

Anne Løkås Hindkjær

Nedgang i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler

Et filosofisk hermeneutisk interviewstudie af hvordan nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler i Norge kan forstås ud fra tre barnehagelæreres egne oplevelser og erfaringer



Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring

Trondheim, våren 2021

Sammendrag

Reggio Emilia inspirationen har haft stor indflydelse i verden og der er brugt mange ressourcer på at fremme Reggio Emilia inspirationen indenfor det norske barnehagefelt. Den populære Reggio Emilia inspirerede barnehageprofil har de seneste år haft en kraftig nedgang, hvilket har forbløffet og undret mig.

Jeg har valgt at udforske nedgangen i profilen gennem et kvalitativt interviewstudie, forankret i den filosofiske hermeneutik.

Problemformuleringen for forskningsstudiet lyder.

Hvordan kan nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler i Norge forstås ud fra barnehagelæreres egne oplevelser og erfaringer?

Fra interviewmaterialet, hvor barnehagelærerne fortæller om deres egne oplevelser og erfaringer, har jeg fået tre tematiske indsigter i fænomenet, som handler om drivkraft, teknisk praksis og konflikter.

Drivkræfter handler om, at der er nogle personer der definerer, driver og fører den pædagogiske praksis. Teknisk praksis handler om, at personales oplæres i bestemte metoder og teknikker, som det forventes at de følger. Konflikterne handler om organisering af den pædagogiske praksis, som ender med fravalg af Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis og udmeldelse af netværk.

I min meningsfortolkning af empirien anvender jeg Aristoteles' kundskabsformer episteme, techne og fronesis samt Axel Honneths anerkendelsesteori og hans udlægning af tingsliggørelsesbegrebet, til at fortolke den pædagogiske praksis, som barnehagelærerne har oplevet og erfaret leder til nedgangen.

Jeg diskuterer indsigterne fra empirien i forhold til barnehagelærernes autonomi og integritet, professionel dømmekraft og pædagogiske værdier.

Forord

At turde, er at miste fodfæstet for en stund. Ikke at turde, er at miste sig selv.

- Søren Kierkegaard.

Jeg er ikke helt sikker på, at jeg har haft fodfæste på noget tidspunkt de sidste to år. Det har været en helt utrolig dannelsesrejse, som jeg er mig selv taknemmelig for, at jeg turde kaste mig ud i. Det har været en kraftfuld oplevelse og jeg forandret mig på måder jeg endnu ikke har fået greb om. Jeg er ydmyg over den kundskab og hjertevarme, som jeg har været omgivet af i min studietid.

Jeg vil rette min taknemmelighed til alle som har været i min nærhed i min studietid. Tak for jeres faglighed, jeres indspil og modspil. Tak for jeres varme og trygge fællesskab.

En inderlig tak til underviserne, for jeres brændende entusiasme, udfordringer og opmuntringer. Det har været utrolig bekræftende at lytte og diskutere med jer. Jeg gik fra at snakke meget til at lytte mere, og jeg gik fra at påstå til at forstå. Tak for det!

En rungende tak til mine to herlige vejledere, Hilde og Christine, for jeres tålmodighed, for jeres pirk og mest af alt for jeres tro på mig. I gav mig mod, for det skylder jeg jer en dybtfølt tak.

Tak til barnehagelærerne som jeg har interviewet til dette studie. Tak for at I fortalte om jeres oplevelser og erfaringer, sådan at jeg kunne lære og forstå. Oprigtig tak.

Jeg vil takke min familie, for at komme rejsende langvejs fra, for at være sammen med Asta mens jeg har været til undervisning, i året som fuldtidsmor og fuldtidsstudent. Jeg vil takke jer for al jeres støtte og opmuntring gennem studietiden. En særlig tak til min kære mor, for din faglige kløgt. Tak for at du altid har tid til mig, når jeg har brug for dig.

Den største tak går til dig, Christer, min livs kærlighed og styrke. Jeg kan ikke beskrive med ord, hvor taknemmelig jeg er for alt. Du er helt enestående! Tak til dig, Asta, mit sommerbarn, for at minde mig om at leve og mærke livet. Uden jer havde dette ikke været muligt for mig.

Af hjertet tak,

Anne Løkås Hindkjær

Trondheim, foråret 2021.

Innhold

Sammendrag.....	2
Forord.....	4
1. Indledning.....	8
1.1 Tallene over nedgangen.....	9
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Konteksten for Reggio Emilias pædagogiske filosofi i den norske barnehage.....	10
1.4 Tidligere forskning.....	11
2. Teori.....	16
2.1 Aristoteliske kundskabsformer.....	16
2.1.1 Episteme.....	17
2.1.2 Techne.....	17
2.1.3 Fronesis.....	18
2.2 Axel Honneths anerkendelsesteori og tingsliggørelse.....	18
2.2.1 Anerkendelse.....	19
2.2.2 Privatsfære.....	19
2.2.3 Retligsfære.....	20
2.2.4 Solidarisksfære.....	20
2.2.5 Anerkendelsens negation, tingsliggørelse og social patologi.....	20
3. Metode.....	22
3.1 Filosofisk hermeneutik.....	22
3.1.1 Forståelsens prinsipper - den hermeneutiske cirkel og fordomme.....	23
3.1.2 Forskerposition.....	25
3.2 Det kvalitative forskningsinterview.....	26
3.2.1 Telefoninterview og det kvalitative forskningsinterview som kontekst.....	27
3.2.2 Interviewguide.....	28
3.3 Kontakt med feltet.....	29
3.3.1 Udvalget.....	30
3.4 Gjennomførelsen af interview.....	30
3.5 Behandling af empiri.....	32
3.6 Hermeneutisk analyse og meningsfortolkning.....	33
3.7 Etske vurderinger.....	34
3.8 Kvalitetsvurdering.....	35
4. Empiri.....	37
4.1 Drivkraft.....	37
4.1.1 Tolkning af drivkraft.....	41
4.2 Teknisk praksis.....	42

4.2.1 Tolkning af teknisk praksis	45
4.3 Konflikter.....	47
4.3.1 Tolkning af konflikter	50
4.4 Opsummering af tematiske indsigter	52
5. Diskussion	54
5.1 Barnehagelærernes autonomi og integritet	54
5.2 Barnehagelærernes savn af pædagogisk dømmekraft.....	56
5.3 Barnehagelærernes pædagogiske værdier	58
5.4 Opsummering af diskussion.....	60
6. Afrunding	62
6.1 Implikationer for praksis.....	63
6.2 Videre forskning	63
7. Referenceliste	65
8. Vedlæg.....	72
8.1 Vedlæg – Guide til læsning af transskriptionsteksterne	72
8.2 Vedlæg – Informationskriv om forskningsprojektet	73
8.3 Vedlæg – Interviewguide	76
8.4 Vedlæg – Tallene fra Uddannelsesdirektoratet.....	77
8.5 Vedlæg – Godkendelse fra NSD	78

1. Indledning

Reggio Emilias pædagogiske filosofi er en stor inspirationskilde i de norske barnehager (Backe-Hansen et al., 2008) og er blandt de mest udbredte profiler i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020). Reggio Emilias pædagogiske filosofi har fået stor udbredelse verden over (Reggio Children, 2020; Johnsson, 1999; Carlsen, 2015; Salvesen, 2020) og har også fået stor indflydelse på det norske barnehagefelt, samtidig er der blant barnehageforskere rettet kritik mod Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis (eks. Johnsson, 1999; Pramling Samuelsson, 2011; Seland, 2009; Folkman, 2017). På trods af den store popularitet, viser statistikker fra Utdanningsdirektoratet, at der har været en stor nedgang i antal norske barnehager med Reggio Emilia inspireret barnehageprofil (Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Jeg vil kort vise til, hvordan Reggio Emilia inspirationen fremmes i barnehagefeltet, for at illustrere nogle pædagogiske føringer i feltet.

Der er brugt mange ressourcer på at fremme Reggio Emilias pædagogiske filosofi i det norske barnehagefelt, dermed vises det tydeligt at det er en ønsket måde at arbejde på. Den pædagogiske filosofi har fået stor plads indenfor de norske pædagogfaglige medier (eks. Barnehagefolk og Førstesteg), hvor Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis fremstilles som en særlig god måde at ivaretage børns læring.

På nationalt styringsniveau findes der føringer for at arbejde Reggio Emilia inspireret, hvor lederen for Norsk Reggio Emilia Nettverk har bidraget til udviklingen af den nye rammeplan, og udarbejdet støttemateriale for at arbejde med pædagogiske dokumentation. En arbejds metode som er kommet fra Reggio Emilia (Utdanningsdirektoratet, 2018a). På lokalt niveau kan der også lægges føringer, jeg bruger mit eget lokalniveau som eksempel, og det er nødvendigt at nævne at Trondheim kommune er kommunen i Norge med procentvis flest Reggio Emilia inspirerede barnehager. På mit lokale niveau, er der udover at der i Trondheims funksjons- og arealprogram er det skrevet ind at alle nye barnehager skal bygges efter inspiration fra Reggio Emilia filosofien (Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehageanlegg i Trondheim, 2014) også siden år 2008 eksisteret læringsmiljønetværket BARN&Rom, hvor Reggio Emilia filosofien er fremtrædende og tiltænkt at skulle skabe et fælles fagsprog. Lederen af netværket blev i den forbindelse ansat som rådgiver i rådmannens fagstab, med hovedansvar for at sikre forbindelse mellem de pædagogiske tanker og de nye barnehagebygg. Også Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning var aktiv i denne sammenhæng (Eggesbø, 2013).

MOPEDA, MulighetsOrientert PEDagogisk Arbeid i barnehagen, som har deltageret i et Interreg-prosjekt (Kristoffersen, 2013) er også et eksempel på en stor satsning på Reggio Emilias pædagogiske filosofi fra barnehagemyndighederne.

Udover at skabe en kontekst for Reggio Emilis filosofiens rolle i Norge, er dette med til at illustrere en stærk strøm som har favoriseret Reggio Emilias pædagogiske filosofi.

1.1 Tallene over nedgangen

I forbindelse med undervisningen, læste jeg en mastergradsopgave om norske barnehageprofiler (Rosenberg, 2018), hvor jeg blev opmærksom på at Utdanningsdirektoratet fører statistikker over barnehagernes profiler. I min nysgerrighed undersøgte jeg barnehageprofilerne, da jeg fandt også de senest opdaterede statistikker. I sammenligning viste det sig, at Reggio Emilia inspireret barnehageprofil havde gået ned med 15 % på tre år (Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette fald forbløffede mig, det vagte min nysgerrighed og min undren, hvilket har ledt til dette forskningsstudie.

I løbet af mit forskningsstudie, er der publiceret nye statistikker over barnehagerne. Disse tal viste, at Reggio Emilia inspireret barnehageprofil havde en yderligere nedgang på 11,5 % det seneste år, dermed har den samlede nedgang har været på knap 25 % de seneste fire år (Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021; Statistisk sentralbyrå, 2017). Se vedlæg for uddybning af statistikken.

“What is established by statistics seems to be a language of facts, but which questions these facts answer and which facts would begin to speak if other questions are asked are hermeneutical questions” (Gadamer, 2007, i Moules et al., 2015). Statistiske tal, er ikke bare fakta der præsenteres, men der ligger en fortælling skjult i disse tal. Tallene har forstyrret min opfattelse af Reggio Emilia inspirationens status i det norske barnehagefelt.

1.2 Problemstilling

I min tidlige udforskning af fænomenet, har jeg fokuseret på at få indsigt i nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler som fænomen, forstået og fortolket ud fra barnehagelæreres oplevelser og erfaringer. Jeg har ønsket, at gøre en åben udforskning, og derfor arbejdede jeg ikke ud fra en eksakt problemstilling da jeg trådte ind i min udforskning (Hallin & Helin, 2018).

Jeg er kommet frem til min problemstilling gennem en længere proces med refleksioner og undersøgelser (Agee, 2009) og undervejs i mit udforskende forskningsstudie har jeg justeret udformningen af problemstillingen i takt med at jeg har fået nuancerede perspektiver på fænomenet (Agee, 2009; Postholm & Jacobsen, 2018), på den måde har problemstillingen fungeret som et navigeringsværktøj i min udforskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Agee, 2009).

Hvordan kan nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler i Norge forstås ud fra barnehagelæreres egne oplevelser og erfaringer?

I problemformuleringen udtrykker jeg et ønske om at opnå forståelse af den mening barnehagelærere ligger i nedgangen i Reggio Emilia inspireret barnehageprofil, ud fra deres egne oplevelser og erfaringer. Jeg søger et indefra perspektiv, som kan åbne for at få indsigt i hvordan nedgangen kan forstås ud fra deres praktiske erfaring.

Oplevelser og erfaringer skal forstås på den måde, at jeg vil forske med livsverdenen til grund, og med fokus på hvordan nedgangen fremstår for barnehagelærerne. Livsverden er et fænomenologisk verdensbegreb for den verden vi lever indenfor (Gadamer, 2010). Dilthey har løftet oplevelse frem som noget der er udover det sædvanlige og som dvæler i mindet. Erfaring beskrives som rejsen gennem livet og som tager mennesket dybere ind i verden. Oplevelser bliver til erfaring gennem refleksion og dialog - også i forskningsstudiet, og griber hvordan verden fremstår for mennesket og hvordan mennesket forstår verden, i en dialektisk bevægelse (Moules et al., 2015).

Jeg har brugt lang tid på, at reflektere over det etiske hensyn i min problemstilling, som for mig handler om ikke at antage at spørgsmålet er harmløst (Agee, 2009). Min problemstilling er rettet mod barnehagelæreres egne oplevelser og erfaringer, fra deres livsverden. Det kan opleves ubehagelig at der kommer en udefra og skaber en ny mening med egne oplevelser og erfaringer. Det kan være særlig ubehageligt, hvis der ligger nogle konflikter i barnehagelærernes oplevelser og erfaringer. Ikke desto mindre ligger der et samfundsetisk perspektiv i at få indsigt hvordan nedgangen i Reggio Emilia inspireret barnehageprofil kan forstås, særlig fordi de indsigter kan være med til at forbedre barnehagefeltet. Erfaringsbaseret viden kan give værdifulde indsigter for valg der træffes i fremtiden.

1.3 Konteksten for Reggio Emilias pædagogiske filosofi i den norske barnehage

Barnehagelærernes meninger skal forstås indenfor konteksten af at arbejde ud fra en bestemt filosofi og barnehagefeltet som helhed. Indenfor den filosofiske hermeneutik er det centralt at udforske et fænomen med en vekselvirkning mellem helhed og dele, som står i et dialektisk forhold til hinanden. Det er derfor også en præmis, at jeg som forsker og fortolker har et kendskab til konteksten, som barnehagelæreres ytringer skal ses i forhold til, for at disse skal give mening. Den historiske bevidsthed er vigtig som en del af fænomenets kontekst (Moules et al., 2015).

Loris Malaguzzi (1920-1994) er hovedpersonen bag den filosofi som har udviklet sig i en lille kommune, Reggio Emilia, i Italien. Filosofien har fået navnet efter kommunen, fordi det er en filosofi som er arbejdet frem i fællesskab blandt kommunens indbyggere, ud fra tanken om at alle i

samfundet har ansvar for børnenes opdragelse og skal bidrage til at pirre og nære børns nysgerrighed og udforskertrang og kreativitet og kritisk tænkning. Malaguzzi var uddannet psykolog og skolelærer og som en del af sin samtid, ønskede Malaguzzi i efterkrigstiden efter anden verdenskrig, at skabe ændringer, og hans tanke var at man skal starte ved børnene (Barsotti, 2011). Filosofien kom til skandinavien gennem Anna Barsottis engagement. Anna og hendes mand Carlo, var de første til at skrive og lave film om Malaguzzi (Barsotti et al., 2000; Barsotti, 2011). Siden har andre bidraget til at filosofien har spredt sig i Skandinavien (se f.eks. Åberg & Taguchi, 2007; Rinaldi, 2009; Wallin, 2014). I Skandinavien er der etableret flere netværk for samarbejde om filosofien og pædagogisk udvikling. I Norge eksisterer det Norske Reggio Emilia Nettverk, samt flere lokale netværk (Norsk Reggio Emilia Nettverk, 2021).

Reggio Children (2020) beskriver *The Reggio Approach*, som en uddannelsesfilosofi, hvor barnet portrætteres med stærke muligheder for udvikling og ses som et subjekt med rettigheder. Barnet har 100 sprog og vokser i sine relationer med andre. Pædagogisk dokumentation trækkes frem som en vigtig arbejdsmetode. Utdanningsdirektoratet fremhæver projektarbejde i sammenhæng med pædagogisk dokumentation, og sætter det i forbindelse med rammeplanens mål om at barnehagen skal fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

1.4 Tidligere forskning

Jeg har søgt efter, at finde videnskabelig forskning som har fokuseret på Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, for at have en formodning om hvad jeg kunne møde i min undersøgelse af fænomenet (Kvale & Brinkmann, 2015) og for at få kundskab om hvad der nuanceres og problematiseres i andres forskningsarbejde. Jeg har primært benyttet mig af Oria for at finde frem til forskningsstudier og litteratur, men jeg erfarede hurtigt, at det er gjort sparsomt med forskning.

I tillæg til at søge i Oria har jeg søgt på 'Reggio Emilia' i flere pædagogfaglige databaser (eks. SOPHIA, NOVA, NORA, NFR, VERA), hvor jeg fik træf i Danmarks evalueringsinstitut for uddannelse og dagtilbud, EVA. Her fandt jeg en forskningskortlægning som er økonomisk støttet af Danmarks evalueringsinstitut, Skolverket i Sverige og Utdanningsdirektoratet i Norge, udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Forskningskortlægningerne er udelukkende primærrapportering og empiriske forskningsstudier på højere niveau. I tidsperioden 2006-2016 er der gennemgået 893 forskningspublikationer for de skandinaviske barnehage tilbud. Jeg har gået igennem alle forskningskortlægningerne 2006 (Nordenbo, et al., 2008) 2007 (Nordenbo, et al., 2009), 2008 (Nordenbo S. E., et al., 2010), 2009 (Larsen, et al., 2011), 2010 (Larsen, et al., 2012), 2011 (Larsen, et al., 2013), 2012 (Nielsen, et al., 2014), 2015 (Bondebjerg, et al., 2017), 2016 (Bondebjerg, et al., 2018). I gennemlæsningen fandt jeg seks studier som er relateret til Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis i Skandinavien, som omhandler æstetisk praksis (Häikiö, 2007;

Lind, 2010; Carlsen, 2015) og dokumentationspraksis (Vallberg & Månsson, 2010; Bjervås, 2011; Emilson & Pramling Samuelsson, 2012). Jeg fandt også et mastergradsstudie, der var inkluderet fra Sverige, som handler om pædagogisk forandringsarbejde til en Reggio Emilia inspireret barnehage (Pajuluoma & Sporrang, 2006). Ingen af disse forskningsstudier har direkte relevans for min problemstilling.

Dette illustrerer en stor mangel på opdateret videnskabelig forskning på Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis på højere forskningsniveau, og det genspejler ikke omfanget af Reggio Emilia inspirerede barnehager i Skandinavien.

På grund af min interesse for Reggio Emilias pædagogiske filosofi, kendte jeg til Sara Folkmans (2017) doktorgradsafhandling, som er videnskabelig granskende forskningsstudie. Fra Folkmans doktorgradsstudie har jeg gjort brug af sneboldsmetoden (Kvale & Brinkman, 2015; Halkier, 2018), hvor jeg har gået igennem litteraturlisten for at finde relevant litteratur. Det samme gjorde jeg med grundlæggeren af det norske Reggio Emilia nettverket, Kari Carlsens (2015) doktorgradsafhandling.

Jeg har valgt at inkludere Folkmans (2011) mastergradsopgave 'Forskande, kompetent och nyfiken - om en dold läroplan i förskolan: Reggio Emiliapædagogikken som normerande makt och styrning' på baggrund af dets relevans for dette forskningsstudies tema. Folkman (ibid.) har gjort et interviewstudie med fire pedagogister i fire barnehager i Stockholm. Folkman (ibid.) finder, at Reggio Emilias pædagogiske filosofi, som den er implementeret i Sverige, er præget af kontrol og normativ magt. Folkman (ibid.) finder det hun kalder for en skjult læreplan grundet i Reggio Emilia inspirationen, som fungerer parallelt med den nationale læreplan. Ljunggren, et al. (2017) viser også til at barnehageprofiler kan fungere konkurrerende med de nationale styringer. Det samme viser Seland (2009) til i sin doktorgradsafhandling, hvor hun beskriver en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, der gennem en fysisk materialisering lægger føringer for barnehagehverdagens sociale praksisser.

Samtidig finder Folkman (2011) også at centrale begreber indenfor Reggio Emilia filosofien havner i sin antitese i den svenske implementering. Hun forsker videre på lytte-begrebet i sin doktorgradsafhandling 'Distans, disciplin og dogmer – om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik' (Folkman, 2017). Det er et interviewstudie af 19 barnehagelærere og 18 børn i svenske barnehager omkring det lyttende aspekt i filosofien. Hendes problemstilling er '*Hur gestaltar sig själva lyssnandeakten? Hur visar sig barnens röst? Vad är det enligt pedagogerna "möjligt att tänka?"*' (Folkman, 2017, s. 6). Folkman (ibid.) finder at der gøres brug af specifikke lytteteknikker, hvor personalet skal rette spørgsmål mod børnene, og som sporer børnene ind på bestemt meningskabning samt at der er stærke føringer for

hvad der er ønskelig og værdifuldt i det pædagogiske miljø. Arbejdsmetoderne, grundet i pædagogiske ideologi, forhindrer nærheden til børnene. Folkman (ibid.) refererer til det hun kalder for Reggiodiskursens doxa, hvor der arbejdes ud fra nogle sandheder og som henviser til en kultur som modvirker intern kritik, hvor barnehagelærerne fortæller om en tavshedskultur omkring problematikker i egen virksomhed. I den forbindelse viser Folkman (ibid.) til Emilson & Pramling Samuelsson (2012), Lindgren & Sparrman (2003) og Hammerslag (2013) som også skriver om magtstrukturer i Reggio Emilia inspirerede arbejdsmetoder og dirigering af børnenes læring. Videre viser hun også til Johnson (1999), som gennem analyse af foreliggende empiri finder at Reggio Emilia inspirationen behandles som et kulturelt ikon og en eksotisk vare, med præg af magthierarkier indenfor det pædagogiske felt. Johnson (1999) efterlyser videnskabelig forskning af Reggio Emilia inspireret praksis. Det samme gør Pramling Samuelsson (2011) mere end et årti senere.

