedagogiske lederne ved avdelingene, og dette ligger til grunn for min beskrivelse av at barn har kristen, muslimsk eller annen tilhørighet. Verdimotsetninger knyttet til religion handler i materialet både om motsetninger mellom foreldres og ansattes verdier og om verdimotsetninger mellom de ansatte basert på ulik livssynstilhørighet. Først til temaet svinekjøtt:

Mat var et stort og viktig tema i begge barnehagene. I perioden med feltarbeid hadde både Rogna og Eika foreldre som ønsket at barna deres skulle unngå å spise svinekjøtt. De fleste av disse foreldrene var muslimer, men noen var ortodokse kristne som hadde den samme regelen. I tillegg ønsket enkelte foreldre at all kjøttmat skulle være halal-slaktet. I Eika hadde barna med seg matbokser hjemmefra, så der var valget av pålegg gjort hjemme. De ansatte

måtte imidlertid passe på så de ikke brukte kniver som hadde vært i kontakt med svinekjøtt når de delte opp barnas brødsriver. Alle de ansatte jeg snakket med, understreket at renhet angående mat var et svært viktig punkt for muslimske foreldre som det var viktig at barnehagen tok hensyn til. Styrer Ellen sa at barnehagen var så innarbeidet på tilpasning til muslimske familier på dette punktet at de tok dette hensynet uavhengig av om foreldrene uttrykte et tydelig ønske eller ikke.

I Rogna stod barnehagen for all matsservering. Der var de muslimske barna i klart flertall, og i løpet av feltarbeidet serverte ikke barnehagen mat med svinekjøtt i til noen av barna. Året før feltarbeidet hadde de hatt en mer blandet barnegruppe med tanke på religiøs tilhørighet, og da serverte de svinekjøtt til de barna som ønsket det. Fagarbeider Runar i Rogna fortalte at når det dreide seg om matregler, fulgte han foreldrenes ønsker til punkt og prikke: «[Maten] den tuller vi ikke med! For den vet vi, det er så viktig for dem, så den har jeg veldig respekt for».

Alle foreldrene med muslimsk eller ortodoks bakgrunn som ble intervjuet, uttrykte at de var fornøyde med barnehagens tilrettelegging og praktisering av matforskriftene i barnehagen. De opplevde at deres verdier angående renhet og mat ble respektert.

En overraskende personlig vending i spørsmålet om svinekjøtt kom helt sist i intervjuet med Renate da hun sa: «Det jeg kan si om meg sjøl etter å ha jobba i en minoritetsbarnehage, er at jeg spiser mindre svin sjøl, da. (...) jeg synes faktisk det lukter fælt (latter)». Hun fortalte at hun var oppvokst med mye svinekjøtt, men hun hadde ikke lenger lyst til å spise det. Renate syntes selv det var litt rart at hun var blitt påvirket av alle barna som snakket om at svinekjøtt var ekkelt og luktet fælt.

Denne temabolken viser at de ansatte i Rogna og Eika er samstemte i at det å vise respekt for foreldres ønsker om å unngå svinekjøtt er svært viktig. De verdimotsetninger som ligger i bakgrunnen her kunne tenkes å være religiøs versus sekulær tilnærming til mat, men det synes altså som om det ikke er en motsetning som kommer til overflaten. Tilpasning til foreldres ønsker framstår i denne tematikken som innarbeidet og nærmest selvsagt.

5.7 Rumpevask

Den første flyktningfamilien kom til Eika barnehage 6 år før feltarbeidet. Ellen var da pedagogisk leder på 2-3-års-avdelingen og de ansatte hadde ingen erfaring med innvandrere fra ikke-vestlige land. Faren i familien var en «veldig myndig mann» som de ansatte var litt engstelige for, og han hadde flere særskilte ønsker for barnet sitt:

Vi var egentlig litt... vi syntes det var skummelt. (...) Og han var veldig klar da han begynte i barnehagen, at sånn og sånn ville han ha det. Han var veldig sånn at han ville bli kjent med oss og kulturen vår, men «sånn har vi det, og det er veldig viktig at dere passer på at det ikke brukes samme kniv når dere skjærer brødkiver, så den ikke kommer borti noe kjøtt, og så når dere er på do, så skal dere bruke vann og hun skal vaskes sånn og sånn»... Og da kjente jeg at nei, dette blir vanskelig, dette blir vanskelig for meg. Jeg bruker dopapir og tørker, jeg kan ikke.... der møtte.... det syntes jeg ble vanskelig, og det kjente vi alle på. (Ellen)

Ellen gjentok at det vanskelige ønsket var at faren ville at de ansatte skulle vaske barna hans med bare hender og vann etter dobesøk. Dette ville ikke de ansatte. De fortsatte å bruke tørt papir og tørke som de var vant til fra før, og de tok dermed ikke hensyn til farens ønske om å følge hygienereglene i islam. Ellen sa at de ikke hadde møtt tilsvarende ønsker fra andre etter dette: «Men jeg har ikke møtt noen som har vært sånn... hva skal jeg si, så *streng* som han var. Samtidig var han en kjempetriverlig mann også. Han var veldig sånn... veldig religiøs, tror jeg».

Denne temabolken handler om en yrkesutøver som setter en tydelig grense for hvor langt hun kan strekke seg for å imøtekomme foreldres ønsker. Farens religiøst og kulturelt funderte ønske om renhet står her i motsetning til Ellens kulturelle tradisjoner og normer for hygiene. Hun refererer til at «det ble vanskelig» å vaske et barn nedentil med hendene, noe jeg tolker som en følelsesmessig barriere for hva hun ville gjøre. På bakgrunn av egne grenser og følelser avviste hun det religiøst funderte ønsket fra faren uten at dette ble lyttet til eller at andre mulige handlinger ble undersøkt eller diskutert.

5.8 Hijab

I Eika barnehage var det knapt ei mor som brukte hijab ved levering og henting i barnehagen. I Rogna, derimot, var det knapt ei mor med muslimsk tilhørighet som *ikke* brukte hijab. De ansatte i Rogna fortalte at de hadde opplevd at mødre kom til barnehagen uten hijab i starten

av perioden de hadde barn der, men etter en stund gikk de over til å bruke hijab. Dette tolket de ansatte som et sosialt press i retning av tildekking i de innvandremiljøene barnehagens foreldre tilhørte. Rasmus fortalte at også små jenter enkelte dager kom med hijab på hodet i barnehagen. Dette hadde de opplevd flere ganger og med flere ulike familier. Han fortalte om møtet med Noor på 3 år:

Det var sånn leopardmønster. Hun var kjempestolt. Og jeg tror nok (...) hun ville ha det sjøl, for hun sa: «som mamma!» «Har du sånn som mamma?» sa jeg. «Ja, sånn som mamma» hadde hun i dag, vet du. Hun ville ha det. Så jeg gjør det ikke til noe negativt. Men hva jeg personlig innerst mener om hijab, det er vel noe anna, kjenner jeg da. (Rasmus)

Barnehagelæreren fortalte at han kommenterte til Noor at hun var «fin» da hun kom med den nye hijaben i barnehagen, men at han etterpå tenkte at en hijab ikke skal være fin, men *dekke* det som er fint. Han reflekterte over hvor vanskelig det var å finne passende kommentarer til barnet når hans egne verdier tilsa at en 3-åring absolutt ikke burde bruke hijab. Rasmus så på hijab som et kvinneundertrykkende plagg selv om han visste at en del kvinner sier de bruker det av egen fri vilje. I intervjuet reflekterte han mye over forholdet mellom egne personlige verdier og hans holdninger som profesjonsutøver angående dette temaet. Som pedagogisk leder valgte han å anerkjenne barna enten de hadde hijab eller ikke, selv om han som privatperson ikke likte at verken jenter eller voksne kvinner bruker hijab:

Men jeg kan ikke tillate meg å være privat når jeg jobber etter et mandat som er i barnehagen, det står jo her (peker på rammeplanen), at det skal inkluderes, for eksempel, så jeg kan ikke tillate meg... Men innerst inne så kjenner jeg på sånne prosesser også som foregår, ikke sant.... Men som sagt, det står jo der i rammeplanen. (Rasmus)

Verdimotsetningen i denne fortellingen står først og fremst om den indre motsetningen og kampen mellom den ansattes verdier som privatperson og som yrkesutøver. I tillegg kan en lese en motsetning mellom den ansattes negative innstilling til religiøse hodeplagg og foreldrenes oppmuntring til et slikt plagg på barnet. En kunne tenkt seg at Rasmus hadde prioritert åpenhet om sin egen mening om hijab. I stedet viser han til samfunnsoppdraget og oppdraget med inkludering av ulike barn og respekt for mangfold når han vurderer sin private holdning som underordnet profesjonens krav om å anerkjenne barn og foreldre. Slik sett

handler temaboken om barnehagen som en normativ institusjon med krav til profesjonsutøverne i tillegg til at det dreier seg om en pedagog som setter hensynet til barnets beste over hensynet til egne verdier.

5.9 Julemarkeringer

Feltarbeidet i Eika foregikk sent på høsten og førjulsvinteren og det var tid for aktiviteter og markering av jul i barnehagen. I Eika hadde de hatt tradisjon for å være livssynsneutrale og tillegge religion en beskeden plass i barnehagen. De hadde ikke hatt mange diskusjoner om julemarkeringen i personalgruppa, for de hadde et opplegg som hadde fungert godt i mange år, og det ville de følge fortsatt. Hovedingrediensen på storbarnsavdelinga var gammeldags jul med nisse, nissestreker, Prøysensanger, gamle mattradisjoner og formingsaktiviteter. I tillegg hadde de Luciatog med sang og lussekatter for foreldre og besteforeldre. På 2-3-årsgruppa sang de mange forskjellige julesanger. Pedagog Elise brukte den siste uka før jul å fortelle og lese om Jesu fødsel. Dette var hennes oppgave hvert år, ingen av de andre ansatte i barnehagen ønsket å gjøre det. Dermed var det bare på hennes avdeling at den spesifikt kristne bakgrunnen for jula ble markert. Elise sa:

Jeg vil at ungene skal vite at vi feirer ikke jul fordi julenissen kommer, men det er en kristen verdi som ligger bak der, for vi er et kristent land. Så det å fortelle om det, synes jeg er viktig. (Elise)

Elise fortalte at det var store variasjoner fra ansatt til ansatt angående egen tro og livssyn og hvordan de tenkte om religion i barnehagen, noe som fikk konsekvenser for arbeidsdelingen og deres konkrete praksis i barnehagen.

Vi var uenige i starten, for jeg ville ha det inn. Men så ser de at det blir ikke... for de var redd for at det ble forkynnelse, men de ser at måten det blir gjort på ikke er forkynning, da. Men en kunnskaps... (...) Men sant, vi er uansett nødt til å følge rammeplanen, for det er jo arbeidsverktøyet vårt. (Elise)

Kolleger hadde med andre ord ikke bare nektet å formidle den kristne bakgrunnen for jul selv, de hadde også vært negative til at Elise skulle fortelle om Jesu fødsel. Men Elise viser til rammeplanen som begrunnelse for at barnehagen må formidle noe av den kristne bakgrunnen og ikke bare nissefortellingene knyttet til jul. Likevel spilte ansattes personlige livssyn så stor rolle i barnehagen at de to storbarnsavdelingene i Eika hadde ulike årsplaner på dette punktet,

på tross av felles rammeplan. De ansatte gjennomførte den julemarkeringen de hadde hatt i alle år før de fikk barn med annen religiøs bakgrunn i barnehagen. Eirin fortalte at i den grad de hadde hatt diskusjoner i personalgruppa angående mulige endringer i julemarkeringer når de nå var en kulturelt mangfoldig barnehage, var fokuset bare på mat og andre lands mattradisjoner.

I Rogna hadde de tidlig på høsten store diskusjoner i personalgruppa angående markering av jul dette året. De siste årene hadde de ikke hatt noen religiøse høytidsmarkeringer av noe slag fordi de hadde en familie med tilhørighet i Jehovas Vitner, og denne familien ønsket at barnehagen ikke skulle ha noen markeringer. Dette tok Rogna hensyn til og droppet dermed alle slags markeringer i de årene denne familien var i barnehagen. Nå var det første året uten Jehovas Vitner i foreldregruppa, og det åpnet for en ny diskusjon om hva de skulle gjøre med markeringen av jul.

Et stort flertall av barna i Rogna denne høsten hadde muslimsk hjemmebakgrunn, mens noen få barn kom fra hjem med kristen tilknytning. Personalet måtte ta hensyn til alle barna og deres foreldre. Mange barnehager i kommunen deltok på julevandring i kirka, og de fleste foreldrene i Rogna var positive til at barna kunne være med på kirkebesøk, dog uten å synge. I tillegg kom rammeplanen som pålegger barnehagen å markere kristne høytider og tradisjoner.

Rasmus reflekterte rundt julemarkering og kirkebesøk og startet med muslimske foreldres holdninger til dette:

Noen tillater det og noen gjør det ikke. Er det viktig å inkludere alle? Så hvis ikke alle tillater det, skal vi avlyse det? Er julevandring viktig i forhold til integrering? Det har vært store diskusjoner i forhold til skolen i fjor, så jeg. I forhold til «Deilig er jorden». Vi mister noe på den veien hvis vi slutter å snakke om det, for det er det vi holder på med.... i forhold til jul. Da tror jeg vi blir et fattigere land, altså, hvis vi ikke vet hvorfor vi holder på med ting. Så jeg kjenner veldig sann... hvor mye skal jeg ta tak i julebudskapet, noe blir en fjern verden bortsett fra for én unge, så blir det en fjern verden for resten, men de har godt av å få kjennskap til det, det er ikke det jeg sier. Men hvor mye? Men alle barnehager «skal» ha Lucia (ironisk tonefall), der har det aldri vært noen diskusjon. «Ja, hvorfor skal vi ha Lucia?» spør jeg om. «Nei, for det er så trivelig». Og det tror jeg er fordi det er så uproblematisk. Det er så konkret, vi kan ta på oss litt hvite klær og så deler vi ut en bolle og synger en fin sang. (Rasmus)

Styrer Rigmor ønsket at de skulle ha mange tradisjonelle juleaktiviteter i desember, men hun var tydelig på at ansattgruppa var uenige om dette:

I år vil jeg at vi skal ha «adventstida» i barnehagen. Men så er det noen ansatte som sier: «Hvorfor skal vi det? De [barna med muslimsk hjemmebakgrunn] vet jo ikke hva det er for noe?» Så sier jeg: «vi har lov til å formidle til dem om vår [høytid], vi trenger ikke å formidle det religiøse budskapet, men vi kan i alle fall formidle våre tradisjoner til dem, for de skal bo i Norge, og da tenker jeg at det er viktig». «Men foreldrene da, de synes kanskje ikke at det er så viktig at vi bruker tid på det.» Så der kan vi få en sånn kræsje... (...) Det kan være barn av muslimske som ønsker å være med i kirka. Sjøl om de ikke får synge, så ønsker de å være med i kirkevandringa og se hvordan det er. Så hvor skal du liksom legge.... det er veldig vanskelig. Så det er en sånn konflikt vi kan få med foreldrene og barnehagen og ansatte imellom, egentlig. Så er det våre [ansattes] verdier også. Vi er forskjellige, vi har humanetikere som jobber her, og så har vi kristne. Så der har vi litt forskjellige verdier, sjøl om vi i utgangspunktet som barnehage skal stå for de samme verdiene, så kommer det personlige litt inn også. Så det er litt vanskelig. (Rigmor)

I oppfølgingsintervjuet neste vår fortalte styreren at barnehagen bestemte seg for å droppe alle tradisjonelle førjulsaktiviteter i desember. Hun var litt skuffet over dette, men anerkjente likevel at adventstid i barnehagen handler mye om å bygge opp forventninger. Siden de aller fleste i barnegruppa deres ikke feiret jul hjemme, ble det ikke naturlig å bygge opp forventninger til noe som ikke skulle komme. Barnehagen gjennomførte likevel en samlingsstund der de fortalte om Jesu fødsel som bakgrunn for kristen jul. Begrunnelsen for dette var forpliktelsen på rammeplanen og at formidling av kunnskapsstoff om religioner hører med i barnehagen.

Styreren fortalte videre at de dette året ikke markerte påske eller andre religioners høytider, men at de diskuterte om det skal gjøres etter hvert: «det er noe som tvinger seg fram hos oss, fram i tid, at vi må ha en markering rundt id». Men Rigmor kjente et savn av de tradisjonelle julemarkeringene og at hennes barnehage ikke deltok i førjulsaktiviteter felles for barnehagene i kommunen. I tillegg var styreren bekymret for søkningen til barnehagen når det ble kjent at de i liten grad markerte jul der. Hun hadde fått spørsmål fra unge majoritetsnorske foreldre om «hva gjør dere i forhold til jul, da?». Rigmor ønsket å komme tilbake til en 50-50-fordeling med minoritets- og majoritetsnorske barn i barnehagen, men

med Rognas nye praksis uten «skikkelige juleforberedelser», var styreren bekymret for at barnehagen ville bli mindre populær blant majoritetsnorske familier.

Temabolken om julemarkeringer dreier seg om motsetninger mellom ansattes personlige verdier og livssyn og profesjonsorienterte verdier knyttet til temaet religiøse høytidsmarkeringer. I tillegg dreier det seg om hvorvidt og på hvilken måte tradisjonsformidling i barnehagen skal endres når barnegruppas sammensetning er endret. Forholdet mellom tradisjonsformidling, kunnskapsstoff og forpliktelsene på rammeplanen er en del av denne tematikken. I forlengelsen av temabolken er også spørsmålet om hvilken betydning religiøse markeringer har for barnehagers retningsvalg og videre utvikling.

Etter denne presentasjonen og første analysen av temabolkene går jeg over i avhandlingens diskusjonsdel. Den vil inneholde videre analyser og diskusjoner først og fremst av temabolkene, men også erfaringene fra feltet, presentert i kapittel 4, vil trekkes inn i noen av diskusjonene.

DEL III
DISKUSJON AV MATERIALET

6 Handlingsstrategier i møte med verdimotsetninger

Den første tekstmære analysen av temabolkene i forrige kapittel viser at møtene mellom foreldre og ansatte utløser motsetninger på ulike plan. Noen dreier seg om at verdier står mot hverandre, andre om at ønsker, ulike pedagogiske grunnsyn eller kulturelt betingede normer står i motsetning til hverandre, jf. 2.2.2. Ulike verdier er i spill og barnehagelærerne finner ulike praktiske løsninger i disse møtene. I den første lesingen av materialet om motsetninger kommer det fram et mønster som mer eller mindre eksplisitt er felles for oppbygningen av de fleste av temabolkene. Mønsteret har jeg delt inn i seks punkter:

1. Utgangssituasjonen: barnehagens tidligere praksis
2. Endringer i barnegruppe og foreldregruppe gjør at ønsker om ny praksis kommer fram. Disse ønskene kan knyttes til verdier på en eller annen måte (jf. 2.2.2).
3. Barnehagelærerne opplever motsetninger mellom verdier: Det «nye» ønsket er ikke umiddelbart forenlig med «gammel» og ønsket praksis.
4. Pedagogen finner en løsning på egen hånd eller det foregår diskusjoner i personalgruppa angående løsning på problemet.
5. Valgt handling grupperer seg i tre typer:
 - a. Ikke godta det nye ønsket, *avvisning*
 - b. Godta det nye ønsket, *tilpasning*
 - c. Finne en annen løsning, *kompromiss*
6. Refleksjon rundt valget

I den tematiske analysen her i kapittel 6 vil jeg først og fremst diskutere innholdet i punktene 4, 5 og 6 og se nærmere på hvorfor de ansatte i noen situasjoner velger a, i andre b eller c i punkt 5. Det varierer i hvor stor grad de ansatte reflekterer over det valget som er gjort.

Sentralt i temabolkene er prinsippet om *barnets beste* og hva de ulike partene vurderer som barnets beste i situasjonene, noe som fører til den motsetningen som flere av temabolkene forteller om. Dette prinsippet vil derfor være et omdreiningspunkt i analysen.

Verdier kan vise seg i handlinger (jf. 2.2.2) og dette kapitlet dreier seg hovedsakelig om handlingsdimensjonen ved verdimøtene. Kapitlet vil svare på det første forskningsspørsmålet

om hvordan barnehagelærere løser situasjoner med verdimotsetninger i en barnehage med religiøst mangfold. Jeg starter i analysen av de konkrete strategiene barnehagelærerne velger når de møter verdimotsetninger.

6.1 Strategier i praksis

Mønsteret i temabolkene forteller at ansatte har erfaringer av diskrepans mellom tidligere verdier og handlemåter og en ny situasjon som krever en respons av de ansatte. Jeg har kalt disse strategiene eller tilnærmingene for avvisning, tilpasning og kompromiss. Disse handlingsstrategiene har likhetspunkter med Berger & Zijdevelds (2009) typologisering over tre typer tilnærminger i trosspørsmål (jf. kap. 1.4.6), og underkapittel 6.1.4 vil diskutere forholdet mellom mitt materiale og disse forskernes begreper. I kapittel 6.1 vil jeg analysere åtte av de ni temabolkene med bakgrunn i disse begrepene. Dette er de fortellingene der det dreier seg om en motsetning mellom barnehagens eller ansattes verdier og tradisjoner og nyankomne foreldres verdier og ønsker. I kapittel 6.2 vil jeg analysere den niende temabolken som skiller seg fra de åtte første når det gjelder hva motsetningsforholdet dreier seg om.

6.1.1 Avvisning

Rumpevask

Den tydeligste avvisningen finner jeg i fortellingen om rumpevask (5.7). Ellen fortalte at denne farens ønske om vasking nedentil etter dobesøk lå utenfor det de ansatte var villige til å tilpasse til, og dermed ble hans ønske avvist. Ytre renhet er svært viktig i islam fordi det knyttes til indre eller åndelig renhet. Dette gjelder også den daglige hygien, og i hadith er det utførlige beskrivelser av rutiner rundt toalettbesøk der det skal vaskes med vann etter hver tømming (Hadith Bukhari 4,25, jf. Eidhamar, 2019, s. 90; Rian & Eidhamar, 1995, s. 191). Dette kan derfor forstås som en religiøst fundert verdi eller kulturskikk. Små barn er ikke unntatt fra dette. For normative muslimer er det dermed naturlig å tenke at dette hører til i barneoppdragelse og omsorg for barn, noe som er barnehagens oppgave når barnet oppholder seg der. I barnehagelærerutdanningens lærebøker om islam nevnes dette punktet om renhet som et ønske en kan møte (jf. f.eks. Eidhamar, 2019, s. 90).

Den raske avvisningen kan være et resultat av bakgrunnsoppfatningene om det sekulære som normalen i Eika barnehage. Det kan da sees som en avvisning av et «ekstremt» ønske basert på religiøse tradisjoner, noe en sekulær barnehage ikke vil tolerere. Barnehagelæreren hadde, slik det framstår fra fortellingen, verken kunnskap om den religiøse verdens betydning for mannen eller vilje til å strekke seg mot et kompromiss. Ut fra Ellens fortelling framstår det ikke som om de ansatte har hatt diskusjoner om dette punktet, for de var raskt enige om å avvise ønsket. I denne situasjonen er ikke begrunnelsen knyttet til refleksjoner om hva som er barnets beste. Ellen ser ut til å tenke at hvorvidt barnet vaskes eller tørkes med papir etter dobesøk ikke har betydning for barnets beste, saken er nøytral i så måte. Kanskje vurderer de ønsket som et krav om service mer enn som et verdibasert ønske (jf. 5.3).

Ellen refererte til at situasjonen var «skummel» og faren var veldig «streng». Det kan synes som om den umiddelbare følelsen av frykt, vemmelse og motstand mot et vaskekrav de ikke ville ha, hindret en videre gjennomtenkning av situasjonen. Hun ønsket imidlertid ikke å framstå som generelt avvisende overfor faren, for hun var rask til å understreke at mannen var veldig hyggelig selv om han var svært religiøs og streng. På denne måten ville hun få fram at hun avviste det ene spesifikke ønsket han hadde, men hun avviste ikke mannen eller innvandrere som sådan.

Barnehagen som skole

Avvisning av foreldres ønsker og verdier er også tydelig i temabolken om barnehagen som skole (5.5). Alle de ansatte jeg snakket med, var i opposisjon til at en skolepreget læringstankegang skulle prege barnehagen. De vektla derimot barndommens egenverdi, verdien av lek og at grunnleggende sosiale ferdigheter bør være på plass før barna kan starte med skolelæring. Begrunnet i egen oppfatning av barnas beste, avviste ansatte dermed foreldre som hadde verdier som tilsa at mer strukturert skolelæring bør starte allerede i barnehagen. De ansatte så det som best for barna å få leke fritt og utsette strukturert skolelæring, og her var de på linje både med rammeplanen og sentrale nordiske barnehageforskere (jf. f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20; Samuelsson & Carlsson, 2008, s. 628), noe de også selv refererte til i intervjuene. Avvisningen av disse foreldrenes verdier var dermed basert på en klar overbevisning om at barnets beste er noe annet enn det

foreldrene hevder, og at de ansattes syn støttes av faglig ekspertise. I disse fortellingene gjelder ansattes forståelse og holdning ikke et enkelt barns beste, men barn som gruppe.

Flere forskere peker på at barnehagens brede samfunnsmandat er under press fra samfunnsøkonomer og politikere som ønsker en mer effektiv barnehagesatsing med vekt på tidlig innsats og læring som del av en samfunnsøkonomisk lønnsom politisk investering (jf. Greve & Jansen, 2018, s. 42; Solbrekke & Østrem, 2011). Dette er i tråd med internasjonale tradisjoner for å starte strukturert læring allerede fra barna er 4-5 år gamle, som for eksempel i Storbritannia (jf. Thune & Askheim, 2019) og i Danielas fødeland. På den annen side viser for eksempel Li et al. (2020, s. 339) at også i land som Kina opplever barnehagelærere at foreldre ønsker mer akademisk læring i barnehagen enn det barnehagelærerne gjør. Det kan dermed virke som om foreldre i flere land i større grad enn barnehagens ansatte presser på i retning av tidlig skolelæring. Med denne avvisningen av foreldre som ønsker skolelæring i barnehagen, plasserer de ansatte i Eika og Rogna seg inn i en pågående debatt om hva en barnehage i hovedsak skal være.

Babyer og oppdragerholdninger

I temabolkene om babyer og om oppdragerholdninger (5.3 og 5.4) var det mer variasjon i de ansattes posisjoner, og i disse temabolkene kommer det tydelig fram at ansatte og endel foreldre har ulike oppfatninger av hva som er barnets beste. De ansatte anerkjente bare delvis disse foreldrenes verdier. Det ser ut som om ansattes vurdering var at foreldrene som ønsket barnehagen mest som oppbevaring, tenkte for snevert om barnehagens oppgave, ikke at foreldrene tok helt feil. De ansatte mente selv at de arbeidet hardt for barnas beste, men de fikk likevel kritikk for at barna var skitne og våte og hadde skrubbsår (jf. også Bergsland, 2018, s. 189). Jeg ser mye frustrasjon i disse fortellingene, og dette utfordret foreldresamarbeidet.

I Norge eksisterer det fortsatt en uavklart diskurs om barnehagens mandat. Hvem skal barnehagen egentlig være mest styrt av: foreldrene eller storsamfunnet? Utviklingen har gått i retning av stadig sterkere statlig styring over barnehagenes innhold gjennom rammeplanene, altså en dreining fra barnehagen som foreldrenes hjelpende hånd til samfunnets instrument for «tidlig innsats», grunnlag for læring, sosialisering, integrering og verdilæring (jf. også Skoglund, 2019, s. 201 og kap. 1.4.1.). Temabolkene 5.3 og 5.4 viser at denne diskusjonen blir

ytterligere aktualisert når barnehagene får foreldre med andre erfaringer, tradisjoner og forventninger. Den åpne dialogen om avklaring av ulike forventninger ser ut til å være mangelfull, og den kunne styrket samarbeidet mellom barnehagen og foreldrene (jf. også Skoglund, 2019, s. 202).

Renate hevdet at 3-åringer ikke skal drikke av tåteflaske (5.4). Her ser det ut som om hun tok for gitt at hun selv hadde den rette forståelsen av hva som er barnets beste. Hun hadde et innenfraperspektiv på egne sosiale normer og klarte ikke se dem fra en annens perspektiv. Hennes egen verdi eller norm ble tatt for gitt, jf. 2.2.2.F. Hun forsøkte på bakgrunn av egen oppfatning å veilede foreldre til andre oppdragerpraksiser enn dem de allerede hadde. Dette tolker jeg som ren avvisning, og det minner om Lunneblad og Johansson (2012) som fant at svenske lærere hadde strategier for å implementere sine *egne* verdier og normer ved verdimotsetninger med foreldre. Her står ulike oppfatninger om hva som er barnets beste mot hverandre.

I fortellingene om fedre som forskjellsbehandlet sønnene og døtrene sine, stilte de ansatte i Rogna seg kritiske til fedrenes praksis. Situasjonene ved henting og bringing berører privatsfæren til familien, nærmere bestemt relasjonen den enkelte forelder har til hvert av sine barn. Dette faller utenfor barnehagelærerens ansvar så lenge en ikke mistenker omsorgssvikt. Barnehageansatte er likevel observatører til de familiære relasjonene og hvordan de kommer til uttrykk i garderoben i barnehagen. Dette ligger bak Rigmors utsagn om at de ikke kan gjøre noe med hvordan foreldre eventuelt setter gutter høyere enn jenter på den private arenaen, mens de i barnehagens opplegg vil arbeide aktivt for likestilling mellom kjønnene.

I dette temaet viste Rigmor til prinsippet om barnets beste, og hun viste til at det er verdien likestilling som avgjør hva de ser som barnets beste i denne sammenhengen. Barnets beste ble med andre ord eksplisitt knyttet til grunnleggende verdier i barnehagen. Med dette understreket hun at barnehagen mener at det beste for barnet er at barnehagen jobber aktivt for likestilling selv om det går på tvers av enkelte fedres verdier.

I fortellingen om babyer ser det ut til at styrer Rigmor verbalt avviser foreldre som vil ha babyer inn i barnehagen. Men i praksis tar hun dem inn og tilpasser dermed barnehagens

praksis til dem. Det er med andre ord et sprik mellom de verdiene hun forfekter og den praksisen hun gjennomfører. Andre hensyn enn barnets beste gjør at hun føler seg presset til å gå på tvers av det hun ser som barnets beste her. Disse temabolkene kommer jeg tilbake til i diskusjonen om respekt og toleranse i kapittel 7.

6.1.2 Tilpasning

Svinekjøtt

Flere temabolker handler om at barnehagenes ansatte tilpasser sine handlinger til en viss grad for å vise respekt for foreldres verdier eller imøtekomme foreldres ønsker. Først og fremst gjelder dette fortellingen om svinekjøtt (5.6). Muslimers forbud mot å spise svinekjøtt er begrunnet i Koranen (sure 5.3) og anses som en svært sentral muslimsk praksis som er forbundet med renhetstankegangen. Mat har for mange troende en religiøs betydning (jf. Neegaard, Kvalvaag, Reinvang & Jacobsen, 2004, s. 36). Lindboe (2010, s. 91) viser til at ytre og indre renhet henger tett sammen, og det å spise kultisk ren mat er derfor viktig for å være ren overfor Gud. Sissel Østberg peker på at overholdelse av spisereglene fungerer som en markering av det å være muslim og at «motsetningen mellom halal og haram er for eksempel for muslimer en like selvfølgelig del av dagliglivet som det er en del av islam» (2003, s. 39). Bevissthet om islamske spiseregler er med andre ord noe som for barn i barnehagealder med muslimsk hjemmebakgrunn er sterkt forankret i kroppen og kan knyttes til en muslimsk identitet.

Både for Eika og Rogna virket det som en selvfølge å tilpasse barnehagens praksis til foreldres ønske om å unngå kontakt med svinekjøtt. De ansatte begrunnet sin tilpasning til foreldrenes ønsker med at dette punktet er svært viktig for muslimske familier. Det er et konkret og enkelt gjennomførbart tiltak som har stor betydning fordi det uttrykker respekt for foreldres livssyn og dermed gir tillit fra foreldre. Barnets beste var ikke eksplisitt nevnt som begrunnelse for tilpasningen, men respekten for foreldrenes religiøse praksis var mer framtrødende. FN konkretiserer at ivaretagelse av barnets beste også inkluderer at barnet får bevare sin identitet (FNs komité for barns rettigheter, 2013 pkt.55), noe som i denne sammenhengen kan tolkes som at det å tilpasse til muslimers spiseregler i barnehagen er i tråd med en internasjonal anbefaling om barnets beste. I tillegg kommer at godt foreldresamarbeid og

unngåelse av lojalitetskonflikt mellom foreldre og barnehage i neste omgang er godt for barnet.

Rognas nye praksis med å ikke servere svinekjøtt i barnehagen i det hele tatt, tolker jeg som et resultat av at den store majoriteten barn ikke hadde lov til å spise slikt kjøtt. Under mitt feltarbeid var det i den eldste gruppa bare ett barn som hadde lov til å spise svinekjøtt, og dermed var det praktisk å droppe det alternativet.

Jeg tolker denne selvsagte tilpasningen som et uttrykk for en endret barnehagekultur som følge av økt religiøs mangfold. Unngåelse av svinekjøtt er riktignok et avgrenset område som også er enkelt å normalisere på grunn av barnehagenes mange varianter av tilpasning til ulike matvareintoleranser. Det viser likevel en liten endring i praksis som følge av økt verdimangfold i barnehagen. Funnene angående spiseforskrifter i Eika og Rogna støttes av Andreassen og Øvrebø (2017, s. 10) som konkluderte med at barnehager er pragmatiske i sin tilnærming til muslimske spiseforskrifter. Funnet står imidlertid i motsetning til det Giæver fant i sin studie der en del foreldre opplevde at ikke alle barnehager tar religiøse begrunnelser for særskilte ønsker om mat så alvorlig som foreldrene ønsker (Giæver, 2010, s. 86). Giævers studie ligger noen år tilbake i tid, og forskjellen mellom funnene kan muligens forklares ved at endringer skjer fortløpende på dette området.

Renates fortelling om at hun ikke lenger var glad i svinekjøtt handler også om tilpasning, men en annen type tilpasning enn den foregående, og jeg kommer tilbake til den i 6.1.4.

Kvinnelig leder

Rigmors fortelling om fedrene som avviste henne som styrer fordi hun er kvinne (5.2) handler også om tilpasning. På tross av at både Rigmor og barnehagen hadde likestilling som verdi og at kvinner dermed selvfølgelig skal respekteres som ledere, og på tross av at barnehagen var så liten at det ikke var behov for en assisterende styrer, valgte styreren å sette inn en mannlig assisterende styrer for å imøtekomme fedrenes ønske. Denne avgjørelsen er noe overraskende med tanke på forhåndsantakelsen av at likestilling er en verdi med stor grad av legitimitet som også preger barnehagen, jf. 2.2.2.F. Avgjørelsen er dermed ikke ukontroversiell, og en kunne tenke seg andre handlingsmuligheter enn tilpasning her. Styreren kunne for eksempel ha krevd at fedrene skulle akseptere verdiene i norske barnehager og

forholde seg til henne som leder. Alternativt kunne hun krevd at mødrene til barna skulle komme og snakke med henne i stedet for fedrene. Disse handlemåtene ville imidlertid innebære en avvísning av fedrenes verdier, slik Rigmor så det, og for henne var dette ikke en ønsket strategi.

Rigmor viste til barnets beste som motiv for valget da hun fortalte om disse hendelsene. Slik jeg forstår henne, så hun det som ivaretagelse av barnets beste da hun bidro til et bedre foreldresamarbeidsklima ved å unngå konflikt med barnas foreldre og unngå at barna ble tatt ut av barnehagen. Hun hadde en opplevelse av at hun «nedgraderte seg» for at det skulle bli bra for barna. Dette forstår jeg som et svar på en etisk fordring; i denne situasjonen brukte hun makten sin i den andres tjeneste i stedet for i sin egen (jf. Løgstrup, 1991, s. 66). Det er likevel mulig å problematisere dette valget og si at barna lærer det motsatte av likestilling når menn må erstatte kvinner som ledere i barnehagen. Det er sannsynlig at Rigmor tenkte at alternativet hadde vært at barna ble tatt helt ut av barnehagen, noe som innebar en stor risiko for at barna ikke fikk gått i barnehage i det hele tatt, og Rigmor så dette som et dårligere alternativ for barna.

De ansatte i Rogna tilpasset også sin praksis når de møtte muslimske foreldre som ikke ville håndhilse på ansatte av det motsatte kjønn. De forklarte meg ulike måter de hilste på uten hudkontakt og dette anså de ikke som et problem. Under ett av mine foreldrintervju opplevde jeg dette selv: En far i Rogna ville ikke håndhilse på meg. Jeg spurte han om dette, og han mente at det å unngå hudkontakt med andre kvinner enn dem i hans nærmeste familie, var et uttrykk for respekt for kvinnen. Tidligere hadde han opplevd at en kvinne i en annen offentlig sammenheng ble rasende på han fordi han ikke ville håndhilse. Faren fortalte at han, på tvers av sitt eget ønske, hadde håndhilst på kvinner han møtte da han forsto at de ble veldig sinte på hans håndhilsenektning. Med andre ord tilpasset han seg når det etter hans oppfatning var helt nødvendig, men helst ville han ikke tilpasse seg. Han uttrykte derfor glede over at jeg godtok hans ønske og hilste uten håndtrykk.

I den nasjonale debatten som gikk i Norge i 2018-19 om temaet håndhilsing, (jf. Urbye, 2018), var det langt fra så entydig stemning for tilpasning som det jeg møtte i Rogna. Diskrimineringsnemda var delt, men flertallet i nemda fastslo at det ikke var diskriminerende å unngå å forlenge vikariat for en lærer som av religiøse grunner nektet å håndhilse på kvinner

(jf. Vestrum, 2018). Danmark innførte i 2018 en lov som krever at en må ta en representant fra kommunen i hånda i en seremoni for å bli ny dansk statsborger (jf. Haug, 2018). Dette begrunnes i at de ser håndhising som en svært viktig del av dansk kultur og danske verdier (jf. Bugge, 2019). Rogna barnehage er dermed mye mer tilpasningsvillige enn det en ser i norsk og dansk offentlighet.

Rasmus reflekterte over barnehagens store tilpasningsevne. Han nevnte i den sammenhengen at skolen er mye mindre fleksibel når det gjelder å tilpasse seg foreldrenes ønsker enn barnehagen er:

For jeg har vært på overføringsmøte på skolen, og jeg har sagt at «faren kan du regne med å ikke ta i hånda og sånn», sier jeg. «Nei, det må han finne seg i når han kommer hit!» Da var det den holdninga, ikke sant. (...) Vi hadde aldri kommet til å tenke sånn. Vi hadde tenkt motsatt, at da må vi respektere det. Men der var det motsatt. (Rasmus)

Det ser med andre ord ut til at ansatte i Rogna har mer vilje til å tilpasse seg enn det skoler og andre offentlige instanser har når det gjelder dette temaet. Dette samsvarer med studier fra Katrine Giæver (2010, s. 119) og Ingeborg Thoresen (2017, s. 180) som antyder at barnehager er mer åpne for tilpasning enn skoler er. På bakgrunn av observasjonene mine tror jeg grunnen til dette er barnehagens fokus på det de oppfatter som barnets beste. Renate uttrykte dette helt eksplisitt: «Jeg synes ikke det er det viktigste at de skal ta meg i hånda, så lenge alt er greit og de følger opp det med ungen, det synes jeg er viktigere». Dette uttrykker en verdirangering, jf. 2.2.2.G. For Renate og hennes kolleger var ivaretagelse av barnet viktigere enn foreldres helseformer, og dette ble avgjørende for hvordan de ansatte møtte foreldrene i slike situasjoner. De ansatte tilpasset gjerne så lenge det ikke gikk ut over det de så som barnets beste. Avvisning av foreldres forskjellsbehandling av jenter og gutter, jf. 6.1.1, viser nettopp at tilpasningen hadde en grense, og den gikk ved grunnleggende verdier og det de så som barnets beste.

