

Tid som kritisk tema og filosofisk omgrep
- Nokre implikasjonar for kvalitetsdiskursar
innan barnehagepedagogikk

Ingunn Landro Sandset

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i barnehagepedagogikk

Mai 2011

FØREORD

Eg vaks opp tett ved havet, som nabo til Nordsjøen. Det er naturleg å bruke metaforar knytt til det ville havet og det smule skjergarden ved land for å beskrive opplevinga av å skrive denne oppgåva. Då eg begynt å skrive på prosjektet opplevde eg at eg kasta meg ut på det ”opne havet” med eit oppe blikk. Lenge opplevde eg å vera “på havet”, som let meg ta retning både hit og dit, og no har eg endeleg kome “til land”. Eg er både stolt og glad for å vera ferdig.

Skriveprosessen ser eg som ein analog til då eg i seksårsalderen fekk vera med i open båt langt utpå havet for å drage laksegarn. Båten krenge voldsomt då nøtene vart dregne opp. Eg frykta at båten skulle gå rundt og at vi ville falle over bord. Då far min og andre erfarne sjømenn var om bord, kjende eg meg likevel trygg i situasjonen. Sjølvsagt kom vi til lands og på trygg grunn.

Jobben er no gjort. I beste fall kan denne oppgåva fange interesse og få betydning for andre enn for meg sjølv. Richardson (1990) og Nygaard (2008) beskriv to former for skrivning som kreativ og kritisk. Desse to skriveformene har føregått parallelt. Begge skriveformer har vore viktige for prosessen og sluttproduktet. No må oppgåva leve sitt eige liv vidare.

Først vil eg takke dei velviljuge og positive tilsette i barnehagen som har gitt tekstar til oppgåva. Utan deira bidrag ville ikkje denne oppgåva blitt som den er. Takk til min rettleiar Jeanette Rhedding-Jones som har hatt tru på prosjektet og fungert som kompass og gjeve tryggleik gjennom si faglege tyngde.

Takk til Inger Marie og Simen for gjennomlesing, hjelp og utfordringar. Takk til gode inspirerende medstudentar; Ingunn, Hanna og Kari som alltid var tilgjengeleg på msn! Eg vil også takke Yngve og Marianne, for sine solide nynorsk-korrigeringar då eg stod på “skjæret”. Takk Eivind, Elisabeth og Svein for all anna hjelp og støtte. Alle har vore til uvurderleg hjelp. Ikkje minst takk til tålmodige vener som har fungert som gode hamner undervegs!

Oslo, mai 2011

Ingunn Landro Sandset

SUMMARY

This is a Master's in Early Childhood Education from Oslo College, Norway. The main focus is the philosophical thinking about time and quality in kindergarten in light of some discourses in a society that is characterized by "modernizing the public sector" and high goals for quality. The main subjects are based on the Ministry's evaluation report (Østrem, et al., 2009) "All matters more: an evaluation of how the curriculum for kindergarten's content and tasks are introduced, used and experienced." The report shows that participants basically see time as a barrier to the development of kindergarten in a complex future society.

.My desire was to examine whether the philosophical thinking of time can provide several approaches to quality discourses, through identifying and trying to set discourse in motion. The thesis looks at the relationship between work-style conditions for staff in kindergarten and quality of the educational content. At least, it is trying to inspire participation to "governmentally" approaching to discourses through philosophical and critical reflections about education, working conditions and ethical challenges associated with the time.

The research material consists of texts from the government document, excerpts from three work environment surveys and everyday stories with reflections from four employees in a kindergarten. The material is used to illustrate, illuminate and problematize the understandings of various forms of time and quality, in relation to power, knowledge and truth. It can be seen as contextual in relation to positions of those that have written the texts.

The purpose is to highlight time as a critical issue for future kindergarten and to discuss some implications for the discourses in Early Childhood Education. It has been inspired by the philosophical, postmodern and post-structural theory basis. Based on the theoretical approach is the methodological choice a combination of several methods, as a philosophical practice. The postmodern opens up for critical readings of dominating opinion of the present, through theorizing over modernity's desire to give precise answers to precise questions. Not by discarding modernity, but by theorize over it. To draw attention to the time, and twist some contexts which time are inscribed in. It is done as an attempt to open up new possible access to quality in the early childhood education.

SAMANDRAG

Dette er ei masteroppgåve i barnehagepedagogikk frå Høgskolen i Oslo, Noreg. Spenningsfeltet mellom ulike perspektiv innan barnehageutviklinga har utvikla seg på måtar som har inspirert meg til refleksjon og tenking omkring premissleverandørar og barnehageaktørar sine måtar å forhalde seg til tid.

Hovudfokuset er filosofisk tenking om tid og kvalitet i barnehagen sett i lys av nokre diskursar i eit samfunn som er prega av “modernisering av offentlig sektor” og høge målsetjingar om kvalitet. Problemstillingane har utgangspunkt i Kunnskapsdepartementet sin evalueringsrapport “Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart” (Østrem, et al., 2009). Rapporten viser at aktørane i stor grad ser tid som hindring for å utvikle barnehagen i eit komplekst framtidssamfunn.

Eg hadde eit ønskje om å undersøkje om filosofisk tenking om tid kan gje fleire tilnærmingar til kvalitetsdiskursar, gjennom å avdekke og prøve å setje diskursar i bevegelse. Oppgåva ser på samanhengar mellom arbeidstilhøva for personalet i barnehagen og kvalitet i det pedagogiske innhaldet. Ikkje minst er det å prøve å inspirere barnehageaktørar til agentskap i diskursar gjennom filosofiske og kritiske refleksjonar omkring pedagogiske, arbeidsmiljømessige og etiske utfordringar som knyter seg til tid.

Forskingsmaterialet består av tekstar frå styringsdokument, arbeidsmiljøundersøkingar og kvardagsforteljingar med refleksjonar frå fire tilsette i ein barnehage. Materialet er brukt til å eksemplifisere, problematisere og belyse oppfatningar av ulike former for tid og kvalitet. Det kan sjåast som kontekstavhengig i høve til posisjonane til dei som har skrive tekstane.

Søkelyset er sett på *tid som eit kritisk tema for framtidbarnehagen*, og å diskutere nokre implikasjonar for diskursar i barnehagepedagogikk. Oppgåva er inspirert av filosofisk, postmoderne og poststrukturelle teorigrunnlag. På bakgrunn av teoretisk tilnærming er det metodologiske valet ein kombinasjon av fleire metodar. Det postmoderne opnar opp for kritiske lesingar av dominerande oppfatning av notida, gjennom å teoretisere over modernitetens ynskje om presise svar på presise spørsmål. Ikkje ved å forkaste slike svar, men ved å teoretisere over dei. Å rette merksemda mot tid, og vri og vende på nokre samanhengar tid er innskrevet i, har eg gjort som eit forsøk på å opne opp for nye moglege tilgangar til kvalitet på barnehageområdet.

INNHALD:

1	INNLEIING	8
1.1	Introduksjon av temaet	8
1.2	Bakgrunn for val av tema	9
1.3	Problemstillingar, forskingsfokus og teoretisk tilnærming	11
1.4	Å tre fram - Posisjonering og ansvarsfulle lesingar	13
1.4.1	Barnehageutvikling - motsetnader og asymmetriske oppdrag?	13
1.4.2	Teorigrunnlag	14
1.5	Avklaringar og avgrensingar	15
1.5.1	Skilje mellom tid som fenomen og tid som omgrep	16
1.5.2	Tid som filosofisk omgrep	17
1.5.3	Diskursar	17
1.5.4	Å bruke ordet kvalitet er eit medvite val	18
1.5.5	Kvalitet	19
1.5.6	Tid og etisk ansvar	21
1.5.7	Oppgåva har to hovudføremål	22
1.5.8	Tidlegare forskning / litteratursøk	23
1.6	Oversikt over oppgåva	24
2	INTRODUKSJON AV DATAMATERIALET	27
2.1.1	Kvardagsforteljingar og refleksjonar som er relatert til tid	28
2.1.2	Forskar refleksjonar	29
2.1.3	“Tema” i kvardagsforteljingane	30
2.1.4	Forteljarane sine individuelle refleksjonar om tid	31
2.1.5	Datamateriale frå tre arbeidsmiljørapportar	32
2.1.6	Kommentarar til datamaterialet	33
2.2	Etiske refleksjonar - Å møte menneske og tekst	34
3	VITSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIV	37
3.1	Epistemologisk utgangspunkt	37

3.2	Ontologi	39
3.2.1	Heidegger sin livsverdsonologi.....	40
3.3	Metodologi.....	41
3.3.1	Filosofisk praksis - ein form for metodologi	41
3.3.2	Lokale og Internasjonale forteljingar.....	43
3.4	Teoretiske rammeverk	44
3.4.1	Å utfordre etablerte sanningar i kunnskapsproduksjonar.....	44
3.4.2	Makt	45
3.4.3	Agentskap.....	47
4	FILOSOFISKE PERSPEKTIV.....	50
4.1	Barnehagepedagogikk som filosofisk praksis.....	50
4.2	Den platonske dialog.....	51
4.3	Tid i det pedagogiske miljø.....	52
4.4	Språket som skapande konstruksjon	53
4.5	Mennesket sitt forhold til tid.....	58
4.6	Tidslighet og framtid i "tidens horisont"	58
4.6.1	Kvardagen og "tidens horisont"	59
4.6.2	Tid som handlingsrom	60
4.6.3	"Uproduktive" mellomrom i filosofisk praksis.....	62
4.6.4	Langsom tid og rask tid.....	63
4.6.5	Tid som funksjon av situasjon	64
4.6.6	Tid som ressurs i planlegging.....	65
5	TID I KULTUR OG KONTEKST.....	67
5.1.1	"Any time is Trinidad time"	67
5.1.2	Balinesisk tid - estetikk er viktigare enn tid	68
5.1.3	Overgang mellom to kulturar:	68
5.1.4	I India som turist.....	68
5.2	Blikk på barnehagen i fortid og notid	70
5.2.1	Mi første oppleving av arbeidet i barnehagen	71

5.2.2	Notid - Barnesyn - barndomssyn - kunnskapssyn.....	72
6	KRITISKE TEMA	74
6.1.1	New Public Management - Ny offentlig styringsordning	74
6.1.2	Kva seier rammeplanen om tid?.....	77
6.1.3	Stress, trivsel og helse eller psykisk sliten- Er det eit val?	80
6.1.4	Individualisering	83
6.1.5	Å synleggjere kvalitet for å byggje det nye.....	84
6.2	Oppsummeringar	86
7	NOKRE IMPLIKASJONAR FOR KVALITETSDISKURSAR INNAN BARNEHAGE PEDAGOGIKK.....	87
7.1.1	Overordna forventningar og føringar for kvalitet	88
7.2	Den “store” kvalitetsdiskursen og nokre underordna diskursar.....	89
7.2.1	Kvalitetsindikatorar	90
7.2.2	Tid som kvalitetsindikator	93
7.3	Effektiviseringsdiskursen.....	97
7.3.2	Profesjon og fridom	100
7.4	Pedagogen sin fridom i meiningsskaping	101
7.4.1	Tid og Refleksjon	105
7.4.2	Dialogar og refleksjonstid	106
8	AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR	108
8.1.1	Tema - Å arbeide med eit både kjent og ukjent tema	108
8.1.2	Forskar refleksjonar	109
8.1.3	Forskarmakt.....	109
8.1.4	Datamaterialet	110
8.1.5	Temaval og prosessane	110
8.1.6	Underkommunisert tema	111
8.1.7	Eit rekonseptualisert tidsomgrep med verknad for kvalitetsdiskursen.....	112
8.1.8	Det filosofiske perspektivet	114
8.1.9	Filosofi som “missing link” i førskulelærerutdanninga?	114
9	LITTERATUR:.....	117

INNLEIING

1.1 Introduksjon av temaet

(Barnehagelova § 1 Formål, 1. ledd):

Barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, i samarbeid og forståelse med barnas hjem.

Vi har ein plan om at vi skal gjera det og det..., men altså; kvardagen tek oss
[Forteljar, 19.5.2010]

[...] en hektisk og travel arbeidshverdag der de ansatte måtte velge bort oppgaver for å komme seg gjennom dagen [...] de fikk dårlig samvittighet for de ting de ikke fikk gjort
(Enehaug, Gamperiene, & Grimsmo, 2008:20).

Et hovedinntrykk er at de ansatte i barnehagen trives godt på jobb og har et godt samarbeidsklima ansatte imellom. Til tross for dette er det relativt mange som ofte føler seg psykisk slitne etter endt arbeidsdag
(Utdanningsforbundet, 2007/01).

Samtidig viser evalueringen at barnehagesektoren står overfor store utfordringer med tanke på å sikre kvalitet i alle ledd av arbeidet med barnehagens innhold og oppgaver.

”Alle teller mer” (Østrem, Bjar, Hogsnes, Jansen, Nordtømme, Tholin., 2009)

Med disse sitata frå datamaterialet saman med hovudmålet for barnehagen, vil eg invitere lesaren inn i denne masteroppgåva sitt tema og kontekst. Oppgåva sitt tema er tid i barnehagepedagogiske praksisar. Den har fokus på samanhengar mellom filosofi og pedagogiske utfordringar sett i lys av kvalitetsdiskursar i eit samfunn som er prega av “modernisering av offentlig sektor” og høge målsetjingar om kvalitet.

1.2 Bakgrunn for val av tema

Fødsel og død er dei endelege grensene for eit menneske si tid i verda. I mellomrommet mellom fødsel og død lever vi liva våre, men tida brukar menneska på ulike vis og til ulike føremål. Ei av hovudutfordringane i våre dagar er korleis vi skal få tid til å møte dei krava som er stilte til oss og dei forventningar til livet som vi sjølve har. Korleis kan vi greie å sameine rollene våre på måtar som skaper meining og der vi kan realisere våre eigne ynskje for livet? Det handlar om tid til å gjere ein god jobb, om å ta vare på familien, om tid til vennskap og alt ein elles ynskjer å bruke livet sitt til. Innanfor desse grensene av tid blir vert liva våre skapt.

Når eg har gjort eit val om å skrive masteroppgåve om eit så “ingen- og allestads-nærverande” tema, er det av di eg lenge har lurt på om framtidsbarnehagen kan fungere slik at barnet lever og erfarer kvardagen i sitt eige tempo. Det avheng mellom anna av heilskapleg tenking om kvalitet i pedagogikk og kvardagslivet i barnehagen. Eg kan sei meg medansvarleg for barnehageutviklinga ettersom eg har hatt fleire roller i barnehagen og delteke i barnehageutvikling i mange år. Eit barnehageliv som har bydd på svært mange gode erfaringar, små og store prosjekt og opplevingar. Nokre gonger har det vore tid nok til det som skulle gjerast, medan andre gonger travlare dagar, meir intensitet og krav. Med bakgrunnen min som yrkesaktiv og mor har eg har gjort meg ein del tankar om tid, pedagogisk kvalitet og arbeidsmiljøkvalitet i ein del år. Det representerer førforståingar som har betydning i dette poststrukturalistiske prosjektet (Lenz Taguchi, 2004).

Revidert *Rammeplan for oppgåvene og innhaldet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2006), heretter rammeplanen (KD, 2006) kom i 2006¹, og skulle implementerast i alle barnehagar. I 2009 kom evalueringsrapporten *Alle teller mer, en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Østrem, et al., 2009), på oppdrag av KD, som viste korleis dette hadde gått. Deler av rapporten viser store utfordringar og eit nokså pessimistisk syn på vilkåra for kvalitetsutviklinga i barnehagen. Utfordringane relaterer seg til tid. Dette vekte interessa mi for temaet til masteroppgåva og er utfordringar som denne

¹ Frå 01.08.2010 vart barnehagelova sin formålsparagraf endra, med følgjeendring i revidert rammeplan 2011. Referansane til rammeplanen skriv seg frå **før** endringane i rammeplan i 2011. Dette på grunn av at denne evalueringsrapporten relaterer seg til rammeplanen frå 2006 og at oppgåva er nesten ferdig skriven då følgjeendringane kom i 2011.

oppgåva er bygd over.

For å konkretisere innleiingsvis, viser eg utsnitt av teksten i “Alle teller mer” (Østrem, et al., 2009:44):

“Følgende sitat får fram den nære forbindelsen mellom tid og refleksjon, faglig fordypning og holdningsendring:

- Det tar tid å snu ting som har vært slik i alle år!
- Man trenger mer tid til å reflektere sammen.
- Det må avsettes tid og arenaer for drøfting og refleksjoner i samlet personalgruppe.
- Dokumentasjon krever tid og innsikt i barnas verden.
- Folks verdier og holdninger sitter langt under huden – er vanskelig å få opp i dagen.
- Det er vanskelig å arbeide med de ansattes holdninger.
- Dette er områder som det trengs lang tid for å bearbeide / refleksjon få ut i handling.
- Det er vanskelig å få satt av nok tid for hele personalet til å fordype seg i den dokumentasjonen vi innhenter, for så å endre praksis.
- Det tar tid å få 20–25 ansatte til å dra i samme retning, og bli faglig bevisste.
- Verdigrunnet skal ha forankring i hele personalgruppen for å få det ut i praksis. Dette tar tid”(Østrem, et al., 2009:44)[styrarar].