Kari Carlsens (2015) forskningstema er ikke relevant for mit forskningstema, men det som er interessant, er at hun henvender sig til nogle af ovenstående kritikker (Johnson, 1999; Folkman, 2011, Pramling Samuelsson, 2011) og viser til at kritikkerne er rettet mod implementeringen udenfor Italien samt at de ikke forholder sig til centrale dele af Reggio Emiliapædagogikken. Det som er interessant for mit forskningsstudie er, hvordan nedgangen af norske Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler kan forstås ud fra norske barnehagelæreres oplevelser og erfaringer, dermed er det interessant, hvordan implementeringen opleves og erfares i skandinaviske barnehagepraksisser. Desuden er mit studie ikke rettet direkte mod Reggio Emilias pædagogiske filosofi, men mod at forstå nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler i Norge. Ljunggren et al. (2017) viser til, at der i barnehagefeltet rettes kritik mod Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, og fravalg af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil giver grund til undring. Hvilket er med til at bygge op under relevansen for mit forskningsstudie.

Forskningskortlægningen for året 2006 (Nordenbo et al, 2008, s. 61) inkluderes Reggio Emilia i kategorien *implementering af forhåndsdefinerede programmer og bestemte pædagogiske retningslinjer*. Og det har vist sig fra indsigter i datamaterialet, at jeg måtte kigge mod forskning som siger noget om barnehagelæreres modstand mod bestemte pædagogiske retningslinjer, hvilket Mari Pettersvold og Solveig Østrem har forsket på. Jeg havde fra før kendskab til deres forskningsprojekt *Profesjon og ansvar*, som de har skrevet om i udgivelsen *Profesjonell uro* (2018). Deres forskning har baggrund i en interesse for barnehagelærerprofessionen og pædagogiske programmer, og de har udgivet flere bøger om temaet (Pettersvold & Østrem, 2012; 2018; 2019; Hennem & Østrem, 2016; Hennem et al., 2015a).

Hennum et al. (2015a) har udgivet en antologi, hvor forfatterne, ud fra egne forskningsinteresser, skriver om professionsudøvelse og kritik. De tager indledningsvis tråden op fra Greve et al. (2014) om, hvordan nye styringsformer og nye ideologiske trender berører barnehagen som institution, som gør at professionen fanges mellem professionelt skøn og standardisering. De viser til at krav om loyalitet fra den administrative ledelse er blevet strengere. I deres opsummering har de tre fund som træder frem om professionsudøvelse og kritik, som handler om årsager til kritik, kritikens grundlag og kritikens vilkår (Hennum et al., 2015b).

Årsager til kritik anses som en ontologisk nødvendighed, hvis der er risiko for at krænkelser kan finde sted. Her findes det klassiske spændingsfelt mellem børnenes interesser, professionens interesser og samfundets interesser. Grundlag for kritik handler om instrumentalisering af pædagogikken, som knyttes til praksis og teknik. Her er der en metakritik fordi instrumentaliseringen er kritikværdig, men også fordi den pædagogiske virksomhed lukker af for kritik. Kritikens vilkår handler om at komme undertrykt kritik til livs og om at skabe rum for professionens ytringsfrihed og om at ændre forhold som fremmer tavshed og frygt (Hennum et al., 2015b).

Pettersvold og Østrem (2018) forskningsprojekt *Profesjon og ansvar*, handler om professionsudøveres modstand til detaljestyling og krav som bryder med deres faglige og etiske overbevisninger. Ingen andre har forsket på barnehagelærerprofessionens modstand. Problemstillingen for forskningsprojektet er "*Hvilket profesjonelt handlingsrom har barnehagelærerne, og hvordan kan de ved å motsette seg detaljstyring ivareta barnehagens samfunnsmandat, og på den måten forvalte sitt profesjonelle ansvar?*" (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 31).

I deres forskning finder de at kritikken fra barnehagelærerne rettes mod detaljstyring af den pædagogiske praksis og bureaukratiske procedurer, som går på tværs af børnesyn, pædagogik og pædagogens rolle. Kritikken rettes mod tilfældige implementeringer, som bestemmes af ledelse, og som kan gå på tværs af barnehagens formål. For at kritik får gennemslag finder de, at man må være flere om kritikken og at man må argumentere godt. De finder at kritik og modstand er et tegn på kvalitet og et forsvar for barnehagens formål, og det skaber forudsætninger for en demokratisk orienteret pædagogik. Det som begrænser professionens handlingsrum er, når saglig kritik vendes til personalesager samt inddragelse af kommercielle interesser. De finder også at barnehagelærerne undervurderer sit eget handlingsrum (Pettersvold & Østrem, 2018).

Jeg har løbende læst tidligere forskning som har kunne kaste lys over problemfeltet og som har kunnet hjælpe mig frem til en forståelse (Hallin & Helin, 2018). Denne forskningsgennemgang

har bidraget til, at jeg som forsker, opnår større forståelse for den kontekst inden for hvilken barnehagelærernes meninger kan forstås. Gennem denne forskningsgennemgang, forsøger jeg at vise til en større forskningscirkel, som dette forskningsstudie er med til at udvide (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette forskningsstudie er med til at bidrage til en forståelse af Reggio Emilia inspirationen, som den opleves og erfares af barnehagelærere i Norge, i lys af kraftig nedgang i profilen. Forskningsstudiet giver indsigt i en pædagogisk praksis som deltaljestyres oppefra, med krav om anvendelse af bestemte metoder, hvilket fører til konflikt og modstand hos barnehagelærerne.

2. Teori

I min tilgang til fortolkningen har jeg taget udgangspunkt i interviewmaterialet, hvor der nogle tematiske indsigter som træder frem for mig. For at kultivere disse indsigter, har jeg gennem omhyggelig læsning af relevant litteratur, fundet nogle teoretiske begreber som støtter det reflektive arbejde (van Manen, 2014).

For at kunne beskrive, forstå og fortolke de meninger og betydninger som barnehagelærerne tillægger nedgangen i Reggio Emilia inspireret barnehageprofil, ud fra deres oplevelser og erfaringer, har jeg set til Aristoteles kundskabsformer *episteme*, *techne* og *fronesis* (Aristoteles, 2013), som kan bidrage til at fortolke den praksis som barnehagelærerne beskriver. For at fortolke reaktionerne på praksis har jeg anvendt Honneths samfundskritiske teori om *kamp om anerkendelse*, *krænkelser* og *moralsk grammatik* (Honneth, 2007) og hans nyere filosofering over det psykologiske begreb *tingsliggørelse* (Honneth, 2019). Honneth, som en del af Frankfurterskolen, bidrager med en teori rettet mod sociale strukturer, som har været vigtig for at forstå modstanden barnehagelærerne beskriver.

Ved hjælp af disse begreber, er det min hensigt at løfte analysen mod en mere abstrakt opmærksomhed for at nuancere og kultivere (van Manen, 2014) de meninger og betydninger barnehagelærerne bringer frem fra deres oplevelser og erfaringer med nedgangen i Reggio Emilia inspireret barnehageprofil som kan sige noget om, hvordan nedgangen kan forstås.

2.1 Aristoteliske kundskabsformer

For at nærme mig den nikomakhæiske etik af Aristoteles, har jeg støttet mig til Doseth (2017), som har taget udgangspunkt i hermeneutisk fænomenologisk tradition i hendes analyse af de aristoteliske kundskabsformer i hendes doktorgradsafhandling.

Episteme, *techne* og *fronesis* er de tre mest omtalte kundskabsformer indenfor Aristoteles' dydsetik (Tuft, 2014). Alle har sin egen *aretè* (duelighed) og *hexis* (karakter) (Doseth, 2017). Aristoteles skiller mellem teoretisk og praktisk kundskab, *episteme* og *techne*, og mellem de praktiske kundskaber *techne* og *fronesis* (Doseth, 2017).

Fronesis handler om handlingsorienteret klogskab, rettet mod hvad der er godt og dårlig for mennesket (Aristoteles, 2013) i en partikulær situation og er centreret omkring etik (Tuft, 2014). Klogskab er hverken videnskabelig forståelse eller kunnen, men stræben efter at gøre godt. Ved siden af *fronesis* står *episteme* og *techne*, hvor *episteme* er videnskabelig forståelse og *techne* er kunnen. Videnskabelig forståelse er sandhed, mens kunnen er fornuftsmæssig produktiv holdning (Aristoteles, 2013).

For Aristoteles er *episteme*, *techne* og *fronesis* tre kundskabsformer som retter sig mod hver sit mål. Målet for *episteme* er teoretisk kundskab, målet for *techne* er et produkt og målet for *fronesis* er moralsk handling (Doseth, 2017).

I det følgende vil jeg kort uddybe Aristoteles tre kundskabsformer *episteme*, *techne* og *fronesis*.

2.1.1 Episteme

Episteme er en videnskabelig kundskab som kommer fra en stabiliseret kompetence eller aktivitet, som er defineret og har nærmet sig fast form (Doseth, 2013). *Episteme* handler om at vide hvordan verden hænger sammen, gennem handlingsformen *theoria* som er videnskabelig kundskab som er lig epistemisk kundskab (Aadland, 2018) og er knyttet til den empiriske, teoretiske videnskab om genstande, principper og naturen (Doseth, 2017). Overvejelser er ikke nødvendige indenfor *epistemisk* sandhed (Doseth, 2013). ”Vi antar alle at det vi har vitenskapelig forståelse av, umulig kan forholde seg på annen måte” (Aristoteles, 2013, s. 156). Aristoteles mente at *episteme* er kundskab som kan lægges frem som sand (Doseth, 2017).

Den videnskabelige forståelse kan læres væk og er genstand for at blive lært (Aristoteles, 2013). *Episteme* er en intellektuel dyd ud fra et rationelt princip betragtet ud fra sin kilde. *Episteme* har en empirisk, metodisk og teoretisk karakter. Aristoteles ser kundskaben som objektiv, men forankret i fællesskaber og menneskelig virksomhed. Uden at *episteme* hænger sammen med det handlende menneske, men har en afgrænsning fra moralsk viden i forhold til den videnskabelige kundskab (Doseth, 2017).

Episteme som en uforanderlig kundskab er udfordret af Kuhns paradigmatteori (Doseth, 2017). Steinsholt går videre med dette, og mener at der kan findes *fronesis* i *episteme*, hvor den praktiske dømmekraft findes i den videnskabelige praksis og i de valg som tages i den videnskabelige proces. Uden *fronesis* i *episteme* vil der ikke være forbindelse til det menneskelige liv (Doseth, 2017).

2.1.2 Techne

Techne er en praktisk kundskab af teknikker som benyttes til fremstilling af et produkt efter opskrift eller metode og som er rettet mod et bestemt mål (Doseth, 2013). ”All kunnen har å gjøre med tilblivelse og går ut på å utøve en kunnen og ta i betraktning hvordan noe bliver til [...]” (Aristoteles, 2013, s. 157-158). *Techne* hænger sammen med *poiesis*, skabelse af noget. *Techne* handler om at udføre en opgave, at mestre sit fag og blive en god praktiker (Aadland, 2018).

Aristoteles skriver, at *techne* er generel kundskab med partikulære produktionsmål. Målet for *techne* er produktet af aktiviteten som er udført, hvor redskaber og materialer er midler for at nå

målet. At planlægge sit arbejde er vigtig i *techne* og en del af teknikerens vurdering frem til slutproduktet. Færdigheder og ekspertise i *techne* er teknikerens egenskaber og selve kernen. Deliberation er en speciel form for *techne*, hvor teknikeren reflekterer rationelt, over produktionsprocessen. Rationel refleksion har epistemisk baggrund (Doseth, 2017). Kunnen er en produktiv sandhed (Aristoteles, 2013).

Techne er styret og kontrolleret af håndværkeren og fører til forandring og der er fokus på effekten af arbejdet. *Techne*, uden praktikerens erfaring, er universel videnskab, og bliver til partikulær kundskab i praksis, ud fra praktikerens egne vurderinger. *Techne* kan bidrage til at praktikerens lykkes bedre med sine gøremål (Doseth, 2017).

2.1.3 Fronesis

Fronesis er en praktisk handling og en kundskabsform, der er aktiv i en handlingssituation, hvor du skal bedømme en situation og handle rigtig. Aristoteles tilskriver kundskabsformen *fronesis* en moralsk kundskab og praktisk dømmekraft, *fronesis* er uadskillelig fra *praxis*, hvor handling er mål i sig selv. *Fronesis* er en kombination af intellektuel *aretè* og moralsk *aretè*, som vil være i spil i en partikulær situation, hvor takt bliver praktisk relevant i forhold til at handle rigtigt (Doseth, 2017). Det er en klogskab, som bidrager til at leve vel (Aristoteles, 2013) og den *fronetiske* kundskab hænger dermed sammen med menneskets væren (Doseth, 2017).

Gadamer bruger *fronesis* i sin udarbejdelse af sin filosofiske hermeneutik, når han forholder sig til at partikulære og det universelle. Det universelle i *fronesis* handler om det normativt rigtige at gøre og det partikulære handler om den etiske handling i situationen. Praktikerens selv ansvarlig for sine valg og handlinger og det er et tegn på moralsk *aretè* (Doseth, 2017). *Fronesis* er kundskab der ikke kan reduceres til metode (Doseth, 2013). Om dømmekraften skriver Gadamer (2010, s. 57) "Den kan derfor ikke læres på generel basis, men må øves opp fra tilfælde til tilfælde, og i denne forstand er den snarere en evne i likhet med sansene." I *fronesis* ligger også stræben efter den rette midte, som er en mellemposition mellem overdrivelse og mangel (Aristoteles, 2013).

2.2 Axel Honneths anerkendelsesteori og tingsliggørelse

I Honneths (2007) bog *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* anvender han Hegels anerkendelsesmodel til at arbejde sig frem til universelle betingelser for menneskers identitetsskabelse (Honneth, 2007). Hegel ser anerkendelse som fundamental del af menneskers sociale væren, hvor vores liv er betinget af vores relationer, samhandlinger og gensidige afhængighed af hinanden (Hennum & Østrem, 2016). Honneth mener som Hegel, at mennesket har brug for at opleve anerkendelse for at kunne udvikle sig, samt at subjekters autonomi og identificering af egne værdifulde egenskaber er betinget af social

anerkendelse (Honneth, 2007). I denne tanke ligger der et dialektisk forhold mellem individet og fællesskabet, autonomi og afhængighed (Hennum & Østrem, 2016). Han viderefører Hegels gensidige anerkendelsesstrukturer til praktiske betingelser for udvikling af et positivt selvforhold, hvor anerkendelseskonceptet indeholder tre praktiske holdninger som bekræfter modparten (Honneth, 2007).

Honneth er inspireret af Hegels anerkendelsesmodel og arbejder videre med Hegels systematiske inddeling af anerkendelsesformer som privat, retlig og solidarisk anerkendelse som han videreudvikler gennem brug af Meads socialpsykologi, et valg han senere tager afstand fra, fordi Meads socialpsykologi ikke egnede sig til at skabe en teori om anerkendelse som en bestemt form for handling (Honneth, 2007).

2.2.1 Anerkendelse

Honneth ser anerkendelse som en del af det at være i verden. Som et ontologisk fænomen. Dette knyttes til Hegels bevidsthedsfilosofi, hvor verden konstrueres i gensidig anerkendelse (Strand, 2019). Menneskets behov for anerkendelseserfaringer er tidsafhængige, men anerkendelsesformerne kan ændres med historien og anerkendelsesadfærd har basis i livsverdenen. Honneth selv mener, at en anden persons værdiegenskaber bare kan forstås indenfor sin livsverden (Honneth, 2007).

Social anerkendelse er en betingelse for subjektets autonomi og er ikke instrumentel, fordi den sociale anerkendelsesadfærd må være en moralsk adækvat reaktion på subjekters værdiegenskaber. Anerkendelse er en betingelse og en forpligtelse (Honneth, 2007).

Anerkendelse handler om det sociale samspil mellem mennesker og teorien om anerkendelse handler også om anerkendelsens negation. Honneth mener, at anerkendelse er en universel betingelse for menneskets identitetsdannelse, gennem sociale relationer får mennesket mulighed for at vurdere sig selv, hvilket er et eksistentielt vilkår for mennesket (Olesen, 2010). Anerkendelse må være gensidig for at man ikke skal frygte at miste sig selv i afhængighedsforhold til den anden. (Strand, 2019)

Hegels fænomenologi og moralfilosofi har været en stærk inspirationskilde for Honneth og hans tredeling af anerkendelsessfærer som han deler ind i den private, den retslige og den solidariske sfære (Strand, 2019). I forskningsstudiet er det primært den solidariske sfære jeg benytter i analysen, og jeg berører også den retsligsfære.

2.2.2 Privatsfære

Kampen om anerkendelse i privatsfæren handler om emotionel hengivenhed relateret til primærrelationer, som findes i familie, venskaber og kærlighedsforhold. Her er det en persons

behov og affekter som næres og bidrager til dannelse af selvtillid. Ringeagt, i form af fysisk og emotionel vold og negligering, vil personens fysiske integritet være truet (Honneth, 2007).

2.2.3 Retligsfære

Kampen om anerkendelse i den retslige sfære handler om kognitiv respekt og social integritet relateret til rettigheder i forhold til at være et selvstændigt subjekt i et fællesskab. Her er det personens moralske tilregnelighed som næres og dannelsen af selvrespekt. Ringeagt, i form af ekskludering og rettighedsberøvelse, vil personens sociale integritet være truet (Honneth, 2007).

2.2.4 Solidarisksfære

Kampen om anerkendelse i den solidariske sfære handler om social værdsættelse i kulturelle, politiske eller arbejdsmæssige forhold (Strand, 2019). Den sociale værdsættelse er relateret til værdifællesskaber i form af solidaritet og er relateret til en intersubjektiv værdihorisont, hvor man bare kan anerkende hinanden når man orienterer sig mod fælles værdier og mål. Det er konkrete egenskaber der anerkendes, ud fra deres socialt definerede værdi. Derfor er det samfundets selvforståelse hvorfra kriterierne for social værdsættelse kommer. Her er det personens færdigheder og egenskaber som næres er med til at udvikle selv værdsættelse. Ringeagt, i form af nedværdigelse og krænkelser, vil true personens værdighed (Honneth, 2007).

2.2.5 Anerkendelsens negation, tingsliggørelse og social patologi

Med støtte i Hegels teorier fokuserer Honneth på social kamp med udgangspunkt i moralske følelser af uretfærdighed (Honneth, 2007). Når vi anerkendes, dannes et godt selvforhold og dermed dannelse af en moralitet (Åmot & Skoglund, 2019). Menneskets moralske erfaringer handler om at fornemme en manglende anerkendelse (Honneth, 2007). Er man vant til at blive anerkendt vil man reagere intuitivt på krænkelser (Åmot & Skoglund, 2019). Erfaringen med social ringeagt kan starte en aktiv handling, fordi individet forstår, at det på uretfærdig vis er nægtet den sociale anerkendelse. Kampen om anerkendelse bliver da en moralsk kraft som skaber udvikling i menneskets sociale virkelighed. Det er bare den retlige og sociale værdsættelse anerkendelsesformer som kan skabe en moralsk ramme for samfundskonflikter (Honneth, 2007). Dette er de sociale konflikters grammatik.

Honneth er også inspireret af Aristoteles' etik og tanken om det gode liv, fri for patologier, i et teleologisk etisk aspekt, forstået som de rette handlinger og potentialet om at virkeliggøre sig selv gradvist. Honneths teori har dermed en sammenhæng med Aristoteles tanke om moralsk dannelse, som også sker gradvist (Kermit, 2019).

Anerkendelse og krænkelser er dialektisk og er knyttet til både individuelle og fællesskabet. Manglende anerkendelse kan ende i patologier i samfundet (Åmot & Skoglund, 2019). Patologi, i

filosofisk forstand, skal forstås som noget der er etisk problematisk. Honneth bruger det til at beskrive menneskelig smerte som opleves, når mennesket krænkes socialt. Patologien dækker over hele den sociale kontekst hvori krænkelsen udspiller sig. For Honneth er et socialt fællesskab uden patologier et etisk ideal (Kermit, 2019).

Senere har Honneth (2019) udgivet bogen *Tingsliggjøring og anerkjennelse*, hvor han arbejder med tingsliggørelsesbegrebet for at udvikle et begreb som kan være med til at forstå og forklare sociale patologier (Strand i Honneth, 2019).

Tingsliggørelse defineres sådan af Torril Strand.

Tingsliggjøring handler om at noe blir gjort til eller betraktet som en ting uten å være det, som for eksempel når abstrakte tanker, ideer eller egenskaper sees på som om de var konkrete. Eller som når levende mennesker bliver omtalt eller behandlet som objekter (Strand i Honneth, 2019, s. 7).

Honneth mener, at vores anerkendelse går forud for kognition. Dyb, affektiv anerkendelse er forudsætningen for det sociale når man glemmer den dybe anerkendelse og forholder sig kognitivt til verden og til andre mennesker sker tingsliggørelsen (Strand, 2019).

Når det gælder strukturen af anerkendelsesglemsel overfor andre menneskesker det ikke fordi man intenderer at nægte ønsker, følelser og intentioner, men der er flere årsager til at tingsliggørelse sker. Det handler om de praksisser som skaber den tingsliggørende adfærd. Tingsliggørelse vil ske oftere i institutioner hvor der er tendens til selvtingsliggørelse i institutioner med selvpræsentationer, som latent tvinger ind i selvtingsliggørene holdninger (Honneth, 2019).

Honneth fremlægger to årsager til at man tingsliggør mennesker. Den ene årsag gives på baggrund af deltagelse i social praksis, hvor observation af mennesker er blevet et mål i sig selv sådan at bevidstheden om forudgående social relation forsvinder. Eller den anden årsag som handler om at man har ladet sig overstyre af nogle overbevisninger som gør at man fornægter den oprindelige anerkendelseshandling. Altså det er enten en bestemt praksis som ligger til grund eller et resultat af at man adopterer en bestemt ideologi/verdanskuelse (Honneth, 2019).

3. Metode

I mit forskningsstudie ønsker jeg, at opnå forståelse af nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler i Norge fortolket ud fra barnehagelæreres oplevelser og erfaringer. Jeg har valgt barnehagelærere som bærere af betydnings- og meningssammenhænge og det er dermed deres forståelser af fænomenet der er interessant for min forskning. Som tilgang til barnehagelæreres oplevelser og erfaringer, har jeg designet et kvalitativt interviewstudie og forankret det i Gadammers filosofiske hermeneutik. Jeg tilslutter mig dermed den kvalitative forskningstradition og det fortolkende kundskabsparadigme.

Kvalitativ tilgang har som mål at opnå forståelse af sociale fænomener gennem en nærhed til personer i felten. Tilgangen egner sig særlig godt til studier der er åbne og fleksible, når fænomenet der studeres, ikke er forsket meget på. Det giver mulighed for at fordybe sig i analyse af de sociale fænomener (Thagaard, 2018). Gennem de kvalitative interviews skabes der et empirisk materiale bestående af ord (Hallin & Helin, 2018).