Babyer i barnehagen

Fortellingen om babyer i barnehagen (5.3) forteller om nye utfordringer som oppstår i en kulturelt mangfoldig barnehage. Også dette dreier seg om tilpasninger. Rogna tilpasset til ulike foreldres ønske om å få barnet tidligere inn i barnehage enn det som er normen i Norge, altså

fra omtrent ett års alder.⁶³ I tillegg tilpasset de til babyens foreldres spesifikke ønsker om at barnet ikke skulle oppholde seg utendørs. En styrer skal ivareta både barnet og foreldrene. Hvis en barnehageansatt ser at foreldres valg går på tvers av det de ser som barnets beste, må den ansatte si fra. I dette tilfellet var det imidlertid ikke snakk om lovbrudd, bare om en gråsone der styrer så at foreldres valg gikk imot det hun så som det beste for barnet, men der hun ikke kunne si med sikkerhet at det kom til å gå dårlig med barnet på grunn av dette valget. Dermed valgte hun å tilpasse til foreldrenes ønsker.

Tydeligst i retning av tilpasning gikk Rakel. Hun tilpasset så langt som mulig i retning av foreldrenes verdier og praksis. Så lenge det ikke var snakk om lovbrudd, var hun tilhenger av å anerkjenne foreldres ulike tradisjoner og verdier og tilpasse barnehagens praksis til dem. Her var Rakel på linje med normen innen flerkulturell pedagogikk som sier at: «foreldre som har en annen oppdragspraksis enn det personalet er fortrolig med, er ikke nødvendigvis dårlige omsorgsgivere, men de legger vekt på andre verdier og idealer» (Sand, 2020, s. 102).

Disse tilpasningene til foreldres ønsker og verdier var imidlertid omdiskutert innad i personalet. En av de ansatte hadde uttalt at «det der er ikke en verdi, det er service», noe som indikerer at enkelte ansatte mente at barnehagen strakk seg for langt og dermed nærmet seg en servicebedrift. «Service» ble uttalt i et hånlige tonefall, et klart signal på at det vurderes lavere enn «verdi». Vurderingen av om foreldres ønsker er på verdiplanet, og dermed svært viktig for foreldrene, eller om det bare er snakk om ønske om service på et mer overflatisk plan og gjerne basert på en kravmentalitet, er av stor betydning for hvordan de ansatte tenker om situasjonen. Hvordan denne avveiningen foregår går ikke fram av materialet, men en kan tenke seg at det skjer ved en kombinasjon av kulturell forståelse, erfaring og intuisjon.

Flere forskere har pekt på at foreldre har holdninger til barnehagen som om den var en tjenesteytende institusjon der foreldrene er kunder som stiller krav og barnehagen må yte service, slik blant andre Skoglund (2019, s. 191) beskriver det. Studien fra Li et al. (2020) inneholder en barnehagelærers utsagn som i stor grad minner om uttalelsen fra Rogna: «we are not the service industry. We are professional educators. We need that parents respect us

⁶³ Barn som fyller ett år senest innen utgangen av august, har etter søknad rett til å få plass i barnehage fra august. Barn som fyller ett år i september, oktober eller november, har rett til å få plass i barnehage innen utgangen av den måneden det fyller ett år (Barnehageloven, 2005, § 12.a).

and we are not babysitters» (Li et al., 2020, s. 342). Dette viser at Rognas diskusjon om service og barnehagen som oppholdsplass berører sentrale spørsmål for barnehagelærerprofesjonen internasjonalt. Diskusjonen henger sammen med spørsmålet om barnehagens mandat. Dersom en vektlegger foreldrenes primære oppdragermandat og ser barnehagen hovedsakelig som et tilbud til foreldre, kan det føre til at barnehagen må strekke seg langt i alle retninger for å imøtekomme ulike foreldres ønsker fordi «kundene har rett». Når en får så små babyer inn i barnehagen som det er snakk om i denne temabolken, skyves vekten mer i retning av å se barnehagen bare som en institusjon for barnepass slik mange foreldre med innvandrerbakgrunn gjør ifølge de ansatte i Rogna (jf. 5.4). Babyer vil i større grad ha behov for omsorg og i mindre grad ha behov for selvstendighetstrening og pedagogiske tilbud fra barnehagen sammenliknet med de eldre barna. Spørsmålet om å ta inn babyer forsterker dermed diskusjonen om hva som er en barnehages primære oppgave.

Fungerer tilpasningene til det beste for barnet i denne fortellingen? Styret Rigmor uttrykker at hun er redd det ikke er det beste for seks måneder gamle barn å starte i barnehage. Hun mener at så små barns beste er å få mer ro sammen med de nærmeste omsorgspersonene. Likevel har barnehagen tatt inn disse babyene. Vi har i Norge nylig hatt en offentlig debatt om barnehage for ettåringer der flere stemmer har vært svært kritiske og sagt at det kan være skadelig for så små barn å være i en stressende barnehagesituasjon hver dag (jf. Bredeveien, 2019a; Skard, 2017; Undheim & Drugli, 2012, s. 233).⁶⁴ Dersom en får babyer fra halvt-årsalderen inn i barnehagen, spisses problemstillingene knyttet til dette spørsmålet ytterligere. På den annen side viser for eksempel Holte (2019) at tidlig deltakelse i en høykvalitetsbarnehage har flere positive effekter og kan beskytte barn mot emosjonelle helseplager.

Det kan se ut som om tilpasningene i denne baby-fortellingen er til foreldrenes beste mer enn til det beste for barnet. Tilpasning til foreldres ønsker kan i denne situasjonen ligne *ettergivenhet*. Ifølge Løgstrup (1991, s. 32) skiller ettergivenhet seg fra kjærlighet og er dermed ikke svaret på den etiske fordring. Men hva er alternativet til at de små barna er i barnehagen? Hvis alternativet er at ufaglærte dagammaer passer barnet i stedet for foreldrene, blir det en avveining av hva som er best for barnet (jf. Bredeveien, 2019b). På kort

⁶⁴ Debatten blusser opp igjen med jevne mellomrom, for eksempel vinteren 2017 og sommeren 2019.

sikt er det sannsynlig at de fleste småbarn vil være hjemme med foreldre. På litt lengre sikt kan det imidlertid være bra for barna å ha foreldre som er godt integrert i arbeidslivet og samfunnet forøvrig. Hva som er det beste for barnet, henger selvsagt sammen med hva som fungerer best for foreldrene, foreldrenes situasjon og fungering som oppdragere. Om en ser på samfunnets behov, kan det være bra å få unge innvanderforeldre raskt gjennom norskopplæring og utdanning og ut i arbeid. En ekstra tidlig barnehagestart kan hjelpe foreldre til dette, noe som kan kjennes bra både for foreldrene og ut fra samfunnsperspektivet. Men en vet ennå ikke hvilken langtidseffekt det har på små babyer å gå i en heldagsbarnehage i stedet for å være hjemme med en forelder, og dette faktum gjør at både hensynet til barnets beste og samfunnets nytte av dette på lang sikt er usikkert. Svært tidlig barnehagestart er derfor et prosjekt med usikkert utfall.

Hijab

Rasmus' refleksjon rundt 3-åringen med hijab (5.8) forstår jeg også som en fortelling om tilpasning. I denne situasjonen følte Rasmus seg dratt mellom sin private holdning og profesjonsutøverens vurdering av en kulturelt fundert praksis. I islam er det ikke et påbud om at så små jenter skal bære hijab, det er en anbefalt handling for kvinner og jenter fra pubertetsalderen (Koranen sure 24, 57, jf. Vogt, 2005, s. 123). Derfor kan en si at det å ta hijab på en 3-åring fordi hun vil etterlikne sin mor, er en kulturelt basert handling mer enn en religiøs handling. Liknende situasjoner der små jenter vil ha på seg hijab er kjent også fra andre barnehager (jf. Gjervan, Andersen & Bleka, 2012, s. 74). Rasmus kjente likevel på en ambivalens mellom hans eget syn på hijab som et kvinneundertrykkende plagg og hans ønske som barnehagelærer om å møte barnet med anerkjennelse. Det han så som barnets beste i denne situasjonen, var jentas behov for bekreftelse på at hun var sett. Valget hans ble å sette barnets beste øverst og holde tilbake sine private holdninger til jenter med hijab. Den synlige handlingen til Rasmus ser dermed ut som respekt for familiens praksis, så på denne måten er handlingen en tilpasning.

Denne handlingen kostet imidlertid en del for Rasmus. Han likte praksisen med hijab såpass dårlig at han hadde behov for å fortelle forskeren at privat er han i opposisjon til denne verdien. En indre verdikollisjon var dermed sterkt til stede i situasjonen, noe som gjør at dette

var en krevende tilpasning fra Rasmus' side. Det virker som det gjorde han vondt å anerkjenne hijaben på Noor når hele hans verdsett sa at hijab ikke er bra.

Tilpasningen i denne fortellingen skiller seg fra fortellingene om tilpasning til svinekjøtt. Når det gjelder spørsmålet om svinekjøtt og tilpasning til det, var alle anerkjennende overfor tematikken, ingen ansatte uttrykte at de ikke likte denne tilpasningen. Dette gjenspeiler den generelle holdningen i samfunnet der hijab fortsatt er et svært omdiskutert tema, mens unngåelsen av svinekjøtt er mer akseptert.

6.1.3 Kompromiss

Temaboken om neglelakk (5.1) har jeg tolket som en fortelling om kompromiss. Kompromiss innebærer vanligvis «et forlik mellom stridende interesser med innrømmelser fra begge parter, ofte på bekostning av prinsippene» (Gundersen, 2019). I denne situasjonen er det imidlertid ikke stridende parter som møtes direkte og inngår kompromisset, men barnehagelæreren som forsøker å finne en mellomløsning. Intensjonen til Rasmus var å finne en løsning som tok vare på både barnets ønsker, barnehagens verdier og farens verdier. Pedagogen ønsket ikke å avvise verken Ahmed eller faren, men han ville heller ikke tilpasse helt til farens uttalte ønske. Dermed valgte han en mellomvei, en helt ny løsning. Et kompromiss kan i utgangspunktet høres ut som en god løsning på en verdikonflikt, men det er likevel grunn til å problematisere dette, for løsningen innebærer at Rasmus brøt med noen prinsipper. Han falt for en fristelse og fant en løsning som ivaretok barnet og hans egne verdier først. Deretter «ryddet» Rasmus etter seg med en neglelakkfjerner slik at ikke faren skulle oppdage at han hadde brutt med familiens verdier.

Da Rasmus reflekterte over denne fortellingen tre år etter at den først ble fortalt, argumenterte han ut fra at det var viktigere å ivareta barnets beste enn å respektere farens ønske. Det han så som barnets beste i denne situasjonen, var først og fremst at Ahmed ble hørt og fikk være en del av fellesskapet med de andre barna. Her var Rasmus' argumentasjon på linje med FNs barnekomité som nettopp understreker det at barn skal bli hørt som et ledd i å ivareta barnets beste (FNs komité for barns rettigheter, 2013 pkt.55). I tillegg uttalte Rasmus at det var viktig for gutten å unngå lojalitetskonflikt mellom foreldrene og

barnehagen, noe som kunne oppstått hvis han hadde avvist Ahmeds ønske med referanse til at faren hadde sagt nei.

Rasmus sin vurdering av barnets beste er dermed langt framme i avgjørelsen og i refleksjonen etterpå. Men kompromisser er krevende og har omkostninger, og i dette tilfellet innebar det en dobbeltkommunikasjon og en utilsiktet verdiformidling i tillegg til den intenderte: Faren ble devaluert og Ahmed måtte leve med at barnehagen dekket over noe de hadde gjort mot farens vilje. Fortellingen tydeliggjør at det ikke er lett å ivareta alle ens verdier samtidig i alle situasjoner. I dette tilfellet ble verdien ærlighet nedgradert som mindre viktig enn andre verdier som blant andre fellesskap, barns medvirkning og likestilling. Om det var en bevisst og planlagt nedgradering Rasmus foretok, vites ikke, men det gjenspeiler at en profesjonsutøver antakelig har et slags indre verdihierarki, jf 2.2.2.G, som viser seg i situasjoner i praksis, selv om det selvsagt kan tenkes at denne rangeringen endres noe fra situasjon til situasjon.

Var Rasmus' løsning noe de hadde diskutert i personalgruppa, eller en løsning han fant på egen hånd? Rigmors gjentatte «besvergelse» på at de aldri ville ha lakkert neglene på sønner til de strengeste fedrene, tyder på at dette ikke var diskutert i fellesskap i personalgruppa. Ut fra mine observasjoner i intervjusituasjonen, kan det også tolkes som at Rigmor hadde en frykt for at dette kunne ha skjedd uten hennes viten. Jeg tolker det derfor som en privatisert løsning Rasmus her foretok, noe også Renates svar på denne fortellingen tyder på. Kanskje kan det tenkes at andre løsninger, uten den samme uheldige dobbeltkommunikasjonen, kunne kommet opp dersom situasjoner som denne var diskutert i fellesskap først.

Det er lett for en forsker å komme etterpå og si at løsningen fikk noen dårlige konsekvenser, at gutten likevel kom i en lojalitetskonflikt mellom barnehage og foreldre i og med at neglene ble lakkert og fjernet igjen før faren kom. Det er imidlertid krevende å finne løsninger som ikke har en hake når en skal manøvrere mellom mange ulike verdier og hensyn og avgjørelsen må skje raskt.

En foreløpig oppsummering viser at de ansatte manøvrerer i til dels ukjent farvann for å finne barnets beste i ulike situasjoner. Noen ganger mener de at de ivaretar barnets beste ved å avvise foreldres ønsker, andre ganger ivaretas barnets beste ved å tilpasse barnehagens praksis til foreldres verdier og ønsker, mens i ett tilfelle valgte den ansatte et kompromiss for

å ivareta barnets beste. I de fleste fortellingene er barnehagelærernes oppfatning av barnets beste en sentral del av deres begrunnelse for valgt handling, men i enkelte tilfeller er det andre begrunnelser som dominerer. For å diskutere disse funnene videre, vil jeg hente fram begrepene fra Berger & Zijdervelts teori om handlingsstrategier i møte med annen tro.

6.1.4 Berger & Zijdervelts tilnærmingstypologi anvendt på materialet

Berger & Zijdervelts teori om ulike tilnærminger til mangfold (2009) gjelder i utgangspunktet møter med religiøst mangfold, men forskerne mener at disse mønstrene også kan gjelde for moralområdet. Da beskriver begrepene møtet med andre verdier eller tradisjoner som er nye og annerledes enn det kjente. De to forskernes tre typer var ekskludering, inkludering og pluralisering, jf. kap. 1.4.6.

Når jeg sammenholder disse begrepene med de praksisnære begrepene jeg har brukt i analysen, tilsvarer *avvisning* den ekskluderende posisjonen a) hos Berger & Zijderveld. Det er et direkte samsvar mellom disse to begrepene slik at i tilfellene der barnehagelærerne avviste foreldres verdier, tilsvarer det en holdning der en tenker at ens egen verdi er den eneste rette.

Både b) pluralisering og c) inkludering hos Berger & Zijderveld er imidlertid varianter av tilpasning. *Tilpasning som inkludering* kan forstås som at en godtar visse elementer av den nye tradisjonen og kan ta det til seg uten at en dermed godtar alt. En kan godta noe som ikke er sentralt i egen tradisjon, såkalte *adiafora*-spørsmål (jf. kap. 1.4.6 og 2.2.2.G). *Tilpasning som pluralisering* innebærer at en endrer praksis på bakgrunn av at en godtar andres verdier og mener andres verdier kan være like bra som ens egne. Resultatet er at flere verdier eksisterer side om side. En annen tolkning av denne typen kan være at en tolererer den andres verdier, som en misliker, i en slik grad at en likevel er villig til å endre egen praksis på bakgrunn av den andres verdi.

I materialet mitt er de aller fleste temabolkene under overskriften *tilpasning* eksempler på tilpasning som pluralisering. De ansatte møter nye verdier, og de godtar verdiene i den forstand at det fører til endringer i praksis. Det har dermed skjedd en pluralisering av verdiene i barnehagen. Eksempler på dette er både fortellingen om svinekjøtt (5.6) der unngåelse av svinekjøtt var en verdi på linje med det å spise svinekjøtt, og fortellingen om hijab (5.8) der barnehagejenter som ville ha på seg hijab var akseptert ved siden av det å være uten hijab. I

temabolken om kvinnelig leder (5.2) ble pluraliseringen konkret manifestert ved at en mannlig assisterende styrer hadde styrerfunksjon ved siden av den kvinnelige hovedstyreren, altså en pluralisering i form av at én leder ble til to for å ivareta noen fedres verdier. Slik jeg tolket de ansatte, var det i de fleste tilfellene av pluralisering snakk om at de ansatte tolererte den nye verdien slik at den kunne leve side om side med deres tidligere verdier.

Tilpasning som inkludering ser jeg imidlertid også et par eksempler på. Denne typen tilpasning dreier seg om mindre vesentlige verdier for en person som en er villig til å endre. Endringen medfører at en inkluderer den nye verdien i sitt eget liv, og ikke bare godtar at andre mennesker praktiserer den. Renate fortalte at hun hadde begynt å mislike svinekjøtt etter å ha jobbet i Rogna noen år. Her tilpasset Renate seg til den muslimske verdien «avstå fra svinekjøtt» ikke bare i den forstand at hun la til rette for at de muslimske barna i barnehagen skulle slippe kontakt med svinekjøtt, men hun inkluderte det også i eget liv.

Det andre eksemplet på tilpasning som inkludering ser jeg i temabolken om kvinnelig leder. Flere ansatte i Rogna snakket om at det var uproblematisk for dem å hilse på foreldre på andre måter enn ved å håndhils, noe de påpekte som en forskjell mellom barnehagen og den lokale skolen. Her er det snakk om en ny tradisjon som de godtok og praktiserte selv. De gikk med andre ord lenger enn å bare godta at andre rundt dem praktiserte det, de deltok selv i den praksisen. Håndhilsing var ikke en sentral verdi for dem, derfor kunne de godta en praksisendring her. Renate understreket dette eksplisitt i utsagnet om at hilseform ikke var så viktig for henne så lenge det som gjaldt ungen var i orden.

Kompromisset som en handling som både godtar og ikke godtar det nye og som finner nye, pragmatiske løsninger, beskrives ikke i typologien til Berger & Zijdeveld (2009). Dette er en nokså uventet og helt annen løsning enn det Berger & Zijdevelds kategorier fanger opp. På bakgrunn av materialet mitt vil jeg si at dette utgjør en egen type pragmatisk tilnærming til andres verdier. Rasmus er i nærheten av noe av den samme viljen til kompromiss i hijab-narrativet. Der er løsningen hans likevel ikke et kompromiss, men en tilpasning til forventningene fra jenta, mora og profesjonen. Han uttrykker imidlertid så store samvittighetskvaler knyttet til dette, at han kunne vært nær en kompromissløsning også i denne situasjonen. Et virkelig kompromiss her kunne for eksempel medføre at han sa til jenta

at hun var fin, mens han etterpå sa til mora at barnehagen ikke ønsket at de lot jenta bruke hijab der flere ganger.

Disse typene tilnærming gjelder nødvendigvis på ulike nivåer. Det ene er det personlige nivået, noe som i mitt materiale er barnehagelæreren. Dernest er det institusjonsnivået, barnehagen. Til sist kommer samfunnsnivået. Dette innebærer at i alle de ulike måtene å møte verdimotsetninger på kan en finne avvisning, inkludering, pluralisering eller kompromiss både på personlig nivå, institusjonsnivå og samfunnsnivå. Tilnærming og respons kan dermed variere mellom nivåene.

I materialet ser jeg at skoletenkning i barnehagen (5.5) er noe både de ansatte og barnehagen som institusjon avviser, mens i samfunnet ellers er det delte meninger om dette både blant politiske myndigheter og blant foreldre.⁶⁵ I fortellingen om Renate og svinekjøttet (5.6) ser vi en tilpasning som inkludering på personlig nivå for én ansatt, det gjelder så vidt jeg vet ikke flere ansatte der. For Rognas del gjelder tilpasning som inkludering også på institusjonsnivå ved at barnehagen ikke serverer svinekjøtt i det hele tatt, selv om dette på langt nær er slik for alle barnehager i landet. På samfunnsnivå er det absolutt ingen tilpasning som inkludering her, storsamfunnet både produserer, selger og spiser fortsatt svinekjøtt i stort omfang.

Nye hilseformer i egen praksis kan tolkes som tilpasning i form av inkludering, som nevnt ovenfor. En kan også tolke dette som pluralisering fordi de fortsatt hilste i hånda på dem som ønsket det. Med andre ord finnes flere praksiser ved siden av hverandre. I Rogna gjelder dette både på personlig nivå og på institusjonsnivå. På samfunnsnivået er det imidlertid ikke slik, der er det som nevnt større motstand mot håndhilsenekting (jf. kap. 6.1.2).

Rakel gikk lenger enn sine kolleger når det gjaldt tilpasning, jf. 5.4. På det personlige nivået ville hun i stor grad tilpasse sin praksis til ulike foreldres verdier, tradisjoner og ønsker, mer enn andre av hennes kolleger ville gjøre og mer enn det storsamfunnet vil gjøre. Det siste eksemplet jeg vil trekke fram, er fortellingen om hijab (5.8). Der tilpasset Rasmus sin handling til foreldrenes verdi. Han fortalte også at barnehagen godtok hijab som lekeplagg, og flere jenter hadde tidligere brukt hijab i løpet av barnehagedagen. Det er dermed godtatt både på

⁶⁵ Jf debatten i høringsrunden etter regjeringen Solbergs St.meld. 19 *Bedre innhold i barnehagene* der de foreslo «læringsutbytteformuleringer» i barnehagen, noe som resulterte i «barnehageopprøret» våren 2016 (Bae, 2016).

personlig nivå og på institusjonsnivå. På samfunnsnivået er hijab på jenter imidlertid svært omdiskutert og langt fra godtatt i en slik grad som i Rogna.

Rognas tilpasning skiller seg fra samfunnet ellers på flere områder i de nevnte fortellingene. Spørsmålet er hvordan dette skal tolkes. En kan se for seg at Rognas åpenhet i retning tilpasning og pluralisering er tidsavgrenset og at storsamfunnets praksis vil innta barnehagen etter hvert. Eller er det mulig at barnehagen er i front av samfunnsutviklingen? Da kan en se Rognas tilpasningsvilje som et signal om hvilken vei samfunnet utvikler seg. Barnehagen som et inkluderende fellesskap kan være glimt av hvordan samfunnet vil se ut på litt lengre sikt. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 9.

Barnehagen står i et komplekst landskap med mange kryssende hensyn og lite oversikt over hva som er barnets beste på lang sikt. Det gjør det til et svært krevende landskap for barnehageansatte å manøvrere i. Den store oppgaven med å få barnehagedagen til å fungere rent praktisk, kan føre til tilpasninger som ikke nødvendigvis er til barnets beste. Men ansattes oppfatning av hva som er barnets beste, ser likevel ut til å ligge langt fremme i bevisstheten i de fleste situasjonene.

I dette kapitlet har jeg analysert de åtte første temabolkene ut fra begrepene avvisning, tilpasning og kompromiss. Den siste temabolken har flere særtrekk, og jeg vil derfor se nærmere på den i et eget kapittel:

6.2 Særegne utfordringer knyttet til religiøse høytidsmarkeringer

Temabolken om julemarkeringene i Eika og i Rogna (5.9) skiller seg fra de første åtte på flere måter: Den første gjelder konfliktlinjene: Temabolken domineres ikke av motsetninger mellom ansattes stemmer og foreldres verdier eller ønsker. Verdimotsetningene dreier seg her ikke om etnisk – religiøse kontekster, men om andre kulturelle forskjeller når det gjelder forholdet til religion. Motsetningene gjelder først og fremst ansattes egne tro- og livssyn, ansattes holdninger til religiøse markeringer i barnehagen og forholdet til rammeplanen.

For det andre ser jeg at fortellingen om julemarkering i Eika også skiller seg fra de foregående med hensyn til prinsippet om barnets beste. I begge barnehagene har det vært og var delvis fortsatt diskusjoner i personalet angående hvorvidt, hva og i så fall hvor stor plass religiøse

markeringer skulle ha i deres religiøst mangfoldige barnehager. Diskusjonene i Rogna dreide seg mest om hva en skal gjøre med markering av kristne høytider når barnegruppas sammensetning er endret. I Eika var problemstillingene knyttet til om religiøse tradisjoner overhodet skulle ha en plass i barnehagen. Indirekte kan en si at disse diskusjonene dreier seg om hva en ser som barnets beste når det gjelder formidling av religiøst funderte tradisjoner i barnehagen.

Begge barnehagene befinner seg innenfor en sekularisert kontekst, slik hele det norske offentlige samfunnet i dag er, forstått som at det ikke-religiøse er sett på som den nøytrale og normale livsinstillingen, slik Taylor (2007, s. 14) har beskrevet det, jf. 1.4.6. Andre stemmer peker på at religion, på grunn av innvandring, har fått større plass i det offentlige rom i Norden enn det så ut til for noen tiår siden (Bäckström, 2014) eller at en sterk *pluralisering* av livssynsområdet er mer framtrædende enn sekularisering (Berger, 2014). Forståelsen av det offentlige samfunnet som i all hovedsak sekulært og til en viss grad sekularistisk,⁶⁶ er likevel en viktig bakgrunn for å forstå barnehagenes diskusjoner og praksis på dette feltet.

Taylor knytter den sekulære tidsalderen sammen med individualisme og tanken om autentisitet. Autentisitetsidealet innebærer at en selv som individ må finne ut hvordan en skal realisere sin menneskelighet, sitt potensiale, og leve ut dette (Taylor, 1998, s. 43; 2007, s. 475). I forlengelsen av dette idealet kommer opposisjon mot konformitet. Når jeg verdsetter min egen frihet fra autoriteter, er det naturlig at også andre får gjøre det de selv ønsker. På denne måten følger det en relativisme i kjølvannet av autentisitetsidealet (2007, s. 484). Taylor understreker at dette idealet er viktig og noe som bør verdsettes i et moderne samfunn. Det som bekymrer han, er imidlertid at praktiseringen av idealet gir seg utslag i selvsentrering og «trivialiserte og sløvende former» (Taylor, 1998, s. 29), noe han kaller *autentisitetskulturen* (jf. også Sagberg, 2001).

Kontrasten til de banaliserte formene for autentisitet er hos Taylor koblet til betydningsfulle horisonter: «Den som søker noe betydningsfullt i livet og som søker å definere seg selv meningsfullt, må eksistere i forhold til en horisont av viktige spørsmål» (Taylor, 1998, s. 53). Meningssøking er altså ifølge Taylor avhengig av kontakt med viktige spørsmål og en

⁶⁶ Begrepet anvendes her som at det sekulære ikke bare er det normale, men blir en ideologi som forfekter at religion ikke har noen plass i en offentlig institusjon som for eksempel barnehage.

«bakgrunn av ting som betyr noe» (1998, s. 53). Hvis barn skal kunne finne en identitet og danne seg et livssyn, trenger de tilgang til slike horisonter som kan utgjøres av store spørsmål, kilder og fortellinger, noe som også inkluderer religiøse tradisjoner (jf. Sagberg, 2015a, s. 94). I lys av disse perspektivene vil jeg analysere fortellingene om barnehagenes diskusjoner om markeringer av religiøse høytider, og jeg starter i Eika.

6.2.1 Diskusjoner om markeringer i Eika

I Eika ser jeg det sekularistiske grunnsynet tydelig. Flere av de ansatte der var i opposisjon mot religiøse tradisjoner, de hadde blant annet vært skeptiske til at en kollega skulle formidle juleevangeliet i barnehagen. Pedagogisk leder Eirin fortalte åpent at hun ikke hadde noe kunnskap om religion. De hadde tidligere hatt en styrer som bevisst la opp til at de skulle ha en «livssynsnytral barnehage», forstått og praktisert som en barnehage der religiøse markeringer ikke skulle ha noen plass.

Det kan, dersom dette var begrunnet med hensyn til barna, se ut som om en del av de ansatte i Eika så det som barnets beste å unngå å ha religion som tema i barnehagen, mens det var greit å få kjennskap til og erfaring med noen juletradisjoner som ikke var spesifikt religiøse. Julemarkeringene som jeg observerte i Eika besto i all hovedsak av nisser, gamle mattradisjoner, Prøysen-sanger, formingsaktiviteter og Lucia-opptog for besteforeldre. Smart (1998) sin oversikt over religionenes ulike dimensjoner viser at religion ikke bare handler om den kognitive dogmatiske dimensjonen, men like mye om praktiske, rituelle, narrative, materielle og etiske dimensjoner. Legger en Smart til grunn, har de i alle fall delvis religiøst tilknyttede markeringer av jul i Eika. Den utbredte holdningen blant de ansatte så ut til å være at den kognitive dimensjonen var den sentrale, og så lenge de ikke fortalte fortellingen bak Lucia-feiringen eller hvorfor de kristne feirer jul, var de innenfor en ikke-religiøs sfære.

Dette er svært likt Eva Reimers' beskrivelse av situasjonen i Sverige. Hun fant at svenske førskoler praktiserer religiøse tradisjoner, men de kaller dem ikke religiøse fordi de ikke forteller barna hvorfor de markerer disse tradisjonene. De ansatte tenker på disse situasjonene som «secular national traditions relevant to and inoffensive for all children, regardless of the religion of their families» (Reimers, 2019, s. 7). I en sekulær barnehage kan

en altså tenke at alle tradisjoner som ikke er eksplisitt og verbalt religiøse, er greit for alle barn uavhengig av religiøs hjemmebakgrunn.

Jeg tolker Eikas nedprioritering av religion som et bevisst valg. De brukte en «minimumsvariant» av rammeplanens pålegg om at «personalet skal gi barna kjennskap til og markere merkedager, høytider og tradisjoner i den kristne kulturarven og andre religioner og livssyn som er representert i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Det kan også tolkes som at de valgte å ikke følge opp rammeplanen på dette området, slik også Rosland og Toft (2013, s. 222) viser eksempler på fra andre barnehager. Dette samsvarer i stor grad med den nasjonale rapporten (Østrem et al., 2009) som sier at ERF er det fagområdet som barnehager arbeider absolutt minst med på tross av at rammeplanen omtaler fagområdene som likeverdige. Rapporten nevner «intern fagkultur og tradisjon» (Østrem et al., 2009, s. 25) som en mulig årsak til at barnehagene arbeider i så ulikt omfang med de ulike fagområdene, og dette gir god mening etter mitt møte med Eikas interne fagkultur og tradisjon. Kuusisto og Lamminmäki-Vartia (2012) hevder at hvis barnehagens arbeid er preget av såkalt religiøs nøytralitet, svikter barnehagen sin oppgave i å hjelpe barna til å utvikle et språk for å snakke om og forstå religioner og livssyn og «the children do not get support for their own religious identity; neither do they develop tools for understanding their own tradition» (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012, s. 9). Sett i lys av dette er Eikas valg ikke uproblematisk.

Lunneblad (2013) så mange eksempler på at ansatte i svenske førskoler forventer at nyankomne innvandrere skal tilpasse seg en tradisjonell svensk barnehagepraksis. Eikas førjulstid i barnehagen der de ansatte fortsatte tradisjonene slik de brukte å ha dem med en mer homogen barnegruppe, kan tolkes som en del av den samme tendensen. Den tradisjonelle svenske og norske barnehagepraksisen er ofte sekulær og uten mye synlig religiøsitet, og kanskje forventer barnehageansatte at nyankomne innvandrere skal tilpasse seg denne som del av det å «bli norsk» eller å «bli svensk».

Puskás og Andersson (2017) sin studie fra Sverige viste at barnehagelærere føler seg usikre på fortellingene fra kristen tradisjon, og Kuusisto (2017) fant usikkerhet blant barnehageansatte i Finland angående religiøst mangfold. Når en ser disse funnene i sammenheng, tegner det seg et ikke overraskende bilde av at barnehagelærerne ønsker å formidle fortellinger de kjenner

seg trygge på, fortellinger de har et forhold til og noe de opplever blir «ekte» overfor barna. I en sekulær kultur er religiøse fortellinger i liten grad inkludert i det en barnehagelærer føler seg trygg på. De ansatte i studien til Puskás og Andersson (2017, s. 34) var mer fortrolige med tema som problematisering av kjønnsstereotyper enn de var med de kristne fortellingene. I Eika var flesteparten av de ansatte mer fortrolige med «gammeldags Prøysen-jul» enn med den kristne julefortellingen. Det kan se ut som om barnehageansattes personlige livssyn eller mangel på fortrolighet med religiøse fortellinger bidrar til at ERF og religiøse høytidsmarkeringer er det fagområdet det arbeides minst med, jf. Østrem et. al. (2009, s. 25).

Eikas ansatte refererte til at de hadde hatt diskusjoner om dette under den tidligere nevnte styreren, men i løpet av den førjulsperioden jeg gjorde feltarbeid der, var det ikke noe som tydet på at de diskuterte temaet høytidsmarkeringer. Dette på tross av at barnegruppas sammensetning var kraftig endret siden årene med diskusjoner om høytidsmarkeringer. De videreførte likevel den tradisjonelle markeringen de hadde brukt i mange år. I den grad de nevnte mulige endringer som følge av endret barnegruppe, tenkte de på mattradisjoner, altså tema som var på et ytre, konkret plan og dermed enklere å forholde seg til enn det som dreier seg om verdier eller religionsfeltet.

Religionstemaet så ut til å være overlatt til ansattnivået. Ulike ansatte tok ulike oppgaver avhengig av den enkeltes livssyn og hva de kunne tenke seg å gjøre. Elise var den eneste i Eika som eksplisitt formidlet det kristne innholdet i jula for sin barnegruppe. Hun begrunnet det i rammeplanen og at barna har behov for kjennskap til en så sentral fortelling i norsk kultur. I Eika var det dermed ulike årsplaner for de ulike storbarnsavdelingene, en med og en uten julefortellingen. Begrunnelsen for arbeidsdelingen var at den enkelte ansatte skulle slippe å formidle noe de ikke trodde på eller hadde et positivt forhold til. Dette ser jeg som uttrykk for autentisitetkulturen (jf. Taylor, 1998, s. 43): Enhver bestemmer selv hvordan hun skal leve og realisere seg selv, og det oppleves ikke som greit å utføre arbeid som går på tvers av ens egen overbevisning, selv ikke når dette er en del av ens profesjonelle arbeid.

I Sagbergs studie om kristendommens plass i norsk barnehage diskuterer han barnehagens plass i spenningen mellom en kristelig og en sekulær diskurs der nettopp autentisitetidealet blir tydelig (2001, s. 154). Mange av førskolelærerne som var informanter i Sagbergs avhandling, var opptatt av at de som formidler kristendom i barnehagen skal ha et personlig

forhold til religionen de forteller om. Noen av informantene fokuserte på at det skulle oppleves ekte for ungene, mens andre fokuserte på den ansattes eget livssyn i spørsmålet om hva de ville si eller ikke (Sagberg, 2001, s. 144). Det virker med andre ord som om det både for 20 år siden og i dag er slik at i noen barnehager har den enkelte ansattes personlige livssyn stor betydning for hva en deltar i og formidler av religiøs kunnskap i barnehagen. Dette til forskjell fra andre områder av rammeplanens fagområder der det er selvsagt at alle ansatte skal kunne formidle alt.

Det kan dermed virke som om «ansattes beste» er et moment som spiller sterkere inn enn spørsmålet om barnets beste når det gjelder markering av religiøse høytider i Eika. Når ens personlige livssyn tilsier at religion ikke er et viktig tema, overstyrer dette både forpliktelsen på rammeplanen og hva som er barnas behov. I Eika var det ingen andre enn Elise som nevnte barns beste eller hva barn har behov for når det gjaldt religiøse temaer. Hun var den eneste som viste til at rammeplanen sier at de skal markere, selv om Ellen også nevnte at de «kanskje måtte se litt nærmere på rammeplanen etter hvert». Det ser ut til at rammeplanen ikke er et like selvsagt styringsverktøy på dette området som det er på andre fagområder.

De ansatte i Eika tolket altså kristne tradisjoner i rammen av personlig tro og livssyn i stedet for i rammen av kulturelle tradisjoner. Rammeplanen behandler religion som kultur (2017, s. 54-55), og Sagberg hevder at «it is not possible to deal with religion in education as non - culture, but teachers must be willing to study religious cultures to explore their meaning to individuals and communities» (Sagberg, 2020, s. 70). Jeg er enig i at religion bør forstås som kultur, og både pedagoger, barn og unge trenger opplæring i kulturelle og religiøse tradisjoner som del av sitt arbeid med meningsskaping og for å forstå hvilken betydning religiøse tradisjoner kan ha for enkeltmennesker og samfunnet (jf. 1.4.6 og Henriksen, 2020, s. 60; Schweitzer, 2006). Dette er nødvendig for å utvide kunnskap om religioner og livssyn «that is no longer made normative by some religious hegemony, but one that is shaped in a context of secularisation and religious diversity» (Sagberg, 2015a, s. 143). Kunnskap om religioner og livssyn i en kontekst av sekularisering, mangfold og uten dominerende religiøse institusjoner er nødvendig for å komme videre til en mer profesjonsorientert tilnærming til dette fagområdet.

6.2.2 Diskusjoner om markeringer i Rogna

I Rogna var situasjonen og diskusjonen en annen enn i Eika. I årene forut for mitt feltarbeid hadde barnehagen hatt en familie som tilhørte Jehovas Vitner. Denne familien ønsket ikke at deres barn skulle delta i noen form for markeringer i barnehagen. Som en følge av dette bestemte barnehagen seg for å droppe alle religiøse høytidsmarkeringer de årene denne familien var i barnehagen. En kan stille spørsmål ved om det var et klokt valg å la én familie bestemme innholdet i barnehagen på dette punktet med konsekvenser for alle de andre barna og på tvers av forskriftene i rammeplanen. Rammeplanen slår fast at «både foreldrene og personalet må forholde seg til at barnehagen har et samfunnsmandat og verdigrunnlag som det er barnehagens oppgave å forvalte. Barnehagen må tilstrebe at barnet ikke kommer i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Jeg tolker Rognas ansatte dithen at de hadde vektlagt den andre setningen i dette utdraget tyngst, slik at for å unngå lojalitetskonflikt mellom barnehagen og Jehovas Vitner – hjemmet, var det best for barna at barnehagen droppet all religiøs markering de aktuelle årene. Dette kan høres ut som ettergivenhet og å gjøre det lettere for seg selv. En mer brukt løsning på tilsvarende utfordring med barn av Jehovas Vitner er å markere noe for resten av barna, men å la barna som skal ha fritak fra markeringene, være sammen med ei annen barnegruppe på annen aktivitet den tiden markeringen tar. Dette ville imidlertid fjernet disse barna fra sitt vanlige fellesskap, noe som også kan kjennes problematisk. Rogna tok dermed et valg som bevarte barnegruppa samlet, men valget hadde også den konsekvensen at andre barn ikke fikk kunnskap om religiøse høytider, noe rammeplanen foreskriver.