Det er eit stort kompetansebehov på alle nivå i heile barnehagesektoren (Østrem, et al., 2009). Personalet og styrarar fortel at det er for dårleg tid til å oppretthalde og utvikle barnehagen som pedagogisk verksemd. At også leiarane seier dette, gjorde meg særleg interessert i å undersøkje på korleis kan tid fungere konseptuelt, i re-tenking om kvalitet og andre diskursar.

Som oppgåvetittelen viser, vert tid handsama både som eit tema og som eit filosofisk omgrep. Temaet er løfta fram innanfor postmoderne og poststrukturell kritisk forskningstilnærming til vitskap og oppgåva er inspirert av filosofiske perspektiv på tid både av eldre og nyare dato. Perspektivet går gjennom den “store” kvalitetsdiskursen og andre diskursar med effektar for pedagogisk kvalitet og for arbeidstilhøva hos lokale barnehageaktørar. Vidare i dette kapitlet vil eg gjere greie for dei val eg har gjort, for utgangspunktet, for avgrensingar, og oversikt over oppgåva.

1.3 Problemstillingar, forskingsfokus og teoretisk tilnærming

Engasjementet for temaet og problemstillinga har eg vist ved det som er skrivne framfor, og det som kjem etter. Engasjementet kan også føre til at problemstillingane vert for upresise. Det har eg opplevd som utfordrande i prosessen med å utvikle problemstillinga.

Etter å ha lese rapporten “Alle teller mer”, sat eg igjen med mange spørsmål. Det første var : Fins det tenking i pedagogikk og praksisar som kan endre bilete av så motsetnadsfulle oppfatningar av mål og moglegheiter som “Alle teller mer” (Østrem, et al., 2009) viser?

I det vidare legg eg til grunn at [...] *we must examine our beliefs, actions, and the context from which they have emerged* (Cannella, 1997:17). Å prøve å rekonseptualisere omgrepet tid i eit filosofisk perspektiv, og kritisk reflektere over samfunns- og barnehagepraksisar, trur eg vil vere ein måte å setje motsetnadsfulle eller asymmetriske uttrykk om kvalitet i bevegelse på. Ikkje minst er aktørane sentrale i dette. På den bakgrunn er problemstillingar for prosjektet slik formulert. Å prøve å avgrense til eitt spørsmål, vart for snevert.

Difor er desse tre problemformuleringane er bundne saman i ei heilskapleg problemstilling:

- Vil det å ny-tenkje [rekonseptualisere] omgrepet tid i filosofisk perspektiv kunne gjere noko med kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk?
- På kva måtar kan oppfatningar av tid koma til syne som diskursive perspektiv og praksisar uttrykt i og av samfunn, subjekt og institusjonar?
- Kva skal til for å at pedagogane kan ha vilje og mot til å ta vise seg som tydelege fagpersonar sett i lys av slike diskursive perspektiv?

Globalisering av økonomiske og politiske strategiar formar subjektet til sjølvregulerande og i nokon motstridande praksisar. I det bilete er personane i barnehagefeltet i same båt. Personen er i den makt som opptrer gjennom subjektet, og då er makt er ikkje berre negativt fordi *We all have a power in our bodies* (Foucault, 1980:99). Eit stadig aukande medansvar blir lagt til den einskilde, som også kan sjåast

som ei kraft til stadig å kunne påverke. Å fokusere på eit sterkt medvit om at dette er mogleg, er eit sentralt perspektiv for problemstillingane.

Viktige verdiar og historien dannar eit grunnlag for å kunne setje poststrukturelle perspektiv i sving ved å utfordre, problematisere, snu og vende og tenke på nytt alle påstander, spørsmål og svar som gjeld meining, sanning og kunnskap (St. Pierre & Pillow, 2000) [mi oversetjing].

Eg har prøvd å vri og vende på etablerte sanningar og håper å skape inspirasjon til å setje kvalitetsdiskursane i bevegelse. Å setje noko i “bevegelse” i eit poststrukturelt perspektiv er det same som å ha eit ynskje om endring (Cannella, 1997; Cannella & Bloch, 2006; Mac Naughton, 2005). I dette perspektivet vil oppgåva sjå attende og å re-tenkje på etablerte og normative sanningar som handlar om kvalitet, sanning, kunnskap og makt.

Den kritiske lesinga av styringsdokument, arbeidsmiljørapportar og forteljingar frå praksis involverer menneske og fører temaet inn i eit politisk landskap (Dahlberg & Moss, 2005; Mac Naughton, 2005; Rhedding-Jones, 2005). Ein kan formulere det som eit politisk uttrykk for vilje til makt, til endring, til frigjering og forbetring (Foucault, 1999a). Det er ikkje partipolitisk, meir eit uttrykk for eit engasjement, som også er ein føresetnad for god forskning (Simons, Olssen, & Peters, 2009). Eg støtter meg til Steinnes (2006) når eg ser barnehagepedagogikk som filosofisk praksis. Steinnes inspirerer meg å prøve å rekonseptualisere tid som eit pedagogisk tema, når ho seier om pedagogikk: *Målsetjinga må i mindre grad vere å produsere generaliserbare sanningar som kan peike på rett eller preferabel handling, og må i større grad gå ut på å skulle øve menneskeleg tenking* (Steinnes, 2006:59)[mi omsetjing²]. Optimismen som fins i Steinnes si doktoravhandling andsynes pedagogikk ligg i det at menneskeleg tenking dannar grunnlag for pedagogiske val og praksisar.

² Eg har omsett dei fleste *norske* faglitterære sitat til mi valde målform for å ha konsistent stilføring. Dei vil ikkje vera markert med [mi omsetjing] i dei følgjande sitata i teksten.

1.4 *Å tre fram - Posisjonering og ansvarsfulle lesingar*

Eg har ei klar forståing for kvifor eg vel å skrive oppgåva innafor eit postmoderne og poststrukturelt teoretisk perspektiv. Det er nettopp fordi eg har så mange ulike perspektiv og erfaringar. Spannande pedagogiske prosjekt som er prøvd ut, medan det i ettertid ikkje nødvendigvis har ført til ny praksis. Det blir gjerne til at “ringen sluttes” etter ei tid, for så å gå attende til det same sporet som før. Ny forståing av kva stabilitet kan føre til, har gjort postmoderne og poststrukturelle perspektiv attraktive for den pedagogiske tenkinga mi. Oppleving av å ha prøvd det same mange gonger baserer seg på stabile forestillingar om det verkelege, det reelle eller det sanne (Steinnes, 2006). Gjennom masterstudiet har eg opplevd at filosofiske, postmoderne, og kritiske perspektiv kan tilby nye tankar, men ikkje endelege svar. Det har skapt optimisme og inspirasjon til prosjektet. Eg har forstått at det kan vere mogleg å endre forestillingar ved å tenkje i nye retningar og frå fleire perspektiv.

I poststrukturalistiske teoriar ligg det som eit krav å alltid la det etiske vere synleg (Cannella, 1997; Dahlberg & Moss, 2005). Postmoderne etikk avviser at det fins universelle svar på etiske dilemma (Dahlberg & Moss, 2005), noko som inneber at løysingane må skapast i praksisar der dei oppstår. Dette både for å understøtte det vitskaplege resultatet og fordi arbeid med menneske, har etiske dimensjonar over seg. Eg skriv oppgåva i eit tidsepoke som på fleire måtar har utfordringar i høve til å sameine viktige mål og verdiar i pedagogiske teoriar og praksisar med eit sosialt rettferdig arbeidsliv; til etiske og rettferdige praksisar. Med etiske og rettferdige praksisar meiner eg i denne samanhengen at barnehageaktørane både har rett og plikt til å ikkje gå på akkord med eigne fagleg forankra etiske verdiar. Like lite som å oppleve tida som reduserande effekt for sitt eige arbeidsmiljø. Desse perspektiva representerer eit etisk ansvar som eg tenkjer pedagogar, samfunnsinstitusjonar og andre barnehageaktørar har, og skal kunne ta.

1.4.1 *Barnehageutvikling - motsetnader og asymmetriske oppdrag?*

Om ein les *Lov om barnehager* (KD, 2005), *Rammeplanen* (KD, 2006), *Arbeidsmiljølova* (Arbeidsdepartementet, 2005) og “*Alle teller mer*” (Østrem, et al., 2009) i samheng og komparativt, kan ein sjå motsetnadsfulle eller asymmetriske oppdrag som personalet ofte ikkje har tid til å utføre.

Å gje meining til noko krev at vi foretar verdibaserte og derfor moralske og

politiske valg av måten vi forstår barn på og om kva tidleg barndom inneber, om små barn og barnehage sin plass i samfunnet, og om demokratiske prosessar og prosjekt i barnehagane (Dahlberg, Moss, Pence, & Halvorsen, 2007:169).

Kvar kan meiningsdanninga kome frå dersom barnehagen framstår som eit miljø der personalet føler at dei har for lita tid til å utvikle den lærande barnehagen? Oppgåvene er mange og *Førskulelæraren si oppgåve vil vera å forhalde seg til tvetydigheten og usikkerheten på en måte som gjer at det kan skapast ein heilskapleg praksis som både barn, personale og foreldre opplever som meiningsfull* (Bjerkestrand, Pålerud, & Birkeland, 2007:67).

Når ein trekkjer linjene til barnehagen sitt samfunnmandat og mål for barnehagen som kvalitativ pedagogisk verksemd (KD, 2006; 2009), kan utfordringane verke som uløselege dilemma. Eller kan tenkinga om tid og pedagogikk ha noko med “løysingar” å gjere? Dette spørsmålet pregar engasjementet mitt generelt og for denne oppgåva sitt tema spesielt.

1.4.2 *Teorigrunnlag*

Oppgåva er filosofisk inspirert og kritisk reflekterande, ut ifrå eit ynskje om at oppgåva kan verke tankevekkjande; å vekkje reflektiv interesse utan å fungere didaktisk (Lather, 1991; Osgood, 2006). Som utgangspunkt byggjer oppgåva på Heidegger (1889- 1976) og Wyller (1951) sine filosofiske teoriar om tid. Andre sentrale teoriar er etter Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004) og den norske forskaren Jenny Steinnes. Sentrale element i desse er *språk, sanning, kunnskapskonstruksjonar, makt i språk og i relasjonar*. Datamaterialet, litteraturgrunnlaget og teoretiseringane kan også sjåast i lys av påverknad og diskursar i eit neo-liberalistisk perspektiv, nærare bestemt som “modernisering av velferdsstaten” gjennom New Public Management [NPM]. Omgrepa neo-liberalistisk perspektiv og NPM kan tilsynelatande gå om einannan, men det er gjort forsøk på å skilje mellom det som er relatert til den norske varianten av New Public Management og neo-liberalismen. Det siste er eit generelt omgrep i eit globalt samfunnsmessig perspektiv.

1.5 Avklaringar og avgrensingar

Med eit poststrukturalistisk perspektiv som tilnærming til problemstillingane, vil eg leite etter diskursar som syner seg i relasjonar og i kontekstar der menneske er del av kontekstane. Oppgåva har ikkje som mål å drøfte alle implikasjonar av eit rekonseptualisert tidsomgrep, men eg har vald ut tre diskursar som står fram som sentrale for tid i barnehagepedagogiske praksisar. Desse er den “store” kvalitetsdiskursen med underliggjande diskursar: Effektivitetsdiskursen, Diskursen om tid og refleksjon. I tillegg ein implikasjon som ikkje er ein diskurs. Det handlar om *pedagogen sin fridom i meiningsskaping*.

Oppgåva rettar seg i hovudsak mot aktørane i barnehagen, dei vaksne og ikkje barna direkte. Eg har gått nokre rundar i valet om å nemne personalet som aktørar, individ eller pedagogar. Eg har kome til at der det spesifikt handlar om *pedagogen*, vil det ordet bli brukt. *Personalet* eller *tilsette* viser til alle tilsette i barnehagar, og aktørar omfattar alle nivå. *Aktørane* er dei som set mål, utarbeider planar, strukturar, rammeverk for barnehagen og pedagogikken. I eit metaperspektiv på temaet gjennom filosofisk tenking og kritisk refleksjon, er det i stor grad vist til samfunnskonstruksjonar som er premissleverandørar for barnehagepedagogiske kontekstar og diskursar som er uttrykt både i og av samfunn, subjekt og institusjonar. Det betyr at oppgåva ikkje er spesielt oppteken av bestemte individ eller grupper i barnehagen.

Oppgåva er avgrensa på ein slik måte at den ikkje drøftar tid relatert til konkrete rammer i barnehagesektoren slik dei framstår til ei kvar tid. Sjølv om rammene i noko grad er implisitt i nokre perspektiv og kunne vore interessant å gå djupare inn i, er det utanfor tidsplan og volum for denne oppgåva.

Når eg ikkje har gått inn i det, må det ikkje oppfattast som om eg vil bagatellisere eller tone ned problemstillingar relaterte til økonomiske rammer, areal eller økonomiske ressursar til opplæring, planlegging og samarbeid. Om oppgåva skulle tolkast slik, ville det vore utanfor mine hensikter og ei forenkling av perspektivet og engasjementet mitt. Den er heller ikkje meint som eit forsvar for beståande rammevilkår. Begge deler høyrer til utanfor denne forskingsarenaen. Det sentrale er å prøve å skrive ei oppgåve som kan synleggjere samanheng mellom teorigrunnlaget, prosessar og nokre kvalitetsdiskursar. Det vil vere opp til lesaren på kva måte oppgåva beveger.

1.5.1 *Skilje mellom tid som fenomen og tid som omgrep*

Før eg går vidare, vil eg forklare kvifor det er naudsynt å skilje mellom tid som omgrep og som fenomen, og kva som er lagt til grunn for dette valet.

Den norske filosofen Berg Eriksen (1999) ser spørsmålet om kva tid er som eit vesensspørsmål med uendelege måtar å forstå tid på. Tid vart i oldtida forstått som sirkulær, men etter ca. 2500 år endra dette seg til å forstå tid som prosesstid. Oldtidsoppfatninga baserer seg på skiftingar i naturen og danna oppfatning av tid på grunn av det som regelmessig gjentok seg (Berg Eriksen, 1999). Berg Eriksen hevdar at ingen kan gje endelege svar sjølv om både fysikarar og filosofar har arbeidd med temaet i lange tider. Kort sagt kan ein kalle tid *det som tidsmålinga måler*, og tida er identifisert som alt den kan innehalde (Berg Eriksen, 1999). Tid kan bety både tidslengd og tidspunkt, og er gjerne knytt til rom, som kan bety både avstand og stad (Berg Eriksen, 1999). Dette perspektivet er utelate frå vidare teoretisering i denne oppgåva, sidan det ikkje er *fenomenet* tid som har hovudfokuset.

Filosofen Heidegger ser tid som eit ontologisk spørsmål som har konsekvensar for måten å forstå tid på. Han uttrykkjer at “fenomen er det som viser seg, det åpenbare” (Heidegger, 2007:56). Det betyr at tid ikkje er forstått som eit fenomen i seg sjølv, men fenomenet det er som viser seg i tidsligheten (Heidegger, 2007).

Selv om det å “komme til syne” aldri er å vise seg i betydningen fenomen, så er det å komme til syne likevel bare mulig på grunnlag av at noe viser seg. Men denne måten å vise seg på, som er med å muliggjøre det å komme til syne, er ikke selve det å komme til syne. Å komme til syne er å gi seg til kjenne gjennom noe som viser seg (Heidegger, 2007:57).

Når filosofisk tid ikkje er rekna som eit sansbart fenomen i seg sjølv (Wyller, 2006) vil det vi til dagleg tenkjer at tid er, representere fenomenet *tidslighet*. Ifølgje Heidegger kviler mennesket sin eksistens på *tidsligheten* som ei meining med *derværens væren* (Heidegger, 2007). Heidegger sin omtale av tid som fenomen ser eg som eit uttrykk for *talens tidslighet*; talen om tid som uttrykk. Taleuttrykket viser seg gjennom vår *væren i verden* (Heidegger, 2007:375).

Om eg skulle gå vidare med tid som *fenomen* i Heidegger sitt livsverdsperspektiv, vil det vera å tre ut av den vitskaplege tilnærminga for denne oppgåva. Eg ser likevel grunn til å synleggjere at Heidegger skriv dette så tidleg som i 1927 i det uferdige verket *Væren og tid* (Holm-Hansen, 2007).

1.5.2 *Tid som filosofisk omgrep*

Som deler av oppgåvetittelen *Tid som [kritisk tema og] filosofisk omgrep* syner, er oppgåva inspirert av nokre filosofiske perspektiv på tid. Når eg har filosofi som teorigrunnlag i å tenkje tid som omgrep, er dette basert på den filosofiske Idèen hos Platon, som vi kjenner i postmodernismen, at det går an å tenkje nytt; skape nye meiningar gjennom å rekonseptualisere omgrepet (Cannella, 2005; Szlezák, 1999:29). Szlezák har utgitt ei ny tolking av Platon sine dialogar om kva filosofi kan vere. Han hevdar at filosofien kan brukast som aktiv tekst for å søke å finne nye spørsmål i (Szlezák, 1999). Då eg tidlegare har hatt lite særleg kjennskap til filosofi, har dette kravd ei grundig lesing av filosofiske tekstar. Det har ført meg inn i eit spennande landskap av dimensjonar som må avgrensast i denne oppgåva. Sjølv om det vil vera ufullstendig og avgrensa, har eg oppdaga nye meiningar ved gjentakande lesing, stilt nye spørsmål og fått nye, og ikkje endelege svar i dei filosofiske tekstane.