3.1 Filosofisk hermeneutik

Den filosofiske hermeneutik er postmoderne, men har rødder tilbage til oldtidens Hellas og Aristoteles, som kaldte hermeneutikken for *phronesis*. Hermeneutik handler om stille spørgsmål ved det som tages for givet og forstyrre herskende narrativer gennem opmærksomhed mod hændelser. Det er ideen om *aletheia*, som handler om at afdække og gøre noget åbenbart, gennem en undren og en interesse for at forstå menneskelig meningsskaben. Det går ud fra den præmis at verden kan fortolkes (Moules et al., 2015).

Hermeneutikken har en rig arv af teorier og filosofier, som er udviklet i forskellige versioner, forståelser og praksisser. Igennem tiden har hermeneutikken udviklet sig fra at handle om tekstfortolkning til også at inkludere samfundsvidenskaberne (Moules et al., 2015). Det er en udvikling fra en positivistisk fortolkningsmetode til en kritisk teori for forståelse (Brottveit, 2018). Derfor kan hermeneutik i sin helhed være vanskelig at definere tydelig, men Moules et al. (2015) beskriver det kort som en fortolkningstradition, -filosofi og -praksis, som handler om at opnå en forståelse af verden og forståelsens manifestation gennem reflektiv granskning. Hermeneutik ser bag ytringer og lytter samtidig til det der ties, som kan sige noget om sandheden. Hermeneutikken anerkender at sager kommer et sted fra, de er ikke fabrikerede (Moules et al., 2015).

De tyske filosoffer Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og Jürgen Habermas (1929-) er vigtige tænkere indenfor hermeneutisk filosofi (Brottveit, 2018). Hermeneutikken har en fænomenologisk base som går ud fra Husserls filosofi om menneskers hverdagsliv og erfaring, som Husserl indrammer med begrebet *livsverden*

(Moules et al., 2015), forstået som ”den helheten som vi som historiske vesener lever innenfor” (Gadamer, 2010, s. 282).

Heidegger, som var Husserls elev så livsverden, ikke som noget der træder frem i bevidstheden, men som det at *være i verden*. Det subjektive og det objektive er ikke to separate ting, herinde og derude, man kan ikke være enten eller. Vi *er* i verden, impliceret i den. Væren og verden er forenede. Måden vi tager verden ind på, måden vi forholder os til verden, kommer af vores væren-i-verden (Moules et al., 2015).

Når det at være menneske i verden ikke er enten subjektivt eller objektivt, er det første du oplever ikke at du tænker, men at du *er*. For at man skal kunne nå til abstraktioner omkring hvad man er, må noget komme før det. Oplevelsen af Dasein, at være der (West, 2017). Med dette ontologiserer Heidegger subjektets erfaring og forståelse af noget, fordi vi er i verden og ikke adskilt fra den. Det at forstå er en del af det at være i verden som mennesker (Moules et al., 2015).

Heideggers ontologisering af væren-i-verden leder til Gadamers filosofi, som danner baggrunden for den filosofiske hermeneutiks forskningsdisciplin. Han har skabt en dybdegående filosofi for hvordan mennesker kommer til forståelse, bl.a ud fra nogle lingvistiske og ontologiske tanker fra Heidegger (Moules et al., 2015).

Forståelsens fænomen er i menneskets forhold til verden, og også gyldig indenfor videnskaben, men det kan ikke omfortolkes til en videnskabelig metode (Gadamer, 2010). Gadamer stiller ikke op med metodeanvisninger, uden at han underkender videnskabelige metoder. Men hans filosofiske hermeneutik peger alligevel på nogle principper, hvor ontologiseringen af forståelsesbegrebet og den hermeneutiske cirkel får epistemologiske og dermed metodiske konsekvenser (Moules et al., 2015). Sproget forstås ontologisk som en del af det at være menneske, fordi vi gennem sproget konstituerer os selv og verden. Samtale og dialog er en grundlæggende erkendelsesform. I tillæg til dette er der også en metodologisk tilgang til sproget, når der bruges i f.eks. et forskningsinterview. For et hermeneutisk studie vil Heideggers perspektiv på kundskaben som iboende i det levende, handlende og vidende menneske være afgørende (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.1 Forståelsens principper - den hermeneutiske cirkel og fordomme

”Å la seg bestemme av saken utgjør opplagt ingen enestående og «modig»

beslutning fra fortolkerens side, men hans «første, vedvarende og siste oppgave».

Det gjelder nemlig å fastholde blikket mot saken gjennom de villfarelsene som alltid overfaller den utleggende fra ham selv» (Gadamer, 2010, s. 303).

Den filosofiske hermeneutik giver en substantiv filosofi, som vejleder og vægtlægger at forskning drives af sagsforholdet. Der er derfor ingen fast metodologi, men filosofiens principper fungerer som vejledere for forskningen og afspejler en fortolkende forskningspraksis (Moules, et al., 2015). Gadamers filosofiske hermeneutik bidrager med et sprog til forskning, som åbner for at forskeren kan lytte til *sagen* og følge hvor den leder, som en styrke til en undringsbåren forskning (Hansen, 2012).

Hermeneutisk forskning fokuserer på et specifikt fænomen, hvordan det træder frem i praksis, hvordan det udvikler sig, hvordan det relaterer til sin kontekst og hvad det betyder for praktikerne (Moules, et al., 2015). Når jeg som forsker vælger at positionere mig indenfor den filosofiske hermeneutik og vælger at se barnehagelærerne som menings- og betydningsbærere, som gennem forskningsinterview, kan bidrage til at forstå fænomenet om Reggio Emilia inspireret barnehageprofils nedgang, betyder det at empirien udvikles gennem barnehagelæreres ytringer, oplevelser og erfaringer, der består af værdifulde eksempler på fænomenet (Hallin & Helin, 2018). ”Hermeneutics does not report on meaning, but creates it. Its intent is to generate new understanding, not simply affirm what is already known” (Moules et al., 2015, s. 124). Empirien taler ikke for sig selv, det må fortolkes gennem at situeres og forstås i sin kontekst for at give mening (Moules et al., 2015).

Et vigtigt grundprincip for fortolkning i alle former for hermeneutisk praksis, omend noget forskellig i sit udtryk, er den *hermeneutiske cirkel*. Det er en metafor for de korrelative begreber *dele og helhed*, som virker i forhold til sin kontekst. Man træder ind i cirklen når man begynder at lytte til det der snakker til en. At forblive i cirklen kræver disciplin, kreativitet, vedholdenhed og lydhørhed. Det handler om en dynamisk tilgang til datamaterialet som et hele og i dele. Man identificerer det partikulære gennem nøje læsning og genlæsning, refleksion og skrivning (Moules et al., 2015). Vi træder ind i cirklen med vores fordomme, vores eksisterende forståelse, som bliver korrigereret i vores udlægninger af forståelse, frem vi opnår en entydig udlægning. Rigtig forståelse opnås når alle delene er samstemte med helheden. Det kræver at forskeren forholder sig åben for den andens for at forstå dennes opfattelse, uden at forskeren behøver at dele samme opfattelse. Den hermeneutiske cirkel er ikke metodisk, men et ontologisk strukturmoment i forståelsen (Gadamer, 2010). Den hermeneutiske cirkel udvides konstant (Moules et al., 2015; Brottveit, 2018) og for at gøre denne proces metaforisk tydeligere har nogle valgt at omdøbe dette erkendelsesprincip til den hermeneutiske spiral (Moules et al., 2015). Hermeneutisk tilgang til forståelse er med til at udvide interviewteksten ved at bevæge sig udover de manifesterede udtryk ved at trække de ind i sin kontekst for at finde frem til meningsstrukturer og betydningsrelationer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fordomme er et andet princip i Gadamer's filosofiske hermeneutik, som han har videreudviklet fra Heideggers forforståelse (Moules, 2015). Den filosofiske hermeneutik tager udgangspunkt i, at den som ønsker at forstå, har en forbindelse med sagen der studeres og har en tilknytning til traditionen som sagen springer fra, og dermed også bærer på nogle af feltets fordomme (Gadamer, 2010). Vi ser verden fra vores egen historiske horisont, som er udgjort af vores erfaringer. Vores erfaringer er ikke løsrevet fra verden, fordi mennesker deler historie, fællesskaber og sprog (Moules et al., 2015). Menneskets væren befinder sig ikke indenfor en lukket horisont, men horisonten bevæger sig i takt med mennesket. Forståelse er en proces hvor menneskers horisonter smelter sammen (Gadamer, 2010). Vi sætter vores egne fordomme i spil for at opnå en forståelse af interviewteksten. Det dialogiske møde åbner os og vi tager risikoen på at teste vores fordomme og opnå nye erkendelser (Brottveit, 2018).

Vi kan aldrig få fuldstændig viden om os selv i kraft af at vi er historiske væsner, og der findes en spænding mellem det fortrolige og fremmede (Gadamer, 2010). Fordomme åbner for at vi lægger mærke til noget vi ellers ikke havde lagt mærke til og fungerer som en tilgang til verden, som vi situerer i vores forståelser. Vores forståelser sker subjektivt, og er vejen til al viden. I hermeneutisk forskning anerkender man subjektiviteten i forskningsarbejdet er det som tillader at kunne gøre tolkninger (Moules et al., 2015), fordi det er fordomme der betinger forståelsen (Gadamer, 2010), derfor må man også være bevidst på hvordan subjektiviteten overføres til sådan som vi lytter til deltagerne. Hvad vi hører, hvad der stikker ud og hvordan vi fortolker det. Fordomme er altid i spil, og i hermeneutisk forskning må man reflektere over egne perspektiver og vinklinger, i et forsøg på at undgå at snuble i vores egne fordomme. Uden fordomme, min forudindtagede mening, kan jeg ikke forstå, fortolke eller udlægge verden (Moules et al., 2015).

3.1.2 Forskerposition

I filosofisk hermeneutik er forskeren fremtrædende, fordi forskerens subjektivitet er med til at åbne et fænomen, som vi kan gå ind i og skabe rum for forståelse. Forskeren er sit eget vigtigste værktøj og i et hermeneutisk studie sætter forskeren sig selv på spil og i spil, derfor er det vigtigt at få redegjort for forskerpositionens implikationer (Moules et al., 2015).

Som forsker har jeg fordomme som er præget af den historiske og kulturelle kontekst jeg er en del af (Gadamer, 2010) samtidig præges de også af min faglige baggrund, min arbejds erfaring og den fagkultur jeg som forsker er en del af. Fordomme er forankret i de traditioner vi alle er en del af og ses på som noget positivt fordi de er med til at konstituere mening. Forskeren tolker ikke frit, men ud fra sin egen forståelseshorisont. Forskerens forståelseshorisont kan være individuel, kollektiv eller baseret på teori, kundskab og erfaring (Brottveit, 2018). I teksten under vil jeg redegøre for det som præger min tilgang til forskningsstudiet.

Jeg blev uddannet pædagog fra Professionshøjskolen UCC i sommeren 2014. Under min uddannelse søgte jeg løbende studiemidler til at rejse lidt rundt i Norden og studere hvordan vi praktiserer pædagogik. Jeg har modtaget Erasmus midler for at studere og have praksis i Norge og jeg har fået Nordplus-midler for at kunne studere og praktisere i Finland, Sverige, Norge og igen Danmark sammen med andre studerende fra de nævnte lande med fokus på *barnets røst*. Barnets røst handlede om barnets udtryksmåder, medvirkning og demokrati. Jeg har tilbragt fire af syv semestre på rejsefod. Jeg stødte på Reggio Emilia filosofien for første gang i min praktik i Sverige.

Undervejs fandt jeg min vej hjem til Norge, hvor jeg siden har haft ansættelsesforhold i en Reggio Emilia inspireret barnehage og har således kendskab til feltet jeg forsker på, hvor jeg er både teoretisk og praktisk kendt med feltet i Norge. Samtidig med at jeg oplever at have et udefra blik som gør mig nysgerrig, fordi det er ikke i Norge jeg er ”vokset op” som pædagog, og jeg lærer endnu nye ting om de pædagogiske værdier, historie og kultur.

Siden jeg fik ansættelsesforhold i en Reggio Emilia inspireret barnehage, har jeg interesseret mig for diskussionerne der har opstået omkring Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis. Jeg har oplevet, at Reggio Emilia inspirationen har fået en del todelt opmærksomhed. På den ene side tegnes der et glansbillede af Reggio Emilia inspirationen og på den anden side rettes der stor kritik mod den Reggio Emilia inspirerede barnehagepraksis (Nöjd, 2011, Barnehagefolk, 2011). Inspirationens popularitet og de nedgående tal siger mig, at her er der noget vi kan få værdifuld indsigt i. Jeg gik ind i studiet med en fordom om, at jeg ville møde en kritik af et læringsfokus eller en kritik af en ideologisk styret pædagogik, men mest af alt vidste jeg ikke helt hvad jeg ville møde.

3.2 Det kvalitative forskningsinterview

Forskningsinterview som forskningsmetode handler om at være bevidst og reflekteret omkring det at få indsigt i et fænomen, og som forsker må jeg være bevidst på hvordan jeg anvender metoden, hvorfor det er passende og hvilke begrænsninger der findes. Jeg samtaler med barnehagelærerne for at opnå forståelse, men måden samtalen gennemføres på siger noget om synet på kundskaben. Derfor er det vigtigt at være fortrolig med epistemologien (Hallin & Helin, 2018).

Et interviewstudie forankret i den filosofiske hermeneutik tager udgangspunkt i at mennesket er et fortolkende væsen, som skaber mening ud fra egne oplevelser, og den interviewedes udtryk er en fortolkning af den virkelighed hen lever i. Samtidig må man også være bevidst om at interviewerens også fortolker interviewsamtalen ud fra egen forståelseshorisont. Interviewet har en fremstående position indenfor filosofisk hermeneutik, ikke som fastlagt metode, men ud fra den filosofiske baggrund i Heideggers og Gadammers syn på mennesker som sproglige væsener. Gadamer vægtlægger det dialogiske i udviklingen af forståelse, men et interview er ikke

en genuin, ligestillet samtale, fordi det er forskeren der bevidst styrer samtalen gennem en struktur og et formål (Moules et al., 2015).

Forskningsinterviewets struktur, hvor det er forskerens hensigt der styrer samtalen, kan man opnå forståelse ved at lytte og stille bevidste spørgsmål. At stille spørgsmål er et af impulserne ved dialog og også vejen til forståelse. I samtalens dialektik, er der en som snakker og en som lytter. Når man som hermeneutisk forsker stiller spørgsmål, er man genuint interesseret i at høre hvad den anden har at sige, man ønsker at opnå forståelse, og er ydmyg overfor egen manglende kundskab. I samtalen åbner man sig for den anden og anser den andens synspunkt som sand. Når man tør stille spørgsmål, tør man at stille ting i tvivl (Moules et al., 2015). Opfølgningsspørgsmål bruges til at forstå hvordan interviewpersonens syn på det de fortæller om (Hallin & Helin, 2018).

Forskeren må udvise sensitivitet, lytte aktivt og gennem refleksionsprocesser i samspillet med interviewpersonen, kan forskeren få uanede indsigter i fænomenet. Forskeren må kontinuerlig fortolke interviewpersonens udtryk gennem interviewet sådan at opfølgningsspørgsmålene åbner op for indsigter i interviewpersonens meningskabelse og for at få konkrete, nuancerede eksempler, som er vigtige for at forstå betydningen af interviewpersonenes oplevelser. På den måde leder forskeren temaet for interviewet, men ikke interviewpersonens meninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kvalitative forskningsinterview bruges til at få et indblik i en persons livsverden, oplevelser af og erfaringer med verden forud for videnskabelige forklaringer. Målet er at kunne fortolke meningsstrukturer og skabe forståelse for forskningsstudiets fænomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Indsigterne fra interviewene er ikke generaliserbare, men er individuelle, lokale og kontekstuelle perspektiver (Hallin & Helin, 2018). Det er ikke mit mål at finde en essens, ej heller et mål blot at beskrive fænomenet. Jeg ønsker at bevare fænomenets kompleksitet (Moules et al., 2015).

3.2.1 Telefoninterview og det kvalitative forskningsinterview som kontekst

Når man gør et udvalg baseret på et strategisk grundlag, må man affinde sig med at deltagerne kan opholde sig langt borte (Tjora, 2017). Et andet aspekt til distancen er den globale pandemi som sætter rammer for hvad der kan lade sig gøre i form af nærkontakt og rejser.

I mine tidligere telefonsamtaler med barnehagelærerne, fungerede telefonisk kommunikation rigtig godt. De virkede vant til at snakke i telefon, en faktor som Tjora (2017) fremhæver for et vellykket telefoninterview. I tillæg var fleksibiliteten positiv for interviewpersonerne i forhold til tid og sted for selve interviewet. Jeg fik et stærkt indtryk af at telefoninterview var i barnehagelærernes interesse, hvilket jeg ville respektere. For mig var det vigtigt at benytte mig af teknologi som er enkel og ganske sikker, sådan at det ikke forstyrrede interviewsituationen. Jeg var bekymret for, at

interviewtid kunne skulle gå tabt med teknologiske problemer, hvis disse skulle opstå. Af disse to årsager valgte jeg at gennemføre telefoninterview fremfor videointerview.

Telefoninterview har sine begrænsninger ved at man mister kropssprogets samtaleaspekt, og det stiller andre krav til min lytteevne som forsker. Fordelene med telefoninterview er følelsen af at være privat, og da kan man gennem telefonen gøre det muligt at få en god og tillidsfuld samtale. Studier viser, at der ikke er nogen større forskel mellem hvordan folk svarer og hvor længe de snakker hvis de interviewes fysisk og via telefon, så længe de selv har valgt at gerne ville interviews (Hallin & Helin, 2018).

Kvale & Brinkmann (2015) skriver, at efter lydoptageren slukkes for, kan nogle interviewpersoner fortælle yderligere som er relevant. Dette har ikke været en mulighed i telefoninterviewene, fordi forbindelsen blev brudt da vi afsluttede interviewet. Lydoptageren var ikke synlig (Tjora, 2017), men jeg gjorde opmærksom på den da den blev tændt.

3.2.2 Interviewguide

I interviewene ville jeg gerne have indsigt i barnehagelærernes livsverden, for at få indsigt deres betydninger af deres oplevelser og erfaringer. Interviewguiden har derfor været åben, med tre kernespørgsmål, for at give plads til at lytte sensitivt til barnehagelærerne og følge deres fortællinger. Interviewene var ikke uden struktur, for jeg var som forsker bevidst om at hensigten med interviewene var at få indsigter som kunne bidrage til besvarelse af min problemstilling. Den interviewede skal ikke bare fortælle sin historie, men fortælle historier, oplevelser og erfaringer som kan sige noget om fænomenet. Her skal forskerens evne at være både nærværende og distanceret i spil (Moules et al., 2015) og forskeren skal sørge for at følge op på svarene i interviewene for nye indfaldsvinkler (Kvale & Brinkmann, 2015).

Interviewdataen fra det kvalitative forskningsinterview er afhængig af interviewerens færdigheder og dømmekraft, derfor er det vigtigt at interviewerens har kundskab om temaet for at kunne vurdere gode spørgsmål i interviewet. Kvaliteten på dataen afhænger af interviewerens kundskab og færdigheder (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har været optaget af konstruktionen af spørgsmålene og deres invitation til at barnehagelærerne om at fortælle om sine oplevelser og erfaringer. Jeg har støttet mig til Moules et al.'s (2015) gennemgang af forskellige spørgsmålstyper. Jeg noterede mig nogle indgange til udforskende og tolkende spørgsmålstyper, som en hjælp til mig selv i fald jeg fik brug for dem. Spørgsmålsindgangene hjalp mig til at få en dybere forståelse for deres virkelighed og meningsskaben (Moules et al., 2015) og jeg anvendte spørgsmålene til at bekræfte min forståelse af deres udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015; Moules, 2015). De udforskende og tolkende

spørgsmålstyper var f.eks. ”Hvordan forstår du den situation?”, ”Kan du fortælle mig mere om det?”, ”Du mener, altså...?”

Med inspiration fra Kvale og Brinkmann (2015) har jeg lagt ind både briefing og debriefing i interviewet for at ivaretage det etiske og for at ramme interviewet ind, det blev en tydelig kontekstmarkør for interviewet. Før debriefingen inviterede jeg deltagerne til at fortælle mere, hvis de ønskede og oplevede noget som glemt.

3.3 Kontakt med feltet

Da jeg indledningsvis tog kontakt med feltet, ønskede jeg at gennemføre et fokusgruppinterview med barnehagelærere fra barnehager som har erfaring med barnehagers fravalg af Reggio Emilia inspirerede barnehageprofil. Med statistikken fra Uddannelsesdirektoratet, forventede jeg ikke at det skulle blive så vanskelig som det viste sig at være.

Jeg tog udgangspunkt i mit eget faglige netværk og benyttede mig af sneboldsmetoden (Halkier, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018) til at få kontakt med nogle som enten ville deltage eller kunne lede mig videre. Jeg kom i kontakt med en lang række mennesker fra forskellige steder i Norge, og fik overvejende positiv respons på forskningens udforskning af nedgangen. Nogen havde erfaringer de ville dele uden at deltage i forskningen, andre blev oprørte og ønskede ikke at bidrage. Nogle få reagerede med skarp modstand og informerede mig om at mine kontaktinfo blev registreret og at jeg ville blive holdt øje med fremover. Dette var af folk som har betydningsfulde og magtfulde positioner. Særlig et tilfælde var så ubehagelig, at jeg måtte overveje nøje om jeg ønskede at fortsætte forskningsstudiet på grund af mulige negative konsekvenser for mig.

Jeg forhørte mig hos Det Norske Reggio Emilia Nettverk, om de kunne hjælpe mig med at komme i kontakt med tidligere medlemmer, men på grund af netværkets etiske retningslinjer lod dette sig ikke gøre. Netværket kontaktede nogle på mine vegne, men ingen meldte sig. Lederen af netværket lavede tre Facebook-opslag, på tre forskellige sider, som igen blev videredelt, hvor mit forskningsprojekt blev præsenteret og interviewpersoner blev efterspurgt. Her kom der sparsomt med henvendelser, hvilket kan være påvirket af hvem der er tilgængelige indenfor Reggio Emilia nettverkets egne sociale medier, hvem der deler opslaget videre og om man ønsker at melde sig gennem et fagmiljø man er trådt ud af.

Fra min egen rundspørge og fra opslagene fik jeg nok henvendelser til at jeg kunne gøre et udvalg. Jeg tog først uformel kontakt via telefon, for kort at præsentere mit studie (Halkier, 2018) og for at screene og udvælge henvendelserne jeg fik. Denne screening, sammen med sneboldsmetoden, fungerede næsten som et pilotprojekt, fordi jeg fik en lille indsigt i de forskellige oplevelser og erfaringer som er i feltet. Det har helt klart været med til at bevæge min horisont og

rykke ved de fordomme som jeg gik ind i forskningsstudiet med. Det hjalp mig til at blive en mere kvalificeret samtalepartner, som Kvale & Brinkmann (2015) betegner det, hvor jeg har stillet mere åbne spørgsmål, og det er således også en del af rejsen mod forståelse af Reggio Emilia inspireret barnehageprofils nedgang.