I Rogna var avgjørelsen angående høytidsmarkeringer ikke plassert på ansattnivået, men der foregikk det eksplisitte diskusjoner på personalmøter om den nye situasjonen uten barn fra Jehovas Vitner og med en større majoritet av barn fra muslimske familier enn tidligere. De ansatte diskuterte i realiteten praktiske konsekvenser av det overordnede spørsmålet: Hva er religiøse tradisjoners plass i en kulturelt og religiøst mangfoldig barnehage? Blant de ansatte var det ulike syn på religion og religiøse høytiders plass og funksjon i barnehagen. Raket sa eksplisitt at hun ikke syntes at religion eller religiøse markeringer i barnehagen var av noen særlig betydning, mens for Rigmor var tradisjonsformidlingen knyttet til jul i barnehagen viktig. Både Rasmus og Rigmor reflekterte i intervjuene mye rundt alle hensynene de måtte ta og hva de skulle velge, og den løsningen barnehagen valgte, var et kompromiss mellom ulike

hensyn. Både rammeplanens intensjon om en markering, barnegruppas behov for kunnskap og foreldregruppas sammensetning lå til grunn for valget om å markere jul bare med en samlingsstund der de fortalte om Jesu fødsel. Ut over dette hadde de ingen juleforberedelser. Etter mange diskusjoner var dette den løsningen som de mente ivaretok flest mulig hensyn. Det var en mellomløsning som kan kalles et kompromiss.

Styrer Rigmor satte ord på at det er krevende å tilpasse seg på verdifeltet; det er mange hensyn å ta, det berører følelser og det kan oppleves vanskelig. Hun sa eksplisitt at spenningen mellom hennes personlige verdier og den løsningen de ansatte var blitt enige om, var krevende for henne. For Rigmor virket det som en liten sorg at alt det som handler om jul og tradisjoner knyttet til jul skulle ha så liten plass i barnehagen hun var styrer i. Det innebar at noe hun hadde sett på som verdifullt, skulle reduseres til et minimum, og denne endringen var det knyttet følelser til. Hennes vurdering av barnets beste i sammenheng med høytider så ut til å handle om tilhørighet, tradisjon og å være en del av et sosialt fellesskap i lokalsamfunnet. Rigmor ønsket at barnehagen hennes skulle videreført en tradisjon og vært en del av fellesskapet av barnehager som har felles markeringer før jul. Men hennes barnehage var annerledes, som hun sa. Hun ville ta foreldregruppa, barnegruppas sammensetning og de ansattes argumenter på alvor, men hun kjente på et savn.

Rigmors ambivalens eller følelse av å bli dratt mellom eget livssyn og det profesjonelle behovet for å arbeide inkluderende i et pluralt samfunn, ser jeg som en parallell til finske religionslæreres posisjon i en studie av Kuusisto & Gearon. Det underliggende kjernes spørsmålet både for Rigmor og de finske lærerne er: «How do I cohere my personal formation and presently, historically formed life views and worldviews in professional context?» (Kuusisto & Gearon, 2017a, s. 50). De empiriske studiene viser at dette spørsmålet er et krevende område for praksisfeltet, og for Rigmor er det også knyttet følelser til det.

I tillegg kommer det administrative aspektet inn, for styreren må tenke på at barnehagen skal være attraktiv nok for nye potensielle søkere. Dette er et økonomisk argument som har betydning for sammensetningen og driften i barnehagen videre. Det er ikke et spørsmål om iboende verdier, men like fullt har det basis i Rigmors verdibaserte ønske: Hun ønsket seg 50-50-fordeling når det gjaldt majoritets- og minoritetsbakgrunn fordi hun mente det var den beste rammen for barnehagen som integreringsarena.

Rigmor fortalte, overraskende nok, at unge majoritetsnorske foreldre spør etter juletradisjoner i barnehagen når de skal finne barnehageplass for sine barn. Dette kan være et uttrykk for at kulturtradisjoner fortsatt har en plass i unge foreldres bevissthet, og slik sett sier det noe om en bevissthet om verdier i valg av barnehage. Slik jeg forstår henne, sto Rigmor i en kamp om hvilken barnehage Rogna skal være på litt lengre sikt. Religionstematikken er en katalysator eller markør for denne kampen, det er et tema som synliggjør og forsterker endringer i barnehagen som inkluderende fellesskap.

Rasmus hadde en kritisk bemerkning om Lucia-markering i barnehager generelt. Han nærmest fnøs av at alle absolutt skal ha Lucia fordi det er «trivelig» selv om bakgrunnen for Lucia er en brutal fortelling som de fleste unngår å fortelle barna om. Dette kan eksemplifiseres ved en observasjon jeg gjorde på morgenen før Lucia-markeringen i Eika barnehage. De hadde sunget Lucia-sangen med de eldste barna fra begge storavdelingene. Da spurte ei 5 år gammel jente: «Hva betyr «skyggene truer»?» De ansatte ble veldig usikre, blikkene ble flakkende og de sa at de måtte utsette spørsmålet og svare jenta senere på dagen. Det er usikkert hvorvidt jenta fikk noe svar. Rasmus' utsagn tolkes som uttrykk for hans engasjement for at barnehagene skal ha en sterk bevissthet om hva de gjør og hvorfor de gjør det. Han ønsker ikke at barnehagen skal videreføre tradisjoner bare fordi de er koselige. Slik sett er hans refleksjon et innlegg i diskusjonen om religionenes plass i dagens barnehager.

Rogna vektlegger altså at barn har behov for kunnskap om hvorfor mennesker i lokalsamfunnet feirer en religiøs høytid, de legger vekt på rammeplanen (begge deler er Rasmus' utsagn, gjengitt i 5.9), de har en vurdering av deres spesifikke barnegrupes behov, og personalgruppa «overkjører» styrerens personlige ønske. Disse elementene peker i retning av at profesjonsverdier har større plass enn ansattes personlige livssyn og holdning til religion i denne barnehagen. Rogna har beveget seg, fra sin tidligere «avlysning» av alle religiøse høytidsmarkeringer av hensyn til én familie, i retning av økt profesjonalisering av barnehagelærernes rolle også når det dreier seg om religiøs tradisjonsformidling.

På bakgrunn av at prinsippet om barnets beste ikke har en udelt hovedrolle i barnehagens arbeid med religiøse høytidsmarkeringer, vil jeg i de neste to kapitlene se nærmere på noen foreldres stemmer knyttet til temaet (6.2.3) og deretter diskutere mulige forståelser av samfunnets beste innen denne tematikken (6.2.4).

6.2.3 Barnets beste, foreldrenes beste eller ansattes beste?

Hva så de ansatte som barnets beste i forbindelse med religiøse høytidsmarkeringer i barnehagen? Prinsippet om barnets beste spilte en mer beskjeden og variabel rolle i tema knyttet til religiøse høytidsmarkeringer enn i de andre temabolkene. Elise (i 5.9) var opptatt av at barna skulle få vite hvorfor en feirer jul, så hennes tanke om barnets beste var at det er bra for barn å ha kjennskap til den religiøse bakgrunnen til høytidstradisjonen i landet. Rasmus' utsagn om at landet blir fattigere hvis ikke barna lærer om hvorfor en feirer høytider, peker også i retning av at barnas beste er å lære om bakgrunnen for høytidene. Hans utfordring var imidlertid hvor mye tid en skal bruke på dette når flertallet av barna ikke feirer den aktuelle høytiden hjemme. Elise og Rasmus er de tydeligste stemmene som løfter fram barnets behov for kunnskap, mer enn ansattes eget livssyn, som begrunnelse for valg av markering i barnehagen. Dette tolker jeg som praktiseres innsikt i de anliggender som Taylor og Sagberg uttrykker på andre måter: Barn trenger å knytte seg til noen større fortellinger og spørsmål som en del av prosessene med meningsskaping, livstolkning, tilhørighet og identitetsskaping (Sagberg, 2015a, s. 94; Taylor, 1998, s. 53).

Disse stemmene er i samsvar med finske forskeres påstand om at barn har rett til å lære om religioner fra ung alder. De framhever tre grunner til barns behov for religiøs kunnskap:

When examining the goals and content of societal education, a child's right to education vis-à-vis religion should be understood first as the right to knowledge and information about religions and other worldviews that are present in that child's everyday life, second as the provision of tools for constructing a personal worldview, third as the development of understanding and dialogical approach to alternative worldviews (Poulter et al., 2017, s. 53).

Barns rett til kunnskap er dermed både a) en menneskerett, b) nødvendig som et redskap til å skape seg et eget livssyn etter hvert og c) nødvendig for å kunne vise toleranse og respekt i møte med andre barn og voksne. Ut fra denne tankegangen er det til barnets beste å få kunnskap om religion fra ung alder (jf. også Schweitzer, 2006).

«Foreldrenes beste», altså hensynet til foreldres ønsker for religiøs formidling i barnehagen, spiller en mindre rolle enn forventet i de to barnehagene. Da ser jeg bort fra den tilbakelagte perioden da Rogna la hovedvekten på «foreldrenes beste» i tilfellet med familien fra Jehovas

Vitner. Verken Eika eller Rogna hadde gjort mye markering av høytidene til de religionene som er representert i barnegruppa utenom kristendommens jul. Rammeplanen slår fast at personalet skal «markere merkedager, høytider og tradisjoner i den kristne kulturarven og andre religioner og livssyn som er representert i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Ingen av barnehagene sa at de hadde tydelige markeringer av for eksempel *id*, men både i Rogna og Eika hadde de noen ganger snakket om høytiden og hvordan muslimske barn hadde feiret høytiden hjemme. I Eika var ansvaret for denne *id*-samtalen gitt til Elmas som fortalte om egne erfaringer fra sin *id*-feiring, noe som understreker Eikas vekt på at ansattes egne livssyn var avgjørende for hva som ble formidlet.

Eikas og Rognas praksis samsvarer med funn i flere norske forskningsprosjekt de senere årene som har pekt på at andre religioners høytider blir markert i svært liten grad på tross av rammeplanens krav (Krogstad, 2014; Krogstad & Hidle, 2015; Rosland & Toft, 2013). Giævers masteroppgave viser imidlertid et annet bilde: Hun forteller at alle informantene hennes⁶⁷ rapporterte om *id*-markering i barnehagene og at dette ble opplevd som en svært positiv synliggjøring av islam (Giæver, 2010, s. 101)⁶⁸. Jeg leser Giævers studie slik at informantene sannsynligvis er bosatt i Oslo-området eller tilstøtende sentrale strøk. Det er grunn til å tro at denne nye tradisjonen først har fått feste i områder av landet der det lenge har bodd et stort antall muslimer, mens det tar lengre tid før skikken fester seg i mer rurale strøk av landet.⁶⁹

Flere av foreldrene med flyktningbakgrunn som jeg intervjuet, uttalte at de ikke ønsket at barnehagene skulle markere deres høytider eller formidle mye om religiøse tradisjoner. Ei mor sa at «alt er greit, fordi de snakker ikke mye på barnehagen om religion. Så da er alt bra, det går bra. Det er normalt» (mor til Yuhans, 4). En far sa «nei, jeg synes det er godt. (...) for det er barn, og i islam trenger ikke barnet å ha mer om religion, bare litt er bra» (far til Hana, 3). Far til Mariam i Eika sa at barna lærer mest kristendom hjemme og bare litt om tradisjoner i barnehagen i tillegg, slik også den forrige rammeplanen uttrykte det: «opplæring til tro er hjemmets ansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12).

⁶⁷ Giæver har intervjuet elleve muslimer, noen foreldre med barn, noen ungdommer og noen som arbeider i barnehage. Studien tar for seg møter med både barnehager og skoler. Svarene angående *id*-markering i barnehagen gjelder derfor de informantene som hadde befatning med barnehager på intervjudispunktet.

⁶⁸ Jf. også en barnehagelærers refleksjoner fra praksis i en barnehage i Groruddalen som forteller om stor åpenhet for og aktivitet knyttet til religiøse høytider og andre religiøse tema (Fellah, 2014).

⁶⁹ Det er interessant å se om NRKs satsing fra 2020 på markering av *id*-fest i beste sendetid, kan bidra til økt bevissthet om dette i flere barnehager rundt i landet.

Religiøs oppdragelse av barn er et ansvar og en rettighet foreldrene har som følge av menneskerettskonvensjonene (Menneskerettsloven, 1999), og en vanlig begrunnelse fra barnehagens ansatte for å unnlate å markere *id* er at foreldrene ikke ønsker det. Det er kjent fra en studie av Krogstad og Hidle (2015, s. 11) at foreldre med kort botid i Norge er mer skeptiske til at barnehager skal blande seg borti religiøse tema. Innvanderforeldrene med både kristen og muslimsk bakgrunn i mitt materiale er bevisste på at religiøs oppdragelse hører hjemmet til, de ønsker ikke å overlate dette til ansatte i barnehagen. Det er følelser involvert i det som omhandler tro og livssyn, det er et viktig område som de ønsker kontroll over selv, og de har foreldreretten på sin side (jf. Asheim & Mogstad, 1987, s. 36). Det er grunn til å tro at foreldre er engstelige for at de ansatte ikke formidler deres tro og tradisjoner slik foreldrene selv ønsker det formidlet til barna. Samtidig ønsker mange at barna deres ikke skal skille seg ut, de skal være så «normale» som mulig, og dermed ser foreldre det som bedre å avvise en markering av deres religiøse høytid dersom den skiller seg fra majoritetens høytider (jf. også Krogstad & Hidle, 2015, s. 13).

Markering av religiøse høytider i barnehagen er imidlertid noe annet enn religiøs oppdragelse av barn. Det har en annen begrunnelse, nettopp knyttet til religion som kulturtradisjoner (jf. 6.2.1 og Sagberg, 2015a, s. 145). I intervju med majoritetsnorske foreldre i Eika kom det fram at de syntes det var for *lite* av religion som tema i barnehagen, noe enkelte av dem syntes var litt rart all den tid flere religioner var representert i barnegruppa. Ei mor sa at «jeg synes det er ganske usynlig. Og det er litt rart, kanskje? (...) det er mest på synlig kultur-nivå: hva spiser man, hva slags klær har man på seg, hva slags sanger synger man» (mor til Thea, 3). Mor til Oskar (4) sa: «jeg savner det religiøse aspektet». Flere av foreldrene pekte på at det beste for barna var å lære om forskjellige høytider og tradisjoner allerede i barnehagealder:

hvis de får det inn tidlig, er det bare kjempepositivt. (...) Jeg tenker sånn at jo mer man vet, jo lettere er det å forstå. Så hvis mine unger ikke vet noen ting, så skjønner jeg at de kan synes at det er vanskelig å skjønne at andre har noe de tror på (mor til Oliver 2,5).

En av grunnene til at vi er her i denne barnehagen, er at her er det folk fra mange land, og jeg synes det er fint at ungene mine kan få lov til å se at folk er forskjellige og at folk ser forskjellige ut, men ikke *er* forskjellige (mor til Thea, 3).

For disse mødrene var med andre ord det å lære om forskjeller i tro og livssyn en positiv sak som de bevisst oppsøkte og ønsket at barnehagen skulle gi deres barn. Det ser ut som om deres oppfatning av religiøse markeringer i barnehagen er knyttet til religion som kulturuttrykk, ikke som personlig tro.

I Rogna var situasjonen uvanlig med tanke på hvilken religiøs tilknytning som var majoritet og minoritet i barnehagen. I intervjuet med mor til Jonas (5) med kristen tilhørighet kom det fram at hun stort sett var godt fornøyd med barnehagen, men at det var en fare for at de kunne glemme kristendommen litt, glemme at de også hadde et barn med kristen bakgrunn, jf. kap. 4.1.2. Moras utsagn kunne vært tolket som en majoritetskvinnens forventning i et samfunn der kristne har vært vant til å bli tilgodesett og der en reagerer når en får mindre enn en forventer. Men moras bekymring ble faktisk bekreftet i intervjuet med Renate som snakket som om de utelukkende hadde muslimske barn i barnegruppa nå. Da jeg spurte henne om det ikke fantes et unntak, svarte hun:

Ja, så har du han. Og det er faktisk mer at han blir utafor nå. Det er å få inn han i leiken, eller at han tør å ta seg ei salamipølse eller at han har sine verdier og skal feire jul, sånne ting. Så vi har han. (...) Ja, vi må faktisk ta oss sammen og huske på han oppi alt dette.

Renates utsagn bekrefter moras opplevelse av at den ene kristne gutten kan bli litt glemt. Dette viser antakelig først og fremst hvor lett det er for ansatte i barnehagen å tenke og planlegge ut fra majoritetsgrupperingen av barn. I de fleste tidligere studier i Norge har majoriteten vært ensbetydende med hvit hud, norskspråklig med kristen eller human-etisk tilhørighet, og studier har vist at barnehageansatte ikke alltid har vært gode til å ta hensyn til minoriteter som kommer tilflyttende (jf. bl.a. Krogstad & Hidle, 2015). Når forholdet mellom majoritet og minoritet snus på hodet som i Rogna, er det fortsatt lettest å planlegge ut fra majoriteten og «glemme» minoriteten, også når minoriteten i barnegruppa tilhører majoriteten i samfunnet.

Det er imidlertid et ekstra aspekt ved dette forholdet i Rogna: Jonas (5) er mørk i huden. Jeg fikk inntrykk av at dette gjør at de lettere kan glemme at han har en annen religiøs tilhørighet enn resten av barnegruppa med muslimsk tilhørighet. Hvis en har få erfaringer, for eksempel med kristne med mørk hud, kan en komme til å gjøre den feilkoblingen at de som har en annen

hudfarge enn de majoritetsnorske er de samme som har en annen religiøs tilhørighet enn den majoritetsnorske kristne eller humanistiske. Dette kan være et signal om liten grad av bevissthet om det religiøse mangfoldet i en barnehage med høy bevissthet om språklig, etnisk og annet kulturelt mangfold.

Foreldrenes stemmer i barnehagen er ulike, som forventet. I et så lite utvalg som foreldreinformantene i Eika og Rogna, er det selvsagt ikke mulig å trekke statistisk generaliserbare konklusjoner. Likevel peker materialet mitt i retning av et mulig mønster: Innvandrere foreldre både med muslimsk og kristen bakgrunn og med relativt kort botid i Norge uttrykker at de ikke ønsker religiøse tema i barnehagen, det vil de ta seg av selv hjemme. Majoritetsnorske foreldre og arbeidsinnvandrere med lang botid i landet uttrykker derimot at de ønsker at religion kan ha en større plass i barnehagen fordi det bidrar til økt forståelse for kultur og for forskjellighet, noe de ser som positivt for barna. Ut fra dette materialet kan det se ut som at ansatte er mer engstelige for at dette temaet skal være et problem enn det er grunn til ut fra foreldregruppa. En kan også se denne tendensen som en parallell til nylig ankomne flyktningforeldres syn på barnehagen som en oppbevaringsplass, jf. kap. 5.4 og 7.1.4, mens foreldre med majoritetsnorsk bakgrunn har en grunnoppfatning av barnehagen som en arena for utvikling og læring der forskjellighet og religiøse tradisjoner inngår i det barn «har godt av» å lære om.

6.2.4 Samfunnets beste i barnehagers høytidsmarkeringer?

I den første rammeplanen for barnehagen fra 1995 var kulturarv-perspektivet sterkt vektlagt sammen med det eksistensielle undrings-perspektivet innen fagområdet etikk, religion og filosofi (ERF). Foreldremandatet stod også sterkt i denne planen: «Barnehagen må i første rekke vise respekt for de forestillingene og holdningene barna bringer med seg hjemmefra. Barna må oppleve at foreldrenes tro og livssyn eller annen verdiforankring aksepteres» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 69). Rammeplanen fra 2006, revidert i 2011, vektla også foreldrenes ansvar for den religiøse og moralske oppdragelsen med formuleringer som: «opplæring til tro er hjemmets ansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12) og «den etiske veiledningen barnehagen gir barn, må ta hensyn til barnets forutsetninger og det enkelte hjemns kulturelle og religiøse eller verdimeslige tilknytning» (s. 45). Slike formuleringer finner en ikke lenger i rammeplanen av 2017. Dette tyder på at foreldreperspektivet innen

fagområdet ERF er kommet mer i bakgrunnen i planen fra 2017 sammenliknet med de to foregående rammeplanene for barnehagen.

I dagens rammeplan er det svært få utfyllende begrunnelser for hvorfor de ulike fagområdene er med. Fagområdet ERF begrunnes ikke ut over at «etikk, religion og filosofi er med på å forme måter å oppfatte verden og mennesker på og preger verdier, normer og holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 54). Videre gis fagområdet på en særskilt måte et ansvar for «barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag i et samfunn preget av livssynsmangfold» (2017, s. 54). Myndighetene knytter dermed begrunnelsen for religion i barnehagen til samfunnsperspektivet: Barnehagen er plassert i et samfunn preget av livssynsmangfold, og dette fagområdet har sin berettigelse fordi det skal rette særlig oppmerksomhet mot samfunnsmandatet og verdigrunnlaget i et pluralistisk samfunn. Rognas utvikling fra å vektlegge foreldreretten svært sterkt gjennom å droppe all høytidsmarkering av hensyn til én familie, til å vektlegge perspektivutvidelse og barns rett til kunnskap om bakgrunnen for høytiden jul, kan sees som et konkret eksempel på en slik dreining.

I styringsdokumentene for barnehagen er nå altså samfunnsperspektivet mer markert enn foreldreperspektivet når det gjelder fagområdet ERF. Varsomhet i møte med foreldreretten er i dagens plan nedtonet sammenliknet med de foregående planene. Barnets rett til kunnskap blir heller ikke eksplisitt uttalt som begrunnelse for fagområdet. Viktigere er at samfunnet trenger at barn tilegner seg kunnskap om andres levemåter og tenkemåter fra de er små, slik at de kan lære respekt for forskjellighet og å leve sammen i fred. Religiøse høytidsmarkeringer som uttrykk for kulturtradisjoner er en del av dette bildet. Det ser med andre ord ut som at «samfunnets beste» er et viktigere argument for ERF som fagområde i barnehagen enn *barnets beste*. Det er riktignok ikke slik at disse uttrykkene utgjør motsetninger. Det som er til samfunnets beste bør også være til barns beste og vice versa.

En kan undre seg over om dette kan være en medvirkende årsak til at mange barnehager nedprioriterer arbeidet med dette fagområdet. Fagområdet oppleves muligens ikke som direkte viktig for barna på kort sikt, men mer for samfunnet på lengre sikt. Dersom fagområdet oppleves som mer relevant for samfunnets beste enn for barnets beste, får det naturligvis ikke høyest prioritet i en hverdag der mange tema oppleves som presserende. Hovdelien

kommenterer det faktum at ERF og dernest samfunnsfag er de fagområdene som oppleves mest krevende og som det arbeides minst med i barnehagen (jf. Østrem et al., 2009, s. 25):

Dette er verdt å merke seg med tanke på at det er nettopp disse temaene som gir de grundigste verktøyene for kunnskap om integrering og håndtering av ulike typer mangfold i et komplekst kulturelt mangfoldig storsamfunn som det norske (Hovdelien, 2012, s. 97).

Paradokset er dermed at et fagområde som er viktig for arbeidet med barnehagen og samfunnet som inkluderende fellesskap på lengre sikt, nedprioriteres fordi det ikke haster like mye som de fagområdene som «teller» på kort sikt, slik som for eksempel «språk, tekst og matematikk» som ifølge Østrem et al. (2009, s. 25) har høy prioritet.

Nilsen (2012, s. 256f) argumenterer for at barnehagelærere trenger både kunnskap, evner, vilje og ikke minst *mot* for å følge opp rammeplanens krav om å synliggjøre ulike religioner og livssyn i barnehagen. Hun peker på at barn «kan gå glipp av verdifull kunnskap, og de blir fratatt opplevelser som kunne inspirere til interesse og undring» (Nilsen, 2012, s. 257) hvis de ikke får opplæring i religioner i barnehagen. Her vektlegger hun med andre ord barnas perspektiv. Men videre blir også samfunnsperspektivet vektlagt: «Det er også vanskelig å se hvordan barna skal kunne utvikle respekt for andres religion og livssyn når disse blir ignorert» (Nilsen, 2012, s. 257).

Norge har vært preget av en «likhetstankegang» (jf. Becher, 2006, s. 97; Engen, 1994b, s. 97; Gullestad, 2002). Likhet på norsk er imidlertid et upresist begrep; det kan romme både «equality» og «sameness», altså både likeverd og det som er likt. Begrepet er med andre ord tvetydig og rommer samtidig en sterk retorisk kraft (jf. Lidén, 2002, s. 37). Flere forskere, blant andre Engen (1994b); Gullestad (2002, s. 97) og Lidén (2002, s. 38) vektlegger utfordringen med at forskjeller i noen tilfeller blir håndtert ved å underkommunisere eller skjule dem, mens det som er likt og felles framheves. Problemet med denne underkommuniseringen av forskjeller er at barn og voksne i liten grad håndterer reelle ulikheter på gode måter. I verste fall lærer de at forskjeller er «farlige» og bør unngås.

Enkelte studier viser barnehageansatte som mener at barn lærer toleranse bare gjennom å møte synlige forskjeller i hverdagen uten at det tematiseres av de ansatte (Johansson, 2012,

s. 271; Krogstad & Hidle, 2015, s. 10). Dette er en mulig tolkning også av mine informanter. Krogstad & Hidle hevder derimot at:

møte med ulikheter fører ikke nødvendigvis til læring, interesse, toleranse og respekt. Ved å sanksjonere oppmerksomhet rundt forskjeller, heller enn å invitere til læring, står barnehagen i fare for å gjøre forskjellene tause, snarere enn å bidra til respekt (Krogstad & Hidle, 2015, s. 15).

Tilsløring av forskjeller i barnehagen er et viktig perspektiv som jeg kommer tilbake til i kapittel 9.1.

Krogstad og Hidle (2015, s. 13) gjør et poeng av at informantene i deres studie hadde *identitetsbekreftelse* som begrunnelse for høytidsmarkeringene, og dermed var det greit å droppe markeringen dersom foreldrene til barnet ikke ønsket den. Forskerne hevder at dette er en for smal forståelse av begrunnelsen for markeringene, og de hevder at «personalet bør forstå markeringen i et samfunnsperspektiv» (Krogstad & Hidle, 2015, s. 13). Dersom ansatte, i likhet med rammeplanen, vektlegger samfunnets behov for at barn må få lære om andres tro, livssyn, praksis, fortellinger og tradisjoner, er *perspektivutvidelse*⁷⁰ for hele barnegruppa den viktigste begrunnelsen. Perspektivutvidelse i rammeplanen er blant annet eksemplifisert slik: «Personalet skal bidra til å utvikle barnas toleranse, interesse og respekt for hverandre og for mennesker med ulik kulturell, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Med perspektivutvidelse vektlegges barnas behov som *felleskap* framfor ett barns individuelle behov.

Eirins svar på spørsmål om hun hadde opplevd motsetninger angående verdier knyttet til religioner og livssyn var: «For det første så kan jeg ekstremt lite om de religionene som er representert her. Hvis du hadde spurt meg om det, hadde jeg fått et kjempeproblem». Utsagnet sier noe om en tillitsfull åpenhet fra Eirin, for ofte vil en intervjuperson framstille seg i et bedre lys enn det Eirin gjør her, men hun oppnådde at jeg ikke spurte mer om hennes kunnskaper om barnas religioner. Likevel er det problematisk, sett fra en barnehagelærerutdannings ståsted, at en barnehagelærer innser at en mangler kunnskap om et av rammeplanens kunnskapsområder uten å reflektere over at det er et problem. Hvis en barnehage i liten grad vektlegger religion, oppleves det heller ikke som nødvendig med mye

⁷⁰ Begrepsparet identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse er hentet fra Gjervan et al. (2012, s. 141)

kunnskap om feltet. God fagkunnskap er selvsagt nødvendig for å gjøre et godt faglig arbeid innen et kunnskapsområde, så kanskje kommer mangelen på kunnskap først, som en årsak til at det arbeides lite med fagområdet. Flere studier fra Finland har funnet at religiøst mangfold i barnehagen gir usikkerhet blant personalet og forhandlinger mellom ansatte og foreldre angående pedagogiske praksiser (Kuusisto, 2017; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012).

Øystein Brekke hevder at redselen for å gjøre feil i møte med annerledes troende og praktiserende mennesker og redselen for å trække andre på tærne, kan føre til en «berøringsangst» overfor religion i barnehagen. Han hevder at «ein slik type berøringsangst for andre menneske og ulike måtar å forstå verda på, er ikkje ein adekvat veremåte i det fleirkulturelle samfunnet og er heller ikkje noko barnehagen bør stø opp under» (Brekke, 2014, s. 196). Brekke peker med dette på en frykt i møte med fagområdet ERF. Kombinasjonen berøringsangst og mangel på kunnskap er svært skadelig for et profesjonelt arbeid med fagområdet. Kuusisto og Lamminmäki-Vartia (2012) peker på behovet for økt interkulturell sensitivitet, inkludert livssynsensitivitet, for å styrke barnehagelæreres forståelse av og møte med ulike livssyn⁷¹, noe jeg slutter meg til. Samfunnsperspektivet på ERF i barnehagen fordrer at barnehagens ansatte både har kunnskap, sensitivitet og mot til å ta opp religioner og livssyn som tema i barnehagen.

Myndighetenes dokumenter og ulike forskere på fagfeltet ERF i barnehagelærerutdanningene peker altså på samfunnets behov for at religiøse tema og livssynsmessige forskjeller i barnehagen blir synliggjort og tematisert. Jeg ser denne dreiningen bort fra foreldreperspektivet og mer i retning av samfunnsperspektivet som nødvendig i samfunnet vårt i dag, og jeg slutter meg derfor til vektleggingen av at perspektivutvidelse er nødvendig i tillegg til identitetsbekreftelse. Mine funn fra de to barnehagene peker i retning av at dette temaområdet fortsatt til dels er preget av at ansattes personlige livssyn får stor innvirkning på hvordan religionstematikk behandles i barnehagen. Dels er barnehagene i en utprøvende fase når det gjelder hvordan temaet religion skal forstås og formidles i en barnehage med religiøst mangfold.

⁷¹ Livssyn er hos Kuusisto brukt som et samlebegrep for religiøse og ikke-religiøse livssyn.

En forsterket profesjonalisering med vekt på at ERF er barnehagens og samfunnets fagområde, ikke foreldres eiendom eller ansattes arena der personlige preferanser får styre, vil nettopp kunne bidra til at perspektivutvidelse for barna står i sentrum. Samfunnets behov for at barn får lære toleranse og respekt for andre er nå sterkere enn vektleggingen av barnehagen som foreldrenes forlengede arm. Dette innebærer at også barnehageansattes møte med verdimotsetninger i barnehagen er et samfunnsanliggende. Det er ikke bare snakk om enkeltmøter med enkeltforeldre eller den enkelte ansattes personlige livssyn i møte med andres tro og livssyn, men det angår et større samfunnsprosjekt: å lære barn om mangfold, å forstå hverandre og å leve godt sammen. Da trengs det vilje, økt kunnskap, økt interkulturell sensitivitet og økt etisk bevissthet, noe som også stiller krav til barnehagelærerutdanningene (jf. Schweitzer, 2020).

Et tilleggsmoment til denne diskusjonen dreier seg om pedagogtetthet. Som nevnt hadde Eika en pedagogtetthet litt under normen (se 4.2.1), mens Rogna hadde betydelig høyere pedagogtetthet enn normen tilsier (4.1.1). Analysen min viser at Eika har en tilnærming til religiøse høytidsmarkeringer som virker mer preget av de ansattes personlige livssyn og ønsker, mens jeg tolker Rognas tilnærming til dette feltet som en prosess mot en tydeligere profesjonsorientering. Materialet er ikke stort, men det er likevel grunn til å spørre om dette funnet kan være et tegn på at økt pedagogtetthet kan medføre større vektlegging av profesjonsverdier i rollen som religionsformidler i barnehagen, noe som ville innebære en styrking både av barnets behov og samfunnets behov på dette området. Dette vil jeg se nærmere på i etterkant av PhD-studien.

De to barnehagene har valgt ulike praksiser når det gjelder religiøse høytidsmarkeringer. Fagområdet etikk, religion og filosofi skiller seg ut som særegent, og det er interessant fordi det kan se ut til at barnehagenes tenkning og praksis i møte med endringer i barnegruppa og verdimangfoldet settes på spissen nettopp i dette fagområdet: Det blir en slags *markør* for hvor aktivt barnehagene arbeider med mangfoldstematikk. Religioner og livssyn er bærer av verdier i form av fortellinger og tradisjoner, og fagområdet er knyttet til egne livssyn der identitet og følelser er sterkt involvert. Dette kan være en årsak til at det er mer krevende å endre praksis som følge av ny sammensetning i barnegruppa på dette området sammenliknet med andre fagområder.

Diskusjonene om handlingsstrategier og utfordringer knyttet til religiøse markeringer i de to barnehagene understreker både betydningen av at barnehagelærere skal bidra til å utvikle barnas toleranse og respekt og at ulike handlingsløsninger i situasjoner med motsetninger i praksis innebærer ulike grader av respekt for foreldres verdier. Respekt og toleranse er dermed svært sentrale verdier i verdimøtene i praksis, og jeg vil i neste kapittel analysere materialet nærmere ved hjelp av disse begrepene.

7 Respekt og toleranse i barnehagen

Den enkeltverdien som i intervjuene eksplisitt ble nevnt flest ganger av de ansatte i Eika og Rogna, var *respekt*. Flere av temabolkene berører direkte eller indirekte denne verdien. Verdier viser seg i handlinger og i holdninger (jf. 2.2.2). Respekt og toleranse er verdier som alltid står i sammenheng med *noe eller noen* en skal ha respekt eller toleranse for (jf.2.2.3). Fordi de dreier seg om innstilling til noe(n), ligger de nært holdninger.

En barnehage er et lite samfunn, og for at et samfunn skal fungere og for at fellesskap skal oppstå, er en avhengig av god kommunikasjon og en viss grad av toleranse og respekt (jf. 2.1 og Gundersen, 2020 om at kommunikasjon skaper noe felles). Dersom en ser toleranse og respekt plassert på et kontinuum slik jeg beskrev det i 2.2.3, kan en ikke bli værende i intoleransen. For at det skal bli et fellesskap, må en komme seg opp på banen med i det minste en passiv toleranse i møte med andre. Kapittel 2.1 vektla at den etiske fordring i barnehagen er en fordring om å ivareta barnets beste. Ansatte møter imidlertid også en etisk fordring i møte med foreldrene, og spørsmålet om hvordan barnehagelærerne svarer på den etiske fordring i møtene med ulike foreldre ligger under denne analysen.

Mens handlingsaspektet dominerte analysen i kapittel 6, dreier tematikken i dette kapitlet mer over på holdningsaspektet. Det handler i stor grad om hvilke holdninger en har til ulike mennesker, til et mangfold av verdier og tradisjoner og til endring. I kapittel 7.1 vil jeg analysere temabolkene og se på hvilke nyanser av respekt og toleranse de ansatte i praksis uttrykker i møter med foreldre med andre verdioppfatninger enn de ansatte selv har. Deretter vil jeg i 7.2 se nærmere på og diskutere ulike rammeplaners bruk av disse sentrale verdiene. Respekt og toleranse kommuniseres til den andre på ulike måter, og i 7.3 vil jeg se på vekslingen mellom lytting og mistanke som sentral i denne kommunikasjonen.

7.1 Respekt og toleranse i Rogna og Eika

Både i Eika og i Rogna observerte jeg gjennom feltarbeidet at de ansatte hadde respekt for alle de ulike barna i barnegruppene deres; de så barna, de verdsatte dem og anerkjente dem. Dette er uttrykk for genuin respekt slik jeg har presentert begrepet i kap. 2.2.3. Gjennom ulike handlemåter, tilpasset situasjonen og det enkelte barn, svarte de ansatte på den etiske

fordring etter beste evne. De ansatte så i de fleste situasjonene ut til å handle ut fra det de så som barnets beste, konkretisert som tilhørighet til og fellesskap med andre barn, det å bli anerkjent og få omsorg, det å bli hørt og bli tatt hensyn til, å leke aktivt, noe som også innebærer å springe, få skrubbsår og bli skitne og våte, det å lære seg grunnleggende sosiale ferdigheter før de får mer skolepreget læring, å øve seg på selvstendighet fra de er små og å unngå at barnet kommer i lojalitetskonflikt mellom barnehagen og foreldrene. Mye av dette samsvarer med FNs rammeverks forståelse av hva prinsippet om barnets beste innebærer: barnet skal bli hørt, bevare familierelasjoner, få omsorg og bevare sin identitet (FNs komité for barns rettigheter, 2013 pkt.55).

Det som imidlertid opplevdes som mer krevende for de ansatte, var å vise respekt for foreldrenes oppfatning når denne skilte seg fra de ansattes oppfatning av barnets beste. I temabolkene nevnes respekt ofte, men det er ikke alltid klart hva en legger i begrepet.⁷² I dette kapitlet vil jeg derfor ta utgangspunkt i en empirisk tilnærming til etikk og se på hvordan barnehagelærerne praktiserte respekt overfor foreldre som hadde en annen oppfatning av hva som var barnets beste enn det de ansatte selv hadde? Toleranse, søsterbegrepet til respekt, blir også trukket inn i analysen. Jeg deler analysen inn i ulike aspekter og nyanseringer av verdiene, og jeg starter i den temabolken som er mest entydig.

7.1.1 Genuin respekt

I fortellingen om svinekjøtt (5.6) ser det ut til at respekt for foreldres verdier og regler for hva som er det beste for barna å spise, var innarbeidet som en ny normal i begge barnehagene, jf. 6.1.2. De ansatte respekterte de religiøst betingede reglene til de muslimske familiene selv om de ikke fulgte de samme reglene selv. Spisereglene ble aldri omtalt på noen negativ måte slik som tilfellet var med andre tema. I den forstand ser jeg en mer genuin respekt i fortellingen om svinekjøtt. Det er heller ikke noe i mine observasjoner av praksis eller utsagn som tyder på at det var frykt som gjorde at ønsket ble etterkommet. Dette skiller seg fra Lauritsen (2011, s. 65) som fant at flere ansatte «gir uttrykk for at dei er redde for å trampe på eit slikt forbod».

⁷² Jeg har ikke i alle tilfeller fått utdypet hva informantene legger i begrepet, men i en del tilfeller tolker jeg deres forståelse av begrepet ut fra sammenhengen. Respekt var den verdien som ble oftest nevnt i en tverrkulturell studie mellom Norge, USA og kinesiske miljøer i USA da de ble spurt hvilken verdi som var viktigst for barn i barnehagen å lære. Studien viser også at innholdet i begrepet respekt vektlegges ulikt i ulike kulturelle settinger: For eksempel ble det i Kina poengtert at respekt først og fremst betyr *respekt for eldre* (Akslen, 2019, s. 160).