Med Steinnes kan ein seie [...] *Omgrep får meining gjennom å tilsynelatande ekskludere det som er framand for det* (Steinnes, 2006:43). Når ordet vert brukt som eit konstruert fenomen (til dømes talet på timar), er det noko anna enn det abstrakte omgrepet, “for lite tid” som ikkje er stoffleg eller mogleg å sanse (Wyller, 2006). Når fenomenet og omgrepet vert framandt for einannan, må fenomenet difor ekskluderast som eit omgrep. På bakgrunn av det, velgjer eg å ikkje sjå dette som motsetnad til [postmoderne] filosofiske teoriar som t.d. Derrida og Steinnes (2004a, 2006) om korleis språket fungerer i postmoderne teoriar, då teoriane kjem frå ulike tidsepokar og representerer ulike perspektiv. *Tid* er sett saman av tre bokstavar, tre teikn. Eit omgrep vil av same grunn ikkje vera eit fenomen. Tid vil uansett ikkje vera i dei nære omgjevnadene, som ein *ting* som er synleg og kan målast og sansast (Heidegger, 1927, 2007:56; Merleau-Ponty, 1994; Wyller, 2006). Med støtte i at språket er gjennomsiktig; “den språklege vendinga” (Steinnes, 2004a), er det språklige uttrykket avgrensa til å representere omgrepet *tid*; *tid* er ikkje *sjølve* fenomenet.

1.5.3 *Diskursar*

Ettersom diskurs er eit stadig tilbakevendande og sentralt omgrep i denne oppgåva, vil eg i innleiinga vise kva som ligg i diskursomgrepet. Diskursar blir sett på som konstruksjonar som inneber makt og sanning (Foucault, 1980, 1999a). Diskursar kan beskrivast som eit sett av “tatt for gitt”- haldningar i praksis eller i talemåten, som det sjeldan vert stilt spørsmål til (Foucault, 1999). I poststrukturelle teoriar er diskursar

noko som er produserte gjennom eit felles språk og maktsystem i praksisar. I dette fungerer språket som ein byggestein, ved at språket konstruerer kva som reknast for å vera verkeleg sanning (Derrida, 2006; St.Pierre, 2000; Steinnes, 2006). Der kan både verdiar og effektar av diskursar produsere historiske sanningar som vert gyldige som kunnskap i ulike kulturelle former eller kontekstar.

Michel Foucault (1999a:7) skriv at *tenir un discours* –betyr ”å halde ei tale”. Kvar disiplin anerkjenner sine sanne og falske påstander innanfor sine grenser (Foucault, 1999a:20). Dei påstandar som vert sett på som dei rette legg føringer for ein felles tenkemåte og regulerande handlemåte innanfor disiplinen. Desse sanningane vil kunne påverke kunnskapskonstruksjonar. Foucault er ikkje opptatt av diskurs som eit skilje mellom det verkelege og forestillingane om det verkelege, men rettar merksemda mot diskursen som ei kraft som fungerer slik at den påverkar det vi ser som verkeleg.

Mac Naughton har ei formulering av korleis Foucault (1999a) forstod diskurs “as a body of thinking and writing that shared language for talking about a topic, shared concepts for understanding it and shared methods for examining it” (Mac Naughton, 2005:20). Etter Foucault sitt diskursomgrep ser eg at til tross for at tidsomgrepet ofte er utelaten frå diskursane, er omgrepet implisitt til stades i diskursane.

Korleis kan ein seie at diskursar er knytt til tid når ikkje diskursar handlar om temaet tid? Det er å sei at omgrepet tid fungerer konseptuelt i diskursar. Ulike oppfatningar av kvalitet vil ha den same funksjonen; dei fungerer også konseptuelt i diskursar. Slik dannar omgrepa tenkemåtar for disiplinær og praksisar.

1.5.4 Å bruke ordet *kvalitet* er eit medvite val

For å unngå samanblanding og misforståingar, har eg gjort eit val om å bruke det etablerte ordet *kvalitet*. Difor vil eg først gjere greie for kvifor eg her bruker omgrepet *kvalitet* i samband med tid, og ikkje gjennomgåande som *meningsdanning*.

Å gje mening til noko krev at vi foretar verdibaserte og derfor moralske og politiske val av den måten vi forstår barn på og om kva tidlig barndom inneber, om kvar små barn og barnehage er å finne i samfunnet, og om demokratiske prosessar og prosjekt i barnehagane (Dahlberg, et al., 2007:169).

Eg kan slutte meg til Dahlberg, Moss og Pence sitt forsøk på å distansere barnehagepedagogikk frå den neo-liberalistiske kvalitetsdiskursen i framlegget om å

erstatte *kvalitet* i barnehagen med *meningsskaping* (Dahlberg, et al., 2007). Likevel har eg vald å bruke omgrepet *kvalitet* slik som Stortingsmelding nr. 41, (KD, 2009) gjer. Det vil truleg i større grad samsvare med styringsdokumenta og eventuelt også lesarane sin forståing av kvalitet i høve til kritiske tema i oppgåva.

1.5.5 *Kvalitet*

I denne delen undersøker vi omgrepet kvalitet. Omgrepet er brukt til å fortelje kva som er rekna for å vere innhaldet i ein god barnehage. Arbeidet i barnehagen er styrt av forpliktande mål, men kvalitet kan ikkje seiast å vere ein essensiell og objektiv storleik, men er [...] *relativt, dynamisk og verdiavhengig* (Moss & Pence, 1994:5). Ulike individ kan ha ulike normative og vurderande verdiar og *kvalitet* fungerer difor som eit diskursivt ord (Dahlberg & Moss, 2005) i ein politisk kontekst og i ei ideologisk tidsånd.

Inngangen til å reflektere over tid og barnehagekvalitet er å sjå barnet i barnehagen. Dei fleste barn er i barnehagen store deler av barndomen sin, og for den vaksne er tida i barnehagen sjølve arbeidslivet. Rinaldi (2009) meiner det er for lite snakk om tidsaspektet i dag, og at dersom ein barnehage skal være livets sted, må den også ha livets tid, og *livets tid* er noko anna enn for eksempel *produksjonstid*. Som Rinaldi seier, handlar det om å våge å ta igjen mennesket si tid utan konkurranse mellom høgt og lågt tempo (Rinaldi, 2009). I lys av slike refleksjonar, er utfordringa korleis vi som vaksne tenkjer om tid i samband med ulike former for kvalitet. Det inneber politiske, pedagogiske og praktiske vurderingar og val av kva som vert bydd til barnet, barndommen og barnehagen opp i mot omfattande målsetjingar.

Standardar for kva som til eikvar tid er rett og kva som er gale, vert knytt opp til kvalitet som ein vedvarande politisk prosess (Dahlberg & Moss, 2005). Den tyding kvar og ein legg i det vil prege ein diskurs. Barnehagelova (2005 nr. 64, endringar 2010 nr. 26) står som den øvste premissleverandør for å definere kvalitet. Føresegner vert skapt gjennom politiske prosessar i ettertid. Kvalitet skal forståast som ei vidareføring av den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen med vekt på lek, omsorg og uformell læring (KD, 2006, 2007, 2010). Læring har større merksemd i rammeplanen frå 1995 og revidert i 2006 (KD, 2006) og seinast i revidert lov om barnehagar (KD, 2005 nr. 64, endringer 2010 nr. 26). Dei sju fagområda som barnehagen er forplikta til å arbeide systematisk med, har likskapar med skulen sin rammeplan, og viser dette. Også aktørane sin arbeidsdag skal ha lovbestemt kvalitet

(Arbeidsdepartementet, 2005).

Kvalitetsomgrepet omfattar såleis kvalitet for både barn, foreldre, styresmakter og for barnehagepersonalet og for samfunnet. Overordna styringsdokument har overordna mål, og legg gjerne premissar for lokale kvalitetar som personalet utformar i eigen barnehage. Då er det ikkje naturleg at alle mål kan eller bør ha like stort fokus, og ikkje alle mål kan nåast av alle (Moser & Röthle, 2007). Vektlegging på relasjonskvalitet i styringsdokument (KD, 2009), gjer at ein kan hevde at tid manifesterer seg som ein sterk indikator for kvalitet i barnehagen. Å skape og vedlikehalde relasjonar skjer over tid, og tek tid. Omsorg (Ulla, 2008), intersubjektive delingar (Stern, 2004), og det å vere til stades “med heile seg” (Bae, 2004), vil mellom anna vere viktige for å utvikle relasjonar. Perspektivet i kvalitetsomgrepet har dei siste 20 åra endra seg. Særleg har det vore merkbart etter kvart som den internasjonale økonomiske styrings- og leiingsstrukturen New Public Management³ har fått fotfeste i barnehagesektoren (Korsvold, 2005; Qvortrup & Kjærholt, 2004; Seland, 2009).

Rapporten *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport frå arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren* ser omsorg og læring som [...] den norske barnehagens kjerneoppgaver, og barnehagen skal by på varierte opplevingar og aktivitetar og rikeleg tid til lek (BFD, 2005:11). Rapporten vart følgd opp i revidert rammeplan og kvalitetsmeldinga (KD: 2006, 2009). Arbeidsgruppa som la fram rapporten var samansett av medlemmer frå fagmiljø, pedagogiske miljø ved Høgskular og Universitet. I denne konteksten vil kjerneoppgåvene representere eit pedagogisk syn.

Når kvalitet skal handsamast i politiske fora, kjem andre og fleire perspektiv til grunn, mellom anna økonomi. Om synet held seg stabilt i det politiske systemet, skulle det borge for at vilkåra og oppfølginga etter gjeldande styringsdokument kan gjennomførast i tråd med målsetjingane. Nokre år deretter viser datamaterialet mitt at mange slit med å få dagen til å gå opp, og mange har store kvalitetsutfordringar. Om ein spør om pedagogiske argument vert mindre tydelege gjennom politiske vedtak, vil det bli mange ulike svar, som ikkje vert spurt etter her. Prosessen kan få stå som eit eksempel på at kvalitet er eit normativt og diskursivt ord som alle kan forsvare, uavhengig av barnehagefaglege kunnskapar eller synet på kunnskap.

I denne delen har eg beskrive litt kva kvalitet kan reknast som, og at det er eit ord som er relasjonelt og diskursivt med eksempelet som viser prosessar. Prosessane har mange perspektiv og kontekstar. Det har dermed også i seg element av makt og sanning.

³ New Public Management , kap. 6.1.1

Kvalitetsdiskursar er gått nærare inn på i kapittel 7 - *Nokre implikasjonar for barnehagepedagogikk*, då meir inngåande i relasjon til problemstillinga og forskingsfokuset.

1.5.6 *Tid og etisk ansvar*

Å arbeide i barnehagen er å ta ansvar for dei som nettopp har starta på livet. Dagleg møtes barn og tilsette i pedagogiske møte. Dette skjer innanfor rammene av ein dag der tida er styrt og regulert på den måten som pedagogane ser som hensiktsmessig. Som Dahlberg, Moss og Pence (2005) uttrykkjer, meiner eg også at

[...] det krev av oss - som vaksne - at vi verkeleg tek ansvar for det vi har sett i sving. Dette betyr særskilt at vi ser kritisk på vilkåra for barndomen vi skaper. Dette etiske og politiske emnet, ansvaret vi har for andre, blir like fullt for ofte bytt ut med eit teknisk spørsmål: kor effektiv er omsorga for barn i førskule-/ skulepliktig alder i å produsera bestemte resultat? (Dahlberg & Moss, 2005:3).

Det etiske oppdraget forpliktar i første rekkje pedagogane på alle nivå, å ta på alvor det ansvaret ein har for barnet i kvardagen. Personalet si makt er synleg både gjennom utforminga av det pedagogiske miljøet; fysisk innreing, dagsrytme, aktivitetar og åtferd (Nordin-Hultman, 2004). Det er eit spørsmål om relasjonar som treng tid for å vekse fram, og tid for kollegiale refleksjonar. Professor i sosialantropologi Thomas Hylland Eriksen drøftar det aukande tidspresset som generelt formar og pregar kvardagen vår i vesten og kallar det *Øyeblikkets tyranni* (Hylland Eriksen, 2007). Hylland Eriksen uttrykkjer uro over at

livet risikerer å bli ein hysterisk serie av overbefolka øyeblikk, utan noko "før" og "etter". Og utan noko "her" og "der". På ein måte er det som kallast "her og no" også utsett for ein trussel. Det er fordi det neste augneblinken kjem så brått på at det er vanskeleg å verdsette den augneblinken som er her og nå før den neste kjem" (Hylland Eriksen, 2007:13) .

Å vera pedagog vil vera å eige ansvaret for den andre. Eg ser Hylland Eriksen sine tankar som ei påminning til barnehagen som ein refleksjon over samtid og framtid. For meg er det å vera etisk ansvarleg også å sjå ettertenksamt attende på korleis barnehagen har utvikla seg (Dahlberg & Moss, 2005; Mac Naughton, 2005; Nordin-Hultman, 2004), for deretter å prøve å påverke framtida i motsett retning av "øyeblikkets tyranni".

Som ein illustrasjon til måtar å tenkje tid i kvardagspedagogikken, kan vi sjå på ei forteljing om planlegging i barnehagen i 2010.

Forteljar:

No startar vi prosjekta og vi jobbar med dei den tida det tek. Av og til kan det ta ei veke av og til kan det ta to dagar eller ein mnd. Prosjektet trur eg vi heldt på med frå midten av september til jul, for vi drog det inn i pepperkakebaking og alt... Vi lagde ei grue ute som vi skulle ha når vi lagde bål. Då den var ferdig, lagde vi bål og koste oss og når vi skulle lage til pepperkakebyen her så lagde vi grue utav pepperkaker. Så det er jo det det går på, vi brukar den tida ting tar. Og foreldra får ut masse bilder og litt tekst om kva vi har gjort på i ein periode, som ein rapport i staden for plan.

Foreldra er veldig glade for å få bileta med heim, så ungane kan fortelje sjølv kva som skjer. I forhold til å få ut ein mnd plan, så syns dei det er heilt greitt, er det noko spesielt som skjer, får dei det sendt ut. Til jul får dei månedsplan fordi det er så mykje som skjer at det er greitt å plotte inn. [Forteljar, 19.5.2010.]

Eg les at personalet både har lagt det etiske ansvaret og faglege kunnskap til grunn for sine pedagogiske val. Språklege uttrykk viser det meiningsfulle i at det skjer *i den tida det tek*.

1.5.7 Oppgåva har to hovudføremål

Det eine føremålet er å undersøkje tenkjemåtar om tid i tekstar, som er datamaterialet i oppgåva. Eg vil også prøve å finne kritiske tema gjennom datamaterialet, som ser ut til å verke i diskursproduksjonen. Nokre slike diskursar, som kan regulere oppfatninga av kvalitet i samfunnet, nasjonalt, institusjonelt og på individnivå, vil bli sett på i perspektiv som kan ha barnehagepedagogiske implikasjonar for kvalitetsdiskursar. Dersom denne oppgåva slik vil kunne fungere som ein aktiv tekst med lesaren, vil både filosofiske og kritiske refleksjonar kunne gje tilgang til re-tenking og auka fridom for personalet i barnehagen og andre barnehageaktørar.

Det andre føremålet er å setje tid på dagsorden som eit kritisk tema innan barnehagepedagogikk (Yelland, 2005). Grunnen er at eg meiner det er viktig at tid vert teke med i konstruktive utviklingsprosessar, lokalt i barnehagen og generelt i samfunnet. Dette på grunn av at eg meiner at kvalitet og tid er dialektiske relasjonar i den daglege utføringa av arbeidet. Etter mitt syn er det eit svært aktuelt og viktig tema freiste å belyse innan vitskaplege teori- og formkrav ettersom tid kan oppfattast som

eit underkommunisert tema (Rhedding-Jones, 2007; Yelland, 2005). I tilknytning til barnehagefagleg kvalitet trekkjer eg fram eit eksempel frå Kvalitetsmeldinga [...] *Jo yngre barna er, desto viktigere er det for både barna og foreldrene at personalet har tid til daglig kontakt og dialog om barnets trivsel og erfaringar* (KD, 2009: kap. 5.4). Dette kan lesast som eit signal om at tid i større grad kjem på dagsorden i overordna styringdokument. Eg ynskjer at oppgåva skal fungere som eit bidrag i barnehageaktørane sitt agentskap for å synleggjere eigen tenking og pedagogiske praksisar i eit kvalitetsperspektiv, eller som Moser & Röthle (2007) har uttrykt ; å “ta faget attende”.