3.3.1 Udvalget

Jeg er interesseret i professionsfaglige perspektiver på fænomenet og jeg har derfor valgt barnehagelærere som deltagere. Barnehagelærerne er ansvarlige for at udføre barnehagens mandat på vegne af samfundet (Pettersen & Simonsen, 2010). Tre barnehagelæreres oplevelser og erfaringer giver eksempler på fænomenet, som er relevante og interessante for at forstå fænomenet (Hallin & Helin, 2018).

I deltagernes fortællinger er der invitationer til at forstå fænomenet; deres erfaringer *er* fænomenet. Fænomenet handler ikke om interviewpersonerne, og citaterne er derfor ikke navngivne, fordi det er ikke *hvem* der siger det, men *hvad* der siges, der er vigtig. Citaterne vil præsenteres ud fra fortolkningerne hellere end personerne, for at få indsigt fra deres unikke kundskaber og bidrag (Moules et al., 2015). Med få deltagere er det muligt at gøre grundige tolkninger og at sige noget interessant om fænomenet. Hvert eksempel på et fænomen er nemlig ”en forekomst som vitner om nærværet av et sett kulturelle forståelser som netopp nå er tilgjengelig for medlemmerne av en kultur” (Denzin, 2011a, i Kvale & Brinkmann, 2015).

Selve sammensætningen af udvalget er homogent med tanke på uddannelse, arbejds erfaring, køn, alder og etnicitet. Interviewpersonerne arbejder alle tre i barnehage og har alle over 30 års erfaring, er uddannede barnehagelærere i 1980’erne og har eller har haft ledende stillinger i norske barnehager. De tre deltagere er geografisk placeret tre forskellige steder i Norge og har arbejdsforhold i tre forskellige institutionstyper, alle er kommunale.

Alle tre ønsker en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, men deres holdning til hvordan man skal drive en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis er dog noget varierende. Det er værd at bemærke sig hvilken betydning det har for forskningsstudiet (Halkier, 2018).

3.4 Gennemførelsen af interview

Før interviewene overvejede jeg som forsker ønskede at fremstå i interviewene. For mig har det været vigtig at fremstå respektfuld, etisk ansvarlig og beholde min forskerintegritet. I den tidlige kontakt med barnehagelærerne gjorde jeg det klart, at jeg ikke havde forhåndskundskaber om nedgangen, og at jeg ville invitere dem til at give nogle indsigter i deres oplevelser og erfaringer med nedgangen. Dermed blev deltagerne også konstrueret som eksperter i interviewsamspillet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg var nervøs før interviewene. Særligt det første. Jeg var meget selvbevidst omkring min rolle i interviewet og siden interviewsituationen er forholdsvis ny for mig, var jeg spændt på om jeg fik til at stille gode, uddybende spørgsmål. Barnehagelærernes erfaring i feltet er overlegen min egen, hvilket bidrog til min nervøsitet, men når jeg har lyttet til lydoptagelserne fra interviewsituationerne fremstår jeg ikke så usikker som jeg følte mig.

Jeg lyttede det første interview igennem før jeg gennemførte de to andre interviews. Det er godt at lytte til et interview før næste, for at lære af hvordan vi stiller spørgsmål og fornemme flowet i interviewet. Når man lærer undervejs kan man undgå at gøre de samme fejl flere gange (Thagaard, 2018). Fra det første interview oplevede jeg, at det var et aspekt som jeg ikke spurgte ind til, fordi jeg tog det for givet. Barnehagelæreren bragte heldigvis det samme aspekt op igen, så indsigten gik ikke tabt. Jeg oplevede en forbedring i min tilgang efter det indledende interview. I de to senere interviews var jeg mere tydelig i mine spørgsmål og stemningen var noget lettere.

Jeg afsluttede det første interview med spontant at udbryde, at ”nu jeg er helt fyldt op!” Interviewet var meget indholdsrigt og jeg oplevede det som mere krævende end forventet at navigere i et forskningsinterview. Som Moules et al. (2015) skriver, at skulle deltage og lede, være engageret og distanceret, have fokus og fleksibilitet er mere komplekst end det umiddelbart fremstår. Kvale & Brinkmann (2015) skriver også, at det at interviewe kan være en kraftfuld og uforudsigelig oplevelse. Begge parter tager noget med ind i interviewene og går derfra med noget nyt.

Det mærkes, at vi lever i et interviewsamfund og har konstrueret en social praksis (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor det er almindeligt at interviewe hinanden. Det var enkelt at træde ind i interviewet og det krævede ikke megen forklaring. Det var alligevel vigtigt for mig at skabe en tydelig ramme for interviewet, og at ivaretage det etiske i selve gennemførelsen. Jeg ville sikre mig at barnehagelærerne var informerede om hvad interviewet indebar i forhold til deltagelse og rettigheder, også som en tryghed i interviewsituationen.

Jeg forsøgte, at skabe et åbent klima og tryghed for at barnehagelærerne kunne fortælle om de oplevelser og erfaringer de ser som relevante, for at udforske fænomenet med nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler. Atmosfæren mellem os påvirker indsigterne der åbnes for (Kvale & Brinkmann, 2015; Hallin & Helin, 2018) og derfor har det været vigtig for mig, at ikke virke ledende. I gennemlæsningen af transskriptionerne, ser jeg at jeg har forholdt mig til det som barnehagelærerne fortæller og fuldt op på det. Jeg har lagt vægt på at invitere barnehagelærerne til at fortælle, uddybe og konkretisere.

Jeg oplevede at den sensitive lytning var vanskeligere i telefonen. Jeg har måtte vægtlægge intonation og stemmeleje i stor grad og jeg har ingen indsigt i hvad kropssproget fortæller. Det var

også vanskelig at vurdere længden på de pauser som jeg lagde ind, netop fordi der bare var stilhed og ingenting at navigere efter. Dette bliver mere statisk i lydoptaget end i selve samtalen, hvor der alligevel er et flyd og man får en føling med den anden, som gør at man løbende i interviewet bliver bedre til at vurdere stemning og at tune sig ind. I telefon oplevede jeg også, at der var mange *øh*'er og *mhm*'er, og jeg tolker det som en klog måde at samtale på, ved at lade mig vide at de endnu ikke er færdige med at snakke og behøvede mere tid. Jeg oplevede, at der var forskel på *øh*'erne, nogle var udtryk for at de famlede med svarene og andre var mere som tænkepauser.

En af deltagerne havde bedt om interviewguiden på forhånd og forberedt et svar dokument, som jeg har fået tilsendt i efterkant, men jeg har valgt ikke at anvende det. Første del af det interviewet var præget af indøvede svar, men længere inde i interviewet får det mere præg af en dialogisk interviewsamtale. Ved interview af indøvede svar kan det være svært at komme bag de indøvede svar, men skikkelighed fra interviewer og at den interviewede byder til, så kan det lade sig gøre (Hallin & Helin, 2018).

Jeg blev slået af de tre deltagers integritet når de gjaldt at udtale på vegne af andre, de begav sig ikke ud i spekulationer, de sagde ikke noget personlig om andre og jeg blev bedt om at censurere noget der blev sagt om en kollega. Barnehagelærerne har alle taget udgangspunkt i egne oplevelser og erfaringer, med relevans for fænomenet.

Efter interviewene noterede jeg refleksioner og fornemmelser ned til støtte i min analyse og tolkning (Thagaard, 2018). Her noterede jeg bl.a. at sprogforskellene ikke var et hinder.

3.5 Behandling af empiri

Jeg brugte lydoptag for at fastholde det som er vigtig for emnet, og undgå at materialet går igennem mit forskerfilter. Netop for at intet skulle gå tabt, var det vigtigt for mig at optage interviewet, og fange tonefald pauser osv., sådan at jeg kunne fokusere på selve samtals emne og dynamik (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg lærte hurtigt, at jeg undervurderede det tolkningsmæssige aspekt i selve transskriptionshandlingen. Jeg gennemtænkte og overvejede nøje på hvilken måde jeg skulle overføre det talte ord til skrift i forhold til hvad selve transskriptionen skulle bruges til (Kvale & Brinkmann, 2015). Oversættelse er forrædere, skriver Kvale og Brinkmann (2015) at den hermeneutiske tradition siger. Det sociale samspil, tempoet og stemmeleje, intonation og åndedræt forsvinder som kontekst for samtalen.

Det tog mig længst tid at transskribere det første interview, fordi jeg måtte vurdere hvordan jeg skulle tegnsætte, om jeg skulle oversætte fra dialekt til bokmål, overveje om fyldord skulle inkluderes og også gennemføre censur med tanke på det forskningsetiske.

For mig, var det nyttigt, at have detaljerede transskriptioner, for at skærpe min opmærksomhed mod nuancer i interviewinteraktionerne og ikke miste udsagnetes tolkningsmuligheder (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.6 Hermeneutisk analyse og meningsfortolkning

Jeg har valgt at gennemføre analysen i tre stadier. Først har jeg givet udtryk for hvordan jeg forstår interviewteksten (Brottveit, 2018), i form af førstegradsfortolkninger af barnehagelærernes oplevelser og erfaringer (Fangen, 2010). Når man indenfor den filosofiske hermeneutik ser mennesket som et fortolkende væsen, at fortolkningen er ontologiseret, betyder det at jeg fortolker på noget der allerede er fortolket (Fangen, 2010). Jeg gør derfor brug af tykke beskrivelser i form af interviewcitater (Geertz, 1973). Herefter skaber jeg en ny tekst, hvor jeg formidler tekstens mening på en ny og kreativ måde, som skaber grundlaget for meningen med teksten (Brottveit, 2018) gennem andengradsfortolkninger ved at bruge både erfaringsnære og erfaringsfjerne begreber, forstået som barnehagelærernes egne begreber og akademiske begreber (Fangen, 2010). Disse udgør forskningens nye indsigter, som kan anvendes i praktisk eller teoretisk sammenhæng sådan at indsigterne kan anvendes (Brottveit, 2018). Jeg bruger også tredjegradsfortolkninger, hvor jeg gør kritiske tolkninger af barnehagelærernes oplevelser og erfaringer. Kritisk tolknig retter sig mod ubevidste processer, ideologier, magt og udtryk for dominans som fremmer bestemte interesser (Fangen, 2010).

Når man reagerer på det der viser sig for en, må man overveje på hvilken måde man kultiverer noget som allerede *er der*. Det handler om at være opmærksom, have tålmodighed og fokus, gennem en dyb etisk praksis (Moules et al., 2015). Jeg har læst interviewene nøje igennem flere gange. Jeg har skrevet tanker og noter ned, jeg har diskuteret min udlægning med andre, før jeg er vendt tilbage til interviewteksten, hvor jeg har skrevet nye udlægninger ned, som jeg igen har diskuteret med andre. Langsomt begyndte nogle temaer at udkrystallisere sig i materialet og mine udlægninger blev entydige. Løbende under analysen har jeg søgt efter teori som kunne løfte barnehagelærernes oplevelser og erfaringer frem.

I min meningsfortolkning, har jeg gjort brug af teoretiske begreber til at kultivere de tematiske indsigter der træder frem i interviewmaterialet. Det har hjulpet mig med at fortolke barnehagelærernes levede erfaring og beriget min forståelse. Det har hjulpet mig til at se anderledes på fænomenet og afdækket meningsdimensioner jeg ikke havde opdaget (van Manen, 2014). Det er mit forsøg på at sætte blikket på vidvinkel, for at kunne se bredere og dybere i interviewmaterialet.

Som en del af min fortolkende analyse, ser jeg på fænomenet, en del af gangen for at se hvad delene kan afdække om det komplekse fænomen. De enkeltdele jeg vælger ud, gør jeg det

velvidende at fænomenet er impliceret i den del. Og jeg tænker helheden i forhold til delene, uden at jeg på nogen måde får mulighed for at begribe hele helheden (Moules et al., 2015).

3.7 Ethiske vurderinger

«Et centralt punkt her er at udøvelse af etisk kompetent forskning ikke kan reduceres til å overholde noen etiske prinsipper og retningslinjer, men må inneholde elementer av situert menneskelig skjønn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 94.) Forskningsetisk skøn er flettet ind i hele forskningsprocessen og må udøves i alle overvejelser som må gøres (Brinkman & Kvale, 2015). Det er overvejelser omkring valg af problemstilling, metode og gennemførelse. Det handler om håndtering af datamaterialet, fremstillingen og resultaterne. Udover at forskeren skal udøve sund fornuft er der nogle forskningsetiske principper som forskeren må være fortrolig med (Fossheim & Ingierd, 2015).

Først og fremmest skal forskeren få sit forskningsstudie godkendt hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), og forholde sig til de forskningsetiske retningslinjer, som forskeren skal tage hensyn til i sin forskning. Det handler om at sikre formaliteter der gælder krav om information, samtykke og confidentialitet (NESH, 2016).

Forskeren skal sikre et informeret samtykke til forskningsdeltagerne, som er baseret på frivillighed og tillid til forskningen. Indenfor den kvalitative forskning vil samtykket være præget af fleksibiliteten som præger forskningen (Thagaard, 2018). Jeg har benyttet et informations- og samtykkeskema udarbejdet af NSD, til at sikre min informationspligt og informere om forskningens frivillighed (se vedlæg 8.5). Jeg har været påpasselig med at opbevare personoplysninger forsvarligt.

Forskningsdeltagernes anonymitet er vigtig i forhold til princippet om confidentialitet. Thagaard (2018) skriver, at det kan være vanskeligere at sikre confidentialiteten hvis deltagerne befinder sig inden for samme netværk. Et par af barnehagelærerne var bekymrede over deres anonymitet og jeg har stræbt efter at sikre deres anonymitet i forskningsteksten.

I forskning skal der altid tages hensyn til menneskeværdet, som er knyttet til individets ukrænkelighed (NESH, 2016). I fremstillingen af forskningen må forskeren være bevidst på, at ikke krænke forskningsdeltagernes integritet ved at være for kritisk, samtidig skal man heller ikke snakke deres sag (Thagaard, 2018). Forskningsdeltagerne skal ikke opleve negative konsekvenser af at deltage i forskningen (Kvale & Brinkman, 2015). Selve formidlingen af forskningen kan få konsekvenser, ikke bare for de som deltager i forskningen, men også for det vedrørte forskningsfelt. I formidlingen er det også vigtigt at understrege den videnskabelige usikkerhed som en del af samfundsansvaret. Transparens er her et nøgleord (Ingierd, 2015).

Indenfor samfundsforskningen er det vigtigt, at kunne redegøre for sine valg gennem forskningsprocessen, fordi forskningsetisk skøn indenfor samfundsforskningen også bliver udøvet med en moralsk sensitivitet og etisk opmærksomhed overfor den enkelte forskningsdeltager, som trumfer både de videnskabelige og samfundsmæssige interesser. Det etiske hensyn er afgørende for forskningens kvalitet (Ruyter, 2015).

Selve forskningsteksten udgør en indforstået kontrakt mellem forsker og læser om at det er et autentisk skriv, der læses (Vinther, 2015). Rapporteringens sprog påvirker forståelsen af den virkelighed og værdier der præsenteres, derfor har jeg som forsker været moralsk og etisk bevidst omkring min fremstilling af kundskaben jeg udleder af indsigterne fra barnehagelærerne (Kvale & Brinkman, 2015).

3.8 Kvalitetsvurdering

Filosofisk hermeneutisk forskning handler om en omhyggelig opmærksomhed til måden man går frem i sit arbejde, sådan at det er tillidsvækkende og troværdig. Det handler ikke om at finde et endelig svar, men om at nærme sig en forståelse af fænomenet man forsker på (Moules et al., 2015). For at man skal kunne vurdere forskningens samlede troværdighed, må man se på forskningens pålidelighed, gyldighed og overførbarhed (Thagaard, 2018).

Pålidelighed, handler om reliabilitet og vurderes gennem hvor transparent jeg er i mine redegørelser af forskningsprocessen. Pålidelighed handler om hvordan jeg er kommet frem til problemstillingen, mine metodiske overvejelser, valg af interviewpersoner, behandling af datamaterialet og erfaringer som jeg har gjort i forskningsstudiet (Thagaard, 2018).

Gyldighed handler om validiteten af mine tolkninger og min kritiske holdning til egne tolkninger. Gyldighed handler om, at vise til teorien som er udgangspunktet for tolkningen, og hvordan jeg reflekterer, både teoretisk og værdimæssig (Thagaard, 2018). Gyldighed kan ses som en intersubjektiv enighed mellem forskere og feltet at fundene i forskningen er produktive (Moules, et al., 2015).

Overførbarhed handler om forskningens relevans udover det studerede fænomen, og her må forskeren diskutere forståelse af sin egen forskning og dets relevans for feltet (Thagaard, 2018).

Overførbarheden, eller sandhedsværdien, i et forskningsstudie handler om at tolkningerne vækker genklang hos læsere med kendskab til fænomenet (Thagaard, 2018; Moules et al., 2015). Man behøver ikke selv have samme erfaringer som i datamaterialet, men opleve at det er overbevisende og bidrager til forståelse. Sandheden som kommer frem i forskningsstudiet, udelukker ikke andre sandheder, men tilbyder mulige forståelser. Her må tolkningerne være tydelige i forhold til datamaterialet, som også er en del af forskningens troværdighed (Moules et al. 2015).

At være kritisk i videnskabelig sammenhæng er ikke negativt, men en undersøgende måde, hvor man søger om der er andre forståelser af noget. Den kritiske holdning ses både gennem interview, analyse og konklusion (Hallin & Helin, 2018).

I det filosofisk hermeneutiske forskningsstudie stræber man efter at gøre stærke, kraftfulde, velbegrundede, overbevisende og robuste tolkninger. Det handler ikke om at forklare, men at forstå. Forståelse kan bare deles gennem overbevisende, forståelig og forklarende måde. Et hermeneutisk studie skal ikke være fuldkommen, men lede til nye spørgsmål (Moules, et al. 2015).

4. Empiri

For at få en indsigt i hvordan nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler kan forstås, har jeg analyseret og tolket barnehagelærernes oplevelser og erfaringer. Der er tre temaer der træder frem i interviewmaterialet, som barnehagelærerne beskriver som medvirkende til nedgangen. Det handler om drivkraft, teknisk praksis og konflikter.

Drivkraft handler om personer som definerer, driver og fører den pædagogiske praksis. Teknisk praksis, handler om metoder og teknikker for den pædagogiske praksis, som personalet oplæres i og forventes at følge. Der konflikter i personalet, som en modstand mod organiseringen af den pædagogiske praksis og som ender med et fravalg af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil og udmelding af netværk.

Jeg har anvendt Aristoteles' dydsetik og Honneths anerkendelsesteori og tingsliggørelsesbegrebet i mine fortolkninger, for at kultivere de indsigter som træder frem. I det følgende har jeg valgt nogle eksempler fra interviewmaterialet der skal illustrere barnehagelærernes oplevelser og erfaringer, som jeg har delt ind i de tre ovenstående temaer.

I interviewuddragene er min tale fremhævet med fed tekst. Alt andet citereret tekst er udsagn fra barnehagelærerne.

4.1 Drivkraft

Drivkraften er fremtrædende i interviewmaterialet og fremstilles på forskellig vis. I datamaterialet bruges begrebet *drivkraft* gentagende gange af alle tre barnehagelærere. Drivkraft fik mig til at stoppe op og undre mig over hvad der egentlig lægges i denne drivkraft, hvorfor er den så vigtig. Hvad betyder *drivkraft* for barnehagelærerne?

En barnehagelærer, giver udtryk for at fordi de *ikke* havde denne drivkraft, begyndte inspirationen at dække af. Barnehagelæreren har følt et behov for at have en *pedagogista* til at få projektarbejdet *videre, og videre, og videre*.

Hvordan forstår du den situation at inspirationen dækker af?

(...) Nei, vet du, det klar... tenker du sånn generelt til oss? Ja, da. Nei, vet du, jeg... Jeg tror nok, at hvis vi hadde en pedagogista og en veileder, så hadde det vært mye enklere. Det er det første jeg savnet.

Okay.

En som kan hjelpe meg og se. Du blir lissom litt fanget i din egen barnehage og ikke kan se... ja du kan se... du fikk et annet syn på barn. Du så jo fortsatt barnet på det

nye synet, men det var liksom, det var liksom noen ganger å (...) få det videre og videre og videre kunne være litt vanskelig.

Mhm.

Mhm.

Kan du ikke prøve at si litt mere om det?

Når du har for få... når du liksom... det blir bare dine øyne, og kanskje en to-tre andres øyne som ser det der. Så klarer vi ikke å se, det strander opp. Det blir stopp! Du *klarer ikke* å være nysgjerrig med barna over *tid*. Følte jeg da.

Jeg forstår det sådan at pedagogistaen kommer udefra, siden barnehagelæreren oplever at *bli litt fanget i egen barnehage*. Uden hjælpen fra pedagogistaen opleves det vanskelig at følge Reggio Emilia filosofiens projektarbejdsmetode ved at *gi dem nye spørsmål som gjør at dem undersøger videre* og holder gang i deres *nysgjerrighet og forskerevne*. Hun fortæller efterfølgende at hun selv mister sit *drive* (englesk) ud fra sådan som man skal *drive* projektarbejde, og giver i den sammenhæng udtryk for at drivkraft er nødvendig for at kunne drive filosofien ved at vise til en anden barnehage som oplevede det samme:

Og så tror jeg at du må ha noen som kan *drive*... jeg vet om en barnehage i nabokommunen, dem holdt jo på *lenge*, men dem sluttet nesten før oss. Men det var jo på grunn av at styreren ble *pensjonist*! Og da stranda det liksom det, det var ikke noe mer. Det var ikke så interessant lenger. De hadde ikke... Du *må* ha noen som kan *drive* det altså!

Mhm.

En pilspiss. Farer fremover! (ler)

Uden denne drivkraft, denne *pilspiss*, der *farer fremover*, så er ikke Reggio Emilia inspirationen så *interessant lenger*. Drivkraften kan forstås den der holder arbejdet interessant. Senere i interviewet kalder hun denne drivkraft i form af en vejleder eller pedagogista for *profet*, hvilket jeg forstår som et udtryk for at en pedagogista har en særlig indsigt eller kundskab.

Drivkraften kan også opleves at slå uheldigt ud i pædagogisk praksis, når der findes rigtige og forkerte måder at drive Reggio Emilia inspirationen på, som en metode fremfor en filosofisk inspiration.

Har du nogle tanker om, hvorfor der må så meget drivkraft til? Hvad går det ud på? Jeg bliver lidt nysgerrig.

Hvis du skal drive Reggio Emilia sådan som, ikke alle i nettverket, men som *noen i nettverket* gjør det, der du nesten skal drive det på den måte at, ja, det finnes den riktige sannheten her og så finnes der noen ting som ikke er rett. Det krever faktisk ganske mye sånn teoretisk forståelse i forhold til hva det egentlig er en holder på med, for ellers så blir det veldig fort det der med at Reggio Emilia blir en metode. Og det er jo ikke det!