Jeg tolker Eika og Rognas praksis knyttet til svinekjøtt dithen at dette er innarbeidet som en ny vane, noe som er blitt plassert i bakgrunnen deres (se kap.1.4.6, jf. Berger, 2014, s. 8). Det er en anerkjennelse av forskjellighet som ikke skaper problem, og praksis er endret som følge av møtet med nye mennesker og nye verdibaserte tradisjoner. Kanskje er det de ti årene som ligger mellom Lauritsens forskning og min studie som er årsaken til ulike funn her.

En kan tenke seg at barnehagene etterhvert vil bruke handlemåten fra saken som omhandler svinekjøtt som mønster for andre situasjoner. Kanskje er det det en ser i forhold til de alternative hilsemåtene som ansatte i Rogna fortalte om. Hvorvidt dette er et mønster som sprer seg, kan jeg likevel ikke si noe tydelig om på bakgrunn av materialet mitt.

Fagarbeider Runars begrunnelse for hvorfor de var nøye med å tilpasse til forbudet mot svinekjøtt, var at det var så viktig for muslimske familier, noe han selvsagt har rett i (jf. Koranen sure 5,3 og Østberg, 2003). Det kan i tillegg tenkes at årsaken er at det var enkelt å tilpasse fordi dette religiøst baserte ønsket lett kunne «konverteres» til en matintoleranse-tematikk, noe barnehager allerede i lang tid har erfaring med å tilpasse til. Men kombinasjonen sentral verdi for foreldre og enkel tilpasning gjør at dette er et den temabolken der jeg mest entydig ser og hører en respekt for foreldres verdier.

Også i andre temabolker (f.eks. 5.3 og 5.4) finner jeg en høy grad av respekt. I disse tilfellene er det imidlertid ikke knyttet til en sak, slik tilfellet er med svinekjøtt, men det er knyttet til person. Raket på småbarnsavdelinga i Rogna var den som tydeligst anerkjente foreldrenes rett til å velge for sine barn, uavhengig av om det gikk på tvers av det som er typisk i majoritetsnorske oppdragelsesmønstre. Hun viste respekt i form av ærbødighet for foreldrenes rolle og rettighet og en ydmykhet i sin egen rolle som pedagog. Hennes anerkjennelse av foreldres tanker om oppdragelse som er ulik hennes egne tanker, ser jeg som uttrykk for genuin respekt. Hvorvidt hun også respekterte majoritetsnorske foreldres barneoppdragelse og klarte å skille dem ut fra stereotypien om «typiske nordmenn» som hun harselerte over, har jeg ikke grunnlag i materialet for å uttale meg om. Det er likevel grunn til å være bevisst på dette slik at en ikke, i iveren etter å anerkjenne innvandrerforeldre, mister respekten for majoritetsnorske foreldre.

7.1.2 Respekt som frykt

I Rogna var de i stor grad villige til å tilpasse sin praksis til foreldrenes ønsker, og styrer Rigmor løftet fram respekt for foreldrene som den aller viktigste verdien for henne (jf.5.2). Hennes egen tolkning var at respekt for foreldrenes verdier lå bak den sterke viljen til tilpasning. Det er derfor interessant å se nærmere på deres oppfatning av respekt, og analysene i dette kapitlet viser et mer nyansert bilde enn definisjonene fra kapittel 2.2.3 gjør.

Renates respons på neglelakkhistorien (5.1) viser at hun opererte med et respekt-begrep som også innebar frykt: Frykt for ufred med foreldrene gjorde at hun ikke ville lakket alle ti fingre på en gutt. Styrer Rigmors gjentakende utsagn om at de ansatte ikke ville ha lakket negler på guttene til de strenge fedrene, leser jeg også som uttrykk for en frykt. Hun fryktet at en slik handling ville skape konflikt med foreldre, noe hun arbeidet hardt for å unngå. Derfor ville hun av «fryktrespekt» ikke at det skulle foregå lakking av gutters negler i barnehagen. Både Renate og Rigmor fryktet for konflikt eller ufred, og dette kan ha vært mer styrende for handlingene deres enn respekt i betydningen anerkjennelse.

Temabolken om kvinnelig leder (5.2) forteller om en styrer som viste toleranse for foreldres verdier også da de skilte seg fra hennes egne. Rigmor kalte det riktignok *respekt* selv om hun ikke anerkjente disse fedrenes verdier eller handlinger. Jeg leser imidlertid Rigmors oppfatning av respekt også i denne situasjonen som en fryktrespekt. Hun fryktet for hva faren ville gjøre hvis styrer nektet å bøye seg. Rigmor viste både til barnas beste og foreldrenes beste da hun begrunnet hvorfor hun valgte å gå på tvers av det som var hennes eget beste og barnehagens beste. Hun vurderte antakelig at det ikke var det beste for barnet hvis barnet ble tatt ut av barnehagen, og hun forhindret dette ved å legge til rette for en løsning fedrene kunne godta. Rigmor underkastet seg fedrenes verdier i denne situasjonen, og det kan likne på respekt. Jeg tolker det som en handling der hun nedgraderte sin egen verdighet og legitimerte det ved å vise til prinsippet om barnets beste. Hun ville finne en pragmatisk løsning i en situasjon der hun ikke anerkjente fedrenes verdier, men tvert imot kjente seg krenket av dem. Dette tolker jeg som en løsningsorientert aktiv toleranse. Hun strakk seg langt for å åpne opp på tross av følelsen av å bli nedvurdert, og dermed kjente hun på en uro angående egenrespekten i ettertid.

Rigmors følelsesmessige reaksjon da hun fortalte meg om disse episodene lenge etter at de skjedde, viser at verdier er tett forbundet med identitet; hvem vi er som mennesker. Det dreier seg ikke om overfladiske meninger som lettvint kan skiftes fra en dag til en annen, men om verdier som er viktige og gir en retning i livet, jf. 2.2.2. Og selv om Rigmor nedprioriterte likestillingsverdien i dette tilfellet, ligger det som en selvsagt grunnforestilling også under denne temabolken (jf. Taylor, 2004 og 1.4.5).

En av fedrene i Rigmors fortelling lo av henne. Det var en krenkende og nedverdiggende hersketeknikk utøvd av denne mannen. Det er svært krevende å respektere en annen når en blir møtt av en tydelig respektløs handling. Respekt er best når den er gjensidig, men respekt i profesjonell sammenheng er ikke avhengig av gjensidighet. Den etiske fordring er radikal: En har ansvar for å gjøre det beste for den andre uavhengig av om det blir gjengjeldt, sier Løgstrup (1991). Kravet til profesjonsutøveren er dermed, i denne løgstrupske forståelsen, å vise respekt så langt en kan, uavhengig av om det blir gjengjeldt av barn og foreldre eller ikke, noe det ser ut som om Rigmor gjorde.

En kan lett kritisere styreeren for denne løsningen der det å unngå konflikt ser ut til å være viktigere for henne enn å kjempe for verdien likestilling. På den andre siden kan en se det som et uttrykk for omsorg og ivaretagelse av gode relasjoner. Carol Gilligan (2002, s. 50) hevder at relasjoner og omsorg er fundamentale i kvinners etiske tenkning, mens menn oftere argumenterer i kategorier som logikk, regler og rettigheter. Det kan dermed være at Rigmor ikke fryktet fedrene, men bare ønsket å ta vare på de gode relasjonene til familien. Dermed var ivaretagelsen av relasjonen viktigere for henne enn likestilling i akkurat denne situasjonen. Hun ville ofre seg for å gjøre det som var best for foreldrene og dermed for barna.

I normativ islam er forholdet mellom mann og kvinne sett på som et komplementært forhold. Kvinner og menn har like stor verdi, men de har ulike roller og oppgaver (jf. Eidhamar, 2019, s. 93). To av de muslimske fedrene jeg intervjuet la vekt på at respekt både for kvinner og menn og likestilling var sentrale verdier for dem, jf. 4.2.2. Muligens mente fedrene i Rigmors fortelling at de nettopp respekterte henne som kvinne, men siden ei kvinne i deres forståelse ikke skal ha lederjobber, respekterte de henne ikke i denne rollen. Nazneen Khan-Østrem (2008) peker på at det finnes flere nyanser og ulike syn på kvinner og likestilling også innen

islam, men av Rigmors beretning høres det ut som om de angjeldende fedrene representerte mer tradisjonelle oppfatninger.

I fortellingen om babyer i barnehagen (5.3) er det mulig at en årsak til at styreren tilpasset barnehagens praksis til foreldrenes ønsker av respekt for foreldrene også kunne skyldes en økonomisk motivert frykt for at de kunne miste en «kunde» og dermed inntekt i potensielt mange år framover. Denne situasjonen var kritisk nok i en tid der de ikke hadde fylt opp plassene i barnehagen. Det kan med andre ord ligge ulike hensyn bak en beslutning som ser ut som respekt.

Frykt-respekt er et begrep som innebærer avstand, mens genuin respekt kan innebære nærhet, det å bli sett som verdifull (jf. også Sagberg, 2001, s. 307). Frykt har tidligere vært et av elementene i begrepet respekt i Store Norske leksikons definisjon (jf. 2.2.3 og Nordbø, 2018). Dette ble riktignok endret i 2019, men det forteller at inntil nylig har det å assosiere begrepet respekt med frykt, vært en utbredt forståelse, legitimert gjennom anerkjente kanaler for begrepsdefinisjon. Det gir grunn til å tro at også flere barnehageansatte i landet oppfatter respekt som frykt på tross av moralfilosofiens definisjoner og et leksikons endring. På lengre sikt kan det likevel tenkes at forståelsen av begrepet gradvis endres.

7.1.3 Respekt eller aktiv toleranse?

I flere av temabolkene ser jeg at barnehagelærerne praktiserer det jeg på bakgrunn av begrepsavklaringene i 2.2.3 vil kalle aktiv toleranse. Rakel definerte under intervjuet indirekte en forståelse av aktiv toleranse da hun framhevet at en ikke trenger å være enig i alle verdiene til foreldre, men en må likevel akseptere at andre tenker annerledes. En slik aktiv toleranse kom tydelig fram i Rasmus' møte med 3-åringen Noor med hijab (5.8). Overfor jenta viste Rasmus respekt i form av at han så henne, *lyttet* til henne og hva hun trengte, og anerkjente henne: «Ja, du er fin». Dette er respekt i genuin forstand slik Sagberg definerer det (2001, s. 307, jf.2.2.3). For Rasmus var denne anerkjennelsen en praktisering av det han så som barnets beste i situasjonen. I dette tilfellet samsvarer det i stor grad med FNs punkter (jf. kap.1.4): at barnets skal bli hørt (eller sett), få bevare familierelasjoner, få omsorg og bevare sin identitet (FNs komité for barns rettigheter, 2013 pkt.55).

Men Rasmus fortalte samtidig at han personlig ikke anerkjente hijab på kvinner, og langt mindre på små jenter, og dermed kom *mistanken* inn i situasjonen: Han tenkte at hijab ikke er bra for jenter og at foreldrene hennes kanskje hadde bestemt at hun skulle ta den på. Rasmus uttrykte mer mistenksomhet i denne situasjonen enn i de andre temaene han snakket om. Han sa: «jeg tror nok (...) hun ville ha det sjø!», noe som indikerer at han først hadde mistenkt foreldrene for å ha bestemt at jenta skulle ta på hijaben. Han var påvirket av den offentlige debatten og storsamfunnets generelt negative holdning til hijab og fortalte at han personlig ikke likte denne skikken. Dermed hadde han ikke en anerkjennende respekt for foreldrenes verdier i denne saken. Det er likevel den lyttende innstillingen som avgjør hvordan han handler i situasjonen, ikke mistanken.

Rasmus' handling er et valg der han respekterte barnet som lekende og utforskende, men han hadde behov for å markere overfor forskeren at han ikke hadde respekt for foreldrenes syn. Dette ser jeg som aktiv toleranse i praksis: Rasmus var uenig i familiens syn på hijab, det gjorde han nesten vondt å anerkjenne hijaben på Noor (jf. 5.1.2), men han tålte det som en del av mangfoldet i barnehagen og samfunnet og fant en praktisk løsning i situasjonen.

Rasmus' holdning til hijab kan tolkes som en fordom hos han. Ingen kan møte andre mennesker fullstendig uten fordommer, men det er viktig å være klar over dette og å være bevisst sine egne fordommer og vurdere dem kritisk (jf. også Sødal, Hodne, Repstad & Tallaksen, 2020, s. 83). Jeg ser Rasmus' refleksjoner her som en bevissthet om egne fordommer, noe som gir en indre moralsk dialog, noe også Afdal (2006, s. 180) fant hos sine informanter i tilsvarende situasjoner. Rasmus ble slitt mellom den profesjonelle rollen som krever at han anerkjenner barnet, og den private holdningen hans som tilsier at en hijab på et lite barn ikke bør anerkjennes. Han valgte å følge den profesjonelle stemmen fordi han var forpliktet på rammeplanen, og han mente dermed at hans private holdninger ikke kunne prege arbeidet, for «det skal inkluderes», som han uttrykte det (jf. 5.8).

Lærerne i Afdals studie oppfattet en profesjonell lærer som en tolerant lærer, og de oppfattet det som intoleranse dersom en mistet beherskelsen eller opptrådte uprofesjonelt. Afdal kaller dette en *transformert autentisitet* i motsetning til umiddelbar autentisitet: «It means to engage fully, but to do so critically reflective of the educational relations of and responsibilities in a particular educational situation» (Afdal, 2006, s. 147). Jeg tolker også Rasmus' refleksjoner

etter møtet med Noor i tråd med dette: Han var engasjert, omsorgsfull og nær og hadde samtidig en kritisk refleksjon over hva som krevdes i den aktuelle situasjonen. Løgstrup (1991, s. 66) vektlegger at den etiske fordring i et møte med den andre er å handle til beste for den andre, ikke sitt eget beste. Rasmus' respons og refleksjon kan forstås som et svar på den etiske fordring.

Barnehagelærernes handling og holdning i fortellingen om ulike hilseformer er også uttrykk for en aktiv toleranse (5.2). Ansatte i Rogna fortalte at det var naturlig for dem å tilpasse hilseformen til foreldre som ikke ville ha hudkontakt med det motsatte kjønn. Dersom dette var genuin respekt, ville det innebære en verdsetting av *purdah*, islams lære om atskillelse mellom kjønnene. Slik jeg forstår de ansatte i Rogna, anerkjenner de ikke denne religiøse verdien, men de har en aktiv toleranse som sier at disse forskjellene er det helt greit å leve med og de tilpasser helt uproblematisk sin praksis på dette området.

I Eika understreket Elise motsetningene mellom mor Daniela og hennes eget syn på hva en barnehage skal være (5.5). Hun prøvde ikke å glatte over eller å løse opp motsetningene, men hun prøvde å lytte og forstå disse forskjellene best mulig for å ivareta barnet:

Man må på en måte prøve å møtes. For det er *ungen* deres som skal ha det greit, ikke sant. Men samtidig skal vi respektere dem og de må respektere oss, så det er ganske..., det er en stor greie, det er ikke bare å «pssj, sånn gjør vi det, sånn blir det». Men *hun* er nødt til å forstå hvorfor vi gjør ting, og *jeg* er nødt til å forstå hvorfor hun kommer med sine krav og forventninger. (Elise)

Elise snakker her om respekt, og det kan leses som respekten for den andre som forelder. Likevel anerkjente barnehagelærerne ikke moras pedagogiske grunnsyn om at barnehagen burde vært mer som en skole. Det er dermed ikke snakk om genuin respekt for moras verdier, men om aktiv toleranse: mora respekteres som mor, og hennes oppfatninger tolereres. Kampen for å ivareta barnet går her gjennom kampen for å *prøve å forstå den andre* som en i utgangspunktet ikke forstår. En god barnehagelærer kan ikke gi opp denne kampen, men må alltid stå i den.

I fortellingen om babyer i barnehagen (5.3) anerkjente ikke styreren foreldrenes oppfatning av at det var bra å plassere en baby på et halvt år i en barnehage. Det er dermed heller ikke her snakk om respekt i form av anerkjennelse. Likevel valgte barnehagen å ta inn en baby det

første året og følte seg presset til å ta inn to babyer året etter. Styreren hadde respekt for at foreldrene må få bestemme i slike saker, og hun aksepterte derfor valget deres. Dette kan også tolkes som et uttrykk for aktiv toleranse og en lyttende holdning: Rigmor var uenig og likte ikke avgjørelsen, men hun tålte det likevel og forklarte det som en del av at endringer er nødvendig som følge av mangfoldssituasjonen.

Deretter refererte Rigmor en anonym stemme fra personalet som hadde sagt at «det der er ikke en verdi, det er service!». Her kommer mistanken inn i form av en annen persons stemme. Innspillet om service vakte tvil hos Rigmor og fikk henne til å reflektere over spørsmålet en ekstra gang. Spørsmålet må stilles om tilpasninger fra de ansattes side kan gå *for* langt noen ganger. Hvis lytting og «respekt» for alt dominerer totalt, kan det bli grenseløst og alt blir relativt. Fortellingen om babyer i barnehagen er et virkelig dilemma der de ansattes tanke om hva som er barnets beste likevel viker plassen for ønsket om å hjelpe foreldrene og ivareta deres beste. Var styrer Rigmor mer opptatt av å være imøtekommende og unngå kamp med foreldre enn hun var av å ivareta barnets beste her? Det er riktignok slik at det å ivareta foreldrenes beste i mange tilfeller kan være en god måte å ivareta barnet på. Likevel er det ikke gitt at det er slik i denne situasjonen som gjelder et halvt år gamle babyer. Verdimotsetninger i barnehager med mangfold kan reise nye, krevende dilemmaer.

Det kan se ut som om Rigmor, både i baby-fortellingen og i temabolken om kvinnelig leder, tenkte at det å vise respekt innebærer å gjøre det de andre ønsker, en tenkemåte som antakelig er svært vanlig. Løgstrup, på sin side, er nokså krass på dette punktet og kritiserer de fleste av oss når han sier at det vi kaller *godhet*, som oftest er ettergivenhet. Han understreker at svaret på den etiske fordring ikke er å oppfylle alle den andres uttalte ønsker. Hva som er den beste responsen på den etiske fordring, forblir et åpent spørsmål siden fordringen er taus, sier han (1991, s. 31-32). I situasjoner der den andre parten har tydelige og eksplisitt uttalte krav til hva de ønsker fra meg, er det svært krevende å stoppe opp og reflektere over hva som totalt sett er den beste handlingen i situasjonen. Å kunne skille disse kravene for eksempel fra den uttalte fordringen fra babyene, er ikke lett. Det er lettere å svare med ettergivenhet på et krav som er sterkt og eksplisitt uttalt, enn det er å lytte seg fram til den uttalte etiske fordring.

7.1.4 Toleranse med frustrasjon

Et av de områdene som opplevdes mest krevende for de ansatte, fant jeg i temabolken om oppdragerholdninger (5.4). Der ble det tydelig at forventninger, erfaringer og tanker om barn, barneoppdragelse og hva en barnehage skal være, blir satt på prøve i en barnehage med mangfold. Dette kan gjenkjennes i andre nylig gjennomførte empiriske studier (Bergsland, 2018, s. 156, 196; Krogstad, 2019). Også Bergsland peker på at det nettopp er i synet på barn, barneoppdragelse og barnehagens pedagogiske arbeid at barnehagelærerne møter størst utfordringer. I denne temabolken finner jeg ulik grad av respekt og toleranse for foreldres oppfatninger om barnets beste.

De fleste foreldre som relativt nylig var kommet til Eika og Rogna fra andre land, var ukjente med norske barnehagetradisjoner og dermed i en sårbar situasjon når de skulle sende barna sine til barnehagen, en situasjon parallell til den Herwartz-Emden (2020) forteller om fra Tyskland.⁷³ Ansattes fortellinger tyder på at mange av innvandrerforeldrene så på barnehagen som et redskap for foreldrene, det var et trygt sted for barna deres mens de selv var forhindret fra å passe på dem. Samtidig er det grunn til å spørre om de ansatte hadde klart å formidle tydelig nok hva de forventet av foreldrene, hva som er hensikten og målet med barnehagens arbeid, hvorfor de ønsket at foreldre skulle involvere seg og liknende. Sigrun Sand (2020, s. 154) understreker betydningen av at i flerkulturelle barnehager må pedagogikken gjøres *eksplisitt* for foreldre.

Rasmus var på sporet av denne tankegangen da han i frustrasjonen over Amirs (2,5) foreldre som kritiserte han for sønnens skrubbsår, sa at de ansatte var for dårlig til å «fronte hva vi holder på med i barnehagen» (jf. kap. 5.4), forstått som behovet for en tydeliggjøring av det barnehagen står for. Rasmus mistenkte først familien til Amir for ikke å forstå at et barn trenger fysisk lek og utprøving, noe som kan innebære fall og skrubbsår. Ordvalget «fronte»

⁷³ Den trespråklige assistenten Elmas i Eika fortalte om foreldres sårbarhet når de skal sende barna fra seg til fremmede voksne i en ukjent institusjon i et nytt land:

Men det er vanskelig for de voksne flyktingene. I X [land i Afrika] passer bare mora barnet sitt. De har ikke andre til å hjelpe med å passe, for de har ikke barnehager i X. Men i Norge er det kjempeviktig for mora å sende barnet i barnehage. Kanskje hun skal på skolen og begynne å lære, eller hun skal på jobb. Det er kjempeviktig i Norge. Men det er litt vanskelig for Fatima [ei mor i barnehagen], for først da vi kom her, tenkte hun: Åh, 2 timer! og 4 timer! Ååå, hun bare gråt.... når dattera gråt, så begynte mora å gråte. Det er litt vanskelig for foreldrene, jeg tror det. Det er kjempevanskelig først, men snart begynte hun å lære litt og litt, og det er bedre nå. *Mye bedre nå.* (Elmas)

peker i retning av en kampsituasjon. Her var han ikke i lyttemodus. Men så lyttet han til dem og sa: «det er jo av kjærlighet de gjør dette». Han viste videre til den store frykten for barnevernet som henger over nyinnflyttede familier konstant, og på denne måten prøvde Rasmus å forstå foreldrenes kritikk selv om han først var frustrert over den. Denne fortellingen peker eksplisitt på betydningen av kommunikasjon i møter med foreldre med annen verditenkning enn de ansatte har.

Enkelte foreldres instrumentelle syn på barnehagen kan henge sammen med synet på barnet. Som nevnt i 1.4.1 pågår det diskusjoner om hvorvidt små barn først og fremst er sårbare og avhengige av voksnes omsorg, eller om de først og fremst er kompetente og aktive i intersubjektiv utforskning (jf. Dahlberg et al., 2013, s. 52; Trevarthen, 2013). Det kan ut fra materialet mitt se ut som at det er synet på barnet som sårbart som dominerte hos en del av innvandrerforeldrene. Både anklagen fra en far angående skrubbsår, anklager fra ei mor angående våte og skitne barn, fortellingene om mating av 3 og 4-åringer og ansattes fortellinger om foreldre som oppsøkte lege og krevde medisiner for «det minste tegn på forkjølelse», peker i denne retningen. De ansatte hadde på den annen side i tråd med norsk barnehagetenkning i større grad et syn på barn som kompetente, derav den store vekten på tidlig trening på selvstendighet spesielt i situasjoner knyttet til mat og påkledning. Dette kan også knyttes til forskjeller i oppdragelsesverdier, der forskere har pekt på ulike varianter av motsetninger mellom oppdragelse til selvstendighet og autonomi på den ene siden eller oppdragelse til å respektere andre og passe inn i gruppa på den andre siden (jf. Herwartz-Emden, 2020, s. 37; Hundeide, 1995).

En slik gruppetenkning er riktignok noe problematisk. Ikke alle innvandrerforeldrene i disse barnehagene hadde samme syn på barn, barneoppdragelse eller forhold til barnehagen. Det finnes for eksempel ingen «muslimsk barneoppdragelse» felles for alle foreldre med muslimsk tilhørighet. Üzeyir Tireli minner om at:

muslimer er som alle andre «situerte» aktører. Derfor er deres oppdragelsesverdier en del af et kulturelt værdi- og normfællesskab, men også et resultat af individuelle opfattelser. De tolker og forstår omverden betinget af deres køn, klasse, arbejde, erfaring, følelser etc. og ikke alene ud fra, hvad de selv er blevet opdraget til (Tireli, 2003, s. 29).

I tillegg kommer ulike måter å forholde seg til majoritetssamfunnets ulike institusjoner og sosiale systemer på. Tirelis påminnelse her er nødvendig for å unngå gruppetenkning om innvanderforeldre og holde oppe bevisstheten om kompleksiteten i menneskers handlinger og oppdragelse av barn i et annet land enn det foreldrene selv er oppvokst i. Dette understrekes også av Krogstads studie (2019) av barnehagelæreres oppfatninger om «muslimsk barneoppdragelse». Den såkalte «trekantmodellen» (jf. 1.5.3 og fotnote 23) som Krogstad fant at var ansattes modell for å forklare hvorfor og hvordan minoriteters (muslimers) og majoritetsnorskes barneoppdragelse var ulik, var nevnt også i Eika og Rogna. Modellen hadde imidlertid ingen sentral plass i samtalen våre der, og den er dermed ikke tematisert i temabolkene.

Barnehagelærerne var på sin side sterkt engasjerte i det pedagogiske tilbudet en barnehage er. De vektla barndommens egenverdi med utvikling av sosial kompetanse, vennskap, danning, barns medvirkning og barns frie lek, der vannlek, herjelek og løping inngår som en naturlig del. Pedagogene prioriterte arbeidet med barna på tross av press fra barnehagemyndigheter angående kartlegging og tidlig innsats for sårbare barn, innskrenkninger i økonomisk handlefrihet og økte krav til dokumentasjon. Da de hadde gjort det de kunne for at barna skulle få være frie, glade, lekende og utforskende barn, fikk de likevel kritikk fra en del innvanderforeldre for det de ansatte selv mente var god barnehagepedagogikk i praksis. Dette skapte en stor frustrasjon hos de ansatte. I tillegg fortalte de ansatte i Rogna at enkelte innvanderforeldre kjeftet på barna sine for at de var skitne og våte ved hentetid. Barna hadde da lekt på den måten som de ansatte oppmuntret til. Barn måtte altså tåle kritikk fordi foreldrene var misfornøyde med norsk barnehagetradisjon. Dette gjorde de ansatte opprørte.

Foreldre var misfornøyd med tjenesten de hadde betalt for, de mente de hadde fått for dårlig oppfølging av barna i form av å unngå for eksempel skrubbsår og våte klær. Ansatte hadde gjort noe utenom den barnepassingen foreldrene forventet, i form av arbeid med danning, barns medvirkning og liknende, men mange av foreldrene var ikke opptatt av dette. Da de ansatte mente de hadde tilrettelagt for barnas beste, fikk de kritikk fra foreldre for ikke å ha ivaretatt barnas beste slik foreldrene så det. Det å arbeide hardt for noe en tror på uten at en

får anerkjennelse for det, kan skape en sårhet hos de ansatte. Når uenigheten om hva en barnehage skal være i tillegg går negativt ut over barna, øker ansattes frustrasjon ytterligere.

Analysen av denne temabolken viser at det ikke uten videre er enkelt å tåle andres verdier og holdninger tett innpå seg i daglige møter. Det kan skape frustrasjon og kan kjennes som en slags kamp. Toleranse koster. Det er ingen harmonisk samstemmighet, men en krevende og til tider frustrerende mangestemmighet som en likevel må tåle. Foreldre som så barnehagen bare som oppholdsplass, fikk dermed ikke respekt i form av anerkjennelse fra de fleste ansatte i Rogna, med Rakel som et unntak, jf. 7.1.1. Men selv om ansatte var uenige i enkelte foreldres oppfatning av hva som er barnets beste og hva som er barnehagens funksjon, tålte de det, de aksepterte at det var forskjeller som de klarte å leve med. Det var verken applaus eller konflikt, men det var toleranse i betydningen å leve sammen i et «uenighetsfelleskap» (jf. Iversen, 2014).

7.1.5 Mangel på respekt?

I neglelakk-fortellingen (5.1) lot Rasmus Ahmed få neglene lakkert, noe faren hadde forbudt, og Rasmus valgte å fjerne neglelakk etterpå. Rasmus anerkjente ikke farens verdi her, antakelig fordi han mistenkte at farens verdi ville begrense hva gutter kan delta i. Han var preget av en holdning til likestilling som har stor legitimitet i samfunnet vårt om at gutter og jenter kan gjøre akkurat det samme; ingen foreldre eller andre voksne skal begrense barns utforsking eller sette regler for kjønns spesifikk atferd. Derfor opponerte han mot farens verdi på dette punktet. Men Rasmus anerkjente at faren har foreldrerett over sin sønn, og han viste en form for toleranse for at faren har et syn som skiller seg fra hans eget. Derfor valgte han en pragmatisk løsning som ivaretok flere hensyn.

Rasmus' løsning kan tolkes som en form for utvendig «late-som-respekt» i motsetning til en dyp respekt der en virkelig anerkjenner det den andre står for. En annen tolkning av denne situasjonen er at Rasmus' handling var et dobbelt uttrykk for manglende respekt: Først var det manglende respekt å handle på tvers av farens verdier, og deretter var det mangel på respekt da han unnlot å stå til ansvar for handlingen ansikt til ansikt med faren.

Afdal (2006, s. 167) nevner et liknende eksempel på en lærer som opplever et dilemma mellom å tolerere foreldres rettigheter og regler, i dette tilfellet knyttet til Jehovas Vitner og forbud

mot bursdager, og å kjempe for det en mener er best for barnet. Afdal tolker dette som om to ulike aspekter ved toleransen står mot hverandre, sak og person-aspektet: På den saklige siden skal lærerne streve mot et tolerant samfunn og lære elevene toleranse. På den andre siden skal de tolerere foreldre og elevers overbevisning. Jeg forstår Rasmus' indre konflikt som parallell til denne. Han ønsket å imøtekomme guttens ønske og lære han at gutter har lov til å pynte seg hvis de vil, med andre ord en saklig toleranse-læring, samtidig som han følte seg forpliktet på å ta hensyn til det faren hadde sagt, altså person-aspektet ved toleransen.

Fortellingen om neglelakken tydeliggjør også at hvordan en skal svare på de etiske spørsmålene i ulike situasjoner, er alt annet enn enkelt og entydig. I denne situasjonen ser det ut som om Rasmus først og fremst valgte å svare på Ahmeds ønske om å være med i fellesskapet med de andre barna. Han valgte barnet framfor kravet fra faren. I en barnehage i en annen kontekst, et annet land, kan en tenke seg at denne prioriteringen av et barns ønske på tross av en fars ønske ville vært uhørt. Rasmus' ståsted i en norsk barnehagekontekst der barn er sett som subjekter, likeverdige med voksne, og med grunnforestillinger om likestilling og barns medvirkning (jf. 1.4.5 og Taylor, 2004) gjør hans valg mulig å forstå. Og dersom en aksepterer hele Rasmus' grunntanke, kan en også problematisere det å tolke hans valg som mangel på respekt. Det er nettopp en stor grad av respekt for barnet, men mangel på respekt for farens verditenkning som skaper den krevende situasjonen for Rasmus.

7.1.6 Passiv toleranse eller intoleranse?

I noen temabolker fortelles det om avvisning (se 6.1.1). Avvisning tyder på mangel på respekt for foreldrenes verdier. Er dette da en handlingsstrategi som ikke hører hjemme i barnehagen som et inkluderende fellesskap? Avvisningene har ulike begrunnelser, og det gir grunn til å diskutere dem:

I fortellingen om rumpevask (5.7) der Ellen avviste farens ønske om vasking etter toalettbesøk, skjedde avvisningen på bakgrunn av ansattes følelse av vemmelse og egne kulturelle normer om hva som er vanlig rengjøring etter dobesøk. Saken kan tolkes som et adiafora-spørsmål (jf.2.2.2.G), det dreier seg altså ikke om sentrale verdier som de ansatte vil ivareta ved å avvise farens ønske. En kunne likevel tenke seg at barnehagelæreren hadde toleranse for at dette hadde en verdi for familien, og dermed kunne hun prøvd med et kompromiss, noe som ikke

skjer her. For større barn som håndterer sine dobesøk selv, er det enklere å praktisere denne regelen i barnehagen. Men når barna er små, er foreldre avhengige av ansattes vilje til å tilpasse praksisen til deres verdsett. På tross av at Ellen avviste faren, er det grunn til å tro at hun ikke la seg borti hvordan familien praktiserte dette hjemme, bare at de i barnehagen ikke ville praktisere vasking. Denne avvisningen tolker jeg derfor som en passiv toleranse av typen: «Jeg liker ikke din verdi og verdibaserte praksis her. Du får praktisere som du vil hjemme, men jeg nekter å gjøre det samme i barnehagen». En mer aktiv toleranse kunne innebære en kompromissløsning her, som å vaske med våt klut eller liknende.

Denne situasjonen lå flere år tilbake, helt i starten av perioden da Eika tok imot flyktninger. Ut fra fortellingen hennes virket det som om hun og de andre ansatte ble litt overrumplet over hvilke verdibaserte ønsker foreldre kunne ha, de hadde antakelig verken kunnskap eller erfaring til å møte disse nye situasjonene med. Det kan forklare den svært passive toleransen Ellen møtte faren med, og i intervjuet i feltarbeidet var hun tydelig på å understreke at faren ellers var en hyggelig mann. Det er dermed ikke intoleranse som preger Ellens møter med foreldre generelt. Det kan også tenkes at situasjonen ville vært håndtert på en annen måte om det hadde skjedd igjen i dag.

Renates utsagn om at 3-åringene ikke skal drikke melk av tåteflaske (i 5.4), uttrykker også en mangel på respekt for foreldrenes oppfatning av barnets beste. Hun anerkjente ikke disse mødrenes oppdragerpraksis og hun så heller ikke ut til å tolerere andre praksiser enn dem hun mente var riktig. Tvert imot prøvde hun å veilede mødrene til den praksisen hun selv så som best. Avvisningen ser ut til å begrunnes i Renates egen tanke om hva som er rett oppdragelse basert på egne kulturelle koder. Disse kodene oppfattet hun muligens som universelle. Mødrene på sin side så det sannsynligvis som uttrykk for god omsorg når de matet 3-åringen med tåteflaske med varm melk (jf. også Lindboe, 2010, s. 89). Det er ingen universell verdi at det å drikke selv av kopp når en er tre år er viktig for barnets beste, men for Renate ser det ut til å være verdt en kamp.

Renates avvisning her er basert på hennes egen oppfatning av sosiale normer som tatt for gitt. I etisk analyse vil denne begrunnelsen ikke være like tungtveiende som om avvisningen var gjort for å ivareta sentrale verdier. Men i tillegg til å avvise mødrenes oppdragerpraksis i barnehagen, prøver hun å endre deres praksis også hjemme. Denne avvisningen framstår

dermed som uttrykk for en mangel på toleranse, altså en intoleranse. Det innebærer i praksis at en ikke vil spille på den samme «banen» som den andre, en befinner seg utenfor kontinuumet med toleranse og respekt (jf. 2.2.3), og en reell dialog og gjensidig foreldresamarbeid blir vanskelig.

Både Renate, Rita og Eirin fortalte at de veiledet foreldrene når oppdragerholdningene sprikte for mye og barnehagelærerne opplevde at foreldrenes praksis ikke var til det beste for barnet. Tanken bak er at de ansatte med bakgrunn i sin norske utdanning mente de visste hva som var best for barnet, og de ønsket at foreldrene skulle endre praksis slik barnehagelæreren så det som best. En kan undre seg over om denne rådgivningen er et forsøk på assimilering eller om det er et nødvendig grep for å fungere sammen over lengre tid i en institusjon som barnehagen er. Det kan tolkes som en mangel på toleranse eller åpenhet og vilje til å prøve å forstå den andre. En passiv toleranse ville kunne akseptert at foreldre oppdrar på en måte hjemme, mens barnehagen vil gjøre det på en annen måte. Sand (2020, s. 162) nevner slike «rådgivninger» om barneoppdragelse som ansatte bedriver overfor minoritetsforeldre uten at disse har bedt om det, som en hindring for godt foreldresamarbeid i en flerkulturell barnehage. *Foreldrestøtte* er derimot idealet, noe som innebærer «å møte foreldre med genuin respekt og anerkjennelse av deres eget verdssystem og egne oppdragsnormer», som Vibeke Glaser (2018, s. 69) formulerer det. Dette er selvsagt ikke enkelt i praksis i alle tilfeller. Renates utsagn her tolker jeg ikke som en anerkjennende foreldrestøtte, og kanskje hadde forsøk på dialog ført til bedre forståelse og samarbeid med foreldrene. Migrasjon fører alltid med seg dyptgripende endringer, og derfor trenger alle barnehageansatte kunnskap om disse prosessene og de konsekvenser det kan ha for familiene i tillegg til at de trenger interkulturell kompetanse og vilje til dialogisk kommunikasjon, noe også Herwartz-Emden (2020, s. 42) understreker.

Bergslands doktoravhandling viser hvordan «minoritetsforeldre låses fast i kategoriseringer og generaliserte verdsettinger, som legger føringer for, og virker inn på, deres muligheter for anerkjennelse i barnehagen» (2018, s. 206). Hun hevder at det skjer en rasialisering⁷⁴ i barnehagene der foreldre som har en annen kulturell kapital enn majoriteten og andre forventninger angående samarbeid mellom institusjon og hjem, har mindre tilgang til

⁷⁴ Begrepet beskriver «hvordan «rase» skapes, opprettholdes og endres, gjerne gjennom dikotomier og kategoriseringer mellom «oss» og «de andre», jf. Edward Said (1974) (Bergsland, 2018, s. 75).

anerkjennelse fra barnehagens ansatte. Dette skjer ikke bevisst og villet fra ansattes side, men ubevisst som følge av en koloniserende og eurosentrisk praksis blant annet preget av at minoritetene omtales som «de andre», ifølge Bergsland (2018, s. 208). Dermed skjer det motsatte av anerkjennelse, noe hun kaller miskjennelse, og hun hevder at barnehagen på denne måten reproducerer ulikhet (Bergsland, 2018, s. 178). Noe av dette er gjenkjennbart i materialet mitt, slik noen av de nylig nevnte praksisene forteller om. Likevel viser studien min et mer nyansert bilde enn det som framgår av Bergslands studie, noe jeg kommer mer inn på i kapittel 9.⁷⁵

Hvor går grensen for hva barnehagen skal tolerere? Verken Eika eller Rogna anerkjente og respekterte foreldre som ønsket at barnehagen skulle ha mer preg av skole (5.5). Disse foreldrenes verdier ble dermed avvist. For begge barnehagene gikk det altså en grense der for hva barnehagen kunne tolerere. I denne tematikken skjedde avvisningen imidlertid med begrunnelse i hva de ansatte så som barnets beste basert på grunnleggende verdier, syn på barn og syn på barnehagen som institusjon. Motivasjonen for avvisningen var med andre ord en annen enn i de foregående eksemplene der avvisningen var basert på egne kulturelle normer.