1.5.8 Tidlegare forskning / litteratursøk

Sjølv om andre fagområde har tid som forskningstema, til dømes om tidsforståing i arkeologifaget (Handeland, 2002), og på naturvitskaplege fagfelt, har det vore lite forskingslitteratur å finne om tid i barnehagekontekst som er spesielt relevant for mitt arbeid. Innan barnehagefeltet har eg funne tre masteroppgåver i barnehagepedagogikk. Lisbeth Pedersen (2003) ser tida i barnehagen som kulturelt konstruert gjennom sosiale prosessar med eit særleg fokus på barna sine sosiale handlingar. Simen Mæhlum (2006) si masteroppgåve berører tid i studien av rytme, dynamikk og rom og relasjonar i barns estetiske uttrykk. Kristin Elisabeth Pedersen (2006) har sett på kvardagen i barnehagen og tidsbruken som ei slags “celleorganisering”. Eg legg merke til at det er tale om *tidsbruken*, som viser handlingar innanfor eller i relasjon til tidsomgrepet. Pedersen (2006) sitt forskingsbidrag syner at makt/kunnskap kan sjåast i relasjon til barns subjektiveringar i tid og rom. Ho ser subjektet si endra tenking om tid som regulerande og sjølvregulerande (2006).

I oversikt over barnehageforskning dei seinare åra finn eg ikkje tid spesifikt eller implisitt som forskningstema (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008). Etter at oversikta kom, har Monica Seland (2009) gjennom doktorgradsarbeidet sitt sett at tid og kvalitet heng nøye saman i det samfunnet barnehagen er ein del av. Ein stor del av fokuset hennar, har eg også sett på. Det er New Public Management som inneber styringsrasjonalitet og effektivitetsformål etter økonomiske teoriar.

1.6 Oversikt over oppgåva

Utfordringa i å skrive akademisk tekst med poststrukturell tilnærming har vore å strukturere teoretiseringa over det ustrukturerte, vera forståeleg for lesaren og likevel fungere som vitskapeleg oppgåve. Slike utfordringar har eg gjort til eit bestemt val i den skriftlege strukturen. Denne presentasjonen er i seg sjølv viktig for validitet og reliabilitet i forskinga, til tross for at validitet og reliabilitet ikkje har vore så sterkt framheva i poststrukturell tilnærming som i annan forskingstilnærming (Rhedding-Jones, 2005).

Oppgåva er resultat av ein arbeidsprosess med meir eller mindre frustrerande opplevingar av å arbeide fram og tilbake, punktvis, i sving og i uventa lei, og der tekstar er smelta saman som teoretiske og metodologiske val. For å unngå trivialisering og å forenkle perspektiv, er det gjort forsøk på å klargjere arbeidsprosessen i “glimt” i teksten. Teoretiske perspektiv og teoretisering som viser frå datamaterialet er i det same kapitlet, medan nokre teoretiske overbygningar står som eigne kapittel. Om lag all relevant litteratur som er tilgjengeleg, er på engelsk eller bokmål. Unntaket er Bente Ulla si masteroppgåve frå 2007. Det høyrer med at eg nyttar nynorsk i denne akademiske teksten, der omsetjing og norske sitat er skrive om til nynorsk. Det er eit personleg og politisk val, ut ifrå eit ynskje om å synleggjere nynorsk også i akademiske tekstar på barnehageområdet.

Kapittel 2 Introduksjon av datamaterialet

I kapittel 2 blir datamaterialet introdusert, kortfatta som oversikt over kritiske tema og relevante tekstar, som blir brukt i teoretiseringar utover i oppgåva. Det vil ikkje vera nøyaktig nok å kalle datamaterialet for “funn”, fordi det poststrukturelle nettopp ikkje ser verda som ei endeleg sanning med klare fakta slik eg oppfattar dette omgrepet gjer. Det som er lagt til grunn for drøftingar og teoretiseringar har eg difor seinare i oppgåva gjeve namna *datamateriale*.

Kvardagsforteljingane, lokale narrativ, er vist i teksten saman med refleksjonar om tid. Narrativa er med kantlinjer for formatet og oversikta si skuld, som eksempel i teoretiseringar gjennom heile oppgåva. Der er dei anonymisert, og alle personane er nevnt som *forteljar*. Det går ikkje fram kva stilling den einskilde har, dersom det ikkje kjem fram i sjølve forteljinga. Det er eit val ettersom forteljingane er i fokus, men ikkje forteljarane. Det andre datamaterialet er i kursiv med referanse, utan kantlinje.

Kapittel 3 Vitskapsteoretiske perspektiv

I kapittel 3 vert det vitskapsteoretiske perspektivet og tilhøyrande teorigrunnlag som er relevant for oppgåva presentert. Den epistemologiske konteksten representerer eit viktig skilje mellom fenomenologisk og poststrukturalistisk tilnærming til forskingsprosjektet. Skiljet går i første rekkje mellom synet på subjektiv sanning i eit fenomenologisk perspektiv og sanning som kontekstavhengig i poststrukturelt perspektiv. Det innhaldet vi legg i tidsomgrepet vert vårt indre bilete eller haldningar til tid, som ein representasjon av korleis vi oppfattar sanninga om tid.

Val av poststrukturalistisk tilnærming påverka oppbygginga av oppgåva ved at datamaterialet fleire stader ligg i teksten, og ikkje i eit lineært “system” slik som ei masteroppgåve til vanleg gjerne er bygd opp. Det betyr at metodologien ikkje er designa som problemstilling, undersøking, og konklusjon med tanke på å få fram vitskaplege fakta. Då vil den ikkje fungere som ein lineær prosess med logosentriske slutningar av tekst, men meir som ein dialog mellom fleire kombinasjonar, som ein metodologi som refererer seg til Derrida og kan kallast filosofisk praksis (Steinnes, 2006). Alt for å få tilgang til kva oppfatningar og diskursar om kvalitet og regulerande element av det.

Kapittel 4 Filosofiske perspektiv

Kapitlet inneheld det filosofiske perspektivet på barnehagepedagogikk; barnehagepedagogikk som filosofisk praksis. Dette kjem igjen i kapittel 7.4. som “pedagogen si fridom i meiningsskaping”. Spenningsfeltet mellom ulike perspektiv innan barnehageutviklinga har utvikla seg på måtar som inspirerer til refleksjon og tenking om mennesket sine måtar å forhalde seg til tid på. Platon sin Martin Heidegger sine teoriar om tidslighet i *Væren og tid* (Heidegger, 2007)⁴ Truls Wyller (2006)⁵ sine filosofiske skrifter i tillegg til Derrida (2006) og Steinnes (2006) sine språkfilosofiske perspektiv på pedagogikk, dannar i hovudsak det som eg vil kalle filosofisk inspirasjon. Desse er brukt som filosofiske inngangar til omgrepet, som kan ha implikasjonar for kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk. Derrida (2006) ser språket som eit verkemiddel til å konstruere verda og sanninga. Utfrå hans skrifter er det tenkt at barnehagepedagogikk kan sjåast som filosofisk praksis. Heidegger (2007) og Wyller (2006, 2007) sine tenkingar om tid er lagt til grunn for filosofiske perspektiv. Ut ifrå det Heidegger seier om tid, vil vi kunne hevde at dersom vi ser på tid som reduserande

⁴ Heidegger, frå kap. 4.5

⁵ Wyller, kap.4.6.2

eller noko som står som ei hindring, kan vi gå glipp av dei sjansane som fins i tilværet, i *væren*.

I nyare filosofisk forskning som spesifikt handlar om tid, vil eg trekkje fram den norske filosofen Truls Wyller sitt filosofiske essay *Tid og rom* (Wyller, 2006). Med utgangspunkt i at Tida kan målast i timar, dagar og år, og at sjølve ordet vert stadig vert brukt i språket vårt i ulike kontekstar, synleggjer han at tid er abstrakt og konstruert etter kva innhald omgrepet får (Wyller, 2007).

Kapittel 5 Tid i kultur og kontekst

I dette kapitelet som handlar om tid i kultur og kontekst ser vi også diskursar som regulerer individ og samfunnet på ulike vis. Det dreier seg om makt i sosiale konstruksjonar og mellom yrkesgrupper. For å finne kva som kjenneteiknar tid i andre kulturar, og å illustrera verknader av ulike syn på tid, har eg sett til nokre antropologiske studiar og to personar sine erfaringar som viser at ulike tidsoppfatningar har stor innverknad på den einskilde si tenking og handling i praksis, på samfunnstrukturen og på kvardagslivet (Birth, 1999; Johansen, 2001).

Kapittel 6 Kritiske tema

Innhaldet i dette kapitlet er gjenspeglar tema som har vist seg gjennom datamaterialet som kritiske tema. Det er New Public Management, Tid i rammeplanen, Stress - trivsel - helse, Individualisering og Om implementering av rammeplanen.

Kapittel 7 Nokre implikasjonar for kvalitetsdiskursar innan barnehagepedagogikk

Hovudfokuset i kap 7 er korleis tid kan ha implikasjonar for kvalitetsdiskursen, pedagogiske val og effektar av diskursar der dei tilsette er eller blir synlege som subjekt og aktørar. Å implisere vil bety å sjå på moglege følgjer av det som tidlegare i oppgåva er sagt om tid, diskursar, agentskap og omliggjande samfunnspåverknader for kvalitetsdiskursar innan barnehagepedagogikk. Med bakgrunn i desse aspekta vil dette kapitlet vere ei teoretisering og drøfting rundt den “store” kvalitetsdiskursen, effektiviseringsdiskursen og tid til refleksjon. Sist i dette kapitlet handlar det om pedagogen sin fridom i meiningsskaping. Det er å forstå som pedagogen sine sjansar eller tenking for å påverke kvalitetsdiskursar.

I kapittel 8 finn vi Avsluttande refleksjonar

Kapittel 9 inneheld Litteraturliste med vedlegg.

2 Introduksjon av datamaterialet

Eit postmodernistisk perspektiv på kvalitative metodar framhever at forskingskunnskap er eit resultat av relasjonar mellom forskar og dei som blir utforska (Kvale, 1997). I denne teoretiske oppgåva består datamaterialet av tekstar frå samfunnsinstitusjonar, fagforeining og personar. Datamaterialet kan knyte teori til praksis. Det er brukt til å undersøkje kva språket fortel om tid og korleis oppfatning av tid kan fungere konseptuelt i pedagogisk tenking om kvalitet. Aktørane, inkludert forskaren sine ulike perspektiv til temaet, vil uansett gje eit datatilfang som blir oppfatta som kontekstualisert.

Aller først vil eg vise ei oversikt over dei mest sentrale dokumenta som er brukt i oppgåva. Dette har eg henta frå offentleg tilgjengelege tekstar og frå ein barnehage. Desse har eg kalla *kvardagsforteljingar* med refleksjonar over temaet. Eg understrekar at dette ikkje er intervju eller “praksisforteljingar”, men “lokale narrativ”, presentert som tekst⁶. Nokre inntrykk, utdrag eller samandrag av desse tekstane som er relevante for temaet og for kritiske tema, utgjer datagrunnlaget. Utdraga vil vera synlege i teksten som sitat eller som referansar i teksten, i oppsummerande tekstar/avsnitt i drøftingar og teoretiseringar gjennom heile oppgåva.

- Kunnskapsdepartementet (2005). Lov-2005-06-17-64: Lov om barnehager (barnehageloven).
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren BFD 8. mars 2005 Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen.
- Utdanningsforbundet (2007/01). Arbeidsmiljøet i barnehagen - en undersøkelse om førskolelærernes arbeidsmiljø.
- Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen, en case studie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS, AFI-notat 9/2008.
- Utdanningsforbundet (2009). Rapport fra medlemsundersøkelse 1/2009,

⁶ I metodologi kapitlet 3.3.2 finn vi det teoretiske grunnlaget for valet av narrativ-tekstane.

Arbeidstidsordninger i barnehagen

- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Stortingsmelding nr.41, Kvalitet i barnehagen.
- Verksemdplan frå ein barnehage (2010).
- Kvardagsforteljingar og refleksjonar frå barnehagepersonale, 19.5.2010.

2.1.1 *Kvardagsforteljingar og refleksjonar som er relatert til tid*

Her vil eg presentere det praksisnære datamateriale som eg har henta frå ein barnehage.

2.1.1.1 *Metode for innhenting*

Kvardagsforteljingane innhenta eg etter først å ha fått godkjenning av prosjektet hos Personvernombodet, Norsk Samfunnsfagleg datateneste (NSD). (vedlegg nr. 1). Eg hadde i utgangspunktet planlagt å kontakte fleire barnehagar, men såg etter kvart at eg hadde nok materiale med det eg fekk frå den eine barnehagen.

Eg ringde først til styrar og sende deretter brev med opplysningar om prosjektet og med samtykkeerklæring (vedlegg 2 og 3). Styraren distribuerte brevet til personalet. Av brevet gjekk det fram at eg ynskte å få enten skriftlege eller munnlege kvardagsforteljingar og refleksjonar som var relatert til tid. Om det var skriftleg eller munnleg, var opp til den einskild å avgjere. Dei som melde seg til prosjektet var 4 tilsette i ulike stillingar og med ulik pedagogisk bakgrunn. Alle valde den munnlege versjonen og fortalde individuelt, forteljingar på til saman omlag ein time. Eg var tilstades i rommet, la diktafonen på bordet og transkriberte teksten etterpå. Eg stilte ikkje spørsmål, fordi dette ikkje skulle ha preg av intervju, men eg viste interesse for det som vart fortalt ved bekræftande nikk og blick, eller spørsmål for å avklare om noko var uklart. Eg ville unngå ein aktiv dialog med meg som forskar, då det ville kunne prege den spesifikke oppfatninga av situasjonen, eller påverke historiane og refleksjonane.

2.1.2 *Forskar refleksjonar*

Derrida kritiserer idéen om at det verkelege kan forklarast objektivt av ein forskar som plasserer seg som “observatør”(Bustos, 2007). Alt er tekst, og subjektet mitt ein del av den. Kva eg tek med av tekstar, og korleis eg les desse, vil då vera påverka av den førforståing eg som forskar har. Uansett vil ikkje kunne plassere meg isolert frå teksten. Historien om mitt subjekt og mitt møte med barnehagen i kap. 5.2.1 er eit forsøk på å synleggjere at det ikkje er nokon “utsidetekst” for dette arbeidet.

Eit overordna etisk krav i forskning er å syne respekt for den tillit som den andre viser ved å stille opp med sine forteljingar og refleksjonar. Å reflektere over den makt som forskarrolla inneber er også viktig for validitet i forskinga (Bauman, 1993; Dahlberg & Moss, 2005; Kvale, 1997). I møte med einskildmennesket bak tekstane som eg har brukt her, kjem det etiske medvitnet til syne i måten teksten er transkribert, gjennom formuleringar og vurderingar. Å vera kritisk til eigen posisjon, og å ta ansvar for dei som er med i forskinga (Rhedding-Jones, 2005) utfordrar evna til å skrive balansert og fokusert, for å ta omsyn til ”Forskningsteiske retninglinjer for forskning” i prosjektet (KUF, 2003).

I prosessen støtta eg meg til det Bauman har sagt om å syne eit etisk ansvar, å vera moralsk i forskning: *Når vi tar ansvar for vårt eige ansvar, er det å være moralsk* (Bauman, 1993:56). For å forklare eit skilje mellom etikk og moral, forstår eg etikk som haldning og moral som handling. Når tilhøvet mellom desse er konsistent, kan det kallast etiske handlingar. Uavhengig av handlingar, står vi ansvarleg overfor den andre. I møte med den Andre er det etiske ansvaret som *spring ut av respekt for kvart einskild menneske [...] og anerkjenninga av ulikskap og mangfald, og som kjempar for å unngå å gjere den andre om til det same som oss selv* (Dahlberg, et al., 2007:243). Ved å gje bakgrunnsinformasjon med kort orientering om prosjektet og å velje ei “vid” tilnærming til temaet. Slik ville eg gje dei høve til å leggje fram med sine subjektive forteljingar og refleksjonar.

Eg er klar over at eg har makt til å formulere forteljingane deira på ein uheldig måte, noko eg har prøvd å unngå. Ifølgje Kvale (1997) er transkribering er ei tolking i seg sjølv. Eg ynskjer å setje dei munnlege ytringane i eit godt lys, dermed vil etiske vurderingar kunne forsvare om eg komprimerer eller skrive dialektuttrykk om, i transkribert tekst. Slik redigering har eg i nokon grad gjort ettersom munnlege ytringar gjerne framstår annleis i skrift enn i tale. Teksten er prøvd å transkribert på forteljaren sin dialekt. Det gjorde eg ettersom det var viktig at kvaliteten i forteljinga kom fram.

For ikkje å ta bort det munnlege, vart det viktig å behalde den dialekta som vart brukt. Det etiske ansvaret viste eg også ved å sende dei åtte transkriberte historiane og refleksjonane attende for endeleg godkjenning til bruk som datamateriale.

Etter ei veke samla eg alle forteljarane til eit møte for å høyre om det å bidra til mi forskning, vil kunne tilføre noko til kunnskapsutviklinga i eigen barnehage (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Dei svarte alle at deltakinga hadde ført til refleksjonar over eit tema som personalet allereie var opptekne av, at det var svært interessant og opplevdes nyttig å få lese sine eigne kvardagsforteljingar og refleksjonar over tid, i samanheng med ei masteroppgåve.

2.1.3 *“Tema” i kvardagsforteljingane*

Dei åtte forteljingane vart granska for å finne “nøkkeltema” eller kritiske tema som kunne brukast i teoretisering over tenking om tid. På jakt etter korleis tid vart oppfatta, korleis dei ser ut til å fungere konseptuelt i diskursar eller effektar av diskursar. Det er både tema som tilhøyrrer kvalitetsdiskursar og diskursar om språket og om pedagogiske val. Likeeins leita eg etter om det kunne finnast diskursar som kan vise kor vilkår for arbeidet. Desse er vist som punkt i dette avsnittet, utan heile forteljingane. Om det vart gjort, ville dei ta uforutsett stor plass i oppgåva.