Mhm.

Det er jo en filosofisk måte å se barns læring og barn sin utvikling på [...] Den blir lissom en sånn, jaeh, jeg vet ikke helt. Så må du ha... her har det jo helt tydelig vært noen veldig sterke drivkrefter da. Som har gått og passet på at ting ble rett da, at det som var hengt opp på veggene var rett, og tatt ned ting som dem ikke var fornøyd med og i det hele tatt. Og da tenker jeg, ja, det er ikke noen allright måte og driv på.

Her fortæller barnehagelæreren om *veldig sterke drivkrefter*, som *har gått og passet på at ting bliver rett* og driver Reggio Emilia ud fra *den riktige sandheten*, hvor hun oplever at *Reggio Emilia blir en metode*. Barnehagelæreren oplever ikke at det er *allright* at arbejde på den måde. Om personalet hun arbejder med fortæller hun at den tidligere ledelse har *indoktrinert* personalet i forhold til hvordan de skulle arbejde og fortæller videre.

De (personalet, red.) har jo blitt, ja, går det an og si, *indoktrinert*. I forhold til hvordan man skal gjøre ting da.

Her har drivkraften, i form af ledelsen, været *indoktrinerende* i forhold til, hvordan de vil drive en Reggio Emilia inspireret barnehage. Hun fortæller også senere i interviewet at der ikke stilles særligt med spørgsmål til denne måde at drive på, fordi en del af drivkraften også ligger i kommunens administration, som fremmer et Reggio Emilia inspireret arbejde.

En barnehagelærer fortæller, hvordan rollen som drivkraft har bidraget til personalekonflikter. Hun fortæller at de har set til Reggio Emilia barnehagers måde at organisere barnehage på og har derefter implementeret en udvalgt *model* i barnehagen.

Ja, og så begynte lissom ting å murre litte gran og så fordi hun, som styrer, hadde valgt og ha med seg to fagpersoner til å være med å drive liksom filosofien litt fremover da. Og det var blant annet meg og en til.

Jeg fulgte op på denne murring i forhold til rollefordelingen senere i interviewet. Uden at det kommer tydelig frem her, antager jeg at det er barnehagelærere der snakkes om, siden der i resten af interviewet ofte vises til de andre barnehagelærere.

Hvordan har det været at snakke om i personalegruppen? Du nævnte at det har været lidt *murring* i forhold til rollefordeling, sådan som jeg forstår det, hvad går det ud på?

Nej, jeg tenker *misundelse!* (Heh).

Okay, ja.

Altså, jeg tror at man følte seg litt sånn... *tilsidesatt*, på en måte.

Ja.

For enda dem hadde selv vært med å velge det! Fordi i starten, så så vi jo på ulike modeller, sånn som man driver i Italia og andre steder, så har man jo pedagogistaer som på en måte går rundt og tenker og hjelper på avdelingene, til å dra prosjektet da! Og tenker *pedagogikken!* Men i Norge har man jo ikke sånne fagpersoner, så vi tenkte at noen skulle være... som kunne mer om filosofien, skulle være med å være *drivkraften* da. Sammen med styreren! Og det syns jo alle var veldig fint! Helt til det liksom ble sånn at 'jammen, jeg da? Jeg vil også ha oppgaver!' Og så husker jeg at vi prøvde det litt, men der var også tilbakemeldingene at 'jammen, hvordan skal jeg gjøre det? Hvordan skal jeg legge opp et fagmøte?' Altså, så man ville på en måte ha ansvar, men man klarte ikke helt å ta det ansvaret.

Som jeg forstår det som barnehagelæreren her giver udtryk for, så har denne drivkraft fået sin egen rolle i form af en *fagperson*, en norsk udgave af en *pedagogista*. De har valgt en organisering begrundet ud fra Reggio Emilia barnehagernes organisering. Drivkraftens funktion har været at *tenke pedagogikken og dra prosjektet* på afdelingerne. Drivkraften er en fagperson som *kan mere om filosofien* end resten af personalet, som skal fungere som drivkraft *sammen med styreren*. Denne organisering skaber *murring* i personalet. Barnehagelæreren tænker, at de andre barnehagelærere er *misundelige* og hun tror at de føler sig *tilsidesatte*. Barnehagelæreren fortæller, at de andre barnehagelærere giver udtryk for at de også vil have *oppgaver*. De får da tildelt ansvaret for *fagmøterne*, men barnehagelæreren fortæller, at de *klarte ikke helt å ta det ansvaret*.

Rollerne som fagpersoner er uformelle og udvalgt af styreren til at *drive filosofien fremover*. Da barnehagens Reggio Emilia inspirerede profil vælges væk, indsættes ny ledelse og rollerne som fagpersoner forsvinder.

4.1.1 Tolkning af drivkraft

I det ovenstående fremlægges der tre forskellige oplevelser og erfaringer, med det barnehagelærerne beskriver som drivkraften. Drivkraften benævnes som *vejleder, pedagogista, fagperson* og *profet*. Drivkraften *tenker pedagogikken*, hjælper med at *dra projektet* og kan *mer om filosofien*. Drivkraft bruges af barnehagelærerne på en måde som viser til personer som ledere af den pædagogiske praksis, hvor det er de som definerer, driver og fører det pædagogiske arbejde.

Ud fra disse fortællinger findes, drivkraften som noget eksternt fra den faktiske pædagogiske praksis, noget der kommer udefra og oppefra, hvilket leder mig til at forstå drivkraften som en med særlig indsigt. I lys af Aristoteles' kundskabsformer tolker jeg drivkraften som en ejer *episteme* (Aristoteles, 2013) i form af den kundskab der er nødvendig for at kunne drive en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis.

Uden drivkraften er Reggio Emilia inspirationen ikke så *interessant længere* og drivkraften kan være nødvendig fordi *du klarer ikke å være nysgjerrig med barna over tid* og det er vanskelig at få projektarbejdet *videre og videre og videre*. Barnehagelæreren mangler hjælp fra drivkraften til at holde gang i børnenes *nysgjerrighet og forskerevne* i projektarbejde, hvilket kan forstås som en rationel refleksion (Doseth, 2017) over projektarbejdsprocessen, med baggrund i epistemen, som pedagogistaen har. Deliberation er en speciel form for *techne* (Doseth, 2017), som ikke nødvendigvis er negativ, men epistemen sammen med *techne*, altså kundskaben sammen med praksis, kan hjælpe praktikerer til at lykkes bedre med sine mål (Doseth, 2017). Forstået sådan at drivkraften er en hjælp og støtte til barnehagelæreren.

Epistemisk kundskab kan lægges frem som sand (Doseth, 2017), som kommer frem i det jeg forstår som vurdering af det pædagogiske arbejde, når drivkræfterne *har tatt ned ting som dem ikke var fornøyd med*, som viser en holdning til hvad der er forventet ud fra den epistemiske kundskab. Barnehagelæreren beskriver, hvordan nogle *sterke drivkrefter* passer på at ting *blir rett* ud fra den *riktige sannheten*, hvilket jeg tolker som et udtryk for at det er en bestemt type fremstilling eller *techne* der er ønsket fra drivkræfterne, for at barnehagelærerne udfører deres opgave, mestre deres fag og er gode praktikere (Aadland, 2018) ud fra sådan som det forventes i en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis. Og det kan også tolkes som et udtryk for en selvpræsentation, hvor praksis bliver selvtingsliggende i sin præsentation af sig selv og sine egenskaber (Honneth, 2019).

En af barnehagelærerne har erfaret, hvordan rollen som drivkraft har bidraget til *murring i personalegruppen*. Hun oplever, at de andre barnehagelærere har følt sig *tilsidesatt og misundelige*.

Det kan tolkes som et udtryk for at de andre barnehagelærere har en fornemmelse af manglende anerkendelse (Honneth, 2007). Det ses også i at de andre barnehagelærere protesterer og også ønsker at have *oppgaver*. Ud fra Honneths teori om kampen om anerkendelse, kan dette forstås som en intuitiv reaktion på krænkelse (Åmot og Skoglund, 2019). Barnehagelæreren oplever, at de andre barnehagelærere *klarte ikke helt å ta det ansvaret* for de opgaver som fik tildelt. Dette kan tolkes som en underkendelse af de andre barnehagelæreres konkrete egenskaber (Honneth, 2007).

Når to af barnehagelærerne i en barnehage bliver tildelt en form for myndighed, kan det betyde at de andre barnehagelærere bliver frataget en del af deres myndighed, fordi deres myndighed overtages af en anden. De andre barnehagelæreres stemmer bliver mindre værd.

Drivkraft kan være alt fra administration til netværk til uformelle fagpersoner, som da er med til at føre den pædagogiske praksis ud fra deres særlige kundskab om Reggio Emilia filosofien.

4.2 Teknisk praksis

I kapitlet om drivkraft, fortæller en af barnehagelærerne hvordan *Reggio Emilia blir en metode*, gennem stærke drivkræfter. Det er gennemgående i interviewene, at der gives udtryk for at en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis handler om projektarbejde, som en bestemt form for arbejdsmetode med bestemte teknikker.

Et eksempel som illustrerer metodetilgangen ses i det en barnehagelærer fortæller om fra implementeringen af filosofien under overgangen fra tre barnehager til én. Virksomhedslederen i kommunen ønskede at der indføres en tydelig Reggio Emilia inspireret barnehageprofil i den nye barnehage. Barnehagelæreren fortæller at der indsættes en ledelse kom *kunne noe med bakgrunn i filosofien*.

De startede med at ændre praksis i de tre barnehager ét år før den nye barnehagen blev åbnet, hvor filosofien blev introduceret og alle møder fremover var rettet mod en praksisændring til at arbejde projektbaseret. *Og da brukte man veldig mye tid på å introdusere filosofien. Altså man brukte jo bortimot to år på å gå i dybden på hele den filosofien.*

Barnehagelæreren fortæller videre hvordan hun, som fagperson, var med til at lære personalet at arbejde projektbaseret gennem personalemøderne.

[...] Vi satte sammen gruppene litt forskjellig, og det var jo en baktanke med alt, for alt skulle jo ende ut i at 'hvordan kan man få erfaring med å jobbe i prosjekt?' Så det var det vi prøvde å bygge opp. [...] Og da valgte vi også en som skulle dokumentere, for nettopp å se på, 'hva er det vi dokumentere i en sånn prosess', 'hva er viktig for å finne ut av hvordan man skal gå videre?' Sånn at vi bygd jo opp trin for trin, sånn at man skulle få erfaring med hvordan man kunne jobbe med barn i prosjekt. [...]

Barnehagelæreren fortæller hvordan der var en *baktanke* med oplæringen af resten af personalet for at kunne arbejde i projekt gennem egen *praktiske* erfaring. Oplæringen er bygget op *trin for trin* for at personalet skal kunne arbejde projektbaseret.

Med baggrund i det barnehagelæreren fortæller om oplæringen, spurgte jeg om der var bestemte måder personalet skulle arbejde i projekt på, hvilket barnehagelæreren bekræfter. Hun fortæller, at projektarbejdet kan være i alle barnets aktiviteter, for eksempel når barnet *maler* eller er på *tur* samt at det er den ansattes ansvar at sørge for at *rommet er tilrettelagt*, sådan at også *leken kan være inne i prosjektet*.

[...] sådan at leken kan liksom også være inne i *prosjektet*. [...] Men i et prosjekt så klarer du også tenke på det prosjektet i *veldig mange sammenhenger*.

Mhm. Sånn at du får det ind i alt på et vis?

Ja! Og *det* tror jeg at mange syns var vanskelig.

Det er forventet at personalet får til at tænke projektarbejde inde i *veldig mange sammenhenger*, sådan at projektarbejdet bliver flettet ind i hele barnets barnehagehverdag.

Barnehagelæreren oplever at *mange* synes det er vanskelig at skulle få projektet ind i alle barnets aktiviteter. Hun fortsætter med at fortælle om det som er *vanskelig* for de andre barnehagelærere for de vil *arbeide på sin måte*.

Og det er kanskje det jeg mener når jeg sier 'på sin måte', for da har de kontroll på det. [...] Så tror jeg det at det å skulle være, i hver fald som pedagogisk leder da, og skulle drive det inne på egen avdeling, uten å ha den kontrollen. Jeg tror faktisk at det var *det* som var vanskelig for mange. Uten at de har uttalt noe annet enn at det var vanskelig.

Okay, ja.

Mhm. Så det er vel det jeg tenker når jeg sier at de skal jobbe på sin måte. Så er det noe med at de må selv få lov til å planlegge og, og tenke.

Det er *vanskelig å slippe opp den kontrollen*. Jeg forstår sådan at *kontrollen* handler om at arbejde på *sin måte*, som *pedagogisk leder på egen avdeling*. Og det at *jobbe på sin måte* handler om at *få lov til å planlegge og tenke selv*.

En af barnehagelærerne fortæller, hvordan hun oplevede at Reggio Emilia filosofien var misforstået og tenkt på det som en metode.

‘Reggio Emilia det er prosjekt. Reggio Emilia er pedagogisk dokumentasjon. Reggio Emilia er en metode.’ Opplevd jeg at personalgruppen tenkte.

Hun fortæller at de tidligere hadde en ensidig fokus på prosjektarbejde, men at de nu *gjør mange, mange flere ting*. De har ændret deres tilgang til prosjektarbejde, hvor det før var *systematisk* med fotografering og dokumentation.

[...] Vi gjør mange, mange flere ting og vi går heller ikke sådan systematisk med sådant fotoapparat og knipser hele tiden. Vi dokumenterer, ja, men sånn, men måten å gjøre det på der det står en og knipser hele tiden og tager bilder og bilder og bilder og bilder, med at det er nesten sådan at det er det at få en dokumentasjon som blir målet, det har vi tonet ned da.

Okay.

For da blir det ikke det dem holder på med, relasjon mellom barna som er viktig, men det som er viktig er at få en fin dokumentasjon.

De har *tonet ned* for målet om en *fin dokumentasjon* fordi det var selve dokumentationen der blev viktig, fremfor *det dem holder på med og relasjonen mellom barna*.

En anden teknik som benyttes i prosjektarbejde og som handler om at stille børnene spørsmål.

Det er i hvert fald sånn... kan veldig ofte være den der gode dagligdagse samtalen, som er her og nå... det er nok en bedre måte, i stedet for sådan spørsmål, spørsmål, spørsmål, som ofte blir når du snakker med barn i prosjektarbeid, for å få tak i ’hva tenker barna’, ’hva vil barna’ og så videre. Så bliver det mye spørsmålssamtaler.

Spørsmålssamtalen er måden man *snakker med barn i prosjektarbeid*, men barnehagelæreren synes at *den dagligdagse samtalen, som her og nå*, ofte er en bedre samtale.

Spørsmålssamtalen skal sikre at du ikke *gir svarene på gullfat*, men give børnene *nye spørsmål som gjør at dem undersøker videre* i prosjektarbejde.

Og det er liksom at... Og da blir det så fort at du gir svarene på gullfat (ler). Men det skal du jo ikke gjøre, vet du, du skal jo gi dem nye spørsmål som gjør at dem

undersøger videre. Men det var lissom å *finne* de spørsmålene, *det* var etter hvert litt vanskelig for meg.

At finne de spørsmålene, kan være vanskelig. Barnehagelæreren fortæller videre, at hun må *ha tid for å se hva barna er interessert i. Hva kan være neste spørsmål, neste vei å gå.*

Når barnehagen ikke lenger har en Reggio Emilia inspireret barnehageprofil, er en af barnehagelærerne ræd for at børnene får *mindre handlingsrom* i barnehagen, fordi uden projektbaseret arbejde, er det *ikke nødvendig* at *lytte* til børnene.

Og så sitter vi der og så prater vi litt [...] Altså... det blir så løsrevet (suk) at det blir litt mere kjedelig. Og man blir ikke så engasjert som voksen og man fanger ikke opp så mye av det som barna kommer med.

Okay.

Man blir dårligere til å lytte inn, fordi det på en måte ikke er *nødvendig* på en måte da.

At det er vanskelig går igen i en af de andre barnehagelæreres oplevelse af Reggio Emilia inspireret praksis, som siger at projektarbejds måden skal ind i *ryggraden*.

Det ligger ikke i ryggraden vores [...] Det ligger i ryggsekken! Og du kan ta av deg ryggsekken.

Barnehagelæreren bruger *ryggsekken* som metafor for at karakterisere hendes oplevelse af at arbejde Reggio Emilia inspireret. *Det ligger ikke i ryggraden*, kan betyde at det ikke er en indøvet færdighed. *Ryggsekken*, som metafor, forstået som noget man *kan ta av* og på, kan være et udtryk for noget du har med dig, og som du kan tage frem og pakke væk.

4.2.1 Tolkning af teknisk praksis

Reggio Emilia inspireret praksis fremstilles som en teknisk praksis, hvor personalet oplæres i projektarbejds metoden og der er bestemte forventninger til hvordan der skal arbejdes i projekt. Barnehagelærerne beskriver forskellige teknikker som bruges i projektarbejdet i form af dokumentation og spørgsmål.

I lys af Aristoteles' kundskabsformer kan virksomhedsleders ønske om at have en tydelig Reggio Emilia inspireret barnehageprofil forstås som et ønske om at anvende og overføre et bestemt episteme, en kundskab som anses som rigtig og sand, og ikke kan forholde sig på anden måde

(Aristoteles, 2013), en bestemt type kundskab, til den nye barnehage. Ledelsen som indsættes, indsættes på baggrund at *kunne noe* med *bakgrunn i Reggio Emilia*, altså ledelsen har en /bestemt type/riktig kundskab som skal bruges til at drive en tydelige Reggio Emilia inspireret barnehageprofil.

Episteme kan bruges til at lære techne, i form af metode og teknik, for at nå et bestemt mål (Doseth, 2013). Personalet skal lære nogle teknikker, *trin for trin*, gennem praktiske handlinger som skal gøre dem rustede til selv at udøve ønskede praksis (Doseth, 2017) i arbejdet med børnene og de lærer denne techne og kunnen om tilblivelse (Aristoteles, 2013) af den rette pædagogiske praksis, defineret ud fra de metodiske teknikker.

Det er ikke ualmindelig at have en bagtanke og intension for sin pædagogiske praksis, i denne kontekst, hvor det er en virksomhedsleder, der har bestemt hvordan han ønsker den pædagogiske praksis skal være, og som indsætter en ledelse som kan opfylde det ønske, kan det at der er en *baktanke med alt*, for at få ønskede praksis, indikere en tingsliggørelse (Honneth, 2019) af personalet, hvor de bliver behandlet som objekter, samtidig sker der også en tingsliggørelse af den pædagogiske filosofi når den gøres konkret i form af projektarbejde som ses i barnehagelærers beskrivelser af oplæring i projektarbejdsmetoden.

De andre barnehagelærere *uttaler* at de synes at det er *vanskelig* for dem at arbejde på den bestemte måde som sørger for at projektarbejdet bliver rammen for alle barnets aktiviteter, kan tolkes som en protest (Honneth, 2007) mod den pædagogiske praksis, hvilket jeg også forstår at den interviewede barnehagelærer selv oplever når hun først mener at de synes det er *vanskelig å slippe opp den kontrollen*, som handler om at arbejde på *sin måte*, men bagefter siger *Så er det noe med at de må selv få lov til å planlegge og, og tenke*. Dette kan være et udtryk for en bevidsthed omkring en anerkendelsesglemsel (Honneth, 2019) af de andre barnehagelærere. Honneth (2007) mener, at sociale anerkendelse er en betingelse for subjektets autonomi. Det er også et udtryk for at de andre barnehagelærere ønsker rum for fronesiske handlinger (Doseth, 2017) og autonomi. Projektarbejdet skal danne rammen om den pædagogiske praksis og det kan virke som om arbejdet udenfor projektarbejdet ikke er så vigtigt.

En af barnehagelærerne fortæller, at de har *tonet ned* for systematikken og vendt fokus mod *relasjonen mellom barna* hvilket kan tolkes som en vending fra techne til fronesis (Aristoteles, 2013), og til den sociale væren som Hegel filosoferer over (Hennum & Østrem, 2016) og den partikulære situation og livsverden som disse relationer udspiller sig i. Anerkendelse kan ikke instrumentaliseres i den sociale praksis (Honneth, 2007) og denne bevidste drejning, kan også være et udtryk for en intuitiv reaktion på krænkelser (Åmot & Skoglund, 2019) og anerkendelsesglemsel (Honneth, 2019) af børnene og den værdi de har af relationerne. Honneth (2007) er anerkendelse af

andre som en forpligtelse, som nærer identitetsdannelse (Honneth, 2007), moralske dannelse (Kermit, 2019). Det bliver en modstand mod *spørsmålssamtalen*, som jeg tolker som en del barnehagelærerens tekniske kunnen (Aristoteles, 2013), som det forventes at barnehagelæreren behersker ud fra ytringen om at man *ikke skal gi svarene på gullfat*, men stille børnene nye spørgsmål. Samtalen med børnene er reduceret til metode (Doseth, 2013).

Samtidig får vi også indsigt i bekymringen over at børnene ikke bliver lyttet til, hvis det ikke er *nødvendig* at lytte, og at børnenes handlingsrom dermed indskrænkes. Denne barnehagelærer ønsker en praksis som engagerer personalet, og som har en måde at arbejde på som gør det *nødvendigt* at lytte til børnene. Det kan tolkes som en underkendelse af barnehagelærernes faglige egenskaber (Honneth, 2007) ved at der ikke vises tillid til at barnet ivaretages, hvis ikke den pædagogiske praksis har faste rammer.

Metaforene med *ryggraden* og *ryggsekken* er ganske forklarende for afsnittet om den tekniske praksis. Det er ønsket at barnehagelærerne skal have projektarbejdsmetoden ind i *ryggraden*, men det ligger i *ryggsekken*. Filosofien bliver i praksis en metode.

4.3 Konflikter

Barnehagelærerne fortæller om adskillelige konflikter som omhandler den pædagogiske praksis og som er medvirkende til at de enten trækker sig fra netværket eller fravælger at have en Reggio Emilia inspireret barnehageprofil. Jeg vil i det følgende vise nogle eksempler som illustrerer konflikterne.

En af barnehagelærerne mener, at rammeplan for barnehager er medvirkende til nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehager, fordi der med den nye rammeplan er *veldig, veldig mye skal'ing*.

Det er jo veldig, veldig *mye skal'ing*. (Let latter). Skal, skal, skal, skal, og det er jo flere ting der som man skal, som ikke tradisjonelt sett har vært så viktig og så fremme i dagen hos dem som har hat en sterk Reggio Emilia profil. Så det er jo kanskje at man har tatt innover seg, at det er flere ting man er nødt til å holde på med!