Når barnets beste er et overordnet prinsipp for de ansatte i barnehagen, må det ivaretas på ulike måter i ulike situasjoner, noen ganger også som avvisning av foreldres verdier. Avvisning er ikke det samme som intoleranse. Barnehagen som et inkluderende fellesskap kan ikke dreie seg om en ureflektert overtakelse av nye verdier, men må baseres på refleksjon over hva som er de mest grunnleggende verdiene for barnehagen som en vil føre videre og i hvilke tilfeller en kan åpne seg mot noe nytt. Avvisning som begrunnes i ivaretagelsen av grunnleggende verdier er derfor nødvendig. Her er jeg på linje med blant andre Sjødal (2018, s. 26) som sier at foreldres verdier må avvises hvis de strider mot de grunnleggende verdiene i barnehagens formålsparagraf. Intoleranse er derimot ikke en god strategi for barnehagen som et inkluderende fellesskap. Refleksjonene omkring dette krever imidlertid en etisk moden dømmekraft, noe jeg kommer mer inn på i kapittel 8.3 og 9.5.

⁷⁵ En viktig årsak til at Bergslands resultater skiller seg noe fra mine, er den overordnede hensikten og tilnærmingen. Bergsland har brukt Bourdieus begreper og kritisk teori for å fortolke hva som skjer. Dette gir en annen innretning enn min hermeneutisk forstående tilnærming med fokus på verdier, og med Løgstrup og Ricoeur som sentrale teoretikere for å belyse materialet.

7.1.7 Holdninger i endring

Når mye er i endring, medfører det en sårbarhet både for foreldre og ansatte. De ansatte har en rolle som «street-level bureaucrats» (jf. Lipsky, 1969) som skal finne løsninger for en barnehage politikere har bestemt skal være et inkluderende fellesskap. Dette er en kontinuerlig prosess. For å få kommunikasjonen til å fungere, kreves det at en har en porsjon toleranse eller respekt for de andre en møter. Det viktige er å være på denne samme arenaen og ikke sitte med en intolerant holdning utenfor «banen».

I Rogna ser jeg at de ansatte jobbet aktivt i retning av dette. Det er ikke gitt at alle deres valg om tilpasninger og julemarkering var de beste, men de diskuterte, tvilte, var åpne om at det fantes verdimotsetninger blant foreldrene og at de innad i personalgruppa hadde ulike verdier, tro og livssyn og følelser knyttet til blant annet religiøse høytidsmarkeringer. De ga uttrykk for ulike følelser som skuffelser, irritasjon, savn og frustrasjoner. Det var en tydelig vilje til åpenhet, raushet og utforskning av å sammen finne ut hva et inkluderende Rogna innebærer. Samtidig fantes det også der utsagn som peker i retning av at det ikke alltid var en helhjertet positiv holdning til inkludering. I all hovedsak var de likevel åpne, de tilpasset så mye de kunne og de så på det å leve med forskjeller som en normaltilstand hos dem. Praxis ble endret når nye mennesker med andre erfaringer kom til barnehagen. Dette samsvarer med Giæver (2010, s. 118) sine tidligere funn.

De ansatte i Rogna var likevel ulike, jf. også Puroila et al. (2016) som pekte på at verdiforskjeller mellom ansatte på individnivå innad i en barnehage kunne være større enn de var på generelt nivå mellom land i Norden. Rita fortalte følelsesladet om hvordan møter med flyktninger og deres sterke historier hadde endret henne i retning av åpenhet og aktiv omfavnelser og forsvar av mangfold. Rasmus var åpen og snakket om mangfold som normal, men markerte også en distanse til at «det skal inkluderes». Renate rommet et spenn av holdninger fra inkludering av ny praksis i egen liv, jf. 5.6, til intoleranse for mødres oppdragerpraksis. Raket var yngst, og i

så stor grad åpen for det nye at hun gikk over i satirisk kritikk av det tradisjonelt norske. Alle var på ulike måter i endringsprosesser angående den endrede situasjonen i barnehagen.⁷⁶

I Eika var det flere enkeltpersoner, som Eirin, Elise og Ellinor, som åpnet opp og arbeidet i retning av en inkluderende barnehage. Med lite tid til diskusjoner og felles refleksjoner ble det likevel en mer individuell tilnærming til disse endringene. Det koster mindre tid og krefter i en travel hverdag å invitere nye mennesker inn i en etablert tradisjon enn det ville kostet å arbeide i retning av endringer i et nytt fellesskap. Barnehageeierens (kommunens) innstramming angående tid til møter og refleksjonstid for alle ansatte (jf. kap. 4.2.1) bidrar i negativ retning her.

Otterstad og Andersen (2012) er kritiske til et «så sterkt fokus på den individuelle profesjonsutøverens bevissthet og refleksjonsevne for endring av flerkulturelt arbeid, fordi en slik forståelse unnlater å vurdere betydningen av lokale, sosiale, nasjonale og historiske mangfolds-diskurser profesjonsutøveren også er innvevd i» (2012, s. 11). Denne kritikken er berettiget, og barnehagen som inkluderende fellesskap krever at en flytter fokus fra individers innsats til et mer kollektivt ansvar og diskusjon omkring hva inkludering og fellesskap innebærer både av verdidiskusjoner, kompetanseløft, årssykluser og daglig praksis.

Oppsummert ser jeg i flere av temabolkene en praktisering av aktiv toleranse overfor foreldres oppfatning av barnas beste. Jeg ser mye respekt for foreldres rolle og rett til å bestemme for sitt barn, mens respekt i form av anerkjennelse og verdsetting av foreldrenes oppfatninger av hva som er barnets beste, finner jeg færre eksempler på. Når det gjelder svinekjøtt, er respekten for foreldres verdier selvsagt og innarbeidet som en ny vane. I flere temabolker ser jeg også respekt i form av ettergivenhet bunnet i frykt for konflikt med foreldre. I et par tilfeller tolker jeg barnehagelæreres avvisning av foreldres verdier som uttrykk for passiv toleranse og intoleranse. Analysen viser dermed at det er mange nyanser i hvordan de ansatte forstår og

⁷⁶ En annen holdningsendring som barnehagelærerne i Rogna etterlyser, er knyttet til tid og normalitet. I flere samtaler nevnte de at barn med minoritetsnorsk bakgrunn trenger mer tid, de har behov for romslighet i vurderingene av deres sosiale og språklige utvikling i barnealderen. Da jeg viste filmopptaket med observasjonen av Nala og Asad (jf. 4.1.2) til de ansatte, fokuserte de på at den spesialpedagogiske tradisjonen i for stor grad har en «trang» forståelse av normalitet (jf. også Nordin-Hultman, 2004, s. 164ff; Pettersvold & Østrem, 2012; Østrem, 2012). Dette medfører, ifølge ansatte i Rogna, at spesialpedagogene for tidlig, og enkelte ganger uriktig, gir minoritetsnorske barn diagnoser som tilsier at de må ha spesialpedagogisk hjelp. De ansatte på 3-5-års-avdelinga i Rogna var samstemte i at det er behov for større toleranse for mangfold også i dette perspektivet.

praktiserer respekt og toleranse. Det ser også ut til at begrepene respekt og toleranse i praksis glir mer over i hverandre sammenlignet med moralfilosofiens forståelse (jf.2.2.3).

På grunn av at verdien respekt er så viktig for ansatte i barnehagene, og fordi respekt og toleranse også har vært og er sentrale i rammeplanene for barnehagen, vil jeg i neste kapittel diskutere ulike rammeplaners bruk av begrepene og se dette i sammenheng med analysen av praksis i Rogna og Eika.

7.2 Respekt og toleranse i rammeplanen

En ordtelling av bruken av *respekt* og *toleranse* i rammeplanene de siste 25 årene gir en rask oversikt over utviklingen av begrepene over tid. Den første rammeplanen for barnehagen fra 1995 var svært ordrik sammenlignet med de følgende planene, og ordtelling gir dermed ikke direkte sammenlignbare tall, men forholdet mellom forekomstene av begrepene gir likevel et tydelig bilde. I 1995-planen er toleranse brukt 15 ganger mens respekt er brukt 44 ganger. De to begrepene står side om side de fleste steder, for eksempel: «Respekt og toleranse mellom mennesker er en viktig grunnverdi i vårt samfunn. Det innebærer åpenhet og anerkjennelse også av det vi kan oppleve som annerledes enn oss selv» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 70). Her er de to verdiene sidestilt og i tillegg tolket med en utdyping. Dette kan forstås som om både respekt og toleranse innebærer åpenhet og anerkjennelse, noe som skiller seg fra moralfilosofiens tradisjonelle definisjon av begrepene, jf. kap. 2.2.3. Toleranse står også alene noen ganger, for eksempel: «Barnehagen skal bidra til å utvikle det enkelte barns personlighet, legge grunnlag for å utvikle toleranse og til å ha omsorg for andre...» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 24). I dette tilfellet er toleranse en dyd barna skal utvikle. Når toleranse brukes uavhengig av respekt, vitner det om at toleranse har en posisjon som en selvstendig verdi eller dyd.⁷⁷

I rammeplanen fra 2006 ble begrepet respekt brukt 18 ganger i ulike sammenhenger. Begrepet toleranse ble brukt sju ganger, tre ganger kun som sitat fra eller referanse til barnehagelovens § 2 om barnehagens verdigrunnlag: «Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og

⁷⁷ Dette dokumentet ble til i samme periode som læreplanen for grunnskolen fra 1997 som Afdals studie bygger på, og der vurderte lærerne toleranse som en kjerneverdi i skolen (jf. Anker & Afdal, 2018, s. 53).

forståelse for bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 5). I tillegg anvendes toleranse en gang som en poengtert grunnleggende verdi sammen med respekt og en gang som en egen dyd (s. 101). De to siste forekomstene av begrepet er under fagområdet etikk, religion og filosofi (ERF) (2006b, s. 116). Toleransebegrepet har dermed en liknende posisjon i 2006-planen som i 1995-planen.

Den største forholdsmessige endringen finner jeg i gjeldende rammeplan fra 2017. Der brukes begrepet respekt 20 ganger, for eksempel: «Barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Toleranse brukes imidlertid kun én gang, og det skjer i forbindelse med fagområdet ERF. Sammenhengen er at personalet skal «bidra til å utvikle barnas toleranse, interesse og respekt for hverandre og for mennesker med ulik kulturell, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55), svært likt formuleringen i 2006-planen.

Toleranse nevnes dermed ikke lenger som en verdi i fellesdelen av rammeplanen, men avgrenses til en dyd innen ett fagområde. Selv om dette siste er viktig nok, innebærer begrepsbruken i den gjeldende rammeplanen at verdien toleranse nær sagt er ute av planen, mens verdien respekt dominerer alene. Anker peker på en tilsvarende tendens for skolens vedkommende i læreplanen fra 2006: «Where tolerance was used various times in the curriculum of 1997, respect seems to have taken its place in The National Curriculum for Knowledge Promotion from 2006 (LK 06)» (Anker, 2011, s. 15).⁷⁸ Det ser dermed ut til at både i skolens og barnehagens planverk er toleransebegrepet gitt en stadig mindre plass, mens *respekt* dominerer mer og mer.

Det er lett å forstå at politikere ønsker å prioritere verdien respekt. På kontinuumet som jeg skisserte i 2.2.3 ligger respekt langt til høyre, plassert etter aktiv toleranse på skalaen. Alle

⁷⁸ I generell del av læreplanen som var gjeldende i grunnskolen fra 1997 og til juli 2020, er toleranse brukt tre ganger, mens respekt er brukt 10 ganger. Interessant her er at toleransebegrepet defineres negativt som hva det *ikke* er: «Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 21). I ny overordnet del av læreplanen for skoleverket som ble innført i skolen august 2020, er toleranse nevnt én gang, mens respekt eller respektere er brukt 18 ganger. Samlet sett viser dette den samme tendensen som jeg viser for barnehagens rammeplaner: Toleransebegrepet hadde en mer sentral plass i planer fra 1990-tallet, mens i planene fra 2010-tallet har dette begrepet veket plassen for begrepet respekt.

mennesker ønsker å bli respektert, sett og anerkjent for den en er. Det er derfor et verdig mål for barnehagens virksomhet at den skal preges av gjensidig respekt i alle relasjoner.

Respekt defineres imidlertid ikke nærmere i rammeplanen. Det er muligens tatt for gitt at de ulike aktørene i barnehagen vet hva som ligger i begrepet og kan handle deretter. Det forblir uklart hva denne respekten innebærer og hvordan en skal forvente at barnehagelærere praktiserer den.

I analysen av hvordan barnehagelærere i Eika og Rogna forstod og praktiserte respekt og toleranse, viste det seg flere nyanser (jf. 7.1). Et tydelig funn var at for flere profesjonsutøvere innebærer respekt også frykt. Har politikere som har vedtatt rammeplanen ment at ansatte i barnehagen skal ha «fryktrespekt» for foreldre for å holde konfliktnivået nede? Jeg antar at dette ikke er hovedintensjonen deres, men analysen viser at dette likevel kan være en tolkning i praksisfeltet.

En annen oppdagelse er at det i ansattes praksis var flere situasjoner jeg tolket som en aktiv toleranse enn situasjoner som viste en genuin respekt for foreldres verdier. Dette sier noe om realiteten i praksisfeltet: Det er verken mulig – eller ønskelig – å verdsette og anerkjenne alle foreldres ulike verdier når disse går på tvers av barnehagens verdigrunnlag. Det er sannsynligvis heller ikke intensjonen bak rammeplanen. Men ansatte må likevel tåle motsetninger og finne løsninger i praksis. I møtet med barna var det derimot ingen tvil om at de ansatte hadde respekt i betydningen anerkjennelse, og respekt i kvalifisert betydning fantes det også flere eksempler på, altså respekt i den forstand jeg oppfatter som intensjonen bak rammeplanens begrep. Analysene viser med andre ord at med et åpent og udefinert respektbegrep er det ikke gitt at alle i praksisfeltet legger den samme forståelsen av begrepet respekt til grunn for sin praksis.

Det er en korrelasjon mellom begrepene i styringsdokumenter og hvilke begreper barnehagelærerne bruker. I intervjumaterialet fra Eika og Rogna snakker flere ansatte om respekt flere ganger, toleranse nevnes faktisk ikke av noen av barnehagelærerne i materialet mitt. Det eneste unntaket er fagarbeider Runar i Rogna som nevner toleranse som en sentral verdi for han. Den siste rammeplanen (2017) var innført få uker før feltarbeidet startet, så her var den nye rammeplanen på linje med praksisfeltets begrepsbruk og vice versa.

Hva innebærer det at toleransebegrepet nærmest er ute av rammeplanen som egen verdi? Ut fra Afdals funn i 2006 kan det se ut som om læreres vide oppfatning av toleranse den gangen innebar mye av det som i mer teoretisk sammenheng har vært forbundet med respekt. Anker og Afdal (2018, s. 58) konkluderer med at respekt og toleranse brukes overlappende, om enn med noen ulike nyanser. Det er mulig at forfatterne av rammeplanen har vurdert at begrepet respekt inkluderer de aspektene som både toleranse og respekt har omfattet tidligere, og dermed er to overlappende begreper unødvendig i planen. Grunnbetydningen av toleranse er å leve med forskjeller, at det er noe en ikke liker eller noe en er uenig i (jf. Afdal, 2006, s. 104), mens respekt i bunn og grunn betyr det motsatte: å anerkjenne noe en setter pris på (jf. Sagberg, 2001, s. 307). Hvis respekt i den nye rammeplanen innebærer å respektere også det en ikke verdsetter, da er respekt-begrepet degradert og utvannet i forhold til tidligere definisjoner.

Det utvannede respektbegrepet kan på den ene siden oppleves som et krav om å respektere alt mulig uavhengig av om en anerkjenner det eller ikke. Dette kan forstås som et langt skritt i retning av relativisme: at alt er like bra. Det er riktignok ikke sannsynlig at politikerne har tenkt at alle ulike verdier er like bra som de grunnverdiene en fra politiske hold har bestemt skal være basis for barnehagene (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Men dette er likevel en mulig lese måte i forlengelsen av rammeplanens poengtering av respekt som dominerende fellesskapsverdi.

I tillegg kan fraværet av toleransebegrepet også føre til at en forsøker å glatte over at det finnes motsetninger, meninger og handlinger som en ikke liker i et forsøk på å få alt til å framstå som i størst mulig grad likt. Det ligger nær den trangen til likhet som flere har pekt på som sentralt i en «typisk norsk tenkemåte» (jf. Gullestad, 2002; Vike, Lidén & Lien, 2001). Dette inngår i en harmoniserende konsensus-trend innen barnehageområdet, noe jeg i likhet med blant andre Emilson og Johansson (2018) og Otterstad og Andersen (2012) er kritisk til.

I et senmoderne samfunn som vårt er heterogenitet, ikke homogenitet, både realitet og ideal. Dette innebærer at toleranse ikke bare er å tåle annerledeshet, men å anerkjenne at forskjeller finnes, fordi forskjeller er konstituerende for samfunnet. Toleranse er en måte å leve i relasjoner til mennesker med ulike livsoppfatninger på (jf. også Afdal, 2006, s. 237), og toleransebegrepet kan også innebære åpenhet (jf. Afdal, 2010). Toleransebegrepet

anerkjenner levde motsetninger i praksis og er nødvendig nettopp for å synliggjøre at det finnes forskjeller og å si noe om hvordan en skal forholde seg til disse (jf. Sagberg, 2001, s. 306). Den etiske refleksjonen omkring møtet med forskjeller i samfunnet og i barnehagen kan bli svekket ved at toleransebegrepet omtrent forsvinner og respektbegrepet får dominere alene.

Språk, begreper og betydninger er alltid i endring. En kan innvende mot min argumentasjon her at det å kritisere begrepsbruken i planverk og praksis bare er akademisk flisespikkeri. Men dersom endringene i begrepsbruk medfører en redusert bevissthet om nyanser og distinksjoner som er bra for den etiske refleksjonen, er det grunn til å være kritisk til endringen.

Sands lærebok i flerkulturell pedagogikk i barnehagen sier: «Å respektere foreldrene betyr ikke nødvendigvis å være enig i alle deres verdier og overbevisninger, men å holde kommunikasjonen åpen og prøve å komme fram til løsninger som de fleste kan akseptere» (Sand, 2020, s. 239). Dette utsagnet kan tolkes som en definisjon av respekt som likner toleranse. Det kan imidlertid også leses som at respekt for foreldre er en forutsetning for å tolerere motsetninger. Relasjonen til foreldrene krever både respekt og toleranse.

Dersom en skal gi praksisen forrang over teorien, (jf. Afdal et al., 2014), kan en kutte ut toleransebegrepet fordi det omtrent bare er respekt som brukes både i praksisfeltet og i planverket. Jeg er tilhenger av å ta praksis på alvor; å se at praksis kan gi innsikter som teoretiske arbeider ikke kan gi. Men språk skaper virkelighet. Tapet av toleransebegrepet er ikke er til det beste for barnehagen eller skolen.

Respekt er i noen tilfeller et uopnåelig ideal, og respektbegrepet kan bli stående igjen som en falsk illusjon som inngår i den konstruerte harmonien som Otterstad & Andersen kritiserer (2012, s. 15). Rammeplanens tilnærmede fjerning av toleransebegrepet og ukommenterte hyppige bruk av respektbegrepet kan gjøre avstanden mellom plan og praksis større enn den bør være. I en institusjon som barnehage er derimot begrepet *aktiv toleranse* både noe som er mer realistisk gjennomførbart, det snakker mer sant om praksis og det tar det levde livet i krevende situasjoner mer på alvor. Aktiv toleranse er nærmere praksis slik den er. Barnehagen trenger begge verdiene i aktiv bruk for å fortsatt reservere respekt som et uttrykk for genuin

anerkjennelse og la toleransebegrepet være uttrykk for en holdning i møte med noe en ikke egentlig anerkjenner. Jeg ønsker derfor å revitalisere toleransebegrepet i planverket for barnehagen, og det er den aktive toleransen jeg da ønsker velkommen.

7.3 Lytting og mistanke

For at møtet mellom mennesker med ulike verdier skal føre til et fellesskap, må det skje en kommunikasjon. Å kommunisere nyanser av respekt og toleranse kan arte seg som en veksling mellom lytting og mistanke, en veksling som kan sees i materialet fra Rogna. Fortellingen om Rasmus' interne dialog i møtet med Noor med hijab (5.8) framstår som en veksling mellom lytting og mistanke. Den uttrykker at handlingsvalg i slike nye situasjoner ikke har opplagte løsninger, men kan medføre indre dialoger og krevende avveininger. Neglelakk-fortellingen (5.1) har en liknende veksling: Rasmus lyttet til barnets ønske. Samtidig så han ut til å mistenke Ahmeds far for å ville begrense guttens muligheter for utforskning, lek og glede i barnefellesskapet. Begge disse første eksemplene viser *barnet* som den Rasmus lyttet til, mens mistanken rettet seg mot foreldrene.

I fortellingen om Amirs foreldre som klager over skrubbsår (5.4) kommer også denne vekslingen fram. Her var både mistanke og lytting rettet mot foreldrene, og det ser ut til at mistanken kom før lyttingen, jf. 7.1.4. I diskusjonen i Rogna angående tilpasninger for en baby i barnehagen (5.3) skjer vekslingen mellom lytting og mistanke i form av ulike stemmer som ytrer ulike synspunkter. Mistankens stemme hadde til hensikt å ivareta en umistelig verdi: å opprettholde barnehagen som en pedagogisk institusjon og unngå at den ble til en ordinær servicebedrift. Den kritiske stemmens funksjon var i dette tilfellet å verne verdier, ikke kritikk for kritikkens skyld. Når umistelige verdier står på spill, er det verdt en kamp, og det ser ut til at mistankens spørsmål bidro til å holde oppe bevisstheten om og refleksjonen rundt barnehagens verdier.

Det å lytte er i seg selv en nøytral handling og fører ikke nødvendigvis til gode konsekvenser for den andre. Men virkelig lytting innebærer å åpne opp for å høre på og forsøke å forstå den andres mening, noe som er nødvendig i kommunikasjonen av respekt. Ricoeur beskriver, ifølge Ugglå, vekslingen mellom lytting og mistanke som at «man måste vara misstänksam för att bevaras i sanningen, men det måste också finnas ett lyssnande i varje misstanke om inte

kommunikasjonen skall upphöra» (Uggla, 1999, s. 256). Mistenksomheten knyttes dermed til bevaring av sannhetsaspektet i kommunikasjonen. Mistanken skal ivareta at en ikke «legger seg flat» eller «later som» om en respekterer alt det den andre sier. Med en lyttende tilnærming til andre mennesker kan en komme nærmere en anerkjennelse og respekt av dem. Mistankens stemme ligger nærmere toleransen i den forstand at en vil kritisk undersøke den andres verdier uten nødvendigvis å anerkjenne dem. Vekslingen mellom lytting og mistanke er grunnleggende, ikke bare i hermeneutisk tolkningsarbeid, men det uttrykker også noe sant om hva som skjer i mellommenneskelige møter.

Det er likevel noe urovekkende med distanseringen som denne mistanken og konflikten framkaller, kan det virkelig være bra for dialogen i barnehagen? Mistanken innebærer et element av distansering i kommunikasjonsprosessen. Lytting skaper mer nærhet. Kan mistanke og distanse lede til at lyttingen opphører og at dialogen blir vanskelig i de direkte møtene mellom ansatte og foreldre? Jeg har tidligere i avhandlingen (2.2.1) framhevet Løgstrups understreking av at de spontane livsyttringene som tillit, oppriktighet, mot og barmhjertighet er grunnleggende i menneskelige møter med andre (Løgstrup, 2014, s. 28). Mistillit var for han en av de kretsende følelsene, en antitese til de suverene livsyttringene og noe en derfor vil forsøke å unngå. Han kaller mistillit for en «mulighedsophævendende mulighet», mens tillit er en «muligheds-vedligeholdende mulighet» (Løgstrup, 2014, s. 16). På bakgrunn av Løgstrups vektlegging av tillitens avgjørende betydning i møter mellom mennesker, kan en tenke at mistanke ødelegger god kommunikasjon.

Kan Løgstrup og Ricoeur gå overens her, eller står de i direkte motsetning til hverandre? Ricoeurs anliggende med veksling mellom lytting og mistanke var først og fremst knyttet til hermeneutisk arbeid med tolkning av tekster og mistanken ser ut til å være på et mer saklig plan, mens Løgstrups tale om mistillit ligger på et emotivt plan. Løgstrup peker på hva han ser som det ideelle i nære relasjoner med andre, selv om han understreker at det også er svært vanskelig for mennesker å følge det som er det naturgitte, nemlig de spontane livsyttringene og den etiske fordring (2014, s. 16).

En barnehage er en offentlig institusjon, ikke en privat familiesammenheng. Dermed kreves også elementer av kritikk, distanse og mistanke i vekselvirkning med lytting for å ivareta det profesjonsorienterte aspektet i barnehagen. Mistanken kan bidra til å beholde fokus, øke

bevisstheten og bidra til sannhetssøking. I den nylig nevnte diskusjonen angående babyer i barnehagen (5.3) er det naturlig, nødvendig og konstruktivt med en åpen diskusjon og mistankens stemme i tillegg til lytting. Mistanken har også en funksjon i møter mellom mennesker i form av at den kan bidra til å beskytte en mot utnyttning og manipulasjon fra andre. Ricoeurs vektlegging av at også mistanken må ha en plass, er derfor relevant i profesjonsutøvelsen i barnehagen.

Mistanken bør imidlertid ikke bare rettes mot «den andre». Rissanen et al. (2016) framhever selvkritisk refleksjon som en nødvendig bestanddel på veien mot en åpnere og mer empatisk forståelse av mennesker med en annen religiøs tro eller livssyn enn det en selv har. Ved for eksempel å rette et mistankens lys mot ens egen tatt-for-gitte holdning til et sekulært livssyn som noe «nøytralt», kan perspektivet utvides og en får en mer åpen interkulturell sensitivitet.

Rekkefølgen på lytting og mistanke er riktignok ikke tilfeldig. Når jeg møter den andre som er forskjellig fra meg, vil min innstilling til det ukjente avgjøre om jeg først er preget av åpenhet for hvem den andre er, eller om jeg først er mistenksom. Prinsippet om «not-knowing» som Lindseth (2001, s. 134) vektlegger, er uttrykk for en lyttende holdning: å møte den andre med en åpenhet overfor det ukjente, det en ikke vet på forhånd. Dersom mistanken kommer først, vil dialogen bli hemmet av det, mens dersom lyttingen får komme først, kan mistanken senere virke skjerpene og bevisstgjørende for dialogen.

Fortellingene fra Rogna viser at veksling mellom lytting og mistanke er en realitet i møtet med verdimotsetninger i barnehagen. Skal vi følge Løgstrup, er idealet å minske mistanken og mistilliten og la lyttingen dominere for å leve i pakt med de spontane livsyttringene. Skal vi følge Ricoeur er imidlertid mistanken ikke noe negativt som skal unngås, men en konstruktiv mulighet for å holde søken etter sannheten oppe. Sannheten er for Ricoeur noe som alltid er ny, underveis og innebærer en respekt for et mangfold av stemmer og meninger. I denne dialektiske bevegelsen mellom lytting og mistanke ligger muligheten for nye innsikter og å unngå en harmoniserende løgn. Både Løgstrup og Ricoeur har dermed viktige bidrag som kaster lys over kommunikasjonen i møter mellom mennesker i en mangfoldig barnehage.

Analysen i dette kapitlet har vist at i noen tilfeller kan det ligge ulike følelser, holdninger og begrunnelser bak samme handlingsstrategier, jf. 7.1.2 og 7.1.6. Disse funnene er bakgrunnen

for at jeg i neste kapittel vil se nærmere på dømmekraften og hvilke av dens elementer som gjør seg gjeldende i de ulike situasjonene.

8 Dømmekraftens elementer i praksis

Det er valg hele tida. Du gjør sikkert en 4-500 etiske valg i løpet av en måltidsituasjon, tror jeg. Og så er det om å kjenne hver enkelt. Hvem kan få en type direkte beskjed? Hvem kan du kreve så og så mye av? Av hvem kan du kreve bare at han klarer å spise brødiskiva si? Så det handler hele tida om å se hver enkelt, så der kommer den anerkjennelsen inn for min del da, tenker jeg. Men vi må også fungere i lag. (Rasmus)

Mennesker føler motstand mot å velge, de fleste mennesker har hektiske liv og tar valg med så lite refleksjon som mulig, hevder Berger & Zijderveld (2009, s. 46). Når «forgrunnen» er utvidet og rommet for aktive valg er større enn noen gang før (jf. Berger, 2014, s. 8 og 1.4.6), innebærer det at området der dømmekraften skal virke, er stort. Større mangfold i samfunnet øker antall valg en må ta hver dag, noe som også gjør den etiske vurderingen i yrkesutøvelsen mer krevende, noe Rasmus' utsagn her uttrykker. For noen tiår siden ville for eksempel ikke det å male neglelakk på en gutts fingre vært et særlig aktuelt valg i norske barnehager fordi det lå utenfor den sosiale forestillingen om en «normal» aktivitet for gutter (jf. 5.1). Med økende antall valg kommer nye utfordringer for en profesjonsutøver.

I kapittel 6 gikk jeg inn på *hva* barnehagelærerne gjorde i ulike situasjoner, altså handlingsdimensjonen i dømmekraften. Gjennom analysen der og i kapittel 7 så jeg at bak samme handlingsstrategi, for eksempel tilpasning, kan det ligge ulike vurderinger. Om det er frykt eller anerkjennelse som beveger en profesjonsutøver til å tilpasse handlingene sine til nye foreldres ønsker, kan være av betydning for opplevelsen av barnehagen som et inkluderende fellesskap. Derfor vil jeg i dette kapitlet gå et steg dypere i analysen og besvare det tredje forskningsspørsmålet ved å spørre hvilke av dømmekraftens elementer som gjør seg gjeldende i barnehagelærernes praksis.

Dømmekraften kan beskrives som noe en alltid bruker, i alle livets hverdagssituasjoner, jf. måltidsituasjonen Rasmus viser til. Mitt fokus her er imidlertid den aktive dømmekraften som en bruker når en står overfor krevende valgsituasjoner. I kapittel 2.3 fant jeg seks elementer i dømmekraften som var sentrale både hos Nussbaum og Løgstrup: *kunnskap, erfaring, fantasi, holdninger, følelser og verdier*. Christoffersen kaller dømmekraften «et meget sammensatt og komplisert, for ikke å si avansert fenomen» (2011c, s. 85). Det er et poeng at alle dømmekraftens elementer virker sammen og ikke kan skilles fra hverandre. Jeg vil likevel

bruke de nevnte elementene som redskaper til hjelp i analysen av barnehagelærernes dømmekraft slik den viser seg i temabolkene og intervjusituasjonene (8.1). Deretter foretar jeg en analyse og diskusjon av hvilke umistelige verdier som gjør seg gjeldende i barnehagelærernes dømmekraft i materialet (8.2). Kapitlet avsluttes med en diskusjon om dømmekraftens betydning for praksis og mulige snarveier som tas for å minske vekten på dømmekraften (8.3). Det er verken mulig eller ønskelig å foreta en fullstendig analyse av dømmekraften i de foreliggende utdragene, men jeg har håp om å komme et skritt videre i forståelsen av barnehagelærernes dømmekraft.

8.1 Dømmekraftens elementer i temabolkene

Analysen av dømmekraftens elementer i dette kapitlet bygger i noen tilfeller på deltakerens eksplisitte utsagn, i andre tilfeller har jeg gjort en tolkning av dette på bakgrunn av observasjoner, kroppsspråk i intervjusituasjonen eller utsagn i andre sammenhenger. Jeg nærmer meg en mer kritisk tolkning av noen bakenforliggende elementer som kan bidra til økt forståelse (jf. Elvstrand, Högberg & Nordvall, 2015, s. 225, 231). Vekten legges likevel på det analytiske aspektet.

Dømmekraft er en vekselvirkning mellom teori og praksis der erfaring er en sentral del, og når en opplever nye situasjoner, må en overføre erfaringer fra tidligere situasjoner som likner, sier Christoffersen (2011c, s. 82). Erfaringsbegrepet kan omfatte både generelle erfaringer og mer spesifikke erfaringer. I denne avhandlingens empiriske materiale er det snakk om spesifikke praksiserfaringer som gir en profesjonsutøver et repertoar av løsninger til bruk i ulike situasjoner. I situasjonene fra temabolkene var det imidlertid få slike overførbare erfaringer å støtte seg på, de ansatte hadde med andre ord få typifiserte handlinger i erfaringslageret sitt, og det er antakelig en sentral årsak til at situasjonene opplevdes som krevende.

*Erfarings*aspektet kommer likevel inn i Renates fortelling om ei jente som ble tatt ut av barnehagen fordi foreldrene ikke var fornøyd med barnehagens manglende læringstrykk, men som det gikk dårlig med da hun startet på skolen (5.5). Renate brukte fortellingen som en argumentasjon for at det var riktig av barnehagelærerne å avvise foreldre som presset på for å få skolelæring i barnehagen. Erfaringen viste henne at det å prioritere sosialisering framfor

skolelæring er et handlingsmønster å følge videre. I de tilfellene der de ansatte har erfaringer, brukes de med andre ord aktivt for å støtte valgte handlingsløsninger.

Fortellingen om svinekjøtt (5.6) viser at det å unngå svinekjøtt for barn med muslimsk eller ortodoks tilknytning, er blitt en vane for barnehagene. Det er dermed flyttet fra forgrunnen til bakgrunnen, og der trenger en ikke bruke dømmekraften i det daglige fordi det inngår som del av et mønster der en ikke behøver å velge handlemåte (jf. også Berger, 2014, s. 6). Her bruker de også erfaringer de har skaffet seg slik at valget ikke trenger å reflekteres over hver dag. I de åtte andre temabolkene måtte barnehagelæreren bruke sin dømmekraft og ta valg i situasjoner der de i liten grad hadde konvensjoner, faste retningslinjer eller tydelige erfaringer å navigere etter.

Andre av dømmekraftens elementer: innsikt, fantasi, holdninger og følelser, var sannsynligvis tilgjengelige for de ansatte,⁷⁹ og den videre analysen vil vise hvilke av disse som ser ut til å dominere handlingsavgjørelsen i de ulike situasjonene. Verdiene analyseres i neste underkapittel (8.2).

I noen av temabolkene ser det ut til at de *åpne holdningene* overfor den andre parten dominerer dømmekraften. I to tilfeller er sympati og lydhørhet *overfor barnet* det sterkeste. Dette ser jeg i temabolken om neglelakk (5.1) der Rasmus overkjørte lydhørheten overfor faren fordi det var viktigere for han at barnet skulle bli hørt og inkludert i fellesskapet. I denne fortellingen var også *fantasi* med i avgjørelsen ved det kreative valget om neglelakkfjerning. Også i hijab-fortellingen (5.8) overkjørte Rasmus sine egne følelser fordi barnets behov for anerkjennelse var viktigere.

I temabolkene om kvinnelig leder (5.2) og om babyer i barnehagen (5.3) er det også en *åpen holdning* som peger avgjørelsen. Her er det imidlertid ikke lydhørheten overfor barnet som er viktigst, men lydhørhet, åpenhet og forståelse *overfor foreldrene*. *Fleksibilitet*, som Nussbaum (1995, s. 73) trekker fram som et viktig element i dømmekraften, var et framtrædende element i Rigmors avgjørelser i begge disse narrative der hun strekte seg langt for å imøtekomme foreldrenes ønsker, jamfør analysen i kap. 6.1.2. Ønsket om å opprettholde en god relasjon

⁷⁹ De ulike elementene spiller sammen, og det kan være vanskelig å avgjøre hva som er hva. Noen av begrepene brukes på flere måter, for eksempel består holdninger av både kunnskap og følelser, og holdningene springer ut av verdier.

var også avgjørende for avgjørelsen hennes. Verken faginnsikt eller egne følelser ser ut til å dominere i disse avgjørelsene.

I andre temabolker ser det ut til at *innsikt*, bestående av fagkunnskap og kontekstkunnskap, gjør seg sterkt gjeldende i den avgjørelsen som blir tatt. Dette ser jeg i fortellingen om barnehagen som skole (5.5) der fagforståelsen og det pedagogiske grunnsynet om hva som er best for barn og hva en barnehage skal være, preget de ansatte både i Eika og Rogna. Lydhørhet overfor foreldre var ikke avgjørende i dette tilfellet, heller ikke fantasi til å finne mellomløsninger. Det kunne tenkes at dømmekraften i denne temabolken var dominert av følelser for barnehagen og eventuelt frykt for store endringer i institusjonen slik de ansatte kjenner den. Slik jeg tolker de ansatte, er det likevel et genuint engasjement og fagkunnskap om hva de ser som best for barn som sterkest gjør seg gjeldende innen denne tematikken.

En annen fortelling der jeg tolker at avgjørelsen preges av *innsikt*, handler om julemarkering i Rogna (5.9). Bestemmelsen om å markere én dag fordi barn har behov for kunnskap om religiøse høytider og fordi forpliktelsen på den normative rammeplanen tilsier at en må markere noe, tyder på at fagkunnskap fikk en avgjørende betydning i valget. Rigmors fortelling viser at hennes følelse av sorg ikke ble vektlagt i det valget Rogna landet på. De vektla derimot en *fleksibilitet og lydhør holdning* overfor både barn og foreldre med muslimsk tilhørighet og gjennom det forsøkte de ansatte å forstå hva som ville være det beste for denne gruppen barn og foreldre.

Fortellingen om Elise i Eika (5.9) som gikk på tvers av sine kollegers ønske og tradisjon ved å lese ei bok om juleevangeliet for barnegruppa si, er også en avgjørelse der *innsikt* og fagkunnskap i tillegg til forpliktelse på en normativ plan gjorde seg gjeldende. Følelser knyttet til eget livssyn eller lydhørhet overfor barn eller foreldre dominerte ikke i Elises fortelling.

I denne store temabolken om julemarkeringer ser jeg også andre og motsatte motivasjoner enn innsikt. I fortellingen om julemarkering i Eika (5.9) ser det ut som at for flertallet av de ansatte var *følelser og hensyn til eget livssyn* dominerende i sterkere grad enn kunnskap eller lydhørhet overfor barn og foreldre. Følelsen av motstand mot å formidle noe en selv ikke tror på, var sterk. Likedan gjorde den gode følelsen for tradisjonell førjulstid i barnehagen slik den «alltid» hadde vært, seg gjeldende. Ny praksis som følge av ny kontekst var ikke oppe til

diskusjon, så vidt jeg kunne registrere. Slik sett er *erfaringsdimensjonen* viktig her også. De ansatte hadde en type tatt-for-gitt-forestilling som lå i bakgrunnen, bygget på erfaringer av at førjulstid slik de hadde gjort det tidligere er koselig og fungerer godt. Så lenge ingen foreldre klaget, tok de for gitt at de kunne videreføre denne tradisjonen i stedet for å ta diskusjonen om de eventuelt skulle hatt en ny praksis.

Også i de to siste temabolkene ser det ut som om det er *følelser* som er det dominerende elementet i ansattes valg. Dette er tydelig i fortellingen om rumpevask (5.7). Der førte den kroppslige følelsen av vemmelse med tanke på å vaske barn nedentil med hendene, til en rask avvising fra barnehagelærerens side. Eller kanskje var det frykt for en helt ukjent tradisjon som gjorde seg gjeldende, jamfør Ellens bruk av uttrykket «skummelt» i innledningen til denne fortellingen. Fagkunnskap eller lydhørhet var ikke koblet inn, slik jeg kunne bedømme ut fra intervjuet, og heller ikke fantasien som kunne bidratt til en kreativ mellomløsning.