- 1) Det er trong for struktur og punktlighet for å sikre kvalitet
- 2) Kompetanseutvikling er svært utfordrande - kvardagen tek oss
- 3) Problemløysing , Autonomi, leiing, etter omorganisering
- 4) Omorganisering, nytenking, ansvarlighet, motstand, aksept
- 5) Respekt for Profilar og ulikheter i personalgruppa, folk er forskjellige
- 6) Ulike oppfatning av tid er konfliktskapande, folk kjem for seint
- 7) Vi har ”Eit hav av tid”, det er lite å stresse med
- 8) Kvifor ein lyt velje å ta ting på sparket
- 9) Vi jobbar prosess og mindre plan
- 10) Tid er godt å ha

2.1.4 Forteljarane sine individuelle refleksjonar om tid

Her vert dei fire forteljarane sine eigne refleksjonar presentert. Kommenterar er samla i slutten av presentasjonane.

1. *Eg er ikkje noko opptatt av tid. Eg likar ikkje å komma for seint, det likar 'kje eg, eg likar å vera ute i god tid. Og så stressar eg litt då, viss eg merkar at no får vi for dårleg tid, ihvertfall viss nokon forventar noko av meg, at eg skal vera der. Nokon har jo den at "tida kjem" og for nokon så "går tida. Det kan bli konflikter hvis noken er veldig opphengt i tid, og enkelte ikkje bryr seg i det heile tatt. Det kan man merke her på jobb og. "Det skal vera sånn og sånn møte då , og då skulle ho vera tilbake no". Men det er ikkje alle som bryr seg om denne tida, om den er 10 minuttar lengre, det gjer ingen ting. [1.Forteljar, 19.5.2010].*

2. *At når vi har tid; ha fokuset på barn, kose deg i den tiden du har til rådighet og ikke glemmer den, og ikke sette på autopiloten for at ting skal gå unna. Av og til må jo ting gå unna, det må det jo av og til, men av og til så orker du ikke alt. Men det er jo og viktig selvfølgelig at barnehagene har en bemanningssituasjon som gjør at de kan skje. Det vil være at det kanskje er helt umulig, du kan kanskje ikke gå med ett barn på tur, det vil være en umulighet, ikke på grunn av tiden, for tiden er jo der, men på grunn av folkene. Det er de eller det som setter begrensningene, tenker eg. [2.Forteljar, 19.5.2010]*

3. *Dei vil ikkje heilt vera med på det, at det går an å ha det så strukturert og effektivisera kvardagen på den måten [refererer til skuleklokka som strukturerer dagen] Og det trur eg nok at for dei som jobba i barnehage så er jo det ein av godene det, å ikkje ha det voldsomme jaget i forhold til kor skal eg vera og kor... Og eg trur nok at kvaliteten for ungane òg er betre, med at ein ikkje går i frå dei før ein kjenner at no er det ein naturleg slutt på denne sekvensen. Sånn er det jo ikkje med skuleklokka. Der ringer klokka og då er elevane på vei ut før du har fått snudd deg. Men akkurat denne glidande overgangen mellom streng struktur kontra veldig flytande struktur som eg opplever i barnehagen, rett og slett tidsmessig, det er krevande syns eg. Det er krevande i forhold til det og få dagen til å gå opp. [3.Forteljar, 19.5.2010]*

4. *Eg tenker at det er veldig godt at vi jobber i en barnehage kor vi kan lage sånne situasjoner, å gå tur med bare ett barn. Tid i seg sjøl er jo bare der. Tiden er jo der. Når vi snakker om vi å ha dårlig tid eller god tid eller hva som helst, er det som det veldig ofte har å gjøre med i barnehagesammenheng, at folk skal komme og gå til visse tider, både unger og vi, vi kommer og går til visse tider, det er ganske.. Det er det som er vår tid, som gjør vår tid. Det er bestemt at folk skal gå hjem fra vakt, da må du være ferdig til då. Det er egentlig ikke tiden i seg selv, det er folkene som skal komme og gå til en spesiell tid som gjør tidsbegrepet i barnehagen i forholdet i til dagen. Det er den som gjør det. Kordan bruker vi da den tiden som vi har til rådighet når vi er sammen, voksne og unger? Det eg tenker er at det er veldig viktig at vi har en bevisst utnyttelse av tiden, ja for å få gjort arbeidet vårt. [4.Forteljar, 19.5.2010]*

2.1.5 Datamateriale frå tre arbeidsmiljørapportar

Her vil eg presentere relevant datamateriale frå tre arbeidsmiljørapportar som Utdanningsforbundet (UDF) har gitt ut, og som er relatert til tid. Eg var hausten 2009 i kontakt med UDF og fått rapportane oversendt elektronisk og direkte overlevert i samband med oppgåva. To er medlemsundersøkingar medan den siste er ein forskingsrapport. I tillegg har eg som tidlegare sagt, lagt til grunn noko av det som kjem fram i “Alle teller mer” (Østrem et. al, 2009).

Arbeidsmiljøet i barnehagen - en undersøkelse om førskolelærernes arbeidsmiljø (Utdanningsforbundet, 2007/01): [sitatutsnitt av rapporten sine oppsummeringar/drøftingar]

- Både blant styrerne og de pedagogiske lederne svarer over 50 prosent at de ikke har tid til å utføre arbeidsoppgaver som planlagt.
- Halvparten av førskolelærerne opplever at de ikke har nok tid.
- Ulike årsaker til at de ansatte ikke har nok tid: lav bemanning, sykefravær hos kolleger, for få førskolelærere, for store barnegrupper, og andre grunner.
- Rapporten ser en signifikant sammenheng mellom mangel på tid til å utføre arbeidsoppgaver og det å føle seg psykisk sliten etter jobb.

Rapport fra medlemsundersøkelse 1/2009, Arbeidstidsordninger i barnehagen

(Utdanningsforbundet, 2009): [sitatutsnitt av rapporten sine oppsummeringar/ drøftingar]

- Innføringen av ny rammeplan har ført til endrede arbeidsoppgaver og økt administrativ arbeidsmengde.
- Det brukes for liten tid til veiledning av medarbeidere, faglig ajourføring, arbeid direkte mot enkeltbarn og utviklingsarbeid.
- Det brukes for mye tid på dokumentasjons- og årsplanarbeid, rapportskrivning og administrative oppgaver delegert fra leder.

Arbeidsmiljøet i barnehagen, en case studie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor, AFI-notat 9/2009 (Enehaug, et al., 2008):

- Å oppleve arbeidsglede er helsefremjande og har samanheng med relasjonar til barn og kolleger i ”her-og no” situasjonar (side 48).
- Rammebetingelsane for arbeidet blir opplevd som problematiske. Det kan føre til at merksemda avvik frå planlagte aktivitetar eller oppgåver og endrar retning mot det som skjer i kvardagen, uttrykt som “her-og-no-situasjonen”.
- Fagleg utvikling vert nedprioritert
- Lite tid til refleksjon saman med kollegaer
- Den faglege standarden blir (sett på spissen) operasjonalisert og handlar om bleieskift, matservering til rett tid, roleg samlingsstund, god konfliktløsning, nok utetid, og andre ting som er meir knytt til “her-og-no-situasjonen”.
- Studien indikerer at barnehagetilsette har ein avstand til rammeplanen og samfunnsmandatet. Dette vert forklart i lys av barnehagen som kvinnekultur og er drøfta opp mot ansvarsrasjonalitet.
- Rapporten ser ansvarsrasjonalitet som “en mulig forklaring på at relativt få sa at de måtte fire på sine faglege standarder i arbeidet”(s.63).
- Trivselen i barnehagen er stor, sjølv om kvardagen vert av mange oppfatta som intens [...] *ein hektisk og travel arbeidskvardag der dei tilsette måtte velje bort oppgåver for å koma seg gjennom dagen [...] dei fekk dårleg samvit for dei ting dei ikkje fekk gjort* (Enehaug, et al., 2008: 20).

2.1.6 *Kommentarar til datamaterialet*

I datamaterialet ser det ut som ulike uttrykk av tid ofte representerer ei tenking om tid som fenomen, nært knytt til oppleving av eit faktum. Men det gjeld ikkje for alle.

Forteljar refleksjonane har fleire stader ei filosofisk tilnærming til tid som omgrep. Som språket viser er tid også uttrykt som dikotomiar (Derrida, 2006). Det er når dei fortel om for lita tid til mange oppgåver, og som arbeidstid og klokketid. Sitata fortel også at det å oppleve at tida ikkje strekk til, fører til stress og utilfredsstillande arbeidstilhøve. At tid er noko ein treng, men som ein ikkje har; som ein mangel eller som utfordringar i kvalitative prosessar og i utføring av konkrete handlingar.

Generelt verkar det som om tid har betydning for barnehagepedagogiske relasjonar, til kvalitet, profesjonalitet og arbeidsvilkår. Både refleksjonar og nokre av forteljningane frå barnehagen gjev eit inntrykk av ei ny-tenkjing om tid, som set prege på og verkar inn på kvalitetsdiskursar i barnehagen. Slike vurderingar og erfaringar må i høgaste grad respekterast som individa si subjektive oppleving, basert på ulike erfaringar og forståing av kvalitet i barnehagepedagogikk.

Hovudintrykket mitt er at UDF sine arbeidsmiljørapportar og “Alle teller mer” skaper eit bilete av store utfordringar for utvikling av barnehagen. Forteljningane ser også ut til å vise av at samfunnsutviklinga har endra noko av vilkåra for barnehagen si organisering og at tida synes vera regulert på grunn av effektivisering av overordna styringsorgan. Rapportane viser fleire diskursive motsetnadsfulle eller asymmetriske uttrykk som kan ha sitt opphav i relasjonar mellom barnehageaktørar på ulike nivå, frå barnehagepersonalet til leiande og regulerande styringsorgan. Slike relasjonar er knytt til makt og diskursproduksjon, og konflikter som kan visast i relasjonar (Dahlberg, et al., 2007; Foucault, 1999a; Rhedding-Jones, 1996, 2002). Fleire av perspektiva som gjerne kunne vore interessante, er utelatne på grunn av tematiseringa og rammene for oppgåva. Datamaterialet syner gjennomgåande at personalet relaterer tid til føresetnad for å nå målsetjingar om kvalitet. Det betyr at tid er naudsynt for at kvaliteten skal opplevast eller koma til syne. Spørsmålet er om personalet sitt syn på tid som ein føresetnad for kvalitet er meint som eit *overordna* kvalitetssyn eller ikkje.

2.2 Etiske refleksjonar - Å møte menneske og tekst

I alle deler av forskingsprosjektet er det etiske perspektivet viktig for forskaren å reflektere over. Harald Grimen (2004) understrekar *prinsippet om barmhjertig fortolking* i vitenskap når det gjeld forskaren sin ståstad i forskinga. Han peikar på at det er avgjerande at forskaren ikkje ser forteljarane sine omgrep og setningsoppbygging som vitenskapleg sanning som skal vurderast. Det handlar også om at [...] *eg som forskar ikkje skal setje meg sjølv over det samfunnet eller menneska som eg studerer* (Grimen,

2004:293). Det går på spørsmålet om forskaren skal *engasjere* seg i medsubjekta si verd, eller sjå dei som moglege diskusjonspartar som også kan kritisere forskaren sitt arbeid i ettertid.

I poststrukturelle teoriar vert subjektet sett på som desentrert og konstruert i og gjennom språket, som ein representasjon og ein diskurs. I dette kan det liggje ein mogleg etisk dilemma som representerer ein fare for at menneska i forskinga vert usynleg eller ubetydeleg. Til tross for at deltakarar i forskning konstruerer kunnskap saman, ligg makta framleis hos forskaren (Bae, 2005; Barclay-McLaughlin & Hatch, 2005). Difor er det desto viktigare at den etiske dimensjonen er tydeleg gjennom ansvaret forskaren viser for dei som er med i forskinga.

Som tidlegare sagt følgjer eg Bauman si tenking [...] *når vi tar ansvar for vårt eige ansvar, er det å være moralsk* (Bauman, 1993:56). Det inneber å ha eit etisk medvit i møte med dei som har skrive dokument og elles det som brukast i datamaterialet. *Ansiktet medfører, i kraft av sin væren- for meg, at Den andre står fram som noko anna enn eit objekt [...] Så lenge det fins ansikt, vil vi være minna om den etiske fordringen den andre stiller oss overfor* (Henriksen, 2007:534). Levinas sitt utsagn [...] *den Andre gjør meg til den jeg er*” i Henriksen (2007:534) er for meg ein sterk og overbevisande måte å tenkje om møtets etikk og som grunnlag for læring og kunnskapsutvikling. Både som pedagog og i forskingsarbeidet vil eg stå uavgrensa individuelt og etisk ansvarleg for mine handlingar. I eit poststrukturelt og kritisk perspektiv kan mitt subjekt seiast vera ”ein del” av oppgåvekonteksten. Subjektet mitt er synleg og eg støtter meg til Lenz Taguchi si formulering [...] *Med Foucault sin teori och genealogiska (Nutidshistoriska) studier förstod jag mig som diskursivt konstituerad via diskursens makt, som også verkade (producerande makt) genom mig själv* (Lenz Taguchi, 2004). Ettersom vurderingar og val av tekst er påverka av interessefeltet, erfaringar og problemstillinga, vil forskarsubjektet vere synleg i oppgåve konteksten og i kommunikasjon med teksten.

Etikken som ligg i det å ikkje vera skråsikker, er å vise motstand mot etablerte sanningar eller å ikkje dra det “sannsynlege” for langt. Ved å skrive kritisk om barnehagepedagogiske tema, krev det likevel at eg er trygg nok til å klatre ut av ”sikringsnett” som vi vanlegvis opererer innanfor (Cannella & Bloch, 2006). Den tryggleiken er å finne i eit engasjement og i teoretiske vurderingar, som har eit sterkt etisk medvit i botn (Lenz Taguchi, 2004). Det handlar både om å ikkje framstå med

klare løysingar på forskingsspørsmål, eller berre å ha gode hensikter i arbeidet med rekonseptualisering. Det krev også mot til å vera sårbar for å “vri og vende” eller snu opp ned på dominerande forestillingar som kan opplevast som sanning og den diskursive praksis som både barnehageaktørar og eg sjølv er innskrivne i (Cannella, 2005; Mac Naughton, 2005).

Det å ikkje stille visse spørsmål, kan innebere fleire farar enn det å ikkje kunne svare på dei spørsmåla som allereie er stilt (på den offentlige agenda); men å stille feil type spørsmål, er altfor ofte med på å vende blikket bort frå dei tema som verkeleg er viktige (Etter filosofen Cornelius Castoriades i Bauman, 2000: 5) [mi oversetjing].

Vi ser at rammeplanen (KD, 2006) oppmodar oss til å vera både kritisk og reflekterande, noko som viser ønskje og vilje frå styresmaktene til at barnehageaktørane sjølve også skal skape ny kunnskap.

Eg er medviten om at temaet, teoriane og drøftingane kan bli oppfatta som eit forsvar for det etablerte rammene i barnehagen slik dei framstår i dag. Dette er å tolke oppgåva enten polemisk eller ta tekst ut av samanhengen. Det er på ingen måte mi meining at alt kan endrast om barnehageaktørane endrar tankegang om tid og barnehagepedagogikk, like lite som føremålet er å underkjenne rapportar som er skrivne på samvitsfulle måtar. Det kan diskuteras om forskning er å påverke, og om det i såfall er etisk rett eller ikkje. Vurderingane mine er at så lenge påverknad er innan det teoretiske og etiske opne landskapet, vil det vere opp til einskildpersonane som les tekstane om dei let seg influere av det.

Å søkje kunnskap og å reflektere vil vera eit etisk ansvar. Like fullt vil konsekvensane og korleis den nye kunnskapen vert brukt til sist liggje hos det einskilde individet. Uansett korleis denne teksten vert lesen av andre, så er det viktig å formidle at det ikkje er mi meining å gje negativ kritikk det som høyrer *fortida* til, men eg tenkjer at i *notid* kan vi saman endre *framtid*. Det formulerer eg slik fordi *notida* legg premissane for *framtida*.

Augneblinken er allereie passert.

3 Vitskapsteoretiske perspektiv

I dette kapitlet vil eg gjere greie for verdisyn, kunnskapssyn og meir om det etiske synet som omkransar oppgåva. Desse er samla sett det vitskapsteoretiske perspektivet for oppgåva, forstått som epistemologi og ontologi. Det er viktig for forskaren å reflektere og å synleggjere dette, ikkje minst er det viktig fordi det påverkar lesaren si forståing av forskinga (Hatch, 2002; Rhedding-Jones, 2005). I forskning ligg vitskapsteori som ein slags metateori om vitskap i eit filosofisk, sosiologisk, psykologisk og historisk perspektiv ”etter” eller “ovenpå” sjølve vitskapen (Kjørup, 1997). Dei fire tilnærmingane til vitskap er kalla positivistisk, fortolkande [interpretiv], kritisk og poststrukturell. Tilnæringsmåtene fortel noko om vitskapsteoriar som ligg til grunn for det aktuelle forskingsprosjektet (Rhedding-Jones, 2005). Kunnskap, makt, sanning, forståing er sentrale teoretiske omgrep i vitskapsteoretiske tilnærmingar til forskning og i dette postmoderne prosjektet (Rhedding-Jones, 2005). Desse teoretiske omgrepa er vevd inn i teksten gjennom heile oppgåva, i tillegg til at dei fungerer som del av det teoretiske rammeverket⁷.