Denne *skal'ing*, mener barnehagelæreren, gør at de med *sterk Reggio Emilia profil*, er blevet nødt til at forholde sig til *flere ting* end de *tradisjonelt set har gjort*. Hvilket også kommenteres i et andet interview, hvor en anden barnehagelærer mener, at det ikke at det er gennemførbart at drive en Reggio Emilia inspireret barnehage, fordi *rammeplanen er for styrende* for den pædagogiske praksis.

De to barnehagelærere nevner special pædagogik og sprogarbejde, som noget det kan give årsag til konflikter mellom rammeplanen og Reggio Emilia inspirationen. Konflikten her beror på om alt pædagogisk arbeid skal foregå indenfor prosjektarbejde, hvor tanken er at *så blir det bra til alle barna*, eller om det er nødvendig å bringe specialpædagogisk hjelp og verktøyer ind i det pædagogiske arbeid. En barnehagelærer mener, at prosjektarbejde *er en mere riktig måte å jobbe på*, mens de to andre gir uttrykk for at det pædagogiske arbeid skal ta utgangspunkt i barnets behov, og generelt sett et bredere fokus end *bare prosjektarbeid*.

Den norske rammeplan for barnehager, fortæller en af barnehagelærerne er *tufta på mye av de samme demokratiske ideer som i Reggio Emilia* og man derfor kan si at man er *inspirert av rammeplanen*.

Så derfor så tenker jeg kanskje... si hva du er inspirert av, du er jo inspirert av rammeplanen liksom.

Ja. For da tenker du at det bliver... det går lidt ud på ét nogle af tingene?

Ja, i hvert fald hvis vi tenker mye av det grunnsynet som ligger i Reggio Emilia, det finner du igjen i den norske rammeplanen.

Når det samme *grunnsynet som ligger i Reggio Emilia*, finnes igjen i den norske rammeplanen, da kan man lige så godt si at man er *inspirert av rammeplanen*.

En af barnehagelærerne oplever at *det er veldig lite medarbeiderskap i det å drive Reggio Emilia barnehage og være religionstro*. Hun fortæller, at hun oplever det lokale Reggio Emilia nettverk som et miljø hvor *det blir vanskelig å diskutere åpent, og vanskelig å være uenige!* Hun fortæller at *du kan få kjefst*, hvis du stiller spørsmål, hvilket har vært årsagen til at hendes barnehage valgte at melde sig ud af nettverket. Videre fortæller hun også, at der er flere *som gikk ut av nettverket samtidig*.

Nei, det er flere som gikk ut av nettverket samtidig som meg. Jeg har også kollegaer, som har sett nettverket bare fra utsiden, som overhodet ikke kan tenke seg å være med der, til tross for at dem også driver med prosjektarbeid, også er opptatt av barns medvirkning, også er opptatt av demokrati, også er opptatt av bærekraft. Men det er et lite fritt nettverk og være med i. Det er... oppleves ufritt å si hva du egentlig tenker!

Det er et lite fritt nettverk at delta i, fordi det oppleves ufritt og si hva du egentlig tenker. Hun tilføjer senere, at de som har meldt sig ud er *oppgitt over det at der er noen meninger som er*

rett og noen meninger som er feil. Barnehagelæreren fortæller også at *det hele tiden voktes på at man ikke kan delta på noe eller gjøre noe som kan gå på tvers af den vedtatte religionen.*

En anden barnehagelærer har bemærket at *veldig mange barnehager* arbejder inspireret af Reggio Emilia filosofien, men at de *gjorde det for seg selv.*

Etter at vi dalet, så syns jeg at det var veldig mange barnehager i kommunen her som begynte å jobbe Reggio inspirert, men dem gjorde det for *seg selv* og ikke så offisielt. Dem var aldri med i noe forening eller gruppe eller, så det var lissom så *anonymt.*

Barnehagelæreren fortæller, at barnehagerne ikke var *offisielt* Reggio Emilia inspirerede, men arbeide *anonymt.* Jeg bad barnehagelæreren komme med sin tolkning af hvorfor de vælger at arbeide anonymt og hun reflekterer lidt højt før hun udbryder.

Ja! Kanskje det! At dem ikke klarer å *fullføre* som dem egentlig har ønsket og så derfor har dem bare en sånn *halvversjon.*

Dette kan forstås, som for at være med i *offisielle* Reggio Emilia nettverk må man *klare å fullføre*, og de som ikke er med *bare har en sånn halvversjon.* Disse to barnehagelærere fortæller begge om et lignende fænomen i to forskjellige kommuner, men med hver deres blik. Den ene barnehagelærer oplever det *ufritt* at deltage i nettverk, mens anden mener at de som er udenfor nettverket *ikke klare å fullføre* inspirationen.

Barnehagelærerne har alle oplevet at der i deres barnehager har været personalekonflikter som har ført til store udskiftninger i personalet, højt fravær og sygemeldinger. En af barnehagelærerne fortæller, at undervejs i *eventyret*, som bestod af rejser og nettverk, blev de *utbrente* i jobbet og *på hverandre.* Personalet, som først var *stødig og godt og trygt*, ender med at stoppe i jobbet og barnehagelæreren siger selv, at *når man slutter, så er der jo en grunn til det da.*

Personalekonflikterne, som nævnes i interviewmaterialet, handler stort set om organisering af den pædagogiske praksis. Barnehagelæreren fortæller, at der på grund af *helt flat struktur*, var *store konflikter* i personalegruppen og et stort *turn over* af barnehagelærere.

[...] Det var en personalgruppe som det var store konflikter i og veldig mye av dem konfliktene grunda og mye i dem tingene som dem hadde med seg fra Reggio Emilia.
[...] Der var en *helt flat struktur* og det glade vanvidd. Helt kaos! [...] Men det var

hele tiden begrundet ut ifra Reggio Emilia. 'I Reggio Emilia, jammen der sier dem at vi er alle pedagoger. [...]

Hun fortæller der var diskussioner omkring *barnehagelærernes tariffbestemte plantid* og hvorfor barnehagelærerne skulle have andre arbejdsopgaver end resten af personalet, siden *alle er pedagoger. Den flate struktur var begrundet ut ifra Reggio Emilia*, som har skabt kaos.

I dette tilfælde kommer konflikterne af *flat struktur*, men i eksemplet fra afsnittet om drivkraft, kommer konflikterne af forskellige i arbejdsroller barnehagelærerne imellem. Barnehagelæreren fortæller i interviewet at rollefordelingen og organiseringen de hentede fra Reggio Emilia, førte til *veldig mye personalkonflikter*.

Barnehagelæreren, som var fagperson, tror at de andre barnehagelærere troede at de som fagpersoner *fikk noen fordeler*, fordi de fik *mere ansvar end andre*. Personalet *trak seg mere og mere inn på avdelingene* og hun beskriver at *det ble litt mere lukket*. Det forstår jeg som atmosfæren personalegruppen.

[...] Og så ble hun (styreren, red.) en del sykemeldt og så ble assisterende styrer også litt sykemeldt og det ble litt *personalkonflikter*, så det var ganske mye, som på en måte skjedde i en periode. [...]

Ledelsen *sykemeldes* og der er *personalkonflikter*, som ender med at der sættes en ny ledelse ind og barnehagen omorganiseres, uden Reggio Emilia inspireret barnehageprofil.

4.3.1 Tolkning af konflikter

Konflikterne handler om konflikter der opstår på baggrund af den pædagogiske praksis' projektarbejdsmetode og om den møder rammeplanens krav, diskussioner i netværket og modstand hos personalet.

Den nye rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) trækkes frem som en årsag til konflikt i den pædagogiske praksis for de som har en *sterk Reggio Emilia profil*, fordi de nu *skal* forholde sig til *flere ting* i rammeplanen, som *ikke tradisjonelt sett har vært så viktig*. Det opleves også at rammeplanen er *for styrende* til at det er muligt at drive en Reggio Emilia inspireret barnehage. Konflikten opstår i uenighed om hvorvidt børnenes behov mødes på en tilfredsstillende måde gennem en praksis som har *bare projekt*. Ud fra den indsigt barnehagelærerne giver, kan dette tolkes sådan at projektarbejde uanset barnets behov opfattes som en *mere rigtig måde å jobbe på* indenfor Reggio Emilia inspirationen, hvilket leder mig til at tolke det sådan at det handler

forskellige tolkninger af hvad der er til barnets bedste. Det kan også tolkes sådan at arbejdet med projekt som begrundet i episteme, som ikke er åben for diskussioner og tanker (Doseth, 2017), fordi det ses som den *riktige* måde at arbejde på.

I netværk deles et værdifællesskab, hvilket anses som nødvendigt for anerkendelse i den solidariske sfære (Honneth, 2007) alligevel oplever en af barnehagelærerne at der er *veldig lite medarbeiderskap*, fordi det er *vanskelig å diskutere åpent* og *oppleves ufritt å si hva du egentlig tenker*. Det som barnehagelæreren oplever og erfarer med netværket, kan tolkes som en krænkelse af barnehagelærernes rettighed til at tænke selv og ytre sig som et selvstændigt subjekt (Honneth, 2007). Barnehagelæreren erfarer, at *du kan få kjeft*, hvilket kan tolkes som en nedværdigelse af barnehagelærerens værdi i arbejdsfællesskabet og den solidariske sfære (Honneth, 2007). Erfaring med social ringeagt, kan fører til en aktiv modstandshandling (Honneth, 2007), som beskrives ved at de var flere som *gikk ut av nettverket samtidig*.

De som står udenfor netværket, er oppgtitt over at der findes *finnes meninger som er rett og meninger som er feil*. Det leder tolkningen tilbage til netværket som ejer af episteme (Aristoteles, 2013), fordi, der bliver udtrykt et fravær af faglig diskussion. Fraværet af manglende faglig diskussion kan også tolkes som fravær af fronesis, som er en kundskabsform der ikke handler om metode, men om det at handle rigtig i en given situation (Aristoteles, 2013). I det barnehagelærerne fortæller, kan det tolkes som et udtryk for at rammeplanen *går på tværs* af den sande kundskab, hvilket leder mig til at tolke at denne konflikt udspringer af en ideologisk overbevisning (Honneth, 2019), i hvert fald hvis man mener man skal arbejde på andre måde end *bare projekt*. Jeg tolker det sådan, at det medlemskab netværket forpligter at man følger Reggio Emilia inspirationens metoder. En af barnehagelærerne udtrykker, at de som arbejder Reggio Emilia inspireret *anonymt* og *for seg selv*, er fordi de *ikke klare å fullføre*, men bare har en *sånn halvversjon*. Det hun udtrykker kan tolkes som selvpræsentation, som forstås som en selvtingsliggende holdning (Honneth, 2019), hvor der ikke er plads til andet end Reggio Emilia inspirationen for at pædagogikken skal *fullføres*.

En af barnehagelærerne siger, at lighederne mellem Reggio Emilia inspirationen og rammeplanen er store, at man kan sige at man er *inspirert av rammeplanen*. Forskellen ligger i vurderingen af hvordan børns behov skal mødes.

Personalekonflikterne handler om arbejdsrollerne i den pædagogiske praksis, som er organiseret efter inspiration fra Reggio Emilia. Konflikterne kan være en modstandsreaktion i kampen om anerkendelse, som i den ene barnehage kan tolkes til at omhandle degradering af status i den solidariske sfære (Honneth, 2007) fordi to barnehagelærere får særstilling, hvor de får *mere ansvar end andre* og en tro om at de to barnehagelærere *fikk noen fordeler*. I den anden barnehage kan det tolkes til at handle det om fratagelse af rettigheder i den retlige sfære (Honneth, 2007), hvor

der er konflikter om arbejdsroller og retten til den *tariffbestemte plantid*. *Kaoset* som medfølger den *flade struktur*, kan handle om at også assistenterne fører en kamp om anerkendelse eftersom de er blevet socialt anerkendt som *pedagoger* indenfor Reggio Emilia inspirationens socialt definerede værdi (Honneth, 2007).

Konflikterne som opstår fører til *sykemeldinger* og store *utskiftninger* i personalet, hvilket jeg tolker som sociale patologier (Strand, 2019), som til sidst ender med udmelding af netværk og fravalg af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil. Manglende anerkendelse kan ende i patologier (Åmot & Skoglund, 2019) forstået som en modstandsreaktion mod noget der er etisk problematisk (Kermit, 2019).

4.4 Opsummering af tematiske indsigter

Nedgangen i Reggio Emilia inspireret barnehageprofil har vist sig at være et meget komplekst og sammenflettet fænomen. I analysen har jeg gennem eksempler illustreret hvilke oplevelser og erfaringer barnehagelærerne fortæller om, som kan give indsigter i og forståelse af nedgangen af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil. I dette afsnit vil jeg opsummere og sammenfatte de tre temaer som trådte frem i interviewmaterialet.

I det første analyseafsnit løfter jeg drivkraften som barnehagelærerne snakker om. Drivkraften er personer der definerer, driver og fører det pædagogiske arbejde. Drivkraften kan være både i og udenfor barnehagen, men altid ekstern fra det praktiske pædagogiske arbejde. Jeg tolkede drivkraften som ejer af episteme (Aristoteles, 2013). Som barnehagelærerne beskriver drivkraften, er det personer som har en særlig viden og kundskab som bruges til at lære barnehagelærerne, hvordan man driver en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis. Drivkraften opleves både som en nødvendig hjælp, men drivkraften opleves også som en der vurderer og korrigerer barnehagelærernes praksis ved at *ta ned ting dem ikke var fornøyd med*. Drivkraften kan skabe *murring* i personalet, når drivkræfterne i udgangspunktet er barnehagelærere, men får en forhøjet rolle.

En af barnehagelærerne beskriver, at hun som drivkraft, skulle oplære personalet i at arbejde projektbaseret, hvor hun lærer personalet nogle teknikker *trin for trin*, som jeg har tolket som en bestemt *techne* (Aristoteles, 2013). Der ligger nogle *bestemte* forventninger til at det pædagogiske arbejde sker gennem projektarbejdsmetoden. Projektarbejdet skal fungere som en ramme for børnenes hverdag i barnehagen, hvilket de andre barnehagelærere i barnehagen protesterer på, fordi de selv vil *planlægge og tænke*. Jeg får indsigt i at der klar oplevelse af Reggio Emilia inspirationen som en *metode*, eller teknisk praksis, og barnehagelærerne beskriver en opposition mod *systematikken* omkring den projektbaserede praksis, fordi det opleves at det går på bekostning af opmærksomhed på relationer. Jeg har tolket det sådan, at barnehagelærerne ønsker en vending i

praksis, hvor fokus skifter fra techne til fronesis og er nærværende i de partikulære situationer med børnene (Aristoteles, 2013). Samtidig kan det også opleves nødvendig med en tydelig praksis, for at de voksne skal holde sig engageret i arbejdet med børnene.

I det barnehagelærerne fortæller om drivkraften og den tekniske praksis, beskriver de den *rigtige sandheten*, den *rette* praksis og en *mere rigtig måde å jobbe på* gennem projektarbejde, hvilket skaber konflikter i personalet. Jeg har tolket at disse konflikter opstår på baggrund af manglende anerkendelse som starter en modstand (Honneth, 2007), og uenigheder om hvordan den pædagogiske praksis skal drives, fører til store konflikter som forårsager udskiftning i personale og sygefravær, hvilket jeg har tolket som sociale patologier (Strand, 2019), som ender med at barnehagerne melder sig ud af netværk og fravælger sin Reggio Emilia inspirerede barnehageprofil.

Krænkelserne indenfor den retlige og solidariske sfære kan tolkes som rammerne for samfundskritik (Honneth, 2007). *Turn over* af barnehagelærere, *sykemeldlinger* og *personalekonflikter* kan tolkes som sociale patologier grundet i en manglende anerkendelse og kan ses som udtryk for noget der er etisk problematisk for hele fællesskabet eller barnehagens kontekst (Åmot og Skoglund, 2019).

De tre tematiske indsigter hænger sammen på den måde, at der er nogle drivkræfter som bestemmer hvordan den pædagogiske praksis skal se ud. Personalet skal arbejde ud fra projektarbejdsmetoden og anvende bestemte teknikker. Hvilket fører til en modstand i personalet som forårsager konflikter der fører til fravalg af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil og netværkssamarbejdet.

5. Diskussion

I min analyse og tolkning får vi indsigt i at barnehagelærerne oplever og erfarer drivkræfter der fører det pædagogiske arbejde, som er præget af en teknisk praksis, hvilket leder til konflikter i personalet på baggrund af uenigheder om organiseringen af den pædagogiske i praksis. Dette fører til fravalg af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil og udmeldelse af netværk.

På baggrund af analysen og tolkningen, vil jeg diskutere nogle aktuelle problemstillinger fra indsigterne, på den måde nærmer jeg mig studiets anvendelighed i praksis. Jeg vil diskutere barnehagelærernes autonomi og integritet, dømmekraft og pædagogiske værdier.

5.1 Barnehagelærernes autonomi og integritet

Barnehagelærerne fortæller, at det er virksomhedsledere, netværk, ledelse og fagpersoner, der er med til at sætte dagsordenen for hvordan den pædagogiske praksis skal drives. De beskriver, at valg af Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis implementeres ovenfra, hvilket kan ses som en detaljestyring af praksis. Pettersvold og Østrem (2018) finder i deres forskning, at deltaljestyring af den pædagogiske praksis ofte er det som udløser modstand hos barnehagelærere, fordi de ikke ønsker stærke føringer for det pædagogiske arbejde i barnehagen. Det bryder med barnehagelærernes faglige og etiske overbevisninger. I interviewmaterialet er denne modstand genkendelig, og i analysen over er der eksempler på, hvordan de andre barnehagelærere reagerer mod ledelsens organisering af den pædagogiske praksis og barnehagelærernes degradering af status i den solidraiskesfære (Honneth, 2007). Modstanden ender i store konflikter som slår ud som sociale patologier, forstået som reaktioner på noget der er etisk problematisk (Kermit, 2019) i form af sygemeldinger og store udskiftninger i personalet. Det kan lede til moralsk stress når barnehagelærere ikke kan handle og udøve sit arbejde ud fra egne værdier og moralske fordringer, hvilket kan føre til at nogle vælger at stoppe i jobbet (Pettersvold og Østrem, 2018), et fænomen som alle tre barnehagelærere også fortæller om.

Forsøg på at diskutere den pædagogiske praksis mødes med *kjeft* og barnehagelærernes ytringsfrihed begrænses. Det er en umyndiggørelse af barnehagelærerne og tegn på demokratisk underskud, når man ikke lytter til barnehagelærerne (Willig, 2009, i Pettersvold & Østrem, 2018). Som barnehagelærer er man en del af et arbejdsfællesskab, som Honneth (2007) placerer i den solidariske sfære. Anerkendelse her handler om at blive værdsat for de egenskaber man har og gensidig tillid indenfor arbejdsfællesskabet. Krænkelser i den solidariske sfære sker gennem en degradering af social status, hvor man ikke får mulighed til at være en fuldværdig deltager i fællesskabet, hvilket tydelig kommer til udtryk ved at barnehagelærerne reagerer mod en praksis hvor de ikke får lov til at *planlægge selv og tænke*. Dette har ligheder til Folkman (2017) studie, hvor hun finder, det hun kalder for Reggiodiskursens doxa, som handler om at der eksisterer nogle

sandheder i praksis, som man må forholde sig til. Barnehagelærerne i hendes studie, fortæller, at der hersker en tavshedskultur og en kultur som modvirker intern kritik.

En af barnehagelærerne udtrykker at hun oplever at der er *veldig lite medarbeiderskap* i at have en ren Reggio Emilia inspireret barnehageprofil, fordi det er vanskelig *at diskutere åpnet*. Der er ikke rum for at diskutere noget der kan gå på tværs af Reggio Emilia inspirationen. Det er usolidarisk i et arbejdsfællesskab hvor barnehagelæreren gennem oplevelse af social anerkendelse kan udvikle sig, sin autonomi og identificere sine værdifulde egenskaber (Honneth, 2007). Den svenske implementering af Reggio Emilia filosofien er præget af kontrol og normativ magt (Folkman, 2011).

Ideologiske trender kan fange barnehagelæreren mellem professionelt skøn og standardisering, samtidig er kravet om loyalitet til ledelsens beslutninger blevet strengere (Pettersvold & Østrem, 2018). Barnehagelærernes professionelle integritet står på spil, når de ikke anerkendes som værdifulde for arbejdsfællesskabet, deres ytringsfrihed begrænses og de ikke længere kan fungere autonomt i den pædagogiske praksis.

Pettersvold og Østrem (2018) skriver, at performative krav kan betyde at professionsudøvelsens karakter kan føre til tap af autonomi, hvor der er mindre handlingsrum, skønsvurderinger og dømmekraft. Det ser vi når det skaber problemer at barnehagelærerne ønsker at gøre det på *sin måte*. En af barnehagelærerne mener, at de barnehager der ikke deltager i netværk, er fordi de *ikke klare å fullføre* sådan som de gerne vil. En anden barnehagelærer ønsker ikke at deltage i netværksarbejdet fordi det *oppleves ufritt å si hva du egentlig tenker*. Det fremstår som om de, der arbejder *anonymt og for seg selv*, ikke rigtig tæller med i inspirationsregnskabet, hvilket kan ses som et performativt krav.

I interviewmaterialet får vi indsigt i, at personalet oplæres i projektarbejdsmetoden, som skal indramme hele den pædagogiske praksis, hvor der er bestemte måder det forventes at personalet skal arbejde på. I dette ligger der en præskriptiv holdning, forstået som en bestemt norm for den praksis som skal føres. Både Seland (2009) og Folkman (2017) beskriver et tankesæt i Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, der ligger stærke føringer for pædagogikken og det sociale liv i barnehagen. I interviewmaterialet udvikles, det jeg tolker som sociale patologier, på baggrund af nogle stærke føringer, der igangsætter nogle reaktioner hos barnehagelærerne. I netværket får vi indsigt i, at der stilles krav om loyalitet ved at du kan få *kjeft* hvis du stiller spørgsmål.

De præskriptive holdninger kan komme af at man adopterer en ideologi som styres af stærke overbevisninger (Honneth, 2019) eller som resultat af en styringslogik som kræver loyalitet.

I de konflikter som barnehagelærerne oplever, har den pædagogiske praksis en monologisk karakter, hvor barnehagelæreren tvinges ind i bestemte ideologiske baner (Kristiansen, 2014). Som

barnehagelærer skal man udføre et politisk vedtaget samfundsmandat (Østrem, 2015). Som jeg skriver over, sker denne professionsudøvelse i praktiske handlinger. Solbrekke og Østrem (2011) at professionsudøvelse handler om at barnehagelæreren tager personligt ansvar og udøver professionel dømmekraft, eller *fronesis* (Aristoteles, 2013). Barnehagelæreren handler på baggrund af sin faglige identitet (Solbrekke & Østrem, 2011).

Det kan være vanskeligt at handle på baggrund af sin faglige identitet, hvis man oplever at den ønskede pædagogiske praksis er meget bestemmende for ens professionsudøvelse. Og hvis man samtidig møder af andre måder at organisere barnehagen på, som vi ser to eksempler på i interviewmaterialet, kan det skabe udfordringer for barnehagelærerens professionsudøvelse.