Temabolken om oppdragerholdninger (5.4) er sammensatt, men de ansattes fortellinger vitnet om at de var lei seg og frustrerte over mange av innvandrerforeldrene. Slik jeg tolker de ansatte, dominerte *følelsene* deres her. Fagkunnskap om de ulike foreldrenes tradisjoner eller lydhørhet overfor foreldrenes ønske om «bedre barnepass» gjorde seg i liten grad gjeldene. Likevel tok de i noen grad foreldres perspektiv og prøvde å forstå dem og at det egentlig var kjærlighet som drev foreldrene også.

Oppsummert ser jeg at i noen situasjoner er det følelser som frykt, vemmelse, motstand eller frustrasjon som gjør seg sterkest gjeldende, i enkelte situasjoner er dømmekraften preget av innsikt og fagkunnskap, mens det i andre situasjoner ser ut til at holdningene åpenhet, lydhørhet og fleksibilitet overfor enten barna eller foreldrene er de elementene i dømmekraften som gjør seg sterkest gjeldende. I tillegg kommer svinekjøtt-temaet som er blitt en mer erfaringsbasert vane og dermed ikke en aktiv valgsituasjon. For å komme nærmere dømmekraften som helhetlig moralsk evne og se på hvorfor de ansattes avgjørelser ble så ulike at de i noen tilfeller avviste foreldre, mens de i andre situasjoner tilpasset seg, vil jeg i kommende underkapittel se på hvilke *verdier* som ligger under dømmekraftens avgjørelser for ulike personer.

8.2 Dømmekraften og umistelige verdier

Enkelte perspektiver på verdibegrepet fra kapittel 2.2.2 er sentrale for barnehagelærerne, mens andre har vist seg å ikke være så vesentlige. For eksempel var alle intervjupersonene opptatt av iboende verdier (pkt.2.2.2.E), mens ingen nevnte instrumentelle verdier da jeg spurte åpent om verdier. De ansatte hadde i ulik grad en bevissthet om og utenfraperspektiv på egne verdier. Særlig er det punkt F og G i 2.2.2 som har vist seg å være sentrale i ansattes begrepsbruk og i analysen: tatt-for-gitte verdier eller bakgrunnsoppfatninger og rangering av verdier, skillet mellom adiafora og kjerneverdier eller umistelige verdier.

I flere av fortellingene fra materialet rangerte profesjonsutøverne verdier i situasjonen. Det ser ut som om de laget et taust verdihierarki. En sentral del av dømmekraften i en etisk valgsituasjon er dermed å vurdere hvilken verdi som er viktigst å ivareta i akkurat denne situasjonen.

Rangering av verdier leder over til uttrykket *umistelige verdier*. Uttrykket forstår jeg som verdier en ikke vil unnvære fordi en mister noe vesentlig ved seg selv dersom en gir slipp på den verdien. Et svar på spørsmålet om hvorfor ansattes dømmekraft slår ut i så motsatte løsninger som tilpasning og avvisning, kan ha å gjøre med at ulike personer har ulike verdier som er umistelige for dem. Umistelige verdier skaper følelser og engasjement, for de er verdt å kjempe for og en kjenner sorg når disse verdiene trues. Det kan være en grunn til at enkelte ansatte ble engasjerte og viste følelser under samtalene våre.

For Eirin i Eika var likestilling en slik umistelig verdi, hun sa det ville vært svært vanskelig for henne dersom hun måtte samarbeide med noen som ikke aksepterte henne som kvinne og leder. For Rigmor i Rogna var respekten for og den gode relasjonen til foreldre, og derigjennom til barnet, så umistelig at hun var villig til å kompromisse med nettopp verdien likestilling (jf. 5.2). Likestilling var imidlertid fortsatt en viktig verdi for henne, og det tolker jeg som grunnen til at hun hadde en følelsesmessig reaksjon da hun i ettertid kjente på det offeret hun gjorde ved å sette inn en mannlig assisterende styrer som kunne ta lederrollen overfor de konservative fedrene. Det koster noe å måtte gi slipp på viktige verdier. Flere verdier kan kjennes som umistelige, og derfor gir det smerte når en må gi slipp på den ene i situasjoner hvor to umistelige står mot hverandre.

For flertallet av ansatte i Eika virket det som en umistelig verdi i det å slippe å formidle et religiøst budskap som de ikke trodde på selv. Det satt langt inne for dem å endre på dette, og det var antakelig medvirkende til at de ikke endret opplegg og tilnærming selv om de hadde fått en stor andel muslimske barn og barn fra aktive kristne hjem. Dette tolker jeg som et uttrykk for «social imaginaries» og autentisitetetskulturen i en sekulær tid, der individer bare vil formidle det som er i overensstemmelse med deres egen overbevisning, slik Taylor (2004, 2007) beskriver det.

For Rasmus var det en umistelig verdi i det å anerkjenne barn og deres behov. Dette kunne få han til å nedprioritere andre viktige verdier, slik det viste seg både i neglelakkhistorien der han brøt med både med verdien ærlighet og farens ønske, og i hijabfortellingen der Rasmus nedprioriterte sitt personlige syn på hijab.

I neglelakk-fortellingen var Rasmus opptatt av at gutten skulle få være *en del av fellesskapet* med de andre barna. Fellesskapsverdien *samhørighet* var dermed også høyt oppe i Rasmus' verdirangering. Flere forskere har pekt på at fellesskapsverdier nedvurderes på bekostning av individuelle verdier (Johansson et al., 2015, s. 225; Seland, 2018, s. 280), men Rasmus ser ut til å være et unntak her.

Analysen viser dermed at barnehagelærerne har ulike verdier som er umistelige for dem, og disse var avgjørende elementer i dømmekraftens avgjørelser i de ulike situasjonene. De verdiene som ikke er umistelige i situasjonen, er dermed «mistelige», eller tilgjengelig for forhandlinger. Dette førte til tilpasninger og kompromiss.

På kollektivt plan er en verdi umistelig for de ansatte i begge barnehagene: Barnehagen som en pedagogisk dannelsesinstitusjon der barn er i sentrum og barndommen har en egenverdi. Denne verdien gjorde at de avviste både en ren barnepass-funksjon og ønsket om mer skolepreg.

En kan tolke formålsparagrafens liste av verdier som samfunnets ønske om hva som skal være umistelige verdier i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I situasjoner der en må prioritere mellom disse verdiene, vil det imidlertid alltid være individers vektlegging og tolkning av disse verdiene som blir avgjørende for handlingsvalget. Den individuelle dimensjonen virker dermed i praksis alltid inn på den kollektive.

Ulike verdier er umistelige for ulike ansatte.⁸⁰ I tillegg til de umistelige verdiene i individuelt perspektiv har barnehagen også umistelige fellesskapsverdier: verdier som samhörighet, samhold, tillit, generøsitet, raushet, tilgivelse og solidaritet. Til sammen blir det mange verdier som er umistelige, og dette er et gode for barnehagen. Disse umistelige verdiene må imidlertid balanseres med det å ha en åpen holdning i møte med andre som har andre verdier de opplever som umistelige. Denne balansekunsten krever dømmekraft på høyt nivå.

8.3 Dømmekraftens betydning for praksis

Hva skjer i praksis i møtet mellom mennesker med ulike verdier? Avhandlingens hovedspørsmål kunne vært besvart utelukkende på bakgrunn av kapittel 6 og 7. Min forståelse av det empiriske materialet tilsier likevel at ikke bare ytre, synlige ting skjer, men det skjer også noe på et indre plan i disse møtene. Holdninger, følelser og umistelige verdier er sentrale elementer i dømmekraften i praksis slik foregående delkapitler har vist.

Når umistelige verdier er i spill, er det også knyttet følelser til disse endringene. I flere av intervjuene var intervjupersonen i kontakt med følelser knyttet til det de snakket om, og affekter både i form av frykt, frustrasjon, vemmelse og sorg i tillegg til mye glede og hengivenhet ble synlig i løpet av feltarbeidet. I hermeneutisk tradisjon tyder følelser på at en berører noe viktig for intervjupersonen og dermed noe som kan være sentralt for forståelsen av materialet som helhet. Både Nussbaum og Vetlesen vektlegger i tråd med Aristoteles samspillet mellom fornuft og følelser innen moralområdet. Følelsene er en egen erkjennelsesmodus, og de inngår i dømmekraften i samspill med persepsjon og intellektets tolkningsevner. Følelser er også nødvendige for å ha en moralsk persepsjon, evnen til å oppdage at en står overfor en situasjon av moralsk karakter, understreker de (Nussbaum, 1995, s. 82; Vetlesen & Nortvedt, 1994, s. 23).

Men kanskje har barnehagelærerne i liten grad selv vært bevisst på bruken av dømmekraft og hva som lå til grunn for den avgjørelsen de tok. Noen avgjørelser er tatt raskt, uten lang betenkningstid og uten diskusjoner, og da er det nettopp bakgrunnsverdiene eller verdier som blir tatt for gitt som styrer valgene. Dette ser jeg tydeligst i fortellingen om rumpevask (5.7) der svaret kom fort, basert på en umiddelbar følelse. Bakgrunnsforestillingene om det

⁸⁰ Det kan også være andre verdier enn dem jeg har nevnt, som er umistelige for de ansatte i disse situasjonene.

sekulære som det normale var muligens styrende for den raske avgjørelsen om å avvise farens ønske.

Også i neglelakkfortellingen (5.1) var det tatt en rask avgjørelse uten diskusjon i personalet eller lang betenkningstid. Refleksjonen over denne situasjonen kom i møte med forskeren i etterkant, og da sto Rasmus for det valget han hadde tatt. Likevel er det grunn til å tro at ikke alle hensyn og vurderinger var bevisst i forkant av selve valget. Også temabolken om oppdragerholdninger (5.4) som vitner om ansatte i Rognas frustrasjon over foreldres holdninger, er preget av å være lite reflektert. Følelsen av sårhet og frustrasjon gjorde seg i sterkere grad gjeldende enn innsikt i og medfølelse med foreldres situasjon og refleksjon over hva de ansatte kan gjøre for å bedre foreldresamarbeidet. Likedan ser jeg at responser som henger sammen med frykt, som Renate og Rigmor uttrykker, (jf. 7.1.2), kan hindre en større bevissthet rundt hva som kan være en klok avgjørelse.

I temabolken om kvinnelig leder (5.2) og babyer (5.3) reflekterer Rigmor mye rundt valget i etterkant, og det virker som om disse situasjonene var diskutert i personalgruppa på forhånd. I tema barnehagen som skole (5.5), svinekjøtt (5.6) og hijab (5.8) reflekterte de ansatte godt rundt det valget de endte med, og det kan virke som om dømmekraftens avgjørelse i disse tilfellene var mer bevisst. Rasmus' utsagn gjengitt i starten av kapittel 8 er refleksjoner av mer generell karakter rundt valgene de ansatte må ta, noe som tyder på en bevissthet knyttet til kompleksiteten ved valgsituasjoner.

Analysene av samtalene med barnehagelærerne viser dermed at dømmekraftens avgjørelser ikke alltid er så bevisst eller reflektert. I noen situasjoner reflekterer den ansatte over avgjørelsen i etterkant, noe som kan være et signal om høyere grad av bevissthet rundt dømmekraften. Refleksjonen over umistelige verdier og andre av dømmekraftens elementer som gjør seg gjeldende i praksis, bidrar til bedre å forstå barnehagelærerne og deres avgjørelser i møter med foreldre.

Etisk analyse ved hjelp av etiske modeller er gode redskap til analytisk refleksjon i en profesjonssammenheng. Dette kan bidra til å utvikle en etisk modenhet som kan hjelpe barnehagelærerne i ulike situasjoner. I denne prosessen vil planlagt tid til refleksjon og

diskusjon, som Ellinor i Eika etterlyste (jf. kap. 4.2.1) og som Rogna i stor grad praktiserte (jf. kap. 4.1.1), være av avgjørende betydning (jf. også Christoffersen, 2011c, s. 67).

Etisk analyse fungerer riktignok bare «i fredstid» og når en har tid til betenkning og refleksjon. I situasjoner i praksis der en må ta valg og handle i løpet av få øyeblikk, er en avhengig av å ha en godt fungerende dømmekraft med alle elementer integrert. Derfor trenger en å legge et godt grunnlag for dømmekraften, slik også Løgstrup peker på: «hvis modningen er sket forinden, så mennesket møder forberedt til afgørelsen» (1991, s. 171), da kan en unngå blinde tilfeldigheter eller store feil. Dette er kjernen i dannelsesprosessen for en profesjonsutøver. Modning krever tid, og å legge til rette for en slik etisk modning og refleksjoner i personalgruppene er en stor utfordring både for landets barnehageeiere og barnehagelærerutdanninger.

For det å utvise god dømmekraft er mer komplekst og krevende enn en etisk analyse. Rasmus tok en avgjørelse om neglelakken på kort tid og i en kompleks situasjon med flere hensyn sammenvevd. Da han reflekterte over valget sitt i ettertid, sa han: «Fremdeles, så den ungen der slapp å komme i lojalitetskonflikt mellom barnehagen og foreldrene sine, så mener jeg fortsatt at det var rett i den situasjonen til den ungen vi hadde da, det synes jeg». Utsagnet viser både hvor situasjonsbetinget dømmekraften er, og det faktum at en også må ta høyde for omstendigheter i situasjonen der og da når en vurderer en situasjon i etterkant. Rigmor var også opptatt av det situasjons- og personavhengige i vurderingene som måtte gjøres da hun sa:

Det er nesten som en må ta hver familie for seg, og gå inn, for det er så forskjellig hvordan en behandler dem. Det er ikke: "sånn gjør vi det her på barnehagen", sånn er det ikke. Det er liksom for hver enkelt familie, for at vi skal få det til bra, da.

Det situasjonsavhengige i dømmekraften er dermed understreket fra praksisfeltets side, og Nussbaum uttrykker kompleksiteten i dømmekraften slik:

Ibland förblir förnimmaren trogen åt ett fast åtagande; ibland föränleder den nye situationen att hon reviderar sina mål. Ibland erkänner hon en olöslig värdekonflikt; ibland bestämmer hon sig för att ett eller flera av värdena inte är tillämpliga i det här speciella fallet. Ibland är hon mer uppmärksam på de generella beståndsdelarna i sin situation, ibland på de unika eller nya. Hur ska vi avgöra när vi ska göra vad? Hur kan

vi vara säkra på att vi improviserar vid rätt och inte fel tidpunkt, med rätt och inte fel sorts flexibilitet? (Nussbaum, 1995, s. 112).

Nussbaum peker på at heller ikke på spørsmålet om *når* en skal bruke dømmekraften finnes det et fast svar, også dette må overlates til dømmekraften. En må improvisere over *når* en skal improvisere.

På grunn av at dette er krevende for en profesjonsutøver, er det en tendens til å ville redusere valgene som krever dømmekraft. En måte mange barnehager og barnehageeiere bruker for å redusere krevende valg for sine ansatte og få et mer ensrettet reaksjonsmønster, er å innføre faste programmer med felles kursing og felles regler for de ansatte, slik som *Steg for steg, De utrolige årene* (Webster-Stratton, 2005) med flere (jf. Hennem & Østrem, 2016, s. 122). Disse programmene kan på en effektiv måte redusere antall valg en ansatt må ta selv i løpet av dagen. Både Rogna og Eika barnehage hadde valgt å *ikke* bruke slike programmer, og en av barnehagelærerne ironiserte over hvor «enkelt» det hadde vært for dem dersom de hadde fulgt programmer:

Tenk hvordan det skulle vært her hvis vi hadde hatt De utrolige årene. Du, det hadde vært enkelt for oss! Ja, "kjempeenkelt" hadde det vært hos oss da, for da hadde vi visst hva vi skulle gjort! (ironisk tonefall). Når det er en unge som har prøvd kjempeleuge å si hva den vil si, så velger den til slutt å slå meg, fordi den ungen ikke har det verbale språket. Det [ville] bli rett i «stolen» det, eller først en advarsel da. Og så rett i tenkepause.⁸¹ Men de ungene her, de trenger å bli sett individuelt.

Uttalelsen kom i sammenheng med refleksjoner over at mange minoritetsnorske barn trenger å bli sett og behandlet individuelt og de trenger mer tid til språkutviklingen enn majoritetsnorske barn. Utsagnet viser både en ironisering over hvor enkelt det hadde vært å ha et regelsett å følge, og bekymring over hva galt en slik bruk av «oppskrift» kan føre med seg. Kritikkk mot disse programmene er også målbåret av forskere (jf. bl.a. Pettersvold & Østrem, 2018; Seland, 2020).

Den formen for etikk som flere av disse programmene baserer seg på, ligger nært en ren regeletikk (deontologisk etikk). Det kan sies å stå i sammenheng med en mer instrumentell

⁸¹ De utrolige årenes manual sier at regelbrudd skal få konsekvenser, og den mest inngripende negative konsekvensen er at barnet settes på en egen stol og må ta en tenkepause alene noen minutter (Seland, 2020; Webster-Stratton, 2005).

pedagogikk med målbare utbytter og felles standarder. Dette kan kalles en «accountability-tenkning» eller «regnskapsplikt» (jf. Solbrekke & Østrem, 2011), forstått som «et ansvar som kontrolleres av personer utenfor profesjonen» der «lojalitet handler om lydighet i forhold til ytre krav» (Hennum & Østrem, 2016, s. 123). Dette er en helt annen type ansvar enn det etiske ansvaret i møtet med barn og foreldre der en må bruke dømmekraften sin, slik også Solbrekke og Østrem (2011) peker på.

Regler eller normer har vi selvsagt bruk for i etikken. Problemet oppstår dersom pliktmessig oppfyllelse av normene blir en enerådende etisk modell. Lindseth (2014, s. 4) beskriver det som en fare at det innen profesjoner generelt er et stort press i retning av å ta avgjørelser, noe som kan medføre en slags «avgjørelses-etikk» som ikke tar inn over seg alle de utfordringene subjektet står overfor i situasjonen. Løgstrup skriver at når en bruker normen til å gjøre det «ryddelig» om seg selv, blir dømmekraften satt ut av funksjon: «Thi når både ens egen og den andens distance til normen er ophævet, er den plads væk, som skønnen skulle røre sig på» (Løgstrup, 1991, s. 54). Dømmekraften må med andre ord ha rom, og den kan kveles av at en rendyrker normene for å oppnå en slags sikkerhet angående hvordan en skal handle. Dømmekraften er selv umistelig.

Kritisk refleksjon over egne handlinger og væremåter er en nødvendig bestanddel for god profesjonsutøvelse, noe også Christoffersen (2011c, s. 85) vektlegger. Denne refleksjonen kan være en dialog mellom det en tror er rett og tanker som skaper tvil om hvorvidt det er rett (jf. Olsen, 2019, s. 169). Rigmors tvil etter avgjørelser hun tok om assisterende styrer, om babyer i barnehagen og om endringer i julemarkeringer ser jeg som slike refleksjoner. De er ikke nødvendigvis tegn på usikkerhet, men nødvendige elementer i refleksjoner over dømmekraften, der både tro og tvil hører med.

Gjennom alle de foregående analysene og diskusjonene av materialet har jeg sett at det er bygget seg opp et nokså komplekst spenningsfelt. Spørsmålet er om og hvordan denne spenningen kan få rom samtidig som barnehagen skal være et fellesskap. Dette er perspektiv jeg ønsker å utforske i en avsluttende drøfting i et konkluderende kapittel.

9 Kjærlig kamp

I en avsluttende drøfting vil jeg gå tilbake til den hovedproblemstillingen som studien, med erfaringer fra pilotstudien, tok utgangspunkt i: Hva skjer i praksis når mennesker med ulike verdier møtes i en barnehage med religiøst mangfold? Kapitlet vil oppsummere og diskutere noen innsikter fra studien om hva som skjer i disse komplekse møtene.

Det finnes reelle motsetninger mellom ansattes og foreldres verdier i barnehager med religiøst mangfold, og diskusjonen i 9.1 dreier seg om hvordan en forholder seg til disse motsetningene og i hvilken grad rammeplanens begreper bidrar i konstruktiv retning. Derneft peker jeg i 9.2 på de ulike handlingsstrategiene som ansatte bruker og at det faktisk skjer en viss grad av pluralisering av verdiene i barnehagen. De to barnehagene posisjonerer seg noe ulikt i dette feltet. Et tredje funn dreier seg om tematikken rundt religiøse høytidsmarkeringer som skiller seg fra de andre fortellingene. Der viser materialet at i den ene barnehagen var ansattes beste viktigere enn barnets beste når det kom til religiøse tema, og det personlige aspektet var mer dominant enn det profesjonelle aspektet innen dette området. Kapitlet peker på samfunns- og fellesskapsaspektet ved fagområdet og ser religiøse høytidsmarkeringer som en markør for hvor aktivt barnehagene arbeider med endringer som følge av økt mangfold i barnehagen (9.3).

Løgstrup er tidligere i avhandlingen brukt for å framheve den radikale etiske fordring som alle møter, der idealet er å leve i pakt med de spontane livsytringene (Løgstrup, 1991). Dette er vanskelig å etterleve i praksis, og idealet samsvarer ikke alltid med opplevelsen en har av å leve med virkelighetens utfordringer. Ricoeurs begrep *kjærlig kamp* trekkes derfor inn for å bidra til ytterligere forståelse av hva som skjer i praksis i møtene mellom mennesker med ulike verdier. Hans vektlegging av motsetninger og tolkningsmangfold som noe fruktbart og noe som kan føre til en ny og utvidet forståelse (Ricoeur, 1974; Ugglå, 1999) står sentralt i diskusjonen (9.4). I en kjærlig kamp i barnehagen får dømmekraften en avgjørende betydning, og jeg argumenterer i 9.5 for at den derfor bør styrkes. Det spørsmålet som reises i etterkant av studien, er om det skapes *et nytt vi* gjennom alle disse møtene i barnehagen. Dette diskuteres i 9.6. Avhandlingen avrundes med et blikk på konsekvenser for praksisfeltet og videre forskning (9.7).

9.1 Reelle motsetninger

Temabolkene i kapittel fem viser at det eksisterer reelle motsetninger mellom verdier og verdibaserte ønsker i barnehager med religiøst mangfold. Materialet rommer eksempler på at ansatte knytter barnets beste opp mot grunnleggende verdier i barnehagen. Barnets beste er et dynamisk og relativt begrep, men i barnehagelæreres praksis kan det likevel se ut som om innholdet i dette begrepet noen ganger tas for gitt og at de ansatte tror de forvalter barnets beste. Hvis Taylor (2004) har rett, er det en utfordring at de grunnleggende forestillingene som ligger under praksiser i samfunnet blir tatt for gitt; de er for selvsagte til å verbaliseres og de blir dermed en blindsoner. Når rammeplanen feirer mangfold på et verbalt og teoretisk plan (2017, s. 9), strever profesjonsutøverne likevel med å finne løsninger på alle de praktiske utfordringene. De uttalte bakgrunnsoppfatningene gjør praksis mer krevende for barnehagelærerne, for det finnes reelle motsetninger mellom et sekulært grunnsyn, likestillingsidealet, norsk barnehagepraksis og en del innvandreres verdier. Kommunikasjonen om motsetningene blir vanskeligere når vesentlige premisser ikke engang er uttalt. Dialog og forståelse kan lettere ivaretas hvis en blir klar over tatt-for-gitte forestillinger og tør snakke åpent om forskjeller.

Dette er ikke et overraskende funn, men et faktum som i en del sammenhenger har vært underkommunisert. Barnehagen har tradisjonelt sett vært en institusjon preget av harmoniserende tendenser og konsensusstenkning (jf. også Emilson & Johansson, 2018, s. 941).⁸² Kan det tenkes at også den harmoniserende konsensus-tendensen i norsk barnehagetradisjon er blitt en bakgrunnsoppfatning som er uttalt og tas for gitt (jf. Taylor, 2004 og kap. 1.4.5)? Denne tendensen utfordres nå av flere forskere (Emilson & Johansson, 2018; Grindland, 2011, s. 88; Hennem et al., 2015, s. 296; Johansson, 2005; Johansson et al., 2015), og Otterstad & Andersen (2012) problematiserer ressursorienteringen som det eneste gyldige i mangfoldstenkningen i barnehagen i sin kritiske diskusjon av førende barnehagedokumenter:

Kulturelt og språklig mangfold framstår ut fra ressurstilnærmingen som nærmest spenningsløse konstruksjoner. Strategien foreskriver en harmoni, fordi den stemmer overens med overordnede politiske og teoretiske dominerende barnehagefaglig (sic!)

⁸² Den samme tendensen ser ut til å gjelde i skolen (jf. Brøyn, 2020).

kunnskapsforståelser. Ideen om et demokratisk samfunn bygger slik vi forstår det ikke bare på harmoni, men kan også bygge på dissonans (Otterstad & Andersen, 2012, s. 15).

Det harmoniske og spenningsløse i barnehagens mangfoldstenkning bør utfordres fordi det tilslører andre viktige dimensjoner som også må komme fram, slik Otterstad & Andersen peker på (2012, s. 16). Videre bør det utfordres for å unngå at barnehager blir sittende fast i likhetstankegangen (jf. Gullestad, 2002; Korsvold, 2011; Lauritsen, 2011; Lidén, 2002). Et sentralt argument for å unngå harmonisering og konsensus som hovedstrategi, er at det begrenser perspektivet. Motsetninger som tydeliggjøres og uenigheter som rommes kan bidra til en utvidelse av horisonten og nye innsikter. Spenninger kan dermed bidra positivt til videre utvikling av barnehagen, slik både Emilson og Johansson (2018, s. 944), Johansson (2005), Skoglund (2015, 2019) og Østrem (2012, s. 96) er inne på. Dette er også hovedtanken bak Lars Laird Iversens begrep *uenighetsfelleskap* som defineres som «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Ifølge Ricoeur er det nettopp motsetninger mellom ulike syn som kan innebære muligheter til ny forståelse, beriket kommunikasjon og ny innsikt (Uggla, 1999, s. 67, 250).

Analysene av materialet viser at barnehager med religiøst mangfold ikke bare innebærer en harmonisk tilstand, men de er fellesskap som må tåle og romme motsetninger mellom ulike mennesker, verdier, tradisjoner og grunnforestillinger. Barnehagene Eika og Rogna framstår som ulike i hvor aktivt og på hvilken måte de tåler motsetninger og arbeider i retning av endringer som følge av økt religiøst mangfold i barnegruppene, jf. kap. 4.3. Ricoeur bruker, ifølge Uggla, sterke ord på betydningen av å synliggjøre motsetninger: «Om man vill förenas i sanningen, och inte i en gemensam lögn, förutsätter det att man bejakar konflikten som en positiv möjlighet i all kommunikation» (Uggla, 1999, s. 99, jf. også Ricoeur, 1974, s. 332). I likhet med de nevnte forskerne ser jeg dermed at barnehagen i et endret samfunn trenger en ny innstilling til det å tydeliggjøre og tåle forskjeller og at konflikter, motsetninger og ulike typer mangfold er nødvendige utfordringer for å utvikle barnehager videre.

Analysen i kapittel sju viser at barnehagelærerne har mer av aktiv toleranse enn de har genuin respekt i møte med foreldrene. Rammeplanen på sin side opererer med et udefinert respektbegrep som nærmest enerådende. Planen erkjenner imidlertid at det finnes motsetninger og

konflikter: «Personalet skal identifisere verdikonflikter i hverdagen, reflektere over verdiprioriteringer og holdninger og ha et bevisst forhold til hvordan disse kommer til uttrykk i arbeidet med barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56). Dette vil det bli mer krevende å oppfylle dersom en har fjernet toleransebegrepet og bare snakker om respekt (jf. 7.2). Barnehagen trenger fortsatt et begrep som *aktiv toleranse* for å øke bevisstheten om motsetninger som skal rommes. Dette er viktig for å unngå at likhetstankegangen skal dominere og føre til en relativisme der alt er like viktig eller uviktig.

9.2 Verdipluralisering

Analysen i kapittel seks viste at det som skjer i praksis i møtene mellom mennesker med ulike verdier, er at barnehagelærerne veksler mellom fire ulike handlingsstrategier. Noen ganger avviser de verdien, en gang kompromisseres det, noen ganger tilpasser de ved at verdier pluraliseres, og andre ganger gjør de tilpasninger ved å inkludere verdien i sin egen praksis (jf. Berger & Zijderveld, 2009 og kap. 6.1.4).

Barnehagelærerne i materialet gir uttrykk for at verdier og tradisjoner som ikke rokker ved deres oppfatning av barnets beste, kan forhandles med og tilpasses, og tilpasning skjer overraskende ofte. Oppsummert viser materialet at det skjer en *verdipluralisering* i møtet mellom mennesker i Rogna barnehage. Dette er også den barnehagen der jeg fant eksempler på at andres verdier ble inkludert i egen praksis. Materialet gir ikke grunnlag for å si det samme om Eika, men i begge barnehagene er det skjedd en verdipluralisering når det gjelder normaliseringen av unngåelse av svinekjøtt. Avvisning skjer også i begge barnehagene, og begge steder finner jeg eksempler både på avvisning på et verdimeslig grunnlag og avvisning basert på egne kulturelle koder.

Rogna er en a-typisk barnehage, mens Eika antakelig er en mer gjennomsnittlig barnehage, jf. kap. 3.3. Det er dermed ikke grunnlag for å si at verdipluralisering alltid er det som skjer i møtet mellom mennesker i en barnehage med religiøst mangfold, men funnet tilsier at det er noe som *kan* skje i en gitt kontekst. Temabolken om svinekjøtt viser at det på dette området skjer en verdipluralisering også i en barnehage med en mer tradisjonsbasert tilnærming til mangfold.

Hvilke handlingsstrategier er konstruktive i barnehagens møte med foreldre med ulike verditradisjoner? Det er lett å se at tilpasning i form av pluralisering og inkludering er handlemåter som bygger et inkluderende fellesskap. Men er avvisning en handlemåte som bygger fellesskap? For at en mangfoldsbarnehage ikke skal bli et samfunn preget av ren relativisme, er avvisning også nødvendig i noen tilfeller. Dersom avvisning begrunnes i ivaretagelsen av grunnleggende verdier, er det også en handlemåte det er behov for i en inkluderende barnehage. Men dersom en avvisning bare skal ivareta en ansatts egne kulturelle koder, er det ikke en handling som bygger fellesskap, jf. diskusjonen i 7.1.6.

Kompromiss-situasjonen der en mellomløsning ble valgt og verken farens eller barnehagelærerens verdier fikk helt gjennomslag (jf. 5.1), er en pragmatisk løsning på verdimotsetninger. Denne typen kompromiss var ikke en del av Berger & Zijdervelds typologi (jf. Berger & Zijderveld, 2009), så i så måte er den overraskende og representerer noe nytt. Løsningen kan kritiseres fra pliktetisk kant, men ut fra en konsekvensetisk tenkning kan den antakelig aksepteres fordi den ivaretar den prioriterte verdien barnets beste. Videre forskning vil kunne vise om slike kompromissløsninger er mer utbredt enn det jeg fant i Rogna.

En innsikt som er vokst ut av denne studien, er at alle disse tilnærmingene er uttrykk for konkret praktisk kunnskap i barnehager med religiøst mangfold. Den etiske fordring om å ivareta barnets beste er motivasjonen for at de ansatte velger de ulike handlingsstrategiene, og alle handlemåtene er på ulike måter med på å skape det barnehagefellesskapet som er i stadig endring.

9.3 Religionstematikk som markør

Fortellingene om markeringer av religiøse høytider i barnehagen (5.9) viser spenninger: Det er spenninger angående ansattes personlige ønsker på religionsfeltet i barnehagen, det er ulike ønsker fra ulike grupper av foreldre, ulik grad av forpliktelse på rammeplanens føringer, ulik vektlegging av begrunnelser overfor barna og ulike hensyn til barnehagens tradisjoner og omdømme (jf. kap. 6.2). Rigmors «kamp» angående julemarkering viser kompleksiteten i denne tematikken: Hun uttrykker en følelse av sorg og et savn over at tradisjoner hun var glad i, ikke lenger skal videreføres. Hun konstaterer rasjonelt at en ny situasjon gjør endringer nødvendige, og hun uttrykker en uro for hvordan barnehagen skal utvikle seg videre, der blant

annet høytidsmarkeringer spiller en rolle. Rigmor står midt i en brytningstid og kjenner på det krevende med å balansere ulike hensyn og finne en vei videre, jf. 6.2.2. På bakgrunn av materialet mitt ser jeg religions- og livssynsområdet som en *markør* for hvor aktivt, eller proaktivt, barnehagene arbeider i retning av endring som følge av kulturelt mangfold i barnehagen.

Barnets beste var ikke det sentrale elementet i ansattes begrunnelser angående religiøse høytidsmarkeringer slik det var i andre tema. Et aspekt ved barnets beste, ifølge FN, er å bevare barnets identitet, inkludert blant annet «religion og livssyn, kulturell identitet» (FNs komité for barns rettigheter, 2013 pkt.55). Barn har nysgjerrighet, undring, spirituelle behov og behov for å skape mening (jf. også Fowler, 1981; Sagberg, 2015a, s. 133). Barn har en rett til å få kjennskap til religion og livssyn som et redskap i å skaffe seg et eget livssyn og for å utvikle forståelse og en dialogisk tilnærming til andres livssyn, slik også Poulter et al. (2017, s. 53) og Schweitzer (2006) understreker. Ivaretagelse av barnets beste på religionsfeltet i barnehagen innebærer dermed å legge bort private meninger om religion og velge en mer profesjonsorientert tilnærming. Særlig Elise og Rasmus så ut til å legge vekt på disse aspektene. Barnehagelærere trenger mot og åpenhet til å skaffe seg kunnskap, sette barnets behov i sentrum, diskutere og ivareta flest mulige hensyn. De trenger interkulturell kompetanse og interreligiøs sensitivitet (jf. også Herwartz-Emden, 2020; Kuusisto et al., 2015; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Rissanen et al., 2016; Sagberg, 2015b; Schweitzer, 2020). Det er nødvendig for at også dette fagområdet skal kunne behandles konstruktivt og profesjonelt som en ordinær del av barnehagens faglige innhold og ikke preges av individuelle løsninger basert på ansattes tro og livssyn.

Dersom de ansatte forstår religion som kultur og ser høytidsmarkeringer i et samfunnsperspektiv og ikke bare i foreldres eller ansattes tros- og livssynsperspektiv, er det et skritt i riktig retning (jf. også Krogstad & Hidle, 2015, s. 13; Sagberg, 2020, s. 70). Det vil også være i samsvar med rammeplanens forsterkede vektlegging av samfunnsperspektivet i fagområdet ERF sammenlignet med tidligere planer (jf. 6.2.4). Dette betyr ikke at foreldres og ansattes personlige tro og livssyn er uvesentlig, for dette kan ha stor betydning for livskvaliteten og dermed kan det gi barn gode møter med noe som gir trygghet og mening (jf. Henriksen, 2020, s. 60). Men det innebærer at rammeplanens profesjonsrettede oppdrag om

perspektivutvidelse: å «bidra til å utvikle barnas toleranse, interesse og respekt for hverandre og for mennesker med ulik kulturell, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet» (2017, s. 55) må overordnes den enkelte ansattes personlige motivasjon for fagområdet. Å lykkes med denne målsettingen er et kjernepunkt i barnehagen som inkluderende fellesskap, og det er av største interesse for samfunnsutviklingen framover (jf. også Schweitzer, 2020).

9.4 Kjærlig kamp i barnehagen

I observasjoner av ansatte i møte med barna i barnehagene så jeg mye jeg tolker som uttrykk for verdien omsorg, godhet, kjærlighet, varme og genuin respekt i form av anerkjennelse. Jeg har sett gjensidig hengivenhet mellom barn og barnehagens ansatte, jf. kap. 4. Observasjonene tyder ikke på at enkelte barn eller grupper av barn var mindre verdsatt enn de andre. Mine observasjoner skiller seg dermed fra Palludans funn av ulike holdninger og samtale tone i møte med barn av innvandrerbefolkningen sammenliknet med majoritetsdanske barn (Palludan, 2007). Flere av foreldrene bekreftet i intervju at de opplevde at barna deres fikk mye omsorg og kjærlighet i barnehagen (jf. 4.1.2, 4.2.2). I møte med barna var det med andre ord ikke bare toleranse eller respekt, men også kjærlighet.

Kjærlighet mellom familiemedlemmer og venner kan forstås som det å være sterkt knyttet til en annen, uten at det er snakk om romantiske følelser, eller som «det å ville noe godt for en annen» (Tranøy, 2018). Kjærlighetsbegrepet i barnehagen dreier seg ikke om like sterke følelsesmessige bånd som en kan finne i kjærligheten mellom foreldre og barn, men likevel er kjærlighet en viktig del av yrkesutøvelsen for barnehageansatte. Kjærlighet i barnehagen innebærer omsorg, men går videre ut over det. Det omfatter glede over å være sammen, interesse, hengivenhet, empati, varme og nærhet. Far til Hana vektla kjærlighet som den mest sentrale verdien for han, og han framhevet hvordan Hana opplevde gjensidig kjærlighet i møte med de ansatte på hennes avdeling i Eika, jf. 4.2.2. Kjærlighet i praksis innebærer også vekslingen mellom å gi og å få, grensesetting og tilrettelegging av pedagogiske læringsmiljø (jf. også Aslanian, 2016, s. 19, 24). Det er et komplekst begrep og kan innebære flere ulike affekter. Dersom barnet ikke møter kjærlighet, ødelegges dets livsmuligheter, sier Løgstrup (1991, s. 30). Også Lindboe (2009, s. 103) tolker kjærlighet som den holdningen som må ligge til grunn for pedagogens forståelse av barnets beste. Kjærlighet er derfor en legitim fordring overfor barnehagens ansatte.

På den annen side uttrykker temabolkene at det faktisk eksisterer verdimotsetninger mellom ansatte og foreldre, jf. 9.1. Noen av disse motsetningene kan forstås som kamper. Flere av de ansatte er opptatt av å unngå konflikter og ufred, og i så måte kan det være uheldig å benevne motsetninger som kamper. Likevel finnes det reelle motsetninger, og for å snakke sant om mangfold i barnehagen og unngå å glatte over forskjeller, kan det være nødvendig å snakke om «kamper». I fortellingene i 5.4 var ansatte frustrerte over innvandrerforeldre som ikke ser barnehagen som mer enn en oppbevaringsplass. Rasmus' ordvalg «jeg tror vi er for dårlig til å *fronte* hva vi holder på med i barnehagen» (min utheving), peker i retning av at det er en kamp, selv om uttrykket «fronte» kan brukes mer dagligdags om det å tydeliggjøre eget ståsted. Kampaspektet kan nyanseres ved å framheve observasjoner av at det også var handlinger, holdninger og utsagn fra ansatte som uttrykte omsorg og vennlighet i møte med foreldre. Likevel var det dominerende inntrykket fra Rogna at relasjonen til barna var mer udelt preget av kjærlighet, mens forholdet til foreldre var mer sammensatt.