Epistemologi, også kalla erkjennelsesteori, viser til samanhengen mellom metodologi og teoriar og kva ontologi man legg til grunn; *the ways of being of the researcher and of the subject of the research* (Rhedding-Jones, 2005:43). Epistemologien i oppgåva vil difor syne samanhengen mellom teorigrunnlaget, kva tema det er søkt kunnskap etter og metodologien i prosjektet. Temaet her er *tid* og *tenking*, det viser at det måtte bli ei viss mengde filosofi for å stemme med det eg søkte etter.

3.1 Epistemologisk utgangspunkt

Denne oppgåva sitt epistemologiske utgangspunkt finn vi i postmodernistiske og poststrukturelle teoriar. Poststrukturelle teoriar og fleire postmoderne teoriar har ikkje eit tydeleg skilje, men går litt om kvarandre. Poststrukturelle teoriar har fokus på diskursar og diskursive praksisar og vil innebere at vi [...] *kastar eit langt og merksamt blikk på dei antakelsar og forstillingar som teoriane våre og praksisen vår kviler på* (Nordin-Hultman, 2004:36)[mi oversetjing].

Då kan vi først sjå attende til naturvitskaplege fagområde som fysikk, medisin og

⁷ Teoretisk rammeverk: Kap. 3.4.

biologi, som gjerne er knytt til modernismen, eller positivismen. Desse fagområda har tradisjon for at struktur og kategoriseringar gjev objektive og sikre svar på vitskaplege spørsmål. Modernismen kan teoretiserast ved hjelp av poststrukturalismen (Rhedding-Jones, 1996, 2005). Det betyr at modernismen er grunnlaget som poststrukturalismen byggjer teoriar på, ikkje ved å forkaste det modernistiske perspektivet, men ved å ta utgangspunkt i det. Den etablerte utviklingspsykologien, ofte med eit “mangelperspektiv”, har røter i modernismen sin trong til å finne sikre svar. Framleis har diskursar om barns normal utvikling stor innverknad på kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk (Nordin-Hultman, 2004). *Teoriar [om barns utvikling] representerer ein modernistisk idé om historien som ein lineær progresjon som beveger seg med mål og meining mot eit resultat som er bestemt på førehand* (Dahlberg, et al., 2007:45). Diskursar definerer korleis ein skal forstå barnet som person. Testing er gjerne brukt i eit forsøk på å finne ei objektive “sanning”. Ut frå ei oppfatning av at testane fortel korleis verda ser ut for barnet, vert gjerne barnet sitt (sine) behov definert. Postmoderne teoriar tilbyr ei endring av slike forestillingar, og kritiserer modernistiske teoriar som kan ha eit essensialistisk syn på eit menneske som eintydig, einhetlig og autonomt (Lenz Taguchi, 2004).

Eg finn gjenklang i poststrukturelle teoriar sine måtar å sjå eit menneske i kontinuerleg endring i relasjonar med ulike kontekstar og omgjevnader (Lenz Taguchi, 2004; Nordin-Hultman, 2004). Her er subjektivitet forstått som

[...] erfaringar ved å vera ein person som blir konstituert av dei diskursar og dei praksisar som subjektet møter og har tilgang til . Eit menneske er alltid ein del av kulturen og av det som er sosialt konstruert [...] gjennom samhandlingsstrukturar i ulike kontekstar og sosiale konstruksjonar. Det er å “posisjonere seg” eller å “bli posisjonert” (Nordin-Hultman, 2004:170-171).

Som menneske vil individa ha skiftande subjektivitetar i relasjon til diskursar, og uttrykkjer desse i språklege og praktiske kontekstar. Dette skjer som konstruksjon av subjektet gjennom kategoriar, haldningar og tankemåtar og får konsekvensar for kvalitet for barnehagen såvel som for sitt eige arbeidsliv. Det handlar om korleis personalet konstruerer sitt subjekt basert på kunnskap og sanningane i diskursar.

Slik som Lenz Taguchi (2004) har eg tru på at å dekonstruere multiple og motsetnadsfulle diskursar som har effekt for aktørane sin eigen praksis, vil kunne engasjere. Hensikta er å setje slike diskursar i bevegelse, eller å forhandle om nye diskursar (Osgood, 2006). Poststrukturelle teoriar har fokus på diskursar og diskursive praksisar der makt og diskurs er nært knytt saman. Dei opptrer i dialektiske relasjonar i

kontekstar. Poststrukturelle forskingsprosjekt opererer inne i det postmoderne, som ein dekonstruerande praksis (Bustos, 2007; Steinnes, 2006). Teoriane kan forståast som politiske ved at det handlar om kunnskap, sanning og maktrelasjonar mellom menneske, korleis makt opererer i diskursar og effektar av diskursane (Mac Naughton, 2005). Den kritiske tradisjonen innanfor postmoderniteten inneber ein politisk agenda om å endre det eksisterande, og har frigjering og forbetring som eit eitt mål (Foucault, 1999a; Mac Naughton, 2005). Det er ikkje partipolitisk, meir eit uttrykk for eit engasjement, som også er ein føresetnad for god forskning (Simons, et al., 2009).

Det å skrive oppgåva med ei poststrukturell kritisk tilnærming kan gjerne gje lesaren assosiasjonar om at oppgåva har normative vurderingar og negativ kritikk (Carr & Kemmis, 1986; Steinnes, 2006). Det er ikkje hensikta, snarare er det eit ynskje om å inspirere til auka medvit og merksemd til filosofiske perspektiv og agentskap når ein står overfor ulike målsetjingar og situasjonar i kvardagen

3.2 *Ontologi*

Ontologi er samleomgrep for kva vi reknar som verkeleg, korleis vi trur ting fungerer og korleis vi lever i verda (Deleuze, 1990). Det kan også formulerast som tenking om “væren” i verda, det å vera til (Heidegger, 2007). Heidegger (2007) hevdar at synet vårt på tid er grunnlaget for korleis vi oppfattar tilværet, eksistensen. Som problemformuleringane seier, vil vi ikkje å sjå nærare på eller å undersøkje korleis vi oppfattar eksistensen, men korleis det kan vera mogleg å oppfatte tid, **utanfor** eit eksistensielt perspektiv. I arbeidet med denne oppgåva har det vore ei *stadig utfordring* å halde det språklege i tenkingar om fenomenet og omgrepet tid frå kvarandre. Det gjeld både i høve til tekstane og at eg sjølv også har språklege talemåtar som vert utfordra.

Ontologisk og epistemologisk vil dei to ofte gå litt om ein annan i daglegtale. Det kan vera ulike måtar å skilje mellom det sanslege og det som representerer diskursive praksisar av tid. Utfordringane ved å skilje ut og sortere tid som omgrep frå det språklege uttrykk der tid er fenomen, viser gjerne den makt daglegspråket viser seg å ha i diskursar (Rhedding-Jones, 2002). Det teoretiske grunnlaget for å prøve å gjennomføre det, har eg funne gjennom poststrukturelle teoriar fordi synet på sanning, kunnskap og makt skil seg noko frå andre vitskapelege tilnærmingar. “Virkelighet” er forstått på andre nivå, og er konstituert i og gjennom språk som representasjon og diskurs (Bustos, 2007; Rhedding-Jones, 2005). Det fortel at subjektet er desentrert og

det fins ingen virkelighet eller verkeleg verd utanfor språket.

Poststrukturelle analyser fokuserer på diskurs og diskursive og regulerande praksisar. Analysane prøver å stige over skiljet mellom individ/samfunn for å oppdage korleis dei sosiale verdene som vi lever i, aktivt er innskrive i eksistensen. Det gjeld også kva moglegheiter dette skiljet inneber for eksistens mellom dei (Rhedding-Jones, 2005 :318) [mi oversetjing].

Uttrykket for eksistens i poststrukturalismen viser eit relasjonsperspektiv som gjeld både mellom samfunn og individ og mellom individa. Ut frå ulike ontologiske perspektiv vil samfunn og kultur oppfattast ulikt, slik som det går fram av kap.5. *Tid i Kultur og kontekst*. Eg støttar meg til filosofiske, antropologiske og til poststrukturelle teoriar i når eg ser korleis oppfatninga av omgrepet tid aktivt er innskriveren i vår måte å forstå og å vera i verda på. Det vil vise seg i dei kapittel dei opptre i.

3.2.1 Heidegger sin livsverdsontologi

I forsøket på å knyte det filosofiske teorigrunnlaget til det poststrukturelle og kritiske perspektivet i prosjektet opplever eg Heidegger si livsverdsontologi som eit forstyrrende argument. Fordi oppgåva handsamar tid som eit filosofisk omgrep, er funksjonen av tid i diskursar det som er avgjerande. Som tidlegare sagt, er Heidegger sitt eksistensielle utgangspunkt for tid: mennesket, i mennesket sin eksistens, og ikkje som *værens essens*. I poststrukturelle teoriar er det motstand mot å sjå det eksistensielle som essens. Heidegger sitt syn på *væren*, kan synast vere liknande idéar om eksistens, men utan å ta med betydinga av det *essensielle* i subjektet. Eg ser dette som ein vesentleg for det ontologiske valet mitt, som har følgjer for epistemologi og metodologiske val.

Vi ser nærare på omgrepet “livsverda”. Relevansen mellom “livsverda” og tid kan forståast ontologisk som at vi får tilgang til verda gjennom persepsjon og gjennom *heile* vår kroppslighet. I møte mellom menneske kan ein *studere* den andre si livsverd, men ikkje *oppleve* den andre si livsverd. Den kan ikkje undersøkjast eller snakkast om fordi den representerer den konkrete kvardagen mennesket er i, som vi deler med andre og ikkje kan skilja oss frå (Bengtsson, 2005). Livsverda er å forstå som eit fenomenologisk perspektiv som kan ha særleg betyding for forteljarane og dei som har svart på arbeidsundersøkingane. Det betyr at livsverda til subjekta *verkar inn* på subjektet si eigen tolking av tid, både som objekt og som fenomen.

I motsetnad til postmoderne perspektiv ser livsverdsonnologien subjekta og verda i gjensidig forhold til kvarandre i eit intersubjektivt samspel. *Kroppen er bæreren av væren-i-verden. Det betyr for det levende vesen å slutte seg til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uavbrutt engasjere seg* (Merleau-Ponty, 1994:20). Kroppen er subjektet som alle handlingar spring ut frå. Desse teoriane syner at mennesket sin tilgang til andre si livsverd er gjennom aktivitet og samhandling med andre, i dialektiske relasjonar. Den subjektive sanninga vert undersøkt gjennom fenomenologisk tilnærming i fenomenologisk forskningstilnærming. Idéen er at kropp og sjel er ein udeleleg heilskap og at tanken og kroppen vert sett som eitt. Livsverda er den verda som individet opplever eller er tolking av andre si oppleving.

Eg har valt å belyse denne ontologiske problemstillinga for å vise respekt og anerkjenne opplevinga hos dei som til dømes uttrykkjer at mange småbarn på avdelinga skaper stressande dagar. Det er deira oppleving, som ikkje skal vurderast eller undersøkjast her. Det er å **ikkje** prøve å tolke livsverda til dei som har skrive tekstane, men prøve å finne sanning, makt og kunnskap som viser forholdet som individet har til tid, filosofiske tenking om tid og konseptualisert tid i diskursar.

3.3 Metodologi

Som nemnt har den positivistske forskningstradisjonen eller modernismen forutsigbarhet som den ultimate hensikta, og som i kontrollerte forhold vil fortelje kva som vil skje. Den lineære progresjonen skulle garantere eit resultat som var bestemt av mål og kriteriar som gav klare svar på forskingsspørsmåla (Denzin & Lincoln, 1994; Hatch, 2002). Slik er det ikkje i poststrukturell forskningstilnærming, der vi finn eit skilje mellom metode og metodologi (Rhedding-Jones, 2005). Det som vanlegvis er kalla metode kan sjåast som uttrykk for korleis ein legg opp strategien i forskinga medan metodologien prøver å gje eit bilete på organiseringa av forskingspraksisen i oppgåva. Dette skiljet blir tydeleg i lys av arbeida til Foucault, i ein metodologi som yter motstand mot former for rasjonalitet og karakteristika i diskursar som er vanskeleg å endre eller bevege (Mac Naughton, 2005).

3.3.1 Filosofisk praksis - ein form for metodologi

Forskningsstrategien i denne oppgåva har difor ein metodologi som ikkje ser etter klare

objektive fakta eller faste mål på spørsmåla mine (Alvesson & Sköldberg, 1994:148-196). Eg har gjort nærlesing av tekst og dekonstruksjon, former for metodologi som kan kallast filosofisk praksis (Derrida i Steinnes, 2006). Metodologiske konsekvensar av teorigrunnlaget har eg gjort til eit val om å gå i dialog med teksten som ein “partner” i kombinasjon mellom filosofisk og kritisk lesing; som *re-reading* (Simons, et al., 2009). I kritisk lesing kan det å føre dialog i møte mellom si eigen og andre si tenking gjere at ein kompleksitet blir bretta ut (Carr & Kemmis, 1986). Tekstane er presentert i kapittel 2 og i den teoretiske konteksten dei opererer i, gjennom oppgåva. Med referanse til Denzin & Lincoln (1994) ser eg det som etisk og rettferdig at datamaterialet er konstruert av personar som har eit innanfor perspektiv til temaet.

Som tidlegare vist, har eg reflektert mykje over mi eigen oppfatning om tid. Refleksjonane over korleis det kan gå an å vise eit skilje mellom tid som fenomen og tid som omgrep. Samstundes har eg eit datamateriale som i stor grad representerer individa sine subjektive opplevingar og *forteljarar* som lagde forteljingar med seg sjølv som meir desentrert enn dei andre. Dei var ikkje så opptatt av korleis dei sjølve opplevde det. Dei var opptekne av meir filosofiske i temaet enn dei tekstane som kom frå arbeidsmiljøundersøkingane. Dette utfordra det tekstuelle framstillinga og dei teoretiske formuleringane. Eg har kome til at det vart naudsynt å synleggjere det teoretiske grunnlaget for sanning i eit livsverdsperspektiv utan å ta stilling til kva for sanning som ligg i kvardagsforteljingane frå “mine egne” forteljarar. I møte med dei var eg tydeleg på at eg ikkje er oppteken etter deira opplevingar, men at det postmoderne perspektivet leitar etter kva det *såg ut* som, ei tolking av kva deira forteljingar om tid i barnehagen kunne brukast i kunnskapsdanning.

Eg har gjort dekonstruktiv tilnærming som ein av fleire måtar å granske diskursar og tekstar som er i relasjon til kvarandre, har prøvd å utfordre prosessar og produkt av kunnskapsutvikling ved å vise ulikskap; å opne opp for pluralistiske meiningar i teksten. Det motsette ville vera å alltid finne semje og trekkje slutningar. Gjennom å lese- og re-lese har eg leita etter fleire måtar å forstå teksten på, “nye” for kvar gong, ut frå fleire perspektiv og kontekstar. Lese, tenkje og re-lese og undersøkje omgrep som konstruerer diskursar (Derrida, 2006; Rhedding-Jones, 2005; Steinnes, 2006). Dekonstruksjon er ikkje å rekne som ein metode (2006), men ei arbeidsform innan metodologien som er brukt i einskilde tekstar, men ikkje i alle.

3.3.2 Lokale og Internasjonale forteljingar

3.3.2.1 Kvardagsforteljingane

Forsking i postmodernismen knyt teori og praksis saman på ein måte som skil seg frå modernistisk tenking ved at forsking også brukar *dei små forteljingane* og lokal kunnskap i barnehagen som kjelde til kunnskap. Kvardagsforteljingane er slike små forteljingar. Slike lokale forteljingar kan fungere som narrative konstruksjonar som har skapt former for lokal kunnskap som høyrer til i dei samfunna som dei oppstår (Dahlberg, et al., 2007:45; Foucault, 1980; Kjørholt, 2005). Kvardagsforteljingar har eg brukt for å undersøkje korleis tid fungerer konseptuelt i lokale praksisar og i diskursproduksjonar. Dei “små” kvardagsforteljingane er legitime, fordi dei er subjektive utan å framstå som lineære progresjonar etter faste kriterium (Moss, Clark, & Kjørholt, 2005). Det einaste kriteriet eg gav til forteljarane, var at forteljinga og refleksjonane skal relaterast til tid i barnehagen. Andre kriterium for kva dei vil ta med i forteljinga, har forteljarane avgjort sjølve.