5.2 Barnehagelærernes savn af pædagogisk dømmekraft

Barnehagelærerne fortæller, at der føres en teknisk praksis, som de trækker frem som problematisk ved den Reggio Emilia inspirerede barnehagepraksis. I projektarbejdsmetoden benyttes nogle bestemte teknikker samspillet med børnene og projektarbejdsmetoden omfatter hele praksis og den ikke giver plads til andre måder at arbejde på.

En af barnehagelærerne mener, at det *gode dagligedagse samtalen ofte er bedre end spørgsmålssamtalen* som anvendes i projektarbejdet. Det som udgør forskellen på *fronesis* og *techne* er handlingens mål. I den *gode dagligedagse samtalen* er handlingen et mål i sig selv, hvorimod *spørsmålssamtalen* har projektarbejde som mål. *Fronesis* handler ikke om at fremstille, og en praktiker kan ikke fremstille eller styre barnets resultater. Indenfor *fronesis* er *praxis*' mål menneskets dannelsesproces (Doseth, 2017).

Folkman (2011) beskriver, hvordan nogle centrale begreber indenfor den Reggio Emilia inspirerede praksis havner i sin atitese og forskere videre på lyttebegrebet, som hun mener er på vildspor. Folkman (2017) beskriver, at barnehagelærerne i hendes studie gør brug af nogle specifikke lytte teknikker, hvor de kun stiller spørgsmål til børnene. Det er også noget som barnehagelærerne i mit forskningsstudie beskriver gennem *spørsmålssamtalene*, og ligesom i Folkmans (2017) forskningsstudie, oplever de at arbejdsmetoderne forhindrer en nærhed til børnene. I interviewmaterialet fortælles der om en nedtoning af den *systematiske* praksis og opmærksomhed mod *relasjonerne mellem barna*. Hvis barnehagelæreren er teknikker, kan den pædagogiske praksis forstyrres af teorier om den bedste praksis, hvor *techne* forstås som *episteme/techne*. Barnehagelæreren vil benytte en praktisk fornuft at vurdere målopnåelse og anvendelsen af den praktisk kundskab bliver til en teknik eller metode der styrer mod en forandring (Aristoteles, 2013) og virkningerne af metoderne tager ikke højde for hvem metoderne skal virke for (Doseth, 2013). Projektarbejdsmetoden skal virke for alle børn, eller sagt på en anden måde, alle børn skal passe ind i projektarbejdsmetoden. At "kopiere prosedyrer og regler" ikke er godt nok

(Brunstad, 2015, s. 116). Etisk klogskab handler om at man som professionel kan kombinere sin faglige kundskab og et godt skøn til at handle etisk (Aadland, 2018).

I følge Gadamer har *techne* i nyere tid bevæget sig mod ”science” som lægger føringer for praktikerens handlinger. Gadamer mener, at teoretisk kundskab er blevet instrumentaliserende for den menneskelige fornuft, og der er fokus på at handle efter bestemte teknikker for at nå bestemte mål. Dermed bliver *etos* (moral) underlagt *episteme* og den praktiske dømmekraft forvandles til teknisk fornuft. Når kvalitet standardiseres, er det en form for *episteme*, hvor rummet for skønsudøvelse er begrænset (Doseth, 2017). Arbejdsmetoderne som barnehagelærerne oplæres i skaber en tingsliggørende praksis (Honneth, 2019), hvor barnehagelærerne og børnene bliver objektiverede og hvor filosofien og børnenes interesser behandles som noget konkret og nyttegøres. Det er en instrumentaliserende holdning, hvor filosofien er tingsliggjort og projektarbejde bliver metoden til at nå målet om en barnehagepraksis af en bestemt standard, eller kvalitet.

Indenfor barnehagefeltet er der to konkurrerende diskurser. Kvalitetsdiskursen, som taler for den evidensbaserede praksis og meningsskabelsesdiskursen, som taler for den skønsbaserede praksis. Diskurserne består af to sandheder der er uforenelige (Dahlberg et al, 2013). I interviewmaterialet fremstår Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis som en del af en kvalitetsdiskurs gennem sin skrår sikkerhed på projektarbejdsmetoden, mens inspirationen ellers tales frem i en meningsskabelsesdiskurs, ifølge en af barnehagelærerne som fortæller om Reggio Emilia inspirationens værdier. Den indsigt vi får i interviewmaterialet, leder til at forstå dette som en diskrepans mellem det præskriptive og det deskriptive. Forstået på den måde at ord og handling ikke stemmer overens.

Kunnskaps- og integreringsminister, Guri Melby, sætter foråret 2021 fokus på et kvalitetsløft i barnehagen frem mod 2030, og inviterer centrale personer til en kickoff-konference. Hendes mål er at alle norske barnehager skal levere samme kvalitet i barnehage tilbud og ønsker indspil fra feltet. Utdanningsforbundets leder, Steffen Handal, taler på vegne af barnehagelærerne. I Handals indspil, fortæller han at rammeplanen er omfavnet af barnehagelærerne og opleves som et fint udgangspunkt for det pædagogiske arbejde. Handal gør det tydelig, at barnehagelærerne ikke ønsker en standardisering af barnehagepraksissen, men derimod at de ønsker at fremme og styrke den oplevede kvalitet i barnehagen. Samtidig er det vigtigt at kunne balancere den oplevede kvalitet og den rapportbar kvalitet, mener Handal (Regjeringen, 2021), som jeg tolker som et ønske om at forene meningsskabelsesdiskursen og kvalitetsdiskursen.

Dette krydsfelt påvirker barnehagelærerens pædagogiske praksis og hvordan det opleves at den pædagogiske praksis skal og bør være. Handal ønsker at forene to diskurser, som andre ser som uforenelige. Filosofen Alain Badiou taler for at etik handler om at anerkende og stræbe efter det

som er fælles og som forstås på samme måde, i en verden som ellers er fuld af uligheder (Aasland, 2014). Det kan udfordre, hvis man som nævnt tidligere, ikke taler samme sprog eller har samme mål. I interviewmaterialet fremstår det som om barnehagelærerne oplever, at Reggio Emilia inspirationens arbejdsmetoder, på nogle områder, er fremmed for den pædagogiske praksis de ønsker, hvor der er plads til at de kan handle ud fra egen professionelle dømmekraft.

Barnehagelærerne giver udtryk for, at de ikke ønsker en pædagogisk praksis, der skal passe ind i en fast forestilling om hvordan praksis skal være, for at være *rigtig*. Samtidig får vi også indsigt i en efterspørgsel af pædagogistaens vejledning og blik, i et ønske om at ændre egen praksis. En del af det at være barnehagelærer, og professionsudøver, handler om at man arbejder med sit eget praktiske verdensforhold og sin egen moralske dannelse, som kræver at barnehagelæreren spørger, konfronterer, diskuterer og perspektiverer sin pædagogik for at holde sig åben for nye moralske erfaringer (Rothuizen, 2015). Barnehagelæreren har gennem pædagogistaens vejledning, fået *det nye synet* på børnene, og ønsker at fortsætte med en udvikling af sin pædagogik.

Kravene som stilles til barnehagelæreren må tolkes, vurderes, diskuteres og prioriteres, fordi den pædagogisk praksis er svært kompleks. Det er krævende for barnehagelæreren, at balancere mellem de mange krav der stilles til professions udøvelse. Udover love og forskrifter er der også implicite krav til barnehagelærerens værdier og holdninger (Eik, 2015).

5.3 Barnehagelærernes pædagogiske værdier

I interviewmaterialet nævnes der, at der langt hen af vejen er enighed omkring de værdier som findes i både rammeplanen og i Reggio Emilia inspirationen. En af barnehagelærerne nævner demokrati, medvirkning, projektarbejde og bærekraft. Disse værdier kan ses som en del af en meningsskabelsesdiskurs, som har baggrund i det postmodernistiske paradigme, hvor der netop er fokus på de demokratiske og processer i det pædagogiske arbejde. Der reflekteres over den pædagogiske praksis gennem dialog og argumentation, med særlig vægt på subjektet og dets kontekst (Dahlberg et al., 2013; Nordin-Hultman, 2004).

På trods af værdidelingen, som der gives udtryk for, oplever barnehagelærerne alligevel at rammeplanen og Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis har nogle uoverensstemmelser i praksis. Folkman (2011) beskriver en skjult læreplan, mens Ljunggren et al. (2017) viser til at barnehageprofiler kan fungere konkurrerende med de nationale styringer. Hvilket også kommer til udtryk hos barnehagelærerne i mit forskningsstudie. Barnehagelærerne beskriver hvordan dialogen i den pædagogiske praksis forsvinder. Dette kommer tydeligst frem i netværksarbejdet, hvor det opleves *ufritt* og at man kan få *kjeft*. Der findes en sandhed som ikke skal bestrides, du må være *tro* mod arbejdsmåden, hvilket er en holdning der hører til det modernistiske paradigme, hvor det er universelle systemer der udgør garantien for god kvalitet. Indenfor det modernistiske paradigme

gælder det om at sikre gode præstationer og mennesker ses på som human kapital (Dahlberg et al., 2013; Nordin-Hultman, 2004).

Solbrekke og Østrem (2011) har viser til barnehagelærerprofessionens todelte ansvar som responsibility og accountability. Responsibility viser til barnehagelærerens ansvar til at handle ud fra sin faglige kundskab og moralske dømmekraft. Barnehagelærerens loyalitet skal ligge hos barnet, som hen har påtaget sig et professionelt ansvar for. Hvorimod accountability viser til barnehagelærerens ansvar for at levere resultater på mål pålagt fra andre, udenfor barnehagelærerprofessionen og forholder sig loyalt til ydre krav.

Det er en udfordring at balancere disse to krav. I interviewmaterialet får vi indsigt i, at de ydre krav har skabt en ubalance, som får barnehagelærerne til at yde modstand. Professionsudøvelse sker i spændingsfeltet mellem fag og politik, hvor barnehagelæreren står mellem samfundets ønsker og børnene (Østrem, 2015). I eksemplerne fra interviewmaterialet får vi indsigt i to typer ovenfra og ned styringer. Den ene handler om detaljestyring af den pædagogiske praksis. Den anden handler om den nationale rammeplan. Der kommer to holdninger til syne i interviewmaterialet. Det ene er at rammeplanen er for styrende for at kunne føre Reggio Emilia inspireret praksis. Den anden er at Reggio Emilia inspirationen ikke møder rammeplanens krav. Det kan virke til at være to sider af samme sag. I begge tilfælde, ses rammeplanen og Reggio Emilia inspirationen som noget uforenelig.

Barnehagelærerne giver udtryk for, at de i deres Reggio Emilia inspirerede barnehagepraksis ikke møder rammeplanens krav om at ivaretage børnenes behov. Der er uenighed om, hvorvidt børnenes behov mødes gennem projektarbejde alene, eller om man også må arbejde på andre måder. Dermed får vi indsigt i, at de erfarer at de ydre krav for *rigtig* Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, går på bekostning af deres loyalitet til barnet.

Varetagelse af børns behov, handler om en tolkning af princippet om barnets bedste. I 2017 blev princippet om barnets bedste skrevet ind i forskrift for rammeplanen.

Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnsloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. 1. Dette er et overordnet prinsipp som gjeldre for all barnehagevirksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Per 1. januar 2021 hjemles princippet om barnets bedste som et grundlæggende hensyn i barnehagelovens § 3 (Barnehageloven, 2020). Barnehagelærerne har fået skærpet sit ansvar for at

ivaretagelse barnets bedste i den pædagogiske praksis, og barnets bedste skal altid lægge til grund for de pædagogiske handlinger og beslutninger.

Evelyn Eriksen (2019) har i sin doktorgradsafhandling forsket på princippet om barnets bedste. Eriksen (ibid.) diskuterer princippet om barnets bedste, og trækker frem at det ikke er et fast defineret princip, hvilket fører til en kontinuerlig dialog om fortolkningen af barnets bedste indenfor barnehagefeltet. Netop fordi princippet om barnets bedste ikke er fast defineret, modvirker det en instrumentel og mekanisk tilgang til princippet om barnets bedste. Barnets bedste er foranderlig og må altid fortolkes ud fra lokale, sociale, kulturelle og politiske kontekster (Kjørholt, 2010).

I lys af dette, kan det ses som en afgørende faktor at dialogen omkring den pædagogiske praksis forbliver åben. Østrem (2015) skriver, at fordi barnet er i en sårbar position er det nødvendigt at barnehagelærere kan forholde sig kritiske til egen praksis omkring ivaretagelsen af barnets behov.

Der opstår nogle spændinger indenfor Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, hvor det er kulturelle tolkninger af sociale værdier der er uenighed om (Honneth, 2007). Barnehagelærerne står i et krydsfelt mellem loyalitet til rammeplanen eller en loyalitet til Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis i vurderingen om barnets behov ivaretages. Dersom man ikke har samme sagsforhold kan det blive vanskeligt at samarbejde, for da snakker man ikke samme sprog (Sævareid, 2014). Ud fra interviewmaterialet, kan det virke som om projektarbejdsmetoden er sagen hellere end barnet. Det grundlæggende princip om barnets bedste, betyder at barnet altid må være *sagen* i den pædagogiske praksis, fordi det er barnet det hele drejer sig om.

Princippet om barnets bedste fordrer en pædagogisk praksis, hvor barnehagelæreren er fri til at kunne udøve sit professionelle skøn i sin pædagogiske praksis, og i det enkelte møde med det enkelte barn. Det pædagogiske møde handler om følsomhed og takt i situationen og mødet med barnet, som beskrives af van Manen (2015, s. 101), som ”tact is a kind of active ethical intelligence governed by insight while relying on feeling”. Princippet om barnets bedste er et etisk princip og handler om barnehagelærernes professionsetik. Aasland (2014) skriver, at i professionsetik, handler den etiske diskussion om at udføre et redeligt arbejde, uden at forfølge egne interesser, og holde sig tro til *sagen*. Det betyder altså at barnehagelæreren må være fri til at udøve sin praktiske dømmekraft, der hører til barnehagelærerprofessionen, som dets ekspertise og er det der skal vække tillid til barnehagelæreren (Doseth, 2017).

5.4 Opsummering af diskussion

Jeg har diskuteret nogle aktuelle problemstillinger ud fra mine tolkninger af datamaterialet. Jeg har perspektiveret og nuanceret årsagerne til fravalget af Reggio Emilia inspireret

barnehageprofil og udmeldelse af netværk i lys af andres forskningsarbejde og filosofiske indspil på det etiske aspekt i barnehagelæreres professionsudøvelse.

I diskussionen har jeg inddraget forskellige perspektiver på den pædagogiske praksis og barnehagelærernes professionsudøvelse. Jeg har diskuteret, hvordan deltaljestyring af den pædagogiske praksis gør det vanskelig for barnehagelærerne at handle ud fra egen identitet og dømmekraft. Jeg har også diskuteret hvordan barnehagelæreren står i et spændingsfelt mellem to kvalitetsdiskurser i barnehagen, hvor barnehagelæreren ses som en praktiker eller en tekniker. Til sidst har jeg diskuteret barnehagelærernes pædagogiske værdier, loyalitetsansvar og princippet om barnets bedste.

Som en afsluttende bemærkning i diskussionen vil jeg fremhæve, at uroen, eller modstanden, som opleves og erfares af barnehagelærerne er en del af en demokratisk praksis, hvor ”makt og motmakt må betragtes som to udfyldende fenomener” (Øksnes, 2017, s. 149). Det skaber en balancegang indenfor professionen, hvor man hele tiden må reflektere over professionens værdier og hvordan man ønsker at professions virke skal praktiseres, og hvordan den pædagogiske praksis skal påvirkes af de politiske føringer. Professionel uro, skriver Pettersvold og Østrem (2018), kan lede til bedre kvalitet i den pædagogiske praksis. Uro kommer af en diskrepans og en følelse af ubehag, som sættes i relation til professionel intuition som leder til ansvarlighed. Kompetent og kritisk ses som to sider af samme sag (Østrem, 2015).

6. Afrunding

Mit forskningsstudie springer ud af en undring og forbløffelse over Reggio Emilia inspirationens store nedgang, som slog mig som en modsigelse til filosofiens popularitet. Jeg valgte at designe et kvalitativt interviewstudie, forankret i den filosofiske hermeneutik, og søgte forståelse ud fra denne problemstilling.

Hvordan kan nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler forstås ud fra barnehagelæreres egne oplevelser og erfaringer?

Indsigterne fra barnehagelærernes oplevelser og erfaringer træder frem i tre sammenhængende temaer og udgør svaret på min problemstilling. De tre temaer er drivkraft, teknisk praksis og konflikter.

Barnehagelærerne beskriver, at Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis delvist styres af nogle drivkræfter, som definerer, driver og fører den pædagogiske praksis. Drivkræfterne er enkeltpersoner som har en særlig viden, som de lærer videre til barnehagepersonalet. Den tekniske praksis, handler om metoder og teknikker i den pædagogiske praksis, som personalet oplæres i og forventes at anvende. I interviewmaterialet nævnes projektarbejdsmetoden som primær arbejdsform med nogle tilhørende teknikker, som skal anvendes i praksis for at arbejde *rigtig* Reggio Emilia inspireret. Der opstår konflikter i personalet, som en modstand mod organiseringen af den pædagogiske praksis, som skaber anerkendelseskampe blandt personalet. Der er uenigheder om den pædagogiske praksis og om målene i rammeplanen mødes, her er der særlig diskussion om barnets behov mødes gennem *bare* projektarbejde. Det pædagogiske samarbejde opleves *ufritt* indenfor det Reggio Emilia inspirerede netværk, hvor man kan få *kjeft*, hvis man er uenig. Disse konflikter fører til et fravalg af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil og udmelding af netværk.

Ud fra barnehagelærernes oplevelser og forståelser, kan nedgange i Reggio Emilia inspireret barnehageprofil i Norge, forstås som en modstandshandling mod en pædagogisk praksis med stærke føringer for barnehagelærernes professionsudøvelse og som en reaktion mod uenigheder om indholdet den pædagogiske praksis.

Jeg har rettet blikket mod et fænomen, som jeg har ønsket at forstå. Fra interviewene med barnehagelærerne har jeg fået rig indsigt i hvordan nedgangen i Reggio Emilia inspireret barnehageprofil kan forstås, som jeg har forsøgt at bevare i min fremstilling. Jeg har ingen intension om at finde en essens i fænomenet, men jeg har søgt barnehagelærernes sandhed, gennem deres oplevelser og erfaringer. På den måde har jeg fået en forståelse af hvordan fænomenet træder frem i praksis, hvordan det er relateret til sin kontekst og hvad det betyder for barnehagelærerne.

6.1 Implikationer for praksis

Forskningsarbejdet begynder et sted, hvor sagsforholdet allerede er tilstede og det vil fortsætte med at være til stede også når forskningsstudiet afsluttes (Moules et al., 2015). Det bliver interessant, at se hvordan barnehageprofilerne i Norge kommer til at se ud fremover, og om det jeg har fået indsigt i mit forskningsstudie, kan være et tegn på en brydningstid i barnehagefeltet.

Om barnehagefeltet står midt i en brydningstid eller ikke, så giver dette forskningsstudie vigtig indsigt i, hvad der kan være på spil for barnehagelærerne og deres pædagogiske praksis. Indsigten i hvordan nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehageprofiler kan forstås indeholder et samfundsetisk perspektiv, fordi indsigterne kan påvirke og forbedre barnehagefeltet gennem værdifuld erfaringsbaseret viden.

Forskningsstudiet har skærpet min bevidsthed omkring de føringer der findes i feltet, og hvordan beslutninger som tages ovenfra, kan give store ringvirkninger nedad i barnehagefeltet. Ikke mindst, er jeg blevet opmærksom på, hvor vigtig det er for det pædagogiske arbejde, at barnehagelærerne frit kan udøve sit professionelle skøn i mødet med børnene, for at holde fast i den dybe, etiske barnehagepraksis.

For de som er optagede af Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, kan dette forskningsstudie være en indgang til at granske egen praksis for om der eksisterer nogle regelsæt for hvordan den pædagogiske praksis skal drives, hvordan det påvirker personalet og om den pædagogiske praksis er til barnets bedste. Denne granskning gælder i øvrigt al pædagogisk virksomhed, men i særlig grad barnehagepraksisser som har tilvalgt en bestemt pædagogisk profil, med en vis standardiseret praksis. Det er også vigtigt at være bevidst på, om hvorvidt der findes en konkurrerende læreplan indenfor egen praksis, som udfordrer de nationale føringer i rammeplanen.

6.2 Videre forskning

I løbet af dette forskningsstudie er jeg blevet opmærksom på flere nye problemstillinger, som jeg ikke har kunnet uddybe indenfor rammen af dette studie.

I interviewmaterialet, fortæller en af barnehagelærerne, at hun er bekymret for børnenes handlingsrum, når barnehagen ikke længere har Reggio Emilia inspireret barnehageprofil, fordi det ikke længere er nødvendigt at lytte til børnene når man ikke længere skal arbejde i projekt. Det havde været interessant med en udforskning af børns handlingsrum, ud fra børns perspektiver, i direkte relation til arbejdsmetoderne indenfor Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis.

Barnehagelærernes handlingsrum er også et tema i dette forskningsstudie, som havde været interessant at udforske nærmere indenfor Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis. Det havde været interessant, at følge en eller flere barnehagelærers hverdag i et etnografisk studie.

Projektarbejdsmetoden skal danne rammen for hele barnets barnehagehverdag, sådan at alle barnets aktiviteter bliver en del af projektarbejdet. Det er vigtig med et studie om hvad det betyder for børns udfoldelse, udforskning og leg, i børnehøjde. Gerne i lys af med børns ret til fritid.

I interviewmaterialet fortælles der om Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis som fokuserer på projektarbejdsmetoden. Det leder mig til at undrer mig over, hvad der præger en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis udenfor projektarbejdet, gennem observationsstudie.

Børns forskellige behov, og hvordan de mødes, i en Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis er nødvendig at vide noget om. Ud fra interviewmaterialet er der uenigheder både om de daglige møder med børnene, men også børns behov for pædagogisk hjælp. Barnehagefeltet strides om pædagogiske værktøjer og kortlægninger, derfor kunne et sådant studie bidrage til at nuancere, hvordan man kan møde børns forskellige behov.

Et studie af rammeplanens plads i Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis, for at undersøge om der findes konkurrerende føringer. Dokumentanalyser af foreliggende empiri i form af f.eks. årsplaner i tillæg til interviewstudier kunne kaste et lys på muligheder ligheder og forskelle.

En af barnehagelærerne fortæller, at hun har fået *det nye synet* på børnene. Det vækker min nysgerrighed og undren. Hvad er *det nye synet*? Hvordan kommer *det nye synet* til udtryk i Reggio Emilia inspireret barnehagepraksis? Syn på børn påvirker hvordan børnene mødes i den pædagogiske praksis, og det møde er vigtig at lære noget om.