Kjemper de ansatte for å få makt over foreldrene? Vanligvis er en kamp dominert av et ønske om makt, men «kampene» mellom foreldre og ansatte kjempes i hovedsak for å ivareta det en ser som best for barnet og om andre vesentlige verdier. De ansatte var i varierende grad åpne for å ta inn foreldrenes syn på hva som er best for barnet, og det finnes elementer av definisjonsmakt, jf. Renates utsagn om tåteflaske (5.4, jf. 6.1.1 og 7.1.6). Raket var på den annen side svært åpen for at foreldrene må avgjøre hva som er best for deres barn. Inntrykket er at både foreldre og ansatte har barnets beste som overordnet mål. Kjærlighet er foreldres grunnholdning til sine barn, og kjærlighet er de ansattes grunnholdning i møte med barna (jf. kap. 4).

Kjærligheten til barna er dermed den verdien eller holdningen som binder foreldre og ansatte sammen. Kampen om hva som er barnets beste kan dermed kalles en *kjærlig kamp*. Den kjærlige kampen er konstruktiv, den bygger opp i stedet for å bryte ned. Uttrykket er paradoksalt, men det er en kompleksitet i dette feltet som gjør det vanskelig å beskrive med enkle ord, noe også Lauritsen (2011, s. 56) og Korsvold (2011, s. 21) tidligere har pekt på. Det å opprettholde et spenningsfelt mellom tilsynelatende motstridende dimensjoner er viktig for

en god profesjonspraksis.⁸³ Likevel er det strevsomt for profesjonsutøvere å stå i noe som likner en kampsituasjon. Metaforen *kjærlig kamp* rommer det affektive aspektet som også fantes i materialet, et aspekt som forsvinner fra den praktiske kunnskapen hvis vi bare bruker analytiske begreper som avvising, tilpasning og kompromiss.

Ifølge Ricoeur er *den kjærlige kampen* et paradoksalt uttrykk for en skapende strid som samtidig er uttrykk for kjærlighet. I denne kampen flyttes sentrum fra meg til den andre, og Ricoeur sier at kjærlighetskampen dermed ikke er en maktkamp, men en kamp for sannheten (Ricoeur, 1948, s. 202). I en kjærlig kamp må en være åpen og lyttende overfor den andre, men uten å viske seg selv ut, og den forutsetter en dialogisk kommunikasjon mellom partene.

Den klassiske forståelsen av kamp er at en er i hver sin «skyttergrav» og en part taper og den andre parten vinner. I en kreativ konflikt som en kjærlighetskamp er, er poenget ikke å vinne. Målet er at det skjer et møte mellom de to partene som fører til at begge kan utvide seg og noe nytt kan skapes. Kjærlighet kan åpne opp. Partene må komme seg opp av «skyttergraver» (intoleranse), opp på samme arena, spille sammen og kommunisere i en konstruktiv kamp med toleranse og respekt, jf. 2.2.3. Kampen kan i noen tilfeller virke som tap, men der en «taper» for å vinne noe annet og bedre. Jeg ser Rigmors tilpasning til fedrene som ikke respekterte henne, som et uttrykk for denne holdningen: Det var nødvendig å ofre sin posisjon som leder og «tape» kampen om verdien likestilling. På denne måten vant hun noe større: tillit fra foreldre og barnets beste slik hun så det. I Rasmus sin kamp med seg selv i møtet med 3-åringen med hijab la han ned «angrepsvåpnene» – ladet med alle argumentene mot hijab på jenter – for å vinne en større seier: jentas og moras glede over å bli anerkjent i barnehagefellesskapet. Dette ser jeg som eksempler på at de ansatte valgte å la kjærligheten til barnet vinne i stedet for å kjempe mot foreldrene for å vinne over dem. Kampen handler om barnets beste.

Kjærlighetskampen er en metafor, og Ricoeur var opptatt av at metaforer kan uttrykke noe annet enn det rasjonelle begrep kan gjøre. Metaforiske uttrykk har en kraft i seg til å snakke om verden på et dypere plan: Metaforen «could be the revealer of a 'being-as' on the deepest

⁸³ Eide (2020, s. 137) peker på at også innen barnevernets praksis er spenningen mellom hensynet til barnets selvstendighet på den ene siden og barnets relasjoner og avhengighet på den andre siden avgjørende for å holde barnets beste oppe.

ontological level» (Ricoeur, 1984, s. xi). Det er mulig å beskrive det som skjer i barnehagen i rasjonelle og deskriptive termer. En metafor som *kjærlig kamp* kan imidlertid uttrykke en spenning og en paradoksal dynamikk som ligger på et dypere plan enn det deskriptive. På den måten kan den få fram en sannhet om virkeligheten som ellers ikke ville kommet fram.

Parker Palmer (2007, s. 64) hevder at det er et problem i den moderne vestlige verden at vi tenker for oppsplittet og for polarisert, noe som fragmenterer virkeligheten og ødelegger for helhetsbildet. Veien til dypere innsikter går gjennom paradoksene, for det er spenningen mellom polene i paradoksene som gir liv og kraft:

The poles of the paradox are like the poles of a battery: hold them together, and they generate the energy of life; pull them apart, and the current stops flowing. (...) Dissecting a living paradox has the same impact on our intellectual, emotional, and spiritual well-being as the decision to breathe in without ever breathing out would have on our physical health (Palmer, 2007, s. 67).

Paradoksal helhetstenkning er med andre ord livgivende og viser en dypere sannhet. Å fjerne en av polene vil hindre (livs-)strømmen.

Overført til barnehagene kan en se denne spenningen mellom polene som motsetningene mellom foreldres og ansattes verdier, og *barnet* er det som skal holdes oppe. Spenningen holder bevisstheten og diskusjonen om barnets beste levende. I fysikkens verden er regelen at hvis det ikke er noen spenning, overføres ingen energi, og det skjer dermed ingenting (jf. Andersen, 2018). En viss spenning er derfor nødvendig fordi det skaper en dynamikk, også i barnehagen. Denne spenningen er ikke ødeleggende for barnehagen så lenge det finnes en kjærlighet til barna, den er tvert imot konstruktiv.

En kjærlig kamp i barnehagen kan arte seg som en stadig veksling mellom å lytte og å mistenke, noe jeg fant i temabokkene, jf. 7.3. Å lytte innebærer en åpenhet for den andre. Mistanken har mer et preg av kamp. Ricoeurs perspektiv er ifølge Ugglå at kampmotivet må være med for å ivareta «sannhets-ambisjonen» slik at ikke kommunikasjonen reduseres til relativisme. Kjærlighetsaspektet skal ivareta at jeg ikke ignorerer eller reduserer den andre eller at kommunikasjonen blir til en krig (Ugglå, 1999, s. 90). Ricoeur understreker at det er når motsetninger konfronteres med hverandre, at noe nytt og uventet kan oppstå (jf. Ugglå, 1999, s. 99). At diskrepanserfaringer er nødvendige for å få erfaring, læring og økt evne til kritisk

tenkning, poengterer også Lindseth (2015, s. 49). Den konstruktive kjærlige kampen som består av vekslingen mellom disharmoni og samstemmighet, mellom lytting og mistanke er for meg alternativet til harmonisering og relativisme i barnehagen. Dette er en direkte applisering av *combat amoureux* for barnehagefeltet (Ricoeur, 1948, s. 202; 1984, s. 73; Uggla, 1999, s. 90).

Kjærlig kamp kan med andre ord være en dekkende metafor for det som skjer i praksis i møter mellom ansatte og foreldre med ulike verdier i barnehagene. Dette ser jeg tydeligst i Rogna. De ansatte viser det jeg tolker som kjærlighet til barna, og de er i «kamper» med foreldrene om forståelsen av hva som er barnets beste.⁸⁴ Myndighetenes normative føringer, jf. kap. 1.2, spisser kampen. Kjærlighetskampen i barnehagen er en kamp for barnets beste. Og for å delta i den kjærlige kampen, må både ansatte og foreldre være på banen og være villige til å praktisere toleranse og arbeide i retning av respekt. De ansatte må bruke sin dømmekraft for å manøvrere i spenningsfeltet som skal holde barnet oppe.

9.5 Styrking av dømmekraften

Metaforen kjærlig kamp inkluderer tydeligere det emotive aspektet ved møtene mellom mennesker enn det handlingsstrategiene avvisning, tilpasning og kompromiss gjør. Møter mellom mennesker med ulike verdier i barnehagen består både av handlinger, holdninger, følelser og umistelige verdier i spill. Den kjærlige kampen er dynamisk med motsetninger i en veksling mellom lytting og mistanke. Den kan bidra til en utvidet forståelse og et utvidet fellesskap, men kan være krevende å stå i. Avhandlingen har vist hvordan ansatte utøver dømmekraft i en kjærlig kamp.

Analysen viste at de ansattes dømmekraft ikke nødvendigvis er bevisst eller reflektert, jf. 8.3, og i noen tilfeller tas avgjørelser raskt og uten at de er diskutert. For at dømmekraften skal virke best mulig, trenger den tid til modning. Løgstrup pekte på nødvendigheten av at etisk modning er skjedd før en kan ta raske valg uten betenkningstid (1991, s. 171 og kap.2.2.1).

⁸⁴ I avhandlingen finnes også spor av andre kamper som finnes i barnehagen. Disse kampene dreier seg blant annet om ulike forståelser av barnehagen som institusjon, om kamp med spesialpedagogtradisjonen om normalitetsbegrepet og kamp mellom de ansatte og barnehagemyndighetene angående tid og ressurser og angående pedagogiske programmer. Disse profesjonskampene er ikke nødvendigvis kjærlige kamper slik jeg beskriver det her.

Utviklingen av dømmekraften kan skje i refleksjon over praksis. En moden dømmekraft kjennetegnes ved integrering av ulike komponenter. Det er mulig å beskrive en ideell barnehagelærer som en tjenende leder slik Tryggve Andreassen (2017, s. 79) gjør.⁸⁵ Andreassens modell er et eksempel på et pedagogisk verktøy for å reflektere over de nevnte elementene i en prosess for etisk modning.

En kultur for etisk modning og refleksjon er nødvendig for å løse utfordringene som de barnehageansatte står overfor i en ny barnehagehverdag. Det er en risiko dersom dømmekraften og den kjærlige kampen privatiseres, noe temabolken om neglelakk (5.1) viste. Utvikling av dømmekraft dreier seg blant annet om å bearbeide situasjoner i etterkant og å reflektere over moralsk praksis slik at opplevelser kan bli til erfaringer en kan bygge på i neste omgang. Dette skjer ikke best alene, men i samtale og samspill med andre. De ansatte trenger mer tid i fellesskap til å reflektere over situasjonene, verdiene og valgene, og dette må barnehageeier prioritere, slik også Ellinor i Eika etterlyste, jf. kap. 4.2.2. Christoffersen peker på det samme og kaller det profesjonsetisk kvalitetssikring (2011c, s. 67).

I en dialogisk kommunikasjon med en annen blir mennesket seg selv (jf. også Ugglå, 1999, s. 82, 283). I møtet endres begge. Derfor er den åpne diskusjonen nødvendig både for at de ansatte som fellesskap skal finne gode løsninger og for at hver enkelt av de ansatte skal kunne utvikle seg som mennesker og som profesjonsutøvere. En barnehagekultur som Rognas, med åpne diskusjoner og uenigheter, kan bidra til dette. I kommunikasjonens veksling mellom lytting og mistanke kan det oppstå noe nytt og konstruktivt.

9.6 Det nye vi?

Ved oppstart av denne studien skrev daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i en kronikk: «Det er nemlig ikke til å komme utenom at nye mennesker endrer landet vårt. (...)

⁸⁵ Andreassen tegner den gode barnehagelæreren i form av en kropp med ulike egenskaper og verdier. Han hevder at det å ha innsikt i seg selv er den første foten en barnehagelærer står på og må jobbe med. Den andre foten er å ha innsikt i den andres behov, noe som forstås som en åpenhet for å svare på den etiske fordring som springer ut av møtet med den andre. Når føttene «kjenn deg selv» og «kjenn den andre» fungerer, oppstår en dynamikk og kroppen kan bevege seg. Videre er tillit og makt tegnet som barnehagelærerens to armer. Tilliten er primær og fundamental i samspill mellom mennesker. En barnehagelærer har makt og det er avgjørende å være seg bevisst utøvelsen av denne. Samspillet mellom armene makt og tillit er derfor grunnleggende. I hjertet til barnehagelæreren ligger verdier, det som motiverer til, er basis for og gir retning til handlinger (Andreassen, 2017, s. 82). Hodet tegner Andreassen som utøvelse av moralsk skjønn, der kunnskap og erfaringer er integrert.

Innvandring bidrar – sammen med en rekke andre faktorer – til å forme det nye vi» (Isaksen, 2015). Her brukte barnehageministeren uttrykket *det nye vi* som et positivt ladet begrep på et flerkulturelt samfunn preget av god integrering.⁸⁶ Oppsto det et *nytt vi* i møtene mellom mennesker med ulike verdier i Eika og Rogna?

Vi er en subjektsform som inkluderer. *Det nye vi* opphever med sitt fokus på fellesskap dikotomien «oss» og «de andre», noe som har definert noen som utenfor fellesskapet. Flere fagfolk har sett på denne dikotomien som problematisk (Berg, 2010, s. 95; Gullestad, 2002, s. 43). *Det nye vi* uttrykker derimot en inkluderende holdning: *vi* hører sammen i et fellesskap. Ugglå gjengir Marcells ord om at et kommunikasjonsfellesskap er «en enhet i vilken den andre och jag är vi» (Ugglå, 1999, s. 81). Overført til barnehagen er det både barn, foreldre og ansatte som utgjør dette *vi*.

Subjektsformen *vi* innebærer at det er subjekter som møtes. Det er en subjekt-subjekt-relasjon, ikke en subjekt - objekt-relasjon der andre er «objekt» for vår aktivitet (jf. også Buber, 2003). Dette innebærer at de enkelte deltakerne, i kraft av sin verdi som mennesker, er likeverdige i relasjonen. Tanken om likeverd mellom subjekter har dermed en etisk begrunnelse, slik også Østrem (2012, s. 40) understreker. Dette ligger også fast som en grunnverdi for barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Verdien likeverd innebærer videre at det gis rett til å være forskjellige. Barnehagens oppgave er å balansere mellom særskilte ordninger som enkeltindivider og enkelte grupper av barn trenger for å få sine verdier ivaretatt, og å skape rom for felles tradisjoner (jf. også Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Lidén, 2002, s. 42). Rakel i Rogna pekte på den grunnleggende tanken om likeverd da hun snakket om aktiv toleranse (dog uten å bruke uttrykket): «Så det er noe med å godta at om ikke man klarer å være helt enig hele tiden, så må vi akseptere at andre tenker annerledes, uten at de er noe lavere på rangstigen enn deg, som menneske, liksom». Nettopp ved å ikke nedvurdere dem som er annerledes enn meg, kan det skapes et *vi* som rommer forskjellighet og samtidig ivaretar likeverdet mellom dem som er ulike.

⁸⁶ I Isaksens utsagn ligger også implisitt en mulig forståelse av mangfold som «de andre» (jf. Burner & Biseth, 2016; Åberg, 2020).

Begrepet *det nye vi* vektlegger fellesskapsdimensjonen i sterkere grad enn begrepet mangfold. Samtidig framhever *det nye vi* at dette fellesskapet er i endring, det er *nytt*. Slik jeg forstår begrepet, betegner det ikke en avgrenset nyhet, men noe som er i konstant endring. Det dreier seg om et fellesskap som stadig utvider seg, både med tanke på de menneskene som utgjør fellesskapet og med tanke på hva fellesskapet kan romme av handlinger, holdninger, verdier, følelser, kunnskap, erfaringer og tradisjoner, eller *hele menneskelivets kompleksitet*, som Nussbaum (1995, s. 29) uttrykker det.

Det nye vi kan sees som en deskriptiv term, en beskrivelse av samfunnet slik det nå er med større kulturelt mangfold og flere ulike verdiperspektiv som gjør seg gjeldende. I så fall finnes det utvilsomt et *nytt vi* i barnehagene Rogna og Eika. Alternativt kan en se det som en normativ term, et uttrykk for i hvilken retning en ønsker at samfunnet skal utvikle seg. Røe Isaksen brukte det sosio-politisk, og implisitt innebærer det en normativ posisjonering, ikke ulikt rammeplanens fokus på mangfold som ressurs (2017, s. 9).

Er det mulig å se *det nye vi* som en dynamisk term med en veksling mellom et deskriptivt og et normativt perspektiv? Da er det deskriptive utgangspunktet at mennesker faktisk er forskjellige og mennesker endres i møtet. Det normative kommer inn som en etisk fordring: møtet skal innebære *likeverd* mellom de ulike menneskene. Møtet skal preges av likeverd, og kravet til dette hviler tyngre på profesjonsutøveren enn på de andre partene i *vi*'et. Dette er et grunnleggende profesjonsetisk ansvar. Når likeverd innebærer lik rett til å være forskjellig, ikke krav om å være like, betyr det at forskjellene og motsetningene kan tydeliggjøres.

Det nye *vi* i barnehagen er en kjærlig kamp der motsetninger blir tydelige og rommes. I denne kampen oppstår noe *nytt* kontinuerlig. Eika og Rogna var noe ulike i sin tilnærming til dette, jf. 4.3. Begge steder fantes det ansatte som tydelig ønsket å arbeide i retning av et *nytt vi*. I Eika var det en sterkere knytting til tradisjoner og harmonisering, noe som øker faren for assimilering og en mer individuell tilnærming til arbeid med mangfold. I Rogna var det sterkere brytninger der motsetninger ble tålt og fikk virke i et dynamisk samspill med diskusjoner, uenighet og aktivt arbeid med prøving og feiling. Dette gjorde at spenningen ble opprettholdt bedre. Kommunikasjonen vekslet mellom lytting og mistanke. De ansatte hadde en åpenhet for endring og tilpasning til andre menneskers verdisett, og det var skjedd en pluralisering av verdier.

Bildet er imidlertid ikke entydig. I Rogna var det også eksempler på praksiser som ikke virket åpne, men lukkede. I Eika vektla styrer Ellen at de må arbeide mer aktivt med endringsprosesser framover. Hun stilte spørsmålene selv: «Hva er det vi skal stå for? Hva er det vi synes er viktig? Og da må en se på det hvor vi er i dag, hva slags unger har vi? Så der har vi en prosess». De har erkjent fordringen som oppstår ut fra barnegruppas sammensetning, og utfordringen er å være i den prosessen, i den kjærlige kampen. Normative føringer fra rammeplanen har også en plass i denne kampen (jf. kap. 1.2).

Taylor hevder at til og med bakgrunnsoppfatninger eller «social imaginaries» er i endringsprosesser over tid på bakgrunn av nye teorier, nye tanker om den moralske orden og nye praksiser som vokser fram (2004, s. 29). Nye praksiser er med på å skape endring også på tanke- og bevissthetsplanet, og disse gjensidige endringsprosessene er et bilde på den dynamiske kjærlige kampen.

Aslan poengterer at også foreldre endres gjennom kontakten med barnehager:

Although it is rarely given sufficient consideration in either scholarly or political debates, early childhood education plays a crucial role in the integration process of young immigrants in European countries, since it not only enables the children to be integrated into society, both linguistically and culturally, but it also provides their parents with the opportunity, through their children, to view the society more directly and to reflect on their own values in the encounter, or to potentially seek new orientations (Aslan, 2020b, s. vi).

Men det er ikke bare foreldre som nyorienteres. Med fokus på ansatte kan det synes som om ansatte i Rogna barnehage var mer tilpasningsvillige enn samfunnet for øvrig.⁸⁷ Kan det tenkes at denne barnehagen ikke bare utgjør et unntak, men er i front av samfunnsutviklingen? Det er et samfunn i miniatyr som kan fungere som veksthus hvor en gjennom vennskap og fellesskapsbygging kan øve på «å utvikle barnas toleranse, interesse og respekt for hverandre og for mennesker med ulik kulturell, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Når barn får åpenhet for å leve med, tolerere og til og med respektere forskjeller fra de er små, kan også samfunnet gradvis endres til et nytt vi (jf. også Schweitzer, 2020, s. 85).

⁸⁷ jf.6.1.4. Rogna er ikke gjennomsnittlig, men en «avvikende case» (jf. Tjora, 2017, s. 42 og kap.3.3).

Foreldrestemmer i Eika og Rogna mente at barns møte med mangfold og forskjellighet var viktig for barna deres. Noen av dem hadde helt bevisst valgt en barnehage med stort kulturelt mangfold. Flere foreldre pekte på betydningen av at barn møter og læres opp til å tåle motsetninger og vise respekt for andre fra de er små (jf. 4.1.2 og 4.2.2).

Den paradoksale kjærlige kampen med motsetninger gir bevegelse og liv og kan hjelpe til med å ivareta barnets beste. Kampen favnes av kjærligheten til barna. Kjærlighet er drivkraften som gjør barnehagen til et inkluderende fellesskap, et stadig *nytt levende vi*.

Alle partene i den kjærlige kampen er i en kontinuerlig endringsprosess, både barna, foreldrene og de ansatte. I møtet og kampen er en utlevert til hverandre, og målet er å få den andre til å utvide sin horisont, sier Løgstrup:

Fordringen om at tage vare på det af den andens liv, der er udleveret een, er – uanset hvilke ord og handlinger den end måtte foranledige – altid samtidig en fordring om at give den anden al mulig tid, og gøre sit til, at hans verden bliver så rummelig som mulig. Fordringen er altid samtidig en fordring om at bruge den udleveredhed, som den udspringer af, til at sprænge den andens indespærring og få hans blik til at runde en vid horisont (Løgstrup, 1991, s. 37).

I denne prosessen kan barnehagen spille en svært viktig rolle i utviklingen av det nye vi i samfunnet som helhet.

9.7 Studiens betydning for praksisfeltet og videre forskning

Studien tar utgangspunkt i enkle situasjoner, men disse kan en si har store implikasjoner og viser en generell innsikt i de utfordringene barnehagen står i. De enkle episodene rommer store spørsmål med essensielle utfordringer. Å få mer innsikt i ansattes dømmekraft og hva som skjer i møtet mellom mennesker med ulike verdier i en barnehagepraksis preget av religiøst mangfold, er dagsaktuelt. Det samsvarer også med ønsket fra regjeringens ekspertgruppe om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 254f). Studiens konklusjoner kan gi føringer for praksisfeltet, barnehageeiere og barnehagelærerutdanningene:

En kjærlig kamp, som dynamisk kommunikasjonsmodell, ser jeg som et ideal for *det nye vi* i barnehagen. Det er et mål å anerkjenne motsetninger. Motsetninger er ikke nødvendigvis truende, men noe som gir bevegelse, liv, ny forståelse og utvidet horisont.

Det nye vi forstått som en prosess med en kjærlig kamp trenger refleksjon der en kan la motsetninger bli tydelige i fellesskap. Ansatte er avhengig av god dømmekraft på grunn av mange nye krevende situasjoner. Det er derfor behov for at barnehageeierne setter av tid til etisk modning og refleksjon i fellesskap for alle ansatte.⁸⁸ Dette må prioriteres som en sentral del av kvalitetsarbeidet i barnehagen. Dette må komme som tillegg til ordinære møter med administrasjon og planlegging.

Pedagogiske program som skal standardisere ansattes handlinger, (jf. 8.3) kan gjøre arbeidsdagen enklere for barnehageansatte på kort sikt, men det kan føre til mindre refleksjon og svekkelse av dømmekraften. Barnehagelærere mister noe essensielt i profesjonsutøvelsen ved en slik praksis. Reduksjon av kompleksitet kan bli en urettmessig forenkling (jf. også Lindseth, 2014, s. 4), og jeg ser Løgstrups (1991) radikale etikk og Nussbaums (1995) insistering på dømmekraften og avvisning av fasitsvar, som motvekt til tendensen til løsninger som vil forenkle.

Et annet bidrag til praksisfeltet er å klarlegge hvilke handlingstyper de ansatte har å velge mellom i møte med nye verdier: avvisning, tilpasning som inkludering, tilpasning som pluralisering eller kompromiss. Studien viser at ansattes fortolkning av rammeplanens verdi respekt forstås og praktiseres mer nyansert enn det som antakelig er intensjonen. Dette kan med fordel være et tema for diskusjoner i praksisfeltet i tillegg til at det må være et tema for videre arbeid med revisjoner av rammeplanen. Profesjonsbevisstheten innen temaet religiøse høytidsmarkeringer må økes. Det er nødvendig å endre fokus fra identitetsbekreftelse og den enkelte ansattes personlige tro, til å se markeringene i lys av samfunnsmandatets vekt på perspektivutvidelse og religion som kultur.

Dialogisk kommunikasjon er det som skaper fellesskap, jf. Ricoeur, men foreldre syntes ikke å være aktive dialogparter i noen av barnehagene. De kampene som beskrives er basert på

⁸⁸ Kommunen der Eika ligger, prioriterte andre tiltak for å legge til rette for god integrering, men de kuttet i tid til refleksjonsmøter for barnehageansatte, noe som potensielt kan ha en stor betydning for integreringsarbeid.

ansattes fortellinger om enkeltsituasjoner. Ansatte i Rogna var frustrert over ulike oppdragerholdninger, og dette kan det tyde på at det var for lite felles kommunikasjon med foreldre om hva en barnehage skal være (jf. 5.4). I *det nye vi* er det nødvendig med mer dynamisk kommunikasjon. Jeg ser det som et mål at den kjærlige kampen i barnehagen kan utspille seg åpent mellom flere parter: foreldre og de ansatte i åpne diskusjoner om verdier og handlemåter knyttet til verdimotsetninger i barnehagen (jf. også Herwartz-Emden, 2020, s. 45; Skoglund, 2019, s. 209).⁸⁹ Hvis denne kommunikasjonen skal kunne bli en kjærlig kamp og ikke en maktkamp, må de ansatte starte med lytting *før* mistanken.

Studien kan også gi noen føringer for barnehagelærerutdanningen. Det er viktig med en etikkundervisning som utvikler en kultur med etisk modning og refleksjon i fellesskap. I barnehagelærerdanningens RLE - komponent er det nødvendig å fortsatt fokusere på økt profesjonalitet med kunnskap og profesjonsetisk bevissthet. Dette må gjøres for å unngå at fagområdet i barnehagene bare blir et område for spesielt interesserte.

Videre forskning i forlengelsen av studien er nødvendig. Det er behov for mer kunnskap om hvordan dømmekraft i barnehagelærerprofesjonen arter seg i praksis. Observasjons- og intervjumaterialet mitt åpner for videre studier av foreldres verdier og holdninger. De emotive aspektenes innvirkning på ansattes dømmekraft var tydelig, og inspirerer til videre studium. Innen fagområdet ERF er det behov for videre empiriske studier, blant annet om spenningen mellom personlige og profesjonsorienterte perspektiv på fagområdet. Når uenigheter og åpne diskusjoner framheves som nødvendig, vekkes nysgjerrigheten for å studere sammenhengen mellom utdanningsnivå, kjønn og det å tåle meningsmotsetninger. Hvordan en åpen dialog om verdier mellom ansatte og foreldre kan foregå i praksis, er også en studie verdt. Skjæringsfeltet etikk, verdier og *det nye vi* i barnehager med religiøst mangfold er dagsaktuelt og åpner for mange nye studier som antydnet. Mitt håp er at avhandlingen har lagt noen premisser for videre studier og forhåpentligvis åpnende, dynamiske diskusjoner om profesjonsetikk i barnehagen.

⁸⁹ Hvorvidt Habermas' diskursetikk, med idealet om at en i en rasjonell herredømmefri diskurs kan komme fram til konsensus eller kompromiss (jf. Sagberg, 2017a), vil være fruktbart i denne sammenhengen, er noe som kan diskuteres i en senere artikkel.

Referanser

- Adam, H. & Barratt-Pugh, C. (2020). The challenge of monoculturalism: What books are educators sharing with children and what messages do they send? *The Australian Educational Researcher*, 47, 815-836. Hentet fra <https://link-springer-com.ezproxy.nord.no/content/pdf/10.1007/s13384-019-00375-7.pdf>
- Afdal, G. (2006). Tolerance and curriculum: Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school. Münster: Waxmann.
- Afdal, G. (2010). Toleranse som filosofisk og diskursivt grenseobjekt. I J.-O. Henriksen & A. O. Søvik (Red.), *Livstolkning i skole, kultur og kirke : festskrift til Peder Gravem* (s. 21-32). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Afdal, G., Røthing, Å. & Schjetne, E. (Red.). (2014). Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon. Oslo: Cappelen Damm.
- Akslen, Å. N. (2019). Kulturforskjeller i barnehagen: Med vekt på respekt og anerkjennelse. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 152-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Amollo, O. & Lilian, G. (2017). Teacher position in spurring value based education in early learning in Nairobi county, Kenya: Addressing support of values in school environment. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 194-203.
- Andersen, C., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene (Høgskolen i Hedmark Rapport nr 15-2011).
- Andersen, C. & Sand, S. (2011). The multicultural kindergarten in Norway: A good place for learning and participation for all children? *Journal of Teacher Education and Teachers' Work*, 2(1), 28-40.
- Andersen, P. (2018). Elektrisk spenning. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/elektrisk_spenning
- Anderson, B. (2020). The securitisation of values: Early years leaders experiences of the implementation of the prevent strategy. *Ethics and Education*, 15(4), 426-443. Hentet fra <https://www.tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/17449642.2020.1822707>
- Andreassen, B.-O. & Øvrebø, E. M. (2017). Religiøse spiseforskrifter i barnehagen: En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 16(1), 1-15. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_nora_new10037%2F12312&context=PC&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,andreassen,%20%C3%B8vreb%C3%B8,%20spiseforskrifter&sortby=rank

- Andreassen, T. (2017). Verdier og ledelse: Et spørsmål om tjenende lederskap. I S. Sagberg (Red.), *Mot til å være barnehagelærer: Verdier som omdreiningspunkt* (s. 69-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: Building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, 30(1), 41-52. Hentet fra [https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1080/09575140903562387?needAccess=true](https://www.tandfonline.com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1080/09575140903562387?needAccess=true)
- Anker, T. (2011). *Respect and disrespect: Social practices in a Norwegian multicultural school* (Doktoravhandling). Det teologiske menighetsfakultetet, Oslo.
- Anker, T. & Afdal, G. (2018). Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy. *Journal of Moral Education*, 47(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1360847>
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Asheim, I. (2005). *Verdirealisering: Til det gode? Studier i verdietikk*. Oslo: Unipub Forlag.
- Asheim, I. & Mogstad, S. D. (1987). *Religionspedagogikk: Tolkning, undervisning, oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aslan, E. (2020a). Early childhood education and islam. I E. Aslan (Red.), *Migration, religion and early childhood education* (s. 87-99). Wiesbaden: Springer.
- Aslan, E. (2020b). Preface. I E. Aslan (Red.), *Migration, religion and early childhood education* (s. v-x). Wiesbaden: Springer.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2009, 01.09.). Barn. Hentet 15.02.2017 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Bae, B. (2009a). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, (1), 9-28.
- Bae, B. (2016, 27.okt.). En bedre rammeplan? Enda tid til forbedringer. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-engelsk-ny-rammeplan-i-barnehagen/en-bedre-rammeplan-enda-tid-til-forbedringer/144259>
- Bae, B. (Red.). (2012). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ballangrud, B. B. & Madsen, J. (2016). Mangfold og inkludering i barnehage og skole: Ledernes stemmer. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 89 - 105). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk* (Meld.St. 6 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>

- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Akademika
Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021404010?page=0
- Barnehageloven. (1976). *Lov om barnehager*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven#KAPITTEL_6
- Barsotti, A. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemming mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berg, B. (2010). *Eksilets stoppesteder: Fra flukt og asyl til integrering og transnasjonale liv* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/267700>
- Berger, P. L. (2014). *The many altars of modernity: Toward a paradigm for religion in a pluralist age*. Boston / Berlin: de Gruyter.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, P. L. & Zijderveld, A. (2009). *In praise of doubt: How to have convictions without becoming a fanatic*. New York: HarperOne.
- Bergsland, M. (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre: En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Biesta, G. (2010). Why "what works" still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Brandstetter, B. (2020). Identity negotiations in early childhood: The kindergarten as a central place for cultural and religious encounters. I E. Aslan (Red.), *Migration, religion and early childhood education* (s. 101-114). Wiesbaden: Springer.
- Bredeveien, J. (2019a, 12. juli). -Det er uforsvarlig å sende ettåringer i barnehagen. *Dagsavisen*, s. 8-9. Hentet fra <https://web.retriever.no>
- Bredeveien, J. (2019b, 16. juli). Norsk barnehage er middels. *Dagsavisen*, s. 8-9. Hentet fra <https://www.retriever.no>

- Brekke, Ø. (2014). Danning i egne og andres rom: Religion, danning og didaktikk i den fleirkulturelle barnehagen. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 175-197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brøyen, T. (2020, 22.juli). Lærere velger heller å tie enn å diskutere faglige uenigheter. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererarbeid-laererollen/laerere-velger-heller-a-tie-enn-a-diskutere-faglige-uenigheter/242793>
- Buber, M. (2003). *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Bugge, S. (2019, 19. jan.). Alle nye dansker må håndhilses. VG. Hentet fra <http://www.retriever.no>
- Burner, T. & Biseth, H. (2016). A critical analysis of an innovative approach: A case of diversity in Norwegian education. *SAGE open*, 6(4), 1-11. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244016680689>
- Bäckström, A. (2014). Religion in the Nordic countries: Between private and public. *Journal of Contemporary Religion*, 29(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/13537903.2014.864804>
- Chinga-Ramirez, C. (2015). Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2364846/Carla%20Chinga_PhD.pdf?sequence=1
- Christoffersen, S. A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet: Innføring i Løgstrups tenkning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Christoffersen, S. A. (2011a). Innledning. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. utg., s. 13-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. A. (2011b). Profesjoner og profesjonsetikk: Hva er det? I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. utg., s. 18-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. A. (2011c). Profesjonsetikk som dømmekraft. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. utg., s. 65-88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.
- Colnerud, G. (2014). Värdepedagogik: Om vikten av ett urskiljande språk. I E. Johansson & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker: Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. utg.). London: Routledge.

- Dale, A. (1979). Kristne grunnverdier som basis for virksomheten i barnehagen. I L. I. Møen, J. Suhrlund & H. Rørvik (Red.), *Hva slags barnehager ønsker vi? Om livssyn i barnehagen* (s. 68-83). Oslo: IKOs læremidler.
- Dale, E. L. (1993). Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- De forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Hensyn til personer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Doseth, M. (2017). *Praktisk dømmekraft i vår tid og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap: En analyse av Aristoteles' kunnskapsbegreper* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2483213/Mariann%20Doseth_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dubiski, K., Maull, I. & Schweitzer, F. (2012). How many gods in heaven? Young children and religious plurality: Results of a qualitative study. *Journal of Empirical Theology*, 25(1), 99-122. <https://doi.org/10.1163/157092512X642989>
- Egeland, J. (2006, 8.sept.). Gjør barnehagen sukkerfri. Hentet fra <https://www.vg.no/forbruker/helse/i/JKyAj/gioer-barnehagen-sukkerfri>
- Eide, S. B. (2020). Barnets beste: Barnevernets formål i spenning mellom individuelle og relasjonelle hensyn. I O. Lysaker & T. E. Fredwall (Red.), *Verdier i konflikt: Etikk i et mangfoldig samfunn*. (s. 121-139). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eidhamar, L. G. (2019). *Små mennesker - stort mangfold: Religioner og livssyn i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Einarsdóttir, J., Puroola, A.-M., Johansson, E., Broström, S. & Emilson, A. (2014). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2013). Profession, holdning og habitus: Forholdet mellom pædagogers og forældres holdninger til pædagogiske spørsmål i daginstitutioner. *Dansk Sociologi*, 24(3), 63-83.
- Elvstrand, H., Högborg, R. & Nordvall, H. (2015). Analysarbete inom fältforskning. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 218 - 237). Stockholm: Liber.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2018). Values in Nordic early childhood education: Democracy and the child's perspective. I M. Fleer & B. van Oers (Red.), *International handbook of Early Childhood Education* (s. 929-954). Dordrecht: Springer.
- Endringslov til barnehageloven. (1983). Lov om endring i lov 6. juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v (LOV-1983-05-27-27). Hentet fra <https://lovdata.no/pro/#document/LTI/lov/1983-05-27-27>
- Engen, T.-O. (1994a). Integreerende sosialisering i majoritetens skole? I T.-O. Engen, A.-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen & G. Standnes (Red.), *Like muligheter? Migrasjonspolitik i videregående skole* (s. 145-170). Oslo: Gyldendal.

- Engen, T.-O. (1994b). Samfunn, ungdom, identitet og kultur. I T.-O. Engen, A.-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen & G. Standnes (Red.), *Like muligheter? Migrasjonspolitik i videregående skole* (s. 93-127). Oslo: Gyldendal.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1997). *Familiepedagogikk: Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fellah, L. (2014). Rom for ulike religioner og livssyn i barnehagen. *Prismet*, 1, 53 - 58.
- FNs komité for barns rettigheter. (2005). Konvensjonen om barnets rettigheter: Generell kommentar nr. 7 (2005): Gjennomføring av barnets rettigheter i tidlig barndom. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-7.pdf>
- FNs komité for barns rettigheter. (2013). Generell kommentar nr. 14 (2013) om barnets rett til at hans eller hennes beste skal være et grunnleggende hensyn (art. 3, para. 1). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc_c_gc_14_eng_nor.pdf
- Fonn, G. O. (2018, 30.mai). Mener vår norske kultur er overlegen. *Vårt Land*, s. 6-7. Hentet fra <https://app.retriever-info.com/services/archive?searchString=pew%20research>
- Fowler, J. (1981). *Stages of faith : the psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Frøyland, M., Remmen, K. B., Mork, S., Ødegaard, M. & Christiansen, T. (2015). Researching features of science learning from students' view: The potential of headcam. *NorDiNa*, 11(3), 249-267.
- Fuglseth, K. (2017). Beyond and behind phronesis, tact and discretion: Some basic elements of teachers' judgements from a phenomenological point of view. I M. Brinkmann, M. F. Buck & S. S. Rödel (Red.), *Pädagogik - Phänomenologie: Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*. Berlin: Springer.
- Fuglseth, K. (2018). Kritisere for å forstå? Om hermeneutikk og negativ læring i religionsundervisning. *Prismet*, 69(2/3), 165–179.
- Furseth, I. (2015). Et religiøst landskap i endring 1988-2013. I I. Furseth (Red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet* (s. 21-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2. utg.). New York: Continuum.
- Gadamer, H.-G. (2001). "Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp" (fra Sannhet og metode). I S. Lægrend & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115-136). Oslo: Spartacus.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures*. London: Fontana Press.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.