3.3.2.2 Nasjonale forteljingar

Det er viktig å presisere at fokuset ikkje er halde på den einskilde barnehagen som institusjon. Det er derimot relatert til samfunnsendringar som har verknader i kvalitetsdiskursar innan barnehagepedagogikk. Ved å lokalisere ulike institusjonelle og eigne personlege tekstar som både støttar og som er i motstand til dominerande diskursar, kan politiske effektar av desse kome til syne (Rhedding-Jones, 2002:90). Styringsdokument som barnehagelova, rammeplan og Kvalitetsmeldinga (KD:2006; 2009) er sett i perspektiv til den form for neo-liberalisme som på norsk er kalla ”modernisering av offentleg sektor” eller New Public Management⁸ (NPM). Som eit middel til å endre velferdsstaten har NPM vist seg å ha omfattande verknader og effektar (Christensen, Egeberg, Larsen, Lægreid, & Roness, 2002; Korsvold, 2005; Qvortrup & Kjørholt, 2004; Seland, 2009). Barnehagen som samfunnsmessig konstruksjon er påverka av slike effektar. Hensikta med å ta dette perspektivet, er ikkje å proklamere universelle sanningar, meir for å syne totaliserande teoriar som prøver å løyse uavklarte spørsmål gjennom forklaringar som fungerer samarbeidande (Rhedding-Jones, 1996). Nokre av effektane konstruerer nye underliggjande diskursar som verkar inn på tilsette og på kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk. Slike effektar - i vid forstand - er gjennom dekonstruksjon og kritisk lesing relatert til moglege implikasjonar for pedagogiske praksisar i barnehagen.

⁸ Om New Public Management, i kapittel 6.1.1

3.4 Teoretiske rammeverk

3.4.1 Å utfordre etablerte sanningar i kunnskapsproduksjonar

Som sagt er forskning i postmodernismen enkelt sagt at sanninga ikkje er endelig og for alltid. Forsking er å søkje ein gong til, og det fins mange spørsmål og ingen endelige svar (Rhedding-Jones, 2005). I og med at kunnskapen vert rekna som relasjonell og innvevd i foranderlige nettverk vil det ikkje vera mogleg å finne svar, men det er viktig å stille spørsmåla (Mac Naughton, 2005; Simons, et al., 2009).

Den “endelege” sanninga; fasiten, er forankra i modernismen, og er representert ved rasjonalitet i mellom anna neo-liberalismen (Steinnes, 2006, 2008) . Steinnes hevder at den eller dei forestillingane som individet har, ikkje vil vera ei sanning, men idéar som sanninga er bygd på (Foucault, 1999a; Mac Naughton, 2005). I oppgåva sitt tema vil slike idear vere forestillingar, oppfatningar om tid som har ulike språklege uttrykk.

I den grad sanning om tid vert presentert som “mangelvare”, for “dårleg”, eller “skapar problem”, vil sanninga om tid konstruere diskursar, som eg har sett på som “negative” diskursar. Dei skaper berre negative effektar. Ifølgje barnehagelova skal barnehagen [...] *i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, [...]* (KD, 2005:§1.) Det inneber også at borna må gjevast omsorg og stell. Dersom den tida ein brukar til bleieskrift vert oppfatta som stressande eller unyttig, kan subjektet si oppleving av tida det tek, konstruere negative diskursar. Motsett kan den som ser bleieskrift som viktig i det pedagogisk arbeidet, kan bruke si forståing av tid til å konstruere andre diskursar som har konstruktive effektar. Diskursane vil ha effektar både for barnet og dei andre vaksne, negativt eller positivt. Tenking som utfordrar etablerte sanningar i diskursar vil påverke måtar ser vi samanhøvet mellom tid og kvalitet i det pedagogiske arbeidet.

Den språklege vendinga inneber at språket konstruerer det som vert sett på som verkeleg, og som dannar grunnlaget for sanning i diskursar (Bustos, 2007; Lenz Taguchi, 2004; Steinnes, 2006). Postmodernistiske teoriar kritiserer ideen om at språket er gjennomsiktig og uskuldig og at språket reflekterer ei verkelegheit *som alltid allereie* finnes der ute. Derrida sin språkfilosofi går ut på at språk konstruerer sanning, røyndom og skapar meining gjennom ekskludering (Derrida, 2006). Det forstår eg som den individuelle og kollektive sanninga om tid er diskursivt innskripen i teori og praksis. Ikkje før kunnskap om sanninga i diskursen blir avdekka, vil det vera

mogleg å bryte ut av diskursen (Mac Naughton, 2005). Som vist tidlegare er korskje tid eller kvalitet grunnleggjande eller fundamentale storleikar eller sanningar. Omgepa kan difor forståast etter korleis blir sett på og namnegjeve i diskursar.

3.4.2 *Makt*

Makt gjennomsyrrer alt og er mangesidig (Dahlberg, et al., 2007:57). For dei fleste situasjonar og hendingar er det den positive eller produktive utøvinga av makt som dominerer, sjølv om makt ofte oppfattast som negativt. Om ein ser makt som ei produserande kraft som skal stimulere mennesket til å bli produktive og veltilpassa medlemmer av samfunnet, blir makt eit omgrep som kan verke konstruktivt. Når makt verkar destruktivt, vert det opplevd negativt i omgjevnadene. Likevel er det ikkje slik at makt er synleg. Foucault utfordra den tradisjonelle tilnærming til makt ved å hevde at maktutøving fungerer gjennom prosessar snarare enn i handlingar av individ, klassar eller statar. Foucault sine perspektiv er at institusjonar og aktørar kan fungere i maktrelasjonar som ikkje tvingar nokon direkte, men som normaliserer og fungerer gjennom sjølvdisiplinerande maktstrukturar (Dahlberg, et al., 2007). I barnehagekontekstar fins mange former for maktutøving, det gjeld både overfor barn, mellom barn og overfor andre vaksne. Makt er såleis relasjonelt betinga.

Gjennom det skrivne ord og munnleg talemål blir diskursar uttrykt og nye diskursar produsert, forestillingar som fører oss inn i normative praksisar (Foucault, 1999a). Dersom normative praksisar fører til belastande arbeidstilhøve, slik som ein del av datamaterialet viser, vil det vera naudsynt å forhandle om sanning og kunnskap som kan lesast av slike praksisar. Subjektet kan velje ulike strategiar for å forbetre tilhøve som ein oppfattar som dårlege. Det blir difor viktig for aktørane å ha kunnskap om at omgrep får effekt for diskursar (Cannella, 1997; Mac Naughton, 2005). Sjølv har eg vore med på spennande prosjekt med mål om å setje i verk endring av etablert praksis omkring temaet tid. Vi prøvde å ”ta tida tilbake”. Når dette ikkje skjedde på den måten vi ynskte, støtter eg meg til Lenz Taguchi (2004) og forstår at vi sjølve var diskursivt konstituert via den makt som er i diskursen. Her trekkjer eg inn Nordin-Hultmann sitt syn om at [...] *motdiskursen blir sett med den gamle diskursens øyne* (Nordin-Hultman, 2004:48). Med det forstår eg at subjektet som er i diskursen må kjenne den gamle diskursen, for så å forskyve eller styre endre den i den retning ein ynskjer. I eit innafor-perspektiv var det vanskeleg identifisere diskursen. Sett i lys av Foucault sitt maktomgrep produserte diskursen makt gjennom oss sjølve. I retrospekt tenkjer eg at

om vi hadde hatt meir teoretisk kunnskap om diskursar og diskursive praksisar, ville det gitt meining og kvalitativ styrke til endringsprosjektet.

Avmakt

Dersom det einskilde subjekt ikkje ser nokon sjanse til å kunne styre diskursar i retningar som er i tråd med si eigen tenking om faglege spørsmål, vil det kunne utløyse sterke følelsar av avmakt (Brandtzæg, 2002). Den som er i “avmakt”, har ein følelse av å ikkje kunne endre noko. Ifølgje Nordin-Hultman (2004) og Steinnes (2006) kan subjektet velje diskursar og diskursiv praksis som kan vera parallelle, utfylle kvarandre, eller velje å endre og opptre motsetnadsfylt i ulike kontekstar. Motsetnadsfulle og diskursive praksisar som blir synlege som til dømes “gratis” overtid, å flytte arbeidstid eller ta arbeid med seg heim, vil kunne vere ein måte å overvinne avmakt når oppgåvene vert for mange. Det kan skje når det vert gjort motstand mot ein uønska diskursiv praksis, utan at motstanden fører fram. Etter at motstanden har gitt seg, vert den snudd til ein slags aksept for den diskursive praksis som er uønska. I ein medviten tenking som tek sikte på å avdekke slik diskursar, vil ansvaret framleis liggje i diskursar, i moglege vegar vidare, i makta eller i avmakta. Dermed styrer subjektet seg sjølv på den måten makthavaren ønskjer.

For å sjå korleis subjekta sjølv kan produsere sjølvdisiplinerande maktstrukturar, kan vi sjå på ei av kvardagsforteljingane frå barnehagen:

Forteljar:

Barnehagen har ikkje styrarassistent. Det er berre vi som har organisert det sjølv. For etter at NN kommune vart omorganisert og det vart lagt til einingar [to-nivå kommune] så fekk einingsleiar litt sånn sjølvstyret i forhold til korleis ein ynskte å organisera eininga si innad. Så rett og slett tidsmessig og i høve til effektivisering, og ikkje minst det at ein skal føla litt nærhet til administrasjon og leiing, så har det vore den gode måten å organisera NN barnehage på, som no er blitt så stor. Det er nytenking som det har vore veldig mykje motstand mot. Men når dei ser at resultat kjem og dei er gode, då har ein på ein måte fått aksept for det [Forteljar, 19.5.2010].

Eksempelet kan vise at subjektet sjølv produserer struktur og makt som påverkar andre

subjekt og strukturar (Foucault, 1999a; Mac Naughton, 2005). I poststrukturelle analysar vil ein kunne isolere og identifisere både synleg og usynleg makt i relasjonar, i språket, i samarbeid, i argumenta si bindande kraft (Foucault, 1980, 1991, 1999a, 1999b). Kan lojalitet til arbeidsgjevar hindre leiinga i å tydeleggjere at tida skapar utfordringar for prioriteringar og for kvalitet? Kan aktørane sjølve agere for å skape samsvar?

Forteljar:

Og så har vi for eksempel auka barnetalet på ein ped leiar, det handlar jo om heile huset. Men på heile huset så har vi ped.leiar innanfor den grensa som loven seier, men den enkelte ped.leiar har ansvar for fleire barn, og så har dei blitt friggitt frå ein del; masse papirarbeid, tidkrevjande arbeid [...]. [Forteljar, 19.5.2010].

Det kom ikkje fram om barnehagen har synleggjort problemstillingar i barnehagen sin årsplan, i meldingar til eigar eller foreldre, på nettsider. Det å auke barnetalet er ein måte å opptre motsetnadfylt i høve til andre kvalitetsvurderingar. Subjektet har valet mellom å opptre motsetnadsfylt i ulike kontekstar eller velje å endre gjennom diskursar og diskursiv praksis som kan vera parallelle, utfylle kvarandre (Nordin-Hultman, 2004; Steinnes, 2006). Om subjektet vel slike strategiar, kan det vera meir sannsynleg at anonymiserte undersøkingar vil vise resultat som står i motsetnad til det som kjem fram i forteljinga her?

3.4.3 *Agentskap*

Agentskap, eller det engelske ”governmentality” kjem frå maktteoriar. På alle nivå kan barnehagepedagogar eller -aktørar styrke og synleggjere den faglege identiteten sin gjennom agentskap (Dahlberg, et al., 2007; de Beauvoir, 1970; Lenz Taguchi, 2004; Moss, 2006). Agentskap rettar seg mot aktørane i barnehagefeltet som viser seg som subjekt. Å problematisere tid som konstruerer dominerande kvalitetsdiskursar- og praksisar i barnehagen, kan utfordre aktørane på mange måtar. I eit tidsfilosofisk perspektiv til subjektivering i eit handlingsromsperspektiv kan opplevinga av subjektet beskrivast som *å gjere vårt eige medvit sjølvstendig i eit ord som 'eg', er det naturleg å oppfatte som ei krympa, stilisert versjon av oss sjølv utanfor oss sjølve i ein modell* (Wyller, 2007:170). Ved at subjektet styrkjer sitt eige medvit og opplever seg sjølv

som aktørar vert det mogleg å skape handling og handlingsrom, utan annan avgrensing enn den som fins hos ein sjølv. I samsvar med Foucault (1980, 1999a, 1999b) sine maktteoriar og Pedersen (2006) som viser at makt ikkje berre er negativ, vil ulike perspektiv på makt vendast mot subjektivering av individet til å styrke sin eigen posisjon og snu negative diskursar (Mac Naughton, 2005). Dersom tid er eit problem, så er det den som opplever dette som kan snu diskursen. Enten om sin eigen tenking på tid, eller om det pedagogiske i den vesle kvalitetsdiskursen ein er i, nett den dagen. Ansvar er ligg som eit oppmoding til agentskap.

Lenz Taguchi (2006) forklarar agentskap [governmentality] med at subjektet er som ein sjølvregulerande "marionett" i forhold til dominerande forestillingar og praksisar. Subjektet styrer og overvåkar seg sjølv med utgangspunkt i forestillingar om kva som vert opplevd som normal oppførsel og allmenn moral. Governmentality dreier seg om korleis subjekta styrer seg sjølv og kvarandre, og kan sjåast som *how subjects come to be produced as thinkable and manageable* (Ailwood, 2003:287). Å vera agentisk er å ta styring gjennom sjølvreflekterande prosessar. Ved å gjere det, vil den som utøver agentskap ta vare på sin profesjonalitet. I agentskap fins både muligheter og begrensningar .

Subjektet är skapt/konstituerat av diskursiva innbörder, men skaper också sig själv genom dem: genom att upp dem, gå i motstånd mot dem och omkonstruera betydelserna i dem, enskilt såväl som kollektiv. Därmed kan man säga att en form av agentskap återtats (...)(Lenz Taguchi, 2004).

Agentskap kan berre nåast gjennom tilslutning til spesielle diskursar (Foucault, 1999a), men agentskap kan vise at ingen diskursiv praksis eller posisjon heilt kan kontrollere subjektet. I Foucault si tenking om makt, har han kalla agentskap *governmentality*. Det betyr at aktørane *aktivt tek del i den diskursproduksjonen som konstituerer subjektet* (Lenz Taguchi, 2004:174) og er medverkande *i skaping av seg sjølv og individets "frie vilje"* (Lenz Taguchi, 2004:169). Berre ved å stille spørsmålet om det fins friedom eller reduserande friedom innanfor diskursar som preger barnehagefeltet, kan prosessar setjast i gang. Å stille spørsmål til forestillingar om at tid *alltid allereie* fins, er å løfte temaet ut av den underkommuniserte status på ein medviten måte. Det ser eg som eit agentisk spørsmål som kjem av reflektiv kritisk tenking. Det føreset at subjektet har mot og vilje til utfordre og endre diskursar og diskursiv praksis (Foucault, 1999a; Lenz Taguchi, 2004).

I den neste forteljinga les eg at subjektet har teke styringa og ansvaret for sjølv å endre sin eigen situasjon.

Forteljar:

[kommentar over å ikkje ha tid til å førebu møtet med meg] : Sånn som eg føler inno tid, så tenkjer eg ; du vert sett til arbeidsoppgåver, men så har du ikkje så mykje tid til å gjera tingene du skal gjera. Vi har ikkje ubunden tid, har ikkje sånn og sånn og sånn. Så det vert veldig lett at du må berre ta ting på sparket fordi du føler at “du gjer det”, men kortid skal eg gjere det? Eg er jo med ungane, sant? Så akkurat sånn er det jo litt vanskelig med den tida, at du føler heile tida kanskje du har litt liten tid. Derfor likar eg å ta ting på sparket, og det har eg også gjort i dag. Så eg samla hovudet mitt når eg fekk roa meg etter at vi snakka om kva vi skulle gjera [Forteljar, 19.5.2010].

I tilfelle då medarbeidarar ikkje rekk å førebu seg, men likevel forhalde seg til diskursen om “tida fins, det er berre å ta den tid som trengs”, kan det skape situasjonar som denne. Judith Butler (1990) ser subjektet som konstruert *i*, og *gjennom å vera* diskursivt *innskriven i* spesielle tenkjemåtar og handlingane som følgjer av dei. Subjektet sine sjansar til agentskap er altså avhengig av fridomen som diskursane har i seg. Ved å forhandle om normative forestillingar som har konstituert subjektet, vil meiningar tre fram som alternative retningar ut av diskursar (Mac Naughton, 2005). Fridomen i denne diskursen er at eg ikkje hadde sett eit krav til henne om å levera skriftleg forteljing til meg. Kan hende trudde ho at eg forventa eit grundig førebudd og skriftleg materiale? Men ho nytta tida innanfor den sjansen som ho hadde til rådvelde.

Det kan synast som ho har brote ut av diskursen og skapt sin eigen praksis som ho beskriv som “*derfor likar eg å ta ting på sparket*”. Ho har ikkje kritisert diskursen som god eller dårleg, men leita etter alternativet (Rhedding-Jones, 2002). Ho tek styringa sjølv ved å *samla hovudet* litt og fullføre på sin eigen måte, med eit svært verdfullt tilskot til datamaterialet mitt. Subjektet kan dermed få optimisme, mot, og mulighet til å delta i andre debattar for å endre rådande diskursar gjennom agentskap.

4 Filosofiske perspektiv

Tid er eit viktig og grunnleggjande grunnspørsmål i filosofien og eit tema vi kan undre oss over på nytt og på nytt. I dette kapitlet vil eg gjere greie for val av filosofiske teoriar og perspektiv i oppgåva og knyte det teoretisk til eksempel frå datamaterialet.