Forskning som kan give indsigt i om der er forskel på hvordan barnehager arbejder Reggio Emilia inspireret indenfor og udenfor netværk, med eller uden offentlig profil. I interviewmaterialet indikeres det flere gange, at der er en væsentlig forskel.

7. Referenceliste

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), pp. 431-447.
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk*. Vidarforlaget.
- Backe-Hansen, E., Kristiansen, I.-H., & Borg, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt (NOVA Rapport NR 6/08)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- BARN&Rom. (2020, december 13). *BARN&Rom*. Retrieved from <https://www.facebook.com/BARNRom-1000-s-p-%C3%B8-r-s-m-%C3%A5-l-292501694118083>
- Barnehagefolk. (2011). *Barnehagefolk (2011(3))*.
- Barnehageloven. (2020). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Barsotti, A., Maechel, I., & Wallin, K. (2000). *Ett barn har hundra språk: om skapende pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien. Studiehandledning*. Sveriges Utbildningsradio AB.
- Barsotti, C. (2011). *Mannen från Reggio Emilia*. Studentlitteratur.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan [Doktorgradsafhandling, Göteborgs universitet/]*. Retrieved from https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25731/1/gupea_2077_25731_1.pdf
- Bondebjerg, A., Jessen, A., Jusufbegovic, L., & Vestergaard, S. (2018). *Forskningskortlægning og -vurdering af skandinavisk dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2016. Teknisk rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Clearinghouse - research series 2018:32)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning; Aarhus Universitet; Nationalt center for skoleforskning.
- Bondebjerg, A., Jessen, A., Larsen, T. C., Schnuck, N., & Vestergaard, S. (2017). *Forskningskortlægning og -vurdering af skandinavisk dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2015 (Clearinghouse - research series 2017:30)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning; Aarhus Universitet.
- Brottveit, G. (2018). Hermenutikk og vitenskap. In G. Brottveit, & L. Del Busso, *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (pp. 32-45). Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P. O. (2015). NYkommeren - teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. In P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (pp. 109-124). Universitetsforlaget.
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur (doktorgradsafhandling)*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early education and care. Languages of evaluation*. Routledge.
- Doseth, M. (2013). Å fremme danning. Hvilken form for praktisk kunnskap kreves? In K. Steinsholt, & M. Øksnes (red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. (pp. 150-168). Cappelen Damm Akademisk.
- Doseth, M. (2017). *Praktisk dømmekraft i vår tid og lærerens forståelse av sin praktiske kunnskap: en analyse av Aristoteles' kunnskapsbegreper/[Doktorgradsafhandling, NTNU/]*. Retrieved from

https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2483213/Mariann%20Doseth_PhD.pdf?sequence=1

- Eggesbø, M. N. (2013). BARN & Rom - 1000 spørsmål. In A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, & T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (pp. 249-267). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. In B. A. Hennum, M. Pettersvold, & S. Østrem, *Profesjon og kritikk* (pp. 129-154). Fagbokforlaget.
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nodisk barnehageforskning*, 5(21), pp. 1-16.
- Eriksen, E. (2019). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster [Doktorgradsafhandling, UiT/]*. Retrieved from <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/19835/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observation (2. utg)*. Fagbokforlaget.
- Folkman, S. (2011). *Forskande, kompetent och nyfiken - om en dold läroplan i förskolan: Reggio Emiliapædagogikken som normerande makt och styrning [mastergradsoppgave/Stockholm universitet/]*. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:450839/FULLTEXT01.pdf>
- Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik [doktorgradsafhandling/Stockholm universitet/]*. Retrieved from <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1087423/FULLTEXT01.pdf>
- Fossheim, H. J., & Ingierd, H. (2015). Innledende bemerkninger. In H. J. Fossheim, & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (pp. 9-10). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene; Universitetsforlaget.
- Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehageanlegg i Trondheim*. (2014). Retrieved from <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/10-byutvikling/trondheim-eiendom/funksjons-og-arealprogram-for-kommunale-barnehageanlegg-web.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. PAX forlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. Retrieved from https://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser. Atelierista i förskola och skola [Doktorgradsafhandling, Göteborgs universitet/]*. Retrieved from <https://gup.ub.gu.se/file/207079>
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper (3. udg.)*. Samfundslitteratur.
- Hallin, A., & Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Studentlitteratur.
- Hammerslag, A. (2013). *Barns deltagende och delaktighet: Projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia [doktorgradsafhandling/Uppsala universitet/]*. Retrieved from https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:637253/FULLTEXT01.pdf?fbclid=IwAR0axNZ4JkEf_YBVDplGdGxYL83yCV2KIGn6VKPGW2RTurrxX8U5124QzI4

- Hansen, F. T. (2012). Om akademisk dannelse i dag - med utgangspunkt i Gadamer's syn på sandhed og erfaring. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47 (3), pp. 208-220.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M., & Østrem, S. (. (2015a). *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M., & Østrem, S. (2015b). Tre perspektiver på kritikk: grunner, grunnlag og vilkår. In B. A. Hennum, M. Pettersvold, & S. Østrem, *Profesjon og kritikk* (pp. 301-328). Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatik*. Pax forlag.
- Honneth, A. (2019). *Tingliggjørring og anerkjennelse. Et nytt blikk på et gammelt begrep*. Cappelen Damm.
- Ingierd, H. (2015). Godt skjønn i formidling av vitenskapelig usikkerhet. In H. J. Fossheim, & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (pp. 62-76). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene; Universitetsforlaget.
- Johnson, R. (1999). Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 1(1), pp. 61-78.
- Kermit, P. (2019). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. In R. I. SKoglund, & I. Åmot, *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (2. utg)*: (pp. 41-60). Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere - til barnets beste? In K. (. Trine, *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (pp. 11-29). Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2014). Spørsmål og svar i det åpne rom: samarbeid som en dannelsesreise. In H. H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Samarbeidets filosofi* (pp. 77-94). Gyldendal akademisk.
- Kristoffersen, A. E. (2013). Pedagogisk nettverksarbeid - en arena for faglig dialog. In A. Greve, S. Mørreaunet, & N. (. Winger, *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (pp. 255-264). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved from Udir.: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, M. S., Jensen, B., Johansson, I., Moser, T., Ploug, N., & Klousholt, D. (2011). *Forskerkortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2009 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen) (Clearinghouse - forskningsserien - 2011:7)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning; Aarhus Universitet.
- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., Kousholt, D., . . . Steenberg, K. (2013). *Forskerkortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen) (Clearinghouse - forskningsserien - 2013:14)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning; Aarhus Universitet.
- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2012). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2010 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen) (Clearinghouse - forskningsserien 2012 :10)*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning; Aarhus universitet.

- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform (doktogradshandling)*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Lindgren, A.-L., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), pp. 58-69.
- Ljunggren, B., Moen, K. H., Seland, M., Naper, L., Fagerholt, R. A., Leirset, E., & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan mellem styring og skjønn - en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger (DMMH rapport 2017:2)*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.
- Moules, N. J., McCaffrey, G., Field, J. C., & Laing, C. M. (2015). *Conducting hermeneutic research. From philosophy to practice*. Peter Lang Publishing.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg)*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nielsen, T. K., Sommersel, H. B., Tiftikci, N., Vestergaard, S., Larsen, M. S., Ellegaard, T., . . . Ploug, N. (2014). *Forskerkortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen) (Clearinghouse - forskningsserien - 2014:19)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning; Aarhus Universitet.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for de 0-6-årige (førskolen)*. Retrieved from file:///C:/Users/anne_/Downloads/Forskningskortlaegning%202007%20(1).pdf
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., . . . Thornval, M. (2010). *Forskerkortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen) (Clearinghouse - forskningsserien - 2010:5)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning; Aarhus Universitet.
- Nordenbo, S. E., Jensen, B. J., Kampmann, J., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6-årige (førskolen) (2008)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Retrieved from file:///C:/Users/anne_/Downloads/Forskningskortlaegning%202006%20(1).pdf
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk Forum.
- Norsk Reggio Emilia Nettverk. (2021, april 25). *Norsk Reggio Emilia Nettverk*. Retrieved from <http://www.reggioemilia.no/nettverket.html>
- Nöjd, M. (2011). *Kultvarning - eller kulturell injektion*. Retrieved from Förskolan: <https://www.lararen.se/forskolan/forskning/kultvarning--eller-kulturell-injektion>
- Olesen, C. F. (2010). Magt og anerkendelse. In C. Schou, & C. Pedersen, *Samfundet i pædagogisk arbejde. Et sociologisk perspektiv. (2. udg.)* (pp. 242-269). Akademisk forlag.
- Pajuluoma, V., & Sporrang, T. (2006). *Kritisk granskning av förändringsarbetet inom Norrmalms kommunala förskolor. En intervjustudie med förskolepedagogier om förändringsarbetet till Reggio Emilia-inspirerad förskola [Mastergradsoppgave, Lärarhögskolan Stockholm/]*. Retrieved from https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.45194.1320917613!/Pajuluoma_Sporrang_nr_60.pdf
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det kompetente barnet*. Res Publica.

- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Fra interessant pedagogikk til >>sekt<<. *Reggio Emilia i et kritisk lys. Barnehagefolk, 2011 (3)*, 37-43.
- Reggio Children. (2020). Retrieved from <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>
- Regjeringen. (2021). *Barnehager mot 2030*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/barnehager-mot-2030/id2836842/>
- Rinaldi, C. (239). *i Dialog med Reggio Emilia. Lytte, utforske og lære*. Fagbokforlaget.
- Rosenberg, A. R. (2018). *Profiled Kindergartens, a blessing or a curse?: Exploring profiled childcare institutions in modern Norwegian society/ [Mastergradsoppgave, NTNU/]*. Retrieved from <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2573848/Anette%20Ringen%20Rosenberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt / [Doktorgradsafhandling, DPU]*. Retrieved from <https://viden.sl.dk/media/6546/paa-sporet-af-paedagogisk-faglighed.pdf>
- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. In H. J. Fosshem, & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (pp. 40-49). De nasjonale forskningsetiske komiteene, Universitetsforlaget.
- Salvesen, K. (2020, november 23). *Kari Carlsen: - Norske barn tegner, maler og skaper mindre enn før*. Retrieved from [utdanningsnytt.no: https://www.utdanningsnytt.no/forming-i-barnehagen-forsteg-kari-carlsen/kari-carlsen--norske-barn-tegner-maler-og-skaper-mindre-enn-for/258068](https://www.utdanningsnytt.no/forming-i-barnehagen-forsteg-kari-carlsen/kari-carlsen--norske-barn-tegner-maler-og-skaper-mindre-enn-for/258068)
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet/[Doktorgradsavhandling, NTNU/]*. Retrieved from https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education, 31*, pp. 194-209.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *09220: Barnehager, 2016 [Statistik]*. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21?fane=tabell&sort=nummer&tabell=300296>
- Strand, T. (2019). Tingliggjørring som anerkjennelsesglemsel - en introduksjon. In A. Honneth, *Tingliggjørring og anerkjennelse. Et nytt blikk på et gammelt begrep*. (pp. 7-30). Cappelen Damm.
- Sævareid, H. I. (2014). Samarbeid som skranter. In H. H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Samarbeidets filosofi* (pp. 59-76). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder (5. utg.)*. Fagbokforlaget.

- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Tuft, K. (2014). *Pædagogik og etik*. Akademisk forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, marts 3). *Barn og ansatte i barnehager i 2016*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/profil/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, juni 28). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen. Prosjektarbeid*. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/ped-dok-didaktisk-perspektiv/prosjektarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, februar 25). *Fakta om barnehager*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet: https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barnehager_2019/
- Utdanningsdirektoratet. (2021, april 25). *Barnehagefakta*. Retrieved from <https://barnehagefakta.no/sok?q=reggio>
- Vallberg Roth, A.-C., & Månsson, A. (2010). Individuelle utveklingsplaner i Montessori- og Reggio Emiliaprofilerte førskolor. *Rapporter om utbildning, 2010(1)*, 53-66.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge.
- Vinther, T. (2015). Skjønnsutøvelse i stadfesting av plagiat. In H. J. Fossheim, & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (pp. 88-98). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene; Universitetsforlaget.
- Wallin, K. (2014). *Pedagogiska kullerbyttor - En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Liber.
- West, S. (. (2017, marts 28). Philosophize this! *Episode 100 - Heidegger pt. 1 - Phenomenology and Dasein [audio podcast]*. <https://www.philosophizethis.org/podcast/heidegger-dasein>.
- Øksnes, M. (2017). Lekende motstand som frihetserfaring. In M. Øksnes, & M. Samuelson (red.), *Motstand* (pp. 141-163). Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. In A. B. Hennum, M. Pettersvold, & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (pp. 263-300). fagbokforlaget.
- Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2007). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Aadland, E. (2018). *Etikk i profesjonell praksis*. Det Norske Samlaget.
- Aadland, E. (2018). *Etikk i profesjonell praksis*. Samlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. In R. I. Skoglund, & I. Åmot, *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (2. utg.)* (pp. 18-40). Universitetsforlaget.

Aasland, D. G. (2014). Hva er det egentlig vi snakker om? In H. H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Samarbeidets filosofi* (pp. 19-38). Gyldendal Akademisk.

8. Vedlæg

8.1 Vedlæg – Guide til læsning af transskriptionsteksterne

Kursiv betyder ekstra tryk på udtalen.

... afbrudt snak fortsættes, (i nogle tilfælde overlappende snak)

(.) ikke afsluttet sætning pga. afbrydelse

(...) få sekunders pause

8.2 Vedlæg – Informationskriv om forskningsprojektet

Vil du deltage i mastergradsprojekt?

Med fokus på nedgang i Reggio Emilia inspirerede barnehager som fænomen.

Dette er et spørgsmål til dig om at deltage i et mastergradsprojekt hvor formålet er at skabe kundskab om erfaringer og oplevelser i forbindelse med fravalg af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil. I dette skriv giver jeg dig information om formålet for projektet og hvad deltagelse vil indebære for dig.

Formål

Projektet gennemføres i forbindelse med mastergradsopgave i mastergradsstudiet *Barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring*.

Selve problemstillingen er opstået på baggrund af nedgang i antal registrerede Reggio Emilia inspireret barnehageprofil i offentlige registre.

Formålet med projektet er at forstå fænomenet og hvad det betyder for hverdagslivet i barnehagen. Problemstillingen belyses ved hjælp af individuelle interviews med barnehagelærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprojektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim (DMMH) er ansvarlig for projektet.

Hvorfor får du spørgsmål om at deltage?

Jeg inviterer dig til at deltage i forskningsprojektet, fordi du på baggrund af din uddannelse og erfaring kan bidrage til at udvikle forståelse og kundskab om nedgangen i Reggio Emilia inspirerede barnehager og hvilken betydning det kan have for hverdagslivet i barnehagen.

Hvad indebærer det for dig at deltage?

Deltagelse indebærer at du deltager i et individuelt interview om projektets tema. Interviewet varer i en time og gennemføres via telefon.

Der vil blive registreret lydoptag og noter fra interviewet.

Det er frivillig at deltage

Det er frivillig at deltage i projektet. Hvis du vælger at deltage, kan du når som helst trække samtykket tilbage uden at opgive nogen grund. Alle dine personoplysninger vil da blive slettet. Det vil ikke få nogen negative konsekvenser for dig hvis du ikke vil deltage eller senere vælger at trække dig.

Dit personvern – hvordan jeg opbevarer og bruger dine oplysninger

Jeg vil kun bruge oplysningerne om dig til formålene jeg har fortalt om i dette skriv. Jeg behandler oplysningerne konfidentielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være jeg og eventuelt mine to vejledere som har tilgang til dine oplysninger. I transskriptionen af lydoptaget vil jeg sørge for anonymisering, og dine personoplysninger vil lagres adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil opbevares på mindepen og dine oplysninger opbevares indelåst.

I mastergradsopgaven vil du være anonymiseret.

Oplysninger som publiceres, er uddannelsesbaggrund og erfaringer, som er relevante for problemstillingen.

Oplysninger som eventuelt kan publiceres, er varigheden af ansættelsesforhold og varigheden af disse, køn og alder.

Hvad sker der med dine oplysninger når jeg afslutter forskningsprojektet?

Oplysningerne anonymiseres i transskriptionen fra lydoptagelse, som slettes når opgaven er godkendt, noget som etter planen er 23/6-2021.

Dine rettigheder

Så længe du kan identificeres i datamaterialet, har du ret til:

indsyn i hvilke personoplysninger som er registreret om dig, og at få udleveret en kopi af oplysningerne,

at få rettet personoplysninger om dig,

at få slettet personoplysninger om dig, og

at sende klage til Datatilsynet om behandlingen af dine personoplysninger.

Hvad giver mig ret til at behandle personoplysninger om dig?

Jeg behandler oplysninger om dig baseret på dit samtykke.

På opdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurderet at behandlingen af personoplysninger i dette projektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finde ud af mere?

Hvis du har spørsmål til studiet, eller ønsker at benytte dig af dine rettigheter, tag kontakt med: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved hovedveileder Hilde Merete Amundsen, biveileder Christine B. Østbø Munch og studerende Anne Løkås Hindkjær.

Vores personvernombud: Ingar Pareliussen, ipa@dmmh.no, telefon: 73805282.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSDs vurdering af projektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Hilde Merete Amundsen,
Christine B. Østbø Munch*

Anne Løkås Hindkjær

(Vejledere)

(Studerende)

-

Samtykkeerklæring

Jeg har modtaget og forstået information om projektet med fokus på nedgang i Reggio Emilia inspirerede barnehager i Norge, og har fået anledning til at stille spørgsmål. Jeg samtykker til:

at deltage i individuelt interview

Jeg samtykker til at mine oplysninger behandles frem til projektet er avsluttet

(Signeret af projektdeltager, dato)

8.3 Vedlæg – Interviewguide

Interviewguide

Introduktion

- Tak!
- Tænd for lydoptageren
- Informeret samtykke og frivillig deltagelse
- Gangen i interviewet
 - o Vi samtaler om temaet som har fokus på nedgang i Reggio Emilia inspirerede barnehager som fænomen.

Interviewspørgsmål

Indledende

- Kan du først fortælle mig lidt om hvem du er og din faglige baggrund?
- Hvor længe har barnehagen haft en Reggio Emilia inspireret barnehageprofil? Hvordan skete det at barnehagen fik denne profil?
- Hvordan er dit forhold til Reggio Emilia filosofien som den praktiseres i barnehagen? Hvordan oplevet du det at arbejde Reggio Emilia inspireret?

Kerne

- Kan du fortælle mig lidt om hvordan og hvornår du blev opmærksom på at barnehagen var på vej væk fra Reggio Emilia inspirationen? Hvordan blev beslutningen om fravalg blev taget?
- Har du nogle konkrete eksempler på diskussioner eller reaktioner i forbindelse med fravalget af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil? Hvordan følte det at snakke om Reggio-pædagogikken i personalegruppen?
- Har du nogle konkrete eksempler på hvordan du oplever at praksis har ændret sig efter fravalget af Reggio Emilia inspireret barnehageprofil? Har I Reggio Emilia inspireret barnehageprofil? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du tanker om fremtiden for den norske barnehage? Hvilken vej bør vi gå/ikke gå?

Afslutning

- Har du nogle tilføjelser, noget som ikke blev nævnt?
- Hvordan oplevede du vores samtale?
- Minder om rettigheder
- Tusind tak!

8.4 Vedlæg – Tallene fra Utdanningsdirektoratet

I 2016 havde 1615 barnehager profil, hvoraf 286 af dem Reggio Emilia inspireret og indtager en andenplads over profiler (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 2019 havde 1505 barnehager profil, 243 af disse er Reggio Emilia inspirerede (Utdanningsdirektoratet, 2020).

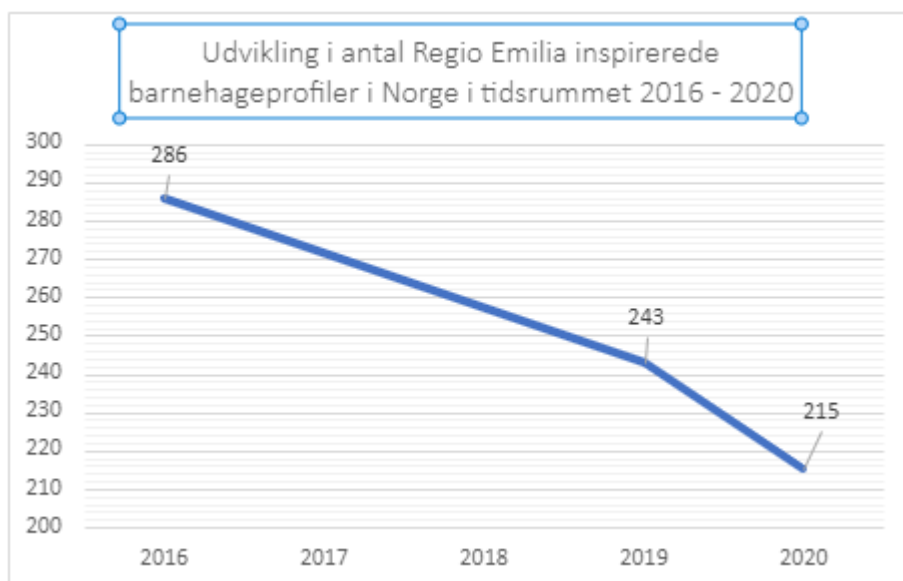
Det er en nedgang i 6, 81 % i barnehageprofiler totalt, og 15.03 % på Reggio Emilia alene.

De nyeste tal som er offentliggjort i februar viser at Reggio Emilia inspireret barnehageprofil har yderligere nedgang til 215 barnehager.

Da ligger nedgangen siden 2016-2020 på 24.83 %.

Samtidig har ikke antallet barnehager faldet med tilsvarende procent. Fra 2016-2020 er antal barnehager faldet fra 5980– 5623 hvilket svarer til et fald på 5.97 %. Det seneste år er antal barnehager faldet fra 5729-5623, det er en nedgang på 1.85 %, samtidig har profilen faldet fra 2019-2020: 243-215, som er en nedgang på 11,52 %. (Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021; Statistisk sentralbyrå, 2021).

Jeg har derefter været i kontakt med Utdanningsdirektoratet for at få udleveret lister over hvilke barnehager der har krydset af for profil i 2016 og 2019 og derfra har jeg kunnet se hvilke barnehager det har været muligt at kontakte. Her oplevede at jeg listerne ikke stemte, da en af barnehagerne jeg ringede ikke stod listet på 2019, men fortsat havde profil. Dette begrundede Utdanningsdirektoratet med at barnehagen har dobbeltprofil. Jeg fik derefter tilsendt nye lister.



8.5 Vedlæg – Godkendelse fra NSD

Melding

28.01.2021 12:17

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Selv om ikke barn/familier er i fokus for intervjuene, vil vi minne om at informantene har taushetsplikt som barnehagelærere. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)