- Gilbrant, R. (2012). Verdier i barnehagen. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 216-238). Oslo: Cappelen.
- Gilligan, C. (2002). *Med en annen stemme: Psykologisk teori og kvinners utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giæver, K. (2010). "Jeg prøvde å fortelle at islam betyr fred": En fenomenologisk studie av elleve norske muslimeres møter med barnehager og skoler (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primoprimo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71467038210002201&context=L&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,Gi%C3%A6ver,%20islam&sortby=rank
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturell arbeid i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (2007 nr 18). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greve, A. (2018). "La oss leve for hverandre". I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 261-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. & Jansen, T. T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31 - 46). Oslo: Cappelen.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjoner og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 75. <https://doi.org/10.7577/nbf.308>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, E. & Bundgaard, H. (2008). *Forskel og fællesskap: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gundersen, D. (2019). Kompromiss. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kompromiss>
- Gundersen, D. (2020). Kommunisere. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kommunisere>
- Gunnestad, A., Mørreaunet, S. & Onyango, S. (2015). An international perspective on value learning in the kindergarten: Exemplified by the value forgiveness. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1894-1911. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028384>

- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hallen, D. (1989). Pedagogisk ansvarsfordeling mellom hjem og barnehage. I B. Monstad (Red.), *Barnehage, kultur, religion* (s. 94-107). Oslo: IKO-forlaget.
- Halås, C. T. (2018). Kunnskapsreflektert praksis. *Forskning & Forandring*, 1(2), 48-68. Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2591751/Halaas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Haslund, I. (2018). *Nye begynnelse i pedagogikken: Hannah Arendt, utdanning og kunnskapssyn i vår tid* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2565601>
- Haug, K. (2018, 22. des.). Tvinger til håndtrykk. *Vårt Land*. Hentet fra <https://www.retriever.no>
- Haugli, T. (2016). Hensynet til barnets beste. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge* (3. utg., s. 51 - 73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellman, A. & Lauritsen, K. (2017). *Diversity and social justice in early childhood education: Nordic perspectives*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.). (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Henriksen, J.-O. (2020). Religion og konflikt: Må det henge sammen? I O. Lysaker & T. E. Fredwall (Red.), *Verdier i konflikt: Etikk i et mangfoldig samfunn* (s. 57-71). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Herwartz-Emden, L. (2020). The role of socialization processes and “cultural concepts” in cooperation with parents of migrant backgrounds in institutions of early childhood education. I E. Aslan (Red.), *Migration, religion and early childhood education* (s. 33-50). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29809-8_3
- Holte, A. (2019, 23. juli). Barnehagen som depresjonsforebyggende arena. Hentet fra <https://psykologisk.no/2019/07/barnehagen-som-depresjonsforebyggende-arena/>
- Hovdelien, O. (2012). Kulturelt mangfold i barnehagen: Et bidrag til begrepsforståelsen. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærereutdanningens kompleksitet: Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 97-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdelien, O. (2013). A values base for the Norwegian kindergarten: Common ground across cultural affiliations? *Journal of Moral Education*, 42(1), 102-113. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.752722>
- Hovdelien, O. (2014). The limitations of multiculturalism in Norwegian early childhood education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1107-1119. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.875069>

- Hovdelien, O. (2015). Education and common values in a multicultural society: The Norwegian case. *Journal of Intercultural Studies*, 36(3), 306-319. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1029887>
- Hovdelien, O. (2017). Religionsforståelsen i ny rammeplan for barnehagen. *Prismet* 68(3), 289-303.
- Hovdelien, O. (2018). Forskning på religion og livssyn i barnehagen: Oversikt og tendenser 1996-2018. *Prismet*, 69(4), 281-301.
- Hovdelien, O. (2019). *Religion og samfunn: En innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hundeide, K. (1995). Kulturell variasjon og oppdragelse av barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 32(8), 745-754.
- Håberg, L. I. A. (2019). Verdiformidling til verdifulle barn i barnehagen. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 207-222). Oslo: Nordic Open Access Scholarly Publishing Cappelen Damm <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch8>
- Isaksen, T. R. (2015, 2.okt.). Hvis det lønner seg å ta imot innvandrere, er det godt da? *Morgenbladet*, s. 60. Hentet fra <http://web.retriever>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jaspers, K. (1965). *Innføring i filosofien*. Oslo: Tanum.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Johansson, E. (2005). Children's integrity: A marginalised right. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 109-124. <https://doi.org/10.1007/BF03168349>
- Johansson, E. (2008). Empathy or intersubjectivity? Understanding the origins of morality in young children. *Studies in Philosophy and Education*, 27(1), 33-47. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9046-2>
- Johansson, E. (2012). Læringskulturer i spenningsfeltet mellom "vi og de andre". I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 261 - 288). Oslo: Cappelen.
- Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S. & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: A call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1746197910397914>
- Johansson, E., Cobb-Moore, C., Lunn-Brownlee, J., Walker, S., Boulton-Lewis, G. & Ailwood, J. (2014). Children's perspectives on values and rules in Australian early education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 12-20.
- Johansson, E. & Einarsdóttir, J. (2018). *Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow*. London, New York: Routledge.
- Johansson, E. & Emilson, A. (2016). Conflict and resistance: Potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 19-35.

- Johansson, E., Fuglsnes, K., Mørkeseth, E. I., Röthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. & Thornberg, R. (Red.). (2014). *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Kalliala, M. (2014). Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres. *Early Years*, 34(1), 4 - 17.
- Khan-Østrem, N. (2008). Kampen om islams hjerte: Kulturradikale refleksjoner. I O. Leirvik & Å. Røthing (Red.), *Verdier* (s. 49-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kim-Bossard, M., Choi, J. & Meneses, A. (2019). Navigating different cultural beliefs and practices to support immigrant preschoolers and their families: A Bakhtinian textual analysis on preschool teacher and administrator perspectives. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2347-2359. Hentet fra <https://www.tandfonline.com.ezproxy.nord.no/doi/epub/10.1080/03004430.2018.1455034?needAccess=true>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse: Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and the 'right to be oneself': Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 151-173). Bristol: The Policy Press.
- Kjørholt, A. T. (2010a). Barn som samfunnsborgere: Til barnets beste? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 11 - 29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2010b). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 152 - 171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2016). Retten til lek og fritid. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge* (3. utg., s. 282 - 298). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleppe, R. & Bjørnstad, E. (2019). *Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen* (OsloMet Skriftserie 2019 nr 7). Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/642/160>
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum: Qualitative Social Research* 6(3), 14. Hentet fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>
- Koc, K. & Buzzelli, C. (2016). Turkish teachers' accounts of moral dilemmas in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 28-42. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X14523751>
- Korsvold, T. (2011). Barndom-barnehage-inkludering. I T. Korsvold (Red.), *Barndom. Barnehage. Inkludering* (s. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, K. (2014). Høytidsmarkering i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(2), 51-69.

- Krogstad, K. (2015). På leting etter religion: En diskursanalyse av begrepet «det flerkulturelle» i politiske tekster om barnehage. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(01), 3-13.
- Krogstad, K. (2019). Barnehagelæreres oppfatninger om muslimsk barneoppdragelse. *Barn*, 37(2), 9-23.
- Krogstad, K. & Hidle, K.-M. W. (2015). Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 9(6), 1-17.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Rundskriv F-08/2006: Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rus/2006/0007/ddd/pdfv/278927-f-08-2006.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv: Et kunnskapsgrunnlag: Ekspertgruppen om barnehagelærrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kuusisto, A. (2011). Worldviews in a multi-fath day care context: Remarks based on empirical research in Finland. I F. Schweitzer, A. Edelbrock & A. Biesinger (Red.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita* (s. 110-124). Münster, New York, Berlin: Waxmann.
- Kuusisto, A. (2017). Negotiating perceptions on worldview: Diversity in Finnish early childhood education and care. I A. Hellman & K. Lauritsen (Red.), *Diversity and social justice in early childhood education: Nordic perspectives* (s. 11-29). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kuusisto, A. & Gearon, L. (2017a). The life trajectory of the Finnish religious educator. *Religion & Education*, 44(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/15507394.2016.1272154>
- Kuusisto, A. & Gearon, L. (2017b). *Value learning trajectories: Theory, method, context*. Münster: Waxmann.

- Kuusisto, A., Kuusisto, E., Rissanen, I. & Lamminmäki-Vartia, S. (2015). Finnish perspectives on supporting interreligious and intercultural sensitivities in kindergarten teacher education. I F. Schweitzer & A. Biesinger (Red.), *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich* (s. 143-160). Münster, New York: Waxmann.
- Kuusisto, A. & Lamminmäki-Vartia, S. (2012). Moral foundation of the kindergarten teacher's educational approach: Self-reflection facilitated educator response to pluralism in educational context. *Education Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/303565>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring: Tilpassing og motstand. I T. Korsvold (Red.), *Barndom. barnehage, inkludering* (s. 55-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leventhal, M. W. (2012). *Intercultural awareness in rural title 1 elementary school teaching practices* (Doktoravhandling, Walden University, USA). Hentet fra <https://www-proquest-com.ezproxy.nord.no/docview/924490313>
- Li, Y., Li, J., Devlieghere, J. & Vandebroek, M. (2020). What parents and teachers say about their relationships in ECEC: A study in rural China. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 332-348. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/1350293X.2020.1755489>
- Lidén, H. (2002). Bli som oss? Kulturelt mangfold og barnehagen som kulturformidler. I I. Mjør (Red.), *Kulturbarnehagen* (s. 33-43). Oslo: Samlaget.
- Lindboe, I. M. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 179-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindboe, I. M. (2009). Kultur og verdier: Betragtninger fra et etisk perspektiv. I Fajersson, Karlsson, Becher & Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 95 - 105). Oslo: Cappelen.
- Lindboe, I. M. (2010). Kropp, tro og moral: Mat og måltider i barnehagens praksis. I B. U. Wilhelmsen & A. Holthe (Red.), *Måltider og fysisk aktivitet i barnehagen - barnehagen som arena for folkehelsearbeid* (s. 85 - 94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindseth, A. (2001). What the other says - and what (s)he talks about: Some foundations of a theory of philosophical practice. I T. Curnow (Red.), *Thinking Through Dialogue. Essays on Philosophy in Practice* (s. 134 - 136). Surrey: Practical Philosophy Press.
- Lindseth, A. (2014). Life as moving towards the other. *Journal of comparative social work*, (1), 1-17. Hentet fra <https://journals.uis.no/index.php/JCSW/article/view/113/97>
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon: Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 43-60). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. (2017). Forskningens vei: Fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter. I C. T. Halås, K. I. Gåre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 15-37). Oslo: Gyldendal.

- Lipsky, M. (1969). *Toward a theory of street-level bureaucracy*. Innlegg presentert ved Annual Meeting of the American Political Science Association, New York. Abstract hentet fra <https://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp4869.pdf>
- Luigina, M. & Ubbiali, M. (2017). The "MelArete" project: Educating children to the ethics of virtue and of care. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 269-278.
- Lundestad, M. (2010). *Konflikter - bare til besvær? Konfliktløsning i barnehagen* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område* (Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/2077/16895>
- Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 6(8), 1-14. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/339/578>
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: Strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359-369. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308162>
- Lunneblad, J. & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 705-723. <https://doi.org/10.1080/13613324.2011.624508>
- Lytsiousi, S., Tsioumis, K. & Kyridis, A. (2014). How teachers cope with the religious diversity in Greek kindergarten classes: From theory to reality. *International journal of Education Learning and Development*, 2(5), 18-32.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (2. utg.). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2014). *Etiske begreber og problemer*. Aarhus: Klim.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE
- Menneskerettighetserklæringen. (1948). Verdenserklæringen om menneskerettigheter. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven) (LOV-1999-05-21-30). Hentet fra https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_emke-3
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Moen, K. (2017). Mot til å formidle verdier, også i kulturelt mangfold. I S. Sagberg (Red.), *Mot til å være barnehagelærer: Verdier som omdreiningspunkt* (s. 25-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Murray, J. (2012). Learning to live together: An exploration and analysis of managing cultural diversity in centrebased early childhood development programmes. *Intercultural Education*, 23(2), 89-103. Hentet fra <https://www.tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1080/14675986.2012.686019?needAccess=true>

- Møen, L. I., Suhrland, J. & Rørвик, H. (Red.). (1979). *Hva slags barnehager ønsker vi? Om livssyn i barnehagen*. Oslo: IKOs læremidler.
- Neegaard, G., Kvalvaag, R. W., Reinvang, R. & Jacobsen, K. A. (2004). *Når Gud bestemmer menyen: Regler om mat og drikke i verdensreligionene*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Nilsen, T. D. (2012). Barnehagen: Kultur for læring om religioner og livssyn? I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 239 - 260). Oslo: Cappelen.
- Nilstun, C. (2020). Intoleranse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/intoleranse>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Nordbø, B. (2018). Respekt. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/respekt>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskap*. Oslo: Pedagogisk forum.
- NOU 2013:1. (2013). *Det livssynsåpne samfunn: En helhetlig tros- og livssynspolitik*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-1/id711212/sec1>
- Nussbaum, M. (1995). *Känslans skärpa, tankens innlevelse: Essäer om etik och politik*. Stockholm / Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Olsen, R. H. (2015). Fra fortelling til praktisk kunnskap. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 219-232). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, R. H. (2019). Mellom tro og tvil: Praktisk kunnskap i psykisk helsearbeid. Oslo: Gyldendal.
- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). "Ressurorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold": Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(13), 1-21.
- Palaologou, I. (Red.). (2012). *Ethical practice in early childhood*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Pálmadóttir, H. (2018). Value conflicts as important learning opportunities. I E. Johansson & J. Einarsdóttir (Red.), *Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow*. Abingdon, New York: Routledge.
- Pálmadóttir, H. & Johansson, E. (2015). Young children's communication and expression of values during play sessions in preschool. *Early Years*, 35(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1048429>
- Palmer, P. (2007). The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life (10. utg.). San-Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Persvold, A. Z. (2019). Respekt. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no>
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, (02), 127-147.

- Pettersvold, M. (2015). Barns demokratiske deltagelse 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 (Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer).
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer – mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res Publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand. Bergen: Fagbokforlaget.
- Poulter, S., Kuusisto, A., Malama, M. & Kallioniemi, A. (2017). Examining religious education in Finland from a human rights perspective. I A. Sjöborg & H.-G. Ziebertz (Red.), *Religion, education and human rights: Theoretical and empirical perspectives*. Cham: Springer. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nord/reader.action?docID=4841622>
- Puroila, A.-M., Johansson, E., Estola, E., Emilson, A., Einarsdóttir, J. & Broström, S. (2016). Interpreting values in the daily practices of Nordic preschools: A cross-cultural analysis. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 141-159. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0163-3>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2017). "Why do we celebrate ...?" Filling traditions with meaning in an ethnically diverse Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 21-37. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0182-8>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2018). Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1515892>
- Puskás, T. & Andersson, A. (2019). Keeping education non-confessional while teaching children about religion. *Religion & Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1590940>
- Rabjerg, B. (2014). Efterskrift. I K. E. Løgstrup (Red.), *Etiske begreber og problemer* (s. 121 - 147). Aarhus: Klim.
- Reimers, E. (2019). Secularism and religious traditions in non-confessional Swedish preschools: Entanglements of religion and cultural heritage. *British Journal of Religious Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1569501>
- Rian, D. & Eidhamar, L. G. (1995). *Jødedommen og islam*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Ricoeur, P. (1948). Gabriel Marcel et Karl Jaspers: Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe. Paris: Editions du Temps Présent.
- Ricoeur, P. (1974). *The conflict of interpretations*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative: 1*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative: 3*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Oslo: Aschehoug.
- Ricoeur, P. (2001). Hva er en tekst? Å forstå og forklare. I S. Lægrend & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 59-79). Oslo: Spartacus.

- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446-456.
- Roland, M. (2021). Kjærlighet og respekt. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 56(1), 7-18. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67305822/kjaerlighet_og_respekt.pdf
- Rosland, K. T. & Toft, A. (2013). Markering av minoriteters høytider i barnehagen: En undersøkelse av forholdet mellom rammeplan og praksis. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012 conference proceedings* (s. 216-223). Trondheim: Akademika forlag.
- Sagberg, S. (2001). Autentisitet og undring. En drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Sagberg, S. (2012). Religion, verdier og danning: Barns møte med de store spørsmål i livet. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagberg, S. (2015a). Holistic religious education - is it possible? The complex web of religion, spirituality and morality. Münster: Waxmann
- Sagberg, S. (2015b). Interreligious and intercultural competence in early childhood education: Norwegian perspectives. I F. Schweitzer & A. Biesinger (Red.), *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich* (s. 125 - 141). Münster, New York: Waxmann.
- Sagberg, S. (2017a). Etik i et verdimesig ingenmannsland? I S. Sagberg (Red.), *Mot til å være barnehagelærer: Verdier som omdreiningspunkt* (s. 91-122). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagberg, S. (2017b). Taking a children's rights perspective on children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 22(1), 24-35. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1276050>
- Sagberg, S. (2018). "Grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon": Hvor grunnleggende er de? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sagberg, S. (2020). Attitudes towards religion in kindergarten: An ethical discussion. I E. Aslan (Red.), *Migration, religion and early childhood education* (s. 51-72). Wiesbaden: Springer. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=6222928&ppg=65>
- Sagberg, S. (Red.). (2017c). Mot til å være barnehagelærer: Verdier som omdreiningspunkt. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagdahl, M. (2018a). Adiafora. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/adiafora>
- Sagdahl, M. (2018b). Verdi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/verdi>
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>

- Sand, S. (2020). Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Schirilla, N. (2020). Integration migration and islam as a challenge for early childhood education. I E. Aslan (Red.), *Migration, religion and early childhood education* (s. 23-32). Wiesbaden: Springer.
- Schjetne, E., Afdal, H., Johannesen, N., Anker, T. & Afdal, G. (2016). Læreres profesjonsetikk i fokus. *Prismet*, (2), 87-91.
- Schutz, A. (1962). *The problem of social reality: Collected papers 1*. Haag, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- Schweitzer, F. (2006). *Barnets ret til religion*. Frederiksberg: Aros.
- Schweitzer, F. (2014). Religion in pluraler Gesellschaft: Religionspädagogisch betrachtet. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 22, 45-53.
- Schweitzer, F. (2020). Interreligious education with young children: A neglected factor of integration. I E. Aslan (Red.), *Migration, religion and early childhood education* (s. 73-86). Wiesbaden: Springer https://doi.org/10.1007/978-3-658-29809-8_5
- Schweitzer, F., Edelbrock, A. & Biesinger, A. (2011). Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita: Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Seland, M. (2018). Individet og fellesskapet: Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 271-284). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2020). Når evidens møter praksis: En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sigurdardóttir, I., Williams, P. & Einarsdóttir, J. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 170-183. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1602516>
- Skard, T. (2017, 3.januar). Hva er best for småbarna? *Klassekampen*, s. 20. Hentet fra <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayPDF?documentId=05501020170103346750&serviceId=2>
- Skoglund, R. I. (2015). Barn og konflikter i barnehagen: Sett i lys av Gert Biestas perspektiv på demokrati og pedagogisk virksomhet. I P. O. Brunstad, S. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 40-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelse i samarbeid mellom barnehage og foreldre: En utfordring! I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 187-211). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smart, N. (1998). *The world's religions* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Smeby, J.-C. & Mausestaden, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194-209.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2018). Moral Dilemmas. I. Hentet fra <https://plato.stanford.edu/entries/moral-dilemmas/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 9.mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(10), 1504-1516. <https://doi.org/10.1177/1049732309348501>
- Stockinger, H. (2017). Religious education in kindergartens in light of religious diversity. I A. Kuusisto & L. Gearon (Red.), *Value learning trajectories: Theory, method, context* (s. 195-207). Münster: Waxmann.
- Stubø, I. (2012). Den norske grunnskolen formålsparagraf: Verdietikk i moralfilosofisk lys. I S. Lied & C. Osbeck (Red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår: Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad* (s. 79 - 108). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Svendsen, L. F. (2018). Horisont - filosofi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/horisont - filosofi>
- Svendsen, L. F. (2019). Toleranse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no>
- Sødal, H. K. (2018). *Kristen arv og tradisjon i barnehagen* (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Sødal, H. K., Hodne, H., Repstad, P. & Tallaksen, I. M. (2020). *Religioner og livssyn i skolehverdagen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Sønsthagen, A. G. (2020). Early childcare as arenas of inclusion: The contribution of staff to recognising parents with refugee backgrounds as significant stakeholders. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 304-318. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/1350293X.2020.1755486?src=recsys>
- Tamm, A., Tulviste, T. & Martinson, G. (2020). Teachers' personal values, age, and educational setting shape their socialisation values. *Journal of Beliefs & Values*, 41(3), 322-330.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen.
- Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Durham og London: Duke University Press.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thoresen, I. T. (2017). Foreldresamarbeid i barnehagen: Til barnets beste. Oslo: Cappelen Damm.
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3), 194-207.
- Thune, T. & Askheim, S. (2019). Skole og utdanning i Storbritannia. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Storbritannia
- Tireli, Ü. (2003). Forestillinger om "muslimsk børneopdragelse". I L. P. Galal & I. Liengard (Red.), *At være muslim i Danmark* (s. 15-31). København: Anis.
- Tireli, Ü. (2006). Pædagogik og etnicitet: Dialogisk pædagogik i et multikulturelt samfund. København: Akademisk forlag.
- Tirri, K. & Husu, J. (2002). Care and responsibility in 'the best interest of the child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching*, 8(1), 65-80. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540600120110574?needAccess=true>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torsteinson, H. (2019). Kindergarten teacher students' experiences of value conflicts in kindergartens as educational institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3A), 22-30.
- Tranøy, K. E. (2018). Kjærlighet. I *Store norske leksikon* Hentet fra <https://snl.no>
- Trevarthen, C. (2013). What young children know about living and learning with companions. *Nordisk barnehageforskning*, 6(25), 1-9.
- Tønnesen, F. E. (1983). *Verdier og livssyn i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen.
- Uggla, B. K. (1999). Kommunikasjon på bristningsgränsen: En studie i Paul Ricoeurs prosjekt. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Undheim, A. M. & Drugli, M. B. (2012). Perspective of parents and caregivers on the influence of full-time day-care attendance on young children. *Early Child Development and Care*, 182(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.553678>
- Urbye, F. F. (2018, 7.aug.). Håndhilser ikke på kvinner - mistet jobben. *Dagsavisen*, s. 12-13. Hentet fra <https://web.retriever-info.com/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 21. jan.). Pedagogisk bemanning i barnehager. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/bemanning/Pedagogisk-bemanning-i-barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Andel menn i barnehager. Hentet 21.11.19 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- van den Heuvel, A. (2001). *Values for a global society*. London: WACC Publications.

- Vestrum, A. (2018, 3. des.). Reaksjon mot muslimsk lærer som nektet å håndhilse, er ikke diskriminering. *NTBtekst*. Hentet fra <http://www.retriever.no>
- Vetlesen, A. J. & Nortvedt, P. (1994). *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Vike, H., Lidén, H. & Lien, M. (2001). Likhets paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vogt, K. (2005). *Islam: Tradisjon, fundamentalisme og reform*. Oslo: Cappelen.
- Wackerhausen, S. (2017). Genstandsfelt, definition og ontologi, med fokus på praktisk kunnskap. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 69-85). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wikipedia. (2020, 13.april). Incurvatus in se. Hentet fra https://de.wikipedia.org/wiki/Incurvatus_in_se
- Winsnes, O. G. (1988). "E'du rel'giøs, eller...?" Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning (Doktoravhandling). Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Wyller, T. (2011). Dyddsetikk, medborgerskap og sosial praksis. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2. utg., s. 44-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2015). Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179-192. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0166-0>
- Zachrisen, B. (2020). Omsorg i en kulturell kontekst: Kultursensitiv omsorg i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberg, S. (2003). Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, A.-L. & Angelo, E. (2016). Ricoeurs teori om fortellingens trefoldige mimesis og narrativ tilnærming til musikkpedagogisk forskningspraksis. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 17, 41-63.
- Østrem, S. (2012). Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar. Oslo: Cappelen Damm.
- Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 11 - 30). Oslo: Cappelen.
- Østrem, S., Tholin, K. R., Nordtømme, S., Jansen, T. T., Hogsnes, H. D. & Bjar, H. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Åberg, I. B. (2020). Diversity is the others: A critical investigation of 'diversity' in two recent education policy documents. *Intercultural Education*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2019.1702294?tab=permissions&scroll=top>

Aadnanes, P. M. (2002). *Livssyn* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Oversikt over vedleggene

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra personvernombudet for forskning, NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til ansatte

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse til foreldre, norsk

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i intervju, foreldre

Vedlegg 5: Intervjuguide ansatte

Vedlegg 6: Intervjuguide foreldre

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra personvernombudet for forskning, NSD



Kathrine Moen
Barnehave Nord Universitet
PB 1490
8049 BODØ

Vår dato: 16.03.2017

Vår ref: 52500 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52500 *Utvikling av «det nye vi» i barnehagen? en studie av samspillet mellom verdier i praksis i en kulturelt mangfoldig barnehage*
Behandlingsansvarlig *Nord universitet, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Kathrine Moen*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2022, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



FORMÅL

Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvordan samspill mellom verdier foregår i praksis i en barnehage preget av kulturelt mangfold. I tillegg er det et mål å drøfte hvordan en barnehage kan bidra i utviklinga av et inkluderende fellesskap, "det nye vi" i samfunnet.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Foreldre og ansatte skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet.

Når barn skal delta er det alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet slik at det forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det kan behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker følger Nord universitet sine rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.12.2022. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette opptak

Vedlegg 2: Informasjon og forespørsel til ansatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”UTVIKLING AV ET INKLUDERENDE FELLESSKAP I BARNEHAGEN? EN STUDIE AV SAMSPILLET MELLOM VERDIER I PRAKSIS I EN KULTURELT MANGFOLDIG BARNEHAGE”

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for studien er at formidling av verdier er svært sentralt i barnehagens virksomhet. Det finnes likevel for lite kunnskap om hvordan verdier praktiseres i flerkulturelle barnehager i Norge. Formålet med studien er derfor å få mer kunnskap om hvordan samspill om verdier foregår i praksis i en barnehage preget av kulturelt mangfold. I tillegg er det et mål å drøfte på hvilke måter en barnehage kan bidra i utviklinga av et inkluderende fellesskap i samfunnet.

Noen av problemstillingene som vil drøftes, er:

- Hvordan er samspillet mellom ulike verdier (foreldres verdier, ansattes verdier, barnehagens oppleste verdier?)
- Hva skjer hvis verdier kommer i konflikt?
- Hvordan forholder barn seg til andre barn med ulike tradisjoner og verdisett?
- Hvordan opplever foreldre praktiseringa av verdier i barnehagen?
- Hvordan arbeider barnehagen for å fremme et inkluderende fellesskap?

Prosjektet er en doktorgradsstudie ved Nord Universitet.

Du er invitert til å delta i studien fordi du er ansatt i en barnehage som skal studeres.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien omfatter intervjuer av ansatte og foreldre. Intervjuene vil ha en varighet fra 45-60 minutter. Intervjuer og observasjoner i barnehagen skal i hovedsak gjennomføres høsten-17.

Spørsmålene vil omhandle hvordan du tenker om verdier, hvordan du har erfart at verdier praktiseres i barnehagen, hvordan du opplever eventuelle verdikonflikter og hva du tenker om

barnehagen sitt arbeid med å skape et inkluderende fellesskap for barn med ulike hjemmebakgrunn.

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuene for at samtalen skal bli best mulig og for at jeg skal kunne skrive ned alt nøyaktig i etterkant.

I tillegg vil det bli gjort observasjoner i barnehagen, fortrinnsvis ved bruk av videoopptak. Observasjonene vil i hovedsak fokusere på ansattes formidling og forhandling om verdier overfor barna, men jeg vil også se på hvordan verdier framtrer og forhandles i barns lek. Disse videoobservasjonene er tenkt gjort i samlingsstunder, planlagte aktiviteter, ved måltider og under fri lek. Det skal normalt ikke tas opptak i hente-bringe-situasjoner.

Observasjonene skal gjøres for å samle mer kunnskap om barns verdipraksis og om ansattes arbeid med verdiformidling og verdiforhandling i praksis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

ALLE PERSONOPPLYSNINGER VIL BLI BEHANDLET KONFIDENSIELT.

Jeg, Kathrine Moen, og veilederne mine er de som skal se på filmopptakene og lese tekstene fra intervjuene. Videoopptak og lydopptak vil oppbevares i låst skap underveis i prosjektet. Jeg ønsker å bruke små videoklipp fra situasjoner som ikke utleverer noen, i konferansepresentasjoner fra prosjektet.

I publikasjonene fra doktorgradsarbeidet vil det bli skrevet om intervjuene og observasjonene på en slik måte at barnehagen og du ikke skal kunne gjenkjennes av folk utenfor prosjektet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2020. Det kan likevel bli forsinkelser. Lydfiler slettes etter dette og teksten fra intervjuene blir helt anonymisert. Det er ønskelig å oppbevare videoopptak fram til 2022 for å kunne gjøre videre studier på verdier i barnehagen ut fra det samme materialet. Det vil være kun undertegnede som skal ha tilgang til filene fram til de slettes i 2022.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kathrine Moen, tlf. 93418424, kathrine.moen@nord.no. Veileder for studien er professor Kåre Fuglseth ved Nord Universitet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien:

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

Jeg samtykker til at det kan bli tatt filmopptak av meg i denne studien

Jeg samtykker til at filmklipp kan vises i konferansepresentasjoner

Jeg samtykker til at materiale kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjon og forespørsel til foreldre, norsk

Informasjon om forskningsprosjekt:

«Utvikling av et inkluderende fellesskap i barnehagen? En studie av samspillet mellom verdier i en kulturelt mangfoldig barnehage»

Barnehagen der ditt barn går skal delta i en doktorgradsstudie ved Nord Universitet.

Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvordan samspill om verdier foregår i praksis i en barnehage preget av kulturelt mangfold. I tillegg er det et mål å drøfte hvordan en barnehage kan bidra i utviklinga av et inkluderende fellesskap i samfunnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det skal gjøres observasjoner på 2-6-årsavdelinga i barnehagen. Observasjonene skal skje ved bruk av videofilming. Observasjonene vil i hovedsak fokusere på de ansattes formidling og forhandling om verdier overfor barna, men vi vil også se på hvordan verdier viser seg i barns lek. Disse videoobservasjonene er tenkt gjort i samlingsstunder, planlagte aktiviteter, ved måltider og under fri lek.

Observasjonene skal gjøres for å samle mer kunnskap om barns verdipraksis og om ansattes arbeid med verdiformidling og verdiforhandling i praksis. Ingen enkeltbarn skal kunne kjennes igjen i det som skrives fra observasjonene.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Forskeren og veilederne er de som skal se filmopptakene. Vi ønsker i tillegg å bruke små videoklipp i konferansepresentasjoner fra prosjektet for å vise hvordan jeg har tolket en situasjon. Videoopptak vil oppbevares i låst skap underveis i prosjektet. I publikasjonene fra doktorgradsarbeidet vil det bli skrevet om observasjonene på en slik måte at barnet ditt ikke skal kunne gjenkjennes. Etter at prosjektet er avsluttet, vil opptakene bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kathrine Moen, kathrine.moen@nord.no, tlf. 93418424. Veileder for studien er professor Kåre Fuglseth ved Nord Universitet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg samtykker til at mitt barn kan observeres i barnehagen i forbindelse med forskningsprosjektet

--

Dato og Signatur foreldre + navn på barnet

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i intervju

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:

En studie av samspillet mellom verdier i praksis i en kulturelt mangfoldig barnehage

Formål med studien

Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvordan samspill om verdier foregår i praksis i en barnehage preget av kulturelt mangfold. I tillegg er det et mål å drøfte på hvilke måter en barnehage kan bidra i utviklinga av et inkluderende fellesskap i samfunnet.

Prosjektet er en doktorgradsstudie ved Nord Universitet.

Du er invitert til å delta i studien fordi du er forelder til et barn i en barnehage som skal studeres.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien omfatter intervjuer av endel ansatte og foreldre. Intervjuene vil ha en varighet fra 30-60 minutter. Intervjuene skal i hovedsak gjennomføres høsten 2017.

Spørsmålene vil omhandle hvordan du tenker om verdier, hvordan du opplever at verdier praktiseres i barnehagen, hvordan du opplever eventuelle verdikonflikter og hva du tenker om barnehagen sitt arbeid med å skape et inkluderende fellesskap for barn med ulike hjemmebakgrunn.

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuene for at samtalen skal bli best mulig og for at jeg skal kunne skrive ned alt nøyaktig i etterkant.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

I publikasjonene fra doktorgradsarbeidet vil det bli skrevet om intervjuene på en slik måte at du og ditt barn ikke skal kunne gjenkjennes.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Kathrine Moen, tlf. 93418424. Veileder for studien er professor Kåre Fuglseth ved Nord Universitet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS

Samtykke til deltakelse i studien

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

Jeg samtykker til at materiale kan publiseres/ lagres fram til 2022

(Dato og Signatur prosjektdeltaker)

(Ditt /dine barns navn)

Vedlegg 5: Skisse til intervjuguide ansatte

- Om studien og formålet med den.
- Om intervjupersonen: utdanning. Erfaring.
- Om verdibegrepet generelt. Eksempler på verdier, hvordan verdier kan komme til syne
- Rammeplanens verdier
 - Hvordan forstår du verdiene i rammeplanen?
 - Hvilke av disse verdiene er mest viktige for deg?
- Barns verdier
 - Hvordan ser du hva barn verdsetter?
 - Fortell om observasjoner av barns verdisamspill
 - Reflekter over hva som skjer, hvorfor det skjer?
- Verdier i praksis
 - Hvordan praktiseres verdier i din barnehage?
 - Fortell om konkrete episoder der du tenker at det handler om verdier og formidling av verdier
 - Hvilke dilemma sto du i?
 - Hvilke handlingsalternativ hadde du? Kunne du gjort noe annerledes?
- Religiøse verdier
 - Har du sett uttrykk for verdier som du tenker handler om spesifikt religiøse verdier?
 - Hva er din erfaring med religiøse verdier i barnehagen?
 - Hvordan løser du utfordringer knyttet til de religiøse verdiene?
- Forhandlinger om verdier
 - Hvordan opplever du ulike foreldres verdier sammenliknet med barnehagens verdier?
 - Fortell om konkrete episoder der du tenker at verdier sto mot hverandre, i en brytning.

- Evt. fortell dilemma om neglelakken: gutt vil ha neglelakk som jentene. Far sier nei til neglelakk på gutten. Dere gjør det likevel pga. at likestillingsverdien er sterk. -> Verdier i konflikt. Hva ville du gjort?
- Har du erfart at verdier er en forhandlingssak i barnehagen?
- Hvordan foregår forhandling om verdier?
- Hva avgjør hvilke verdier som «vinner» i ulike situasjoner?
- Hvorfor skjer det, tror du?
- Barnehagen som inkluderende fellesskap, barnehagen sin rolle i integrering av innvandrere, flyktninger, utvikling av et nytt felles kulturelt mangfoldig Norge
 - Hva tenker du om barnehagens rolle hva angår integrering av innvandrere, flyktninger?
 - Hva gjør dere i barnehagen for å bidra til integrering?
 - Hva er dine erfaringer med forholdet mellom enkeltbarn og fellesskapet?
Individ – kollektiv?
 - Hva gjør at du prioriterer, velger, handler som du gjør, tror du?
 - Skjer det noe nytt nå som du ikke har tenkt over før?
 - Hva tenker du er grunnen til at dere arbeider med mangfoldet slik dere gjør?
– Ledelsen? Kulturen i barnehagen? Enkeltpersoner? Styring fra departementet? Styring fra kommunen?
- Egne verdier
 - Hva tenker du om forholdet mellom dine verdier og barnehagens verdigrunnlag?
 - Hvordan opplever du at dine egne verdier stemmer overens med barnehagens verdier? Eller kolliderer med barnehagens verdier?
 - Hvordan opplever du at dine egne verdier stemmer overens med foreldres verdier? Eller kolliderer med foreldres verdier?
 - Hva skjer i skjæringspunktet mellom egne verdier og barnehagens eller foreldres verdier?
- Andres verdier
 - Har du opplevd at innflytteres verdier har bidratt med noe du ser som positivt for samfunnet?

- Intervjupersonens innspill
 - Hva tenker du er mest interessant angående verdier i praksis i barnehagen og / eller det kulturelle mangfoldet i barnehagen – noe vi ikke har snakka om?

Vedlegg 6: Skisse til intervjuguide foreldre

- Om studien og formålet med den.
- Om intervjupersonen: Bakgrunn. Barn i barnehagen.
- Om verdibegrepet generelt. Eksempler på verdier, hvordan verdier kan komme til syne
- Egne verdier
 - Fortell hva som er viktige verdier for deg. Hva ønsker du å formidle til barna dine?
 - Hvordan opplever du at dine egne verdier stemmer overens med barnehagens verdier? Eller kolliderer med barnehagens verdier?
 - Hvordan opplever du at dine egne verdier stemmer overens med andre foreldres verdier? Eller kolliderer med andre foreldres verdier?
- Verdier i praksis
 - Hvordan praktiseres verdier i denne barnehagen slik du har opplevd det?
 - Fortell om konkrete episoder der du tenker at det handler om verdier og formidling av verdier. – Noe barnet ditt har fortalt? Noe de voksne har fortalt om i ettertid? Noe du har observert/ lest/ hørt/ tenkt over?
- Religiøse verdier
 - Hva er din erfaring med religiøst baserte verdier i barnehagen?
 - Hvordan har du erfart at barnehageansatte løser utfordringer knytta til religiøse verdier?
- Forhandlinger om verdier
 - Fortell om konkrete episoder der du tenker at verdier sto mot hverandre, i en brytning. – Noe barnet ditt har fortalt? Noe de voksne har fortalt om i ettertid? Noe du har observert/ lest/ hørt/ tenkt?
 - Har du erfart at verdier er en forhandlingssak i barnehagen?
 - Hva tenker du om hvilke verdier som «vinner» i ulike situasjoner?
 - Hvorfor skjer det sånn, tror du?

- Barnehagen sin rolle i integrering av innvandrere, flyktninger, utvikling av et nytt felles kulturelt mangfoldig Norge
 - Hva tenker du om barnehagens rolle hva angår integrering av innvandrere, flyktninger?
 - Hva gjør denne barnehagen for å bidra til integrering, slik du ser det?
 - Hva er dine erfaringer med forholdet mellom enkeltbarn og fellesskapet?
 - Er det rom for dine verdier i denne barnehagen?
 - Hva tenker du er grunnen til at barnehagen arbeider med mangfoldet slik de gjør? – Ledelsen? Kulturen i barnehagen? Enkeltpersoner? Styring utenfra?
- Intervjupersonens innspill
 - Hva tenker du er mest interessant angående verdier i praksis i barnehagen og / eller det kulturelle mangfoldet i barnehagen – noe vi ikke har snakka om?

Avhandlingen er en studie av hva som skjer i praksis når ansatte i barnehager med religiøst mangfold møter foreldre med andre verdier enn barnehagens. Hensikten med avhandlingen er å få innsikt i profesjonsutøveres handlingsstrategier og dømmekraft i møte med verdimotsetninger i barnehagen.

Studien er kvalitativ og står i en etisk og hermeneutisk tradisjon med Knud Løgstrup og Paul Ricoeur som de viktigste teoretikerne. Den bygger på en fokusert etnografisk studie med observasjoner og intervjuer i to barnehager. Analysen berører situasjoner der likestilling, barnehagens mandat og religionsrelaterte verdier er i spill.

Studien peker på ulike handlingsstrategier som de ansatte brukte, og på bakgrunn av det empiriske materialet diskuterer den tema som verdipluralisering, respekt og toleranse. Ricoeurs metafor kjærlig kamp og begrepet «det nye vi» trekkes inn for å tolke utfordringene barnehagelærerne står overfor, der også deres dømmekraft spiller en avgjørende rolle.