I utgangspunktet kan filosofiens Idéar eller “vesen” knyttast til fleire fagfelt (Plato, 2001; Steinnes, 2008; Szlezák, 1999). Til tross for at filosofi har fått aukande merksemd innanfor pedagogikk, har eg ei oppfatning av at filosofi er lite kjend og synleg innan det barnehagepedagogiske feltet. Difor har eg tillate filosofi å ha større plass i denne oppgåva enn det som synes å vera vanleg i masteroppgåver. Det er å prøve å synleggjere filosofi som “overbygning” eller “overskriding” for vurdering og tenking i pedagogiske praksisar og val/prioriteringar (Steinnes, 2006). Eg tenkjer dette vil i aukande grad ha verdi framover. Då vil vurderingar og prioriteringar i pedagogiske praksisar i første rekkje vere avhengig av aktørane sjølve.

4.1 Barnehagepedagogikk som filosofisk praksis

Filosofien sin store plass i oppgåva er mellom anna fordi eg følgjer Steinnes (2006) sine tankar om pedagogikk som vitskap og barnehagepedagogikk som filosofisk praksis. Steinnes peikar på at det er viktig at filosofi mobiliserer og beveger, som ein filosofisk praksis. Tanken er bygd på Derrida sin dekonstruksjon som filosofisk analyse av moglegheitene som ligg i språket. Steinnes ser dekonstruksjon som ein “overskriding” av filosofien (Steinnes, 2006:59).

Å dekonstruere språklege og skriftlege uttrykk av tid og kvalitet, kan gje multiple innhald til omgrepa og ha effekt for filosofisk praksis. Som filosofisk praksis kan aktørane bruke dekonstruksjon for å finne fram til det mest viktige eller sentrale i “kvalitetsoppdraget”. Eg trur det kan vere ein styrke i pedagogiske refleksjonar over målsetjingar.

Å dekonstruere og rekonstruere kan sjåast som å ta frå kvarandre kunnskapskonstruksjonar og prøve å byggje oppatt gjennom alternative og multiple lesingar og teoriar som utfordrar normalitet og det alminneleggjorte ved å søkje sanningar som har konstruert tid slik dei kan forståast i diskursproduksjonen (Cannella, 1997:2).

Dekonstruksjon handlar om ei utvida forståing av språk til å gjelde alle teikn som mennesket set, inkludert gestar og bilete. For å kunne dekonstruere, må språk difor akseptast som ein sosial konstruksjon. Føremålet med dekonstruksjon er å synleggjere det diskursive innhaldet, leite etter meining bak orda, etter maktforholdet mellom dei, for å opne opp for nye moglegheiter (Lenz Taguchi, 2004). Gjennom å dekonstruere etablerte sanningar og kunnskapsproduksjonar vil det vera mogleg å avdekke multiple meiningar for det pedagogiske feltet. Deretter kritisk å undersøkje etablerte sanningar og såleis å finne multiple eller meiningar, ny kunnskap som kan vera tankevekkjande, utan at kunnskapen skal fungere didaktisk (Lather, 1991).

4.2 Den platonske dialog

Filosofen Platon (428-354 fvt) hevder at ved sidan av sanseverda og førestillingane i vår tankeverd fins eit tredje slag som han kallar “Former” eller “Idéar”⁹(Platon, 1995). Platon meiner at Idéar er noko vi kan få kunnskap om gjennom å føre dialogar, uavhengig av kva ein sansar. Og at det stofflege og sanslege berre var skuggar, skinn og slør; ikkje den verkelege verda (Platon, 1995).

Platon ønskte seg tenking, Idéane, venleik og godheit, etter Platon sitt syn *den verkelege verda*. Platon ville tydeleggjere skilnaden mellom Idéverda - røynda - og sanseverda (Platon, henta frå Staten, i Stigen, 1979). Det gjorde han gjennom ei likning som han fortalde i dialogform til samtalepartane sine.

Innerst inne i ei mørk hole sit fangar i lekkjer. I skuggen av lyset som skin inn gjennom sprekker, ser sei skuggebilete som dei trur er den verkelege verda. Ein fange greier å frigjere seg og forlet hola. Då han oppdagar kvar lyset kjem frå og oppdagar den verkelege verda, vert han forvirra. Like etter vender han attende til hola, utan å forstå kva han har sett. Han er blenda av lyset utanfor. Dei andre oppfatta han som enda dummare enn før, og han fekk ein hard medfart (Fortald etter Stigen, 1979:41).

Likninga illustrerer slik at måten vi opplever tida i verda ikkje er lik for alle menneske, og at sanninga er kontekstavhengig. Det som vi sansar representerer ikkje ei endelege sanning, men tolkinga av sanninga ut i frå erfaringar eller forestillingar som ligg i omgrepa.

⁹ Kommentar av oversetjar A. Stigen : Idéar har stor bokstav fordi Idé er noko vi kan få kunnskap om, medan idé viser til førestillingar hos mennesket.

Stigen (1979) og Szlezák (1999) fortel at Platon, til dømes i *Kriton og Faidon* (Platon, 1995), førte dialog med andre filosofar av di dei var tenkjarar med kunnskap om Idéane. Filosofane kunne, på grunn av kunnskapen om Idéane, argumentere vidare etter kvart som nye spørsmål kom fram (Szlezák, 1999). Dersom ein Idè vises som “mønster” hos tingen i den verkelege verda, kan innhaldet til omgrepet pregast av den sanninga som ligg i dialogen, og såleis i språklege uttrykk. Denne dialogen er kalla *den platonske dialog*, og kan sjåast som bilete på ein aktiv tekst, der teksten er ein “partner” som lesaren utforskar og undersøker gjennom konversasjonen (Szlezák, 1999). Derrida (2006) seier noko liknande når han meiner at språk konstruerer sanning/røyndom og skapar mening gjennom ekskludering. Platon si tenking er historisk ved at det har gått 2500 sidan han levde, medan Derrida si filosofiske tenking var i siste halvdel av 1900-talet. Det er samanfall i måten dei argumenterer på av di dei begge byggjer sine tankar på Idéar (Steinnes, 2004a). I argumentasjon over filosofiens plass i kunnskapsutviklinga kan ein seie at filosofi synes å vere tidsuavhengig, og kan mobilisere og bevege kunnskapsutvikling til alle tider.

4.3 Tid i det pedagogiske miljø

Rommet og materialiteten som *den tredje pedagog* er blitt viktig i utvikling av intraaktiv pedagogikk for “den nye barnehagen” (Lenz Taguchi, Moss, Dahlberg, & Sjøbu, 2010). Kvaliteten er i å skape samanheng og ikkje skilje teori og praksis. Perspektivet er relevant, men på grunn av tidsrammene for denne oppgåva, vert ikkje det teoretiske grunnlaget for perspektivet med vidare. Eg tok utgangspunkt i arbeidet til den svenske forskaren Elisabeth Nordin-Hultman. Forskinga som viser at barns subjektskaping er nært knytt til tid og rom (Nordin-Hultman, 2004). Det fysiske miljøet vert plassert inn i barnehagekvardagen og kalla heilskapen for *eit pedagogisk miljø*. Det pedagogiske miljøet syner kva moglegheiter som er gjevne gjennom tilgjengeleg materiell, det andre er korleis tida, rommet og materiellet er regulert (Nordin-Hultman, 2004:54).

Nordin-Hultman ser to perspektiv på tid og rom i pedagogiske miljø som ho knyter til mellom anna til Foucault (1980) sine maktteoriar. Maktprosessar vises ved at personar blir konstituerte av diskursar og praksisar som subjektet møter og har tilgang til (Nordin-Hultman, 2004; Pedersen, 2006). Utforming av rom, kvar materiellet er plassert og tida som er for leike eller organiserte aktivitetar har makt til å tilskrive menneske identitet og å skape deira subjektivitetar. Det gjeld både barn og vaksne. Det fortel at tenking om tid i maktprosessar kan konstruere og rekonstruere

barnehagepedagogiske diskursar og lokale praksisar. Slike reguleringar kan vi kjenne igjen som møtestrukturar, bordplassering, dagsrytme, frammøtetider og bortetter. Korleis vi namngjev dei ulike områda i barnehagen har også regulerande effektar. Frå eit likestillingsperspektiv er det ikkje tilfeldig om det heiter *rolleleik*, *dokkekrok* eller *familiekrok*. Reguleringar får verknad for det pedagogiske arbeidet, til dømes vilkår for lytting og samtale og for vilkår for leik.

I slike reguleringar vil personalet framstå som ekspertar. Den korporative strukturen som er grunnlagt i ekspertrollene gjev dei autoritet til å bedømme og konstruere nye diskursar for regulering av barns liv (Cannella & Viruru, 2004). Det vil difor vera svært avgjerande at pedagogane er medviten om den makt som ligg i utorming av rommet, og at tid og rom ikkje vert for sterkt regulert (Nordin-Hultman, 2004). Diskursar som medverkar til travelhet eller til barnemiljø der barna kan fungere i sitt eige tempo, kan såleis påverka barndomen. Personalet si oppleving av pedagogiske moglegheiter kan tilsvarande opplevast positivt og inspirerande eller stressande.

Inspirert av Nordin-Hultman si forskning vil denne oppgåva gå litt lengre, enda djupare inn i forestillingane om tid. For å sjå om tid kan ha implisere på kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk, vert språklege uttrykk av tid eit sentralt tema.

4.4 Språket som skapande konstruksjon

Our thought and our science are constructed in language. That does not mean that they are simply devices of language, or that there is nothing outside language that has a bearing on us [...] We must abandon the dogmatic image of thought for a new type of thought; we must see that thought more clearly, in ways that science will assist us with; and we must reconsider the language in which all that new type of thought appears (May, 2005:73).

May fortel at språket er ein reiskap for tanken som ein del av den verda som omgjev oss. Å tenkje nye tankar vil også krevje ei frigjering frå etablert eller dogmatisk tenking, som også kan vere å fristille seg frå språklege uttrykk som unnskyldning eller forklaringar om at tida aldri strekk til. Eventuelt at det er kjedeleg når tida går seint. Derrida fokuserer på sjølve tankeaktiviteten som han ser som metatenking rundt tenkinga og meiner å vise at den har foregått og foregår ved at det skapast meiningsstrukturar som blir til gjennom ekskludering (Steinnes, 2004a). Det kan verke som dei mange negative uttrykk om tid i datamaterialet, kan ekskludere det konstruktive eller positive av *å ha tid, å bruke anledninga, å planleggje og å*

prioritere. Gjentekne vurderingar av korleis tid er uttrykt i språket, vil kunne fungere frigjerande og vitskapen kan assistere ny tenking.

Det fører oss til filosofisk tenking om vitskap. Steinnes spør om det fins ein mogleg link mellom Idéar og eit ord (Steinnes, 2004b). Steinnes refererer til “*Plato’s pharmacy*” (Dissemination, 1972) der Derrida spør om det er mogleg at eit omgrep kan fungere så utvetydeleg og varig at det kan nyttast i dialektisk tenking og vurdering. Med eit eksempel frå den klassiske greske kulturen illustrerer han at ordet *farmakon* kan lokaliserast på begge sider av den dialektiske tenking (Steinnes, 2004b). Både noko som kan kurere sjukdom og som er ei skadeleg gift. Dømet gjev tilgangar til å fokusere på skilnaden mellom det skriftlege og det talte språket, særleg i daglegtalet.

Språkelege uttrykksmåtar fortel om prioriteringar, om respekt i relasjonar, om eigne val eller om å underkommunisere tema. Poststrukturelle teoriar avviser eller kritiserer at språket er gjennomsiktig og uskyldig og dermed eintydig (St.Pierre, 2000; Steinnes, 2006). Ut i frå eit kritisk og etisk perspektiv kan det stillast spørsmål om ordet tid blir brukt som ein unnskyldning for å ikkje ha gjort det ein hadde tenkt, eller burde, eller om det rett og slett fungerer umedvite som eit “samleomgrep” som erstattar lange forklaringar på innvikla problem eller situasjonar, slik dette sitatet kan forståast:

”Alle teller mer”: Det er vanskelig å få satt av nok tid for hele personalet til å fordype seg i den dokumentasjonen vi innhenter, for så å endre praksis. Det tar tid å få 20–25 ansatte til å dra i samme retning, og bli faglig bevisste (Østrem, et al., 2009: 44).

Sitatet kan lesast som eit uttrykk for ei bestemt meiningsdanning som fortel ei bestemt oppfatning om at tid. Språket forstår eg slik at det er vanskeleg å reflektere og gå djupt inn i å utvikle barnehagen gjennom prosessar som involverer mange personar. Inntrykket er at tid er diskursivt innskrive i språket gjennom representasjon av tid i tale og handling. Ved å setje eit adjektiv framfor tid, vil dikotomien i adjektivet kunne vise det ekskluderte som er god - dårleg tid. Vi ser sjeldnare at det vert snakka om at vi har så *god* tid, medan rapportane i datamaterialet tyder på at *lita* tid har dominerande posisjon framfor god tid.

I heile skriveprosessen har refleksjonane mine over tid og diskursar blitt utfordra.

Korleis kan tid innebere ei sanning som seier at tid er noko som vi både “har” og “manglar”? Med Bustos (2007) kan eg seie at ordbruken fortel kva syn forteljarane eller institusjonen har til temaet, og kor stor betyding denne meininga har for dei. Samstundes er tid loklisert på begge sider av den dialektiske tenking. Det vises i diskursar som reduserande effektar eller meiningsinnhald, som i mange former viser å ha eit mangelperspektiv. Om ein leitar etter maktperspektivet her, vil ein finne det i språket sjølv. I denne samanhengen har eg funne “negative diskursar” ettersom språket er heilt og fullt ein diskurs. Diskursen som eit resultat av den eintydige makta som ligg i ordet (Rhedding-Jones, 1996).

Forteljar:

Eg trur eg med sikkerhet kan sei at i løpet av dei to dei to første åra så foregjekk det ingen ting som helst av sånn type kompetanseheving, eg kjente på heile tida at eg kom aldri dit. Kom aldri i den situasjonen at no jobbar vi fag. Det var kjempefrustrerende, veldig frustrerende [Forteljar, 19.05.2010] .

I dette sitatet kan det lesast ein diskursiv tilnærming til tid og kompetanseheving. Betyr det at diskursen er slik at faglege drøftingar skjer i møtetida, eller er samkjøring eit problem? I eit makt eller kontrollperspektiv, kan vere tryggast å uttrykkje eit “reduserande” syn på tid, for å ha lite å “bevise”? [Frå ein utsideposisjon i forskarrolla kunne det sjå ut som denne barnehagen har eit høgt fagleg nivå, og at barnehagen var oppe igjen og jobba fag i ettertid]. Tek vi utgangspunkt i at språket vil innebere ein etisk dimensjon som har følgjer for pedagogisk praksis (Dahlberg & Moss, 2005), vil det vere mogleg å tenkje seg at *frustrasjonane over å aldri komma dit*, har ført til kritisk refleksjon, kreativitet og ny- tenking?

Alle spørsmåla må stå opne og det vil ikkje bli forsøkt å få svar, men det kan likevel sjå ut til at barnehagen har eit anna syn på tid i ettertid. *Ei av forteljarane reflekterer over det:*

Forteljar:

Eg tenker at det er veldig godt at vi jobber i en barnehage kor vi kan lage sånne situasjoner. Tid i seg sjøl er jo bare der. Tiden er jo der. Når vi snakker om vi å ha

dårlig tid eller god tid eller hva som helst har det veldig ofte å gjøre med i barnehagesammenheng er det at folk skal komme og gå til visse tider, både unger og vi, vi kommer og går til visse tider.

Det er det som er vår tid, som gjør vår tid. Det er bestemt at folk skal gå hjem fra vakt, da må du være ferdig til.... [...] og Det er egentlig ikkje tiden i seg selv, det er folkene som skal komme og gå til en spesiell tid som gjør tidsbegrepet i barnehagen i forhold til dagen. Det er den som gjør det [Forteljar, 19.05.2010].

I refleksjonen over tid hos denne forteljaren, er “god tid” forstått i eit mellomrom mellom barnehagen si opningstid og stenetid. I dette tidsrommet fins den tida som har *tidsligheten* i seg, som eit mellomrom .

Eit relevant spørsmål vil vera om tid er i våre dagar blitt brukt eller brukt som ein unnskyldning eller som eit lett tilgjengeleg ord å bruke eller ty til, i staden for å reflektere over kvifor det vert sagt. Kunne vi heller sagt? ”Rammeplanen vart berre delvis implementert fordi vi prioriterte å arbeide med noko anna eller ser nytten i tidkrevjande metodar”. Kva meining vil dannast om vi med godt samvit kunne tenkje at jobben vart gjort godt nok. Og kunne vi sei på når møtetida var omme at “vi prioriterte dette, så det andre tek vi på neste møte”?

Forteljar:

Korleis går vi igjennom den nye rammeplanen, sikre at heile personalet får opplæring? Ikkje berre på rammeplanen, men ulike fag og tema som vi har bestemt oss for å jobbe med spesielt i år. Og det merker eg er ein sånn ting som.. det sklir heile tida ut. Vi har ein plan om at vi skal gjera det., men; altså kvardagen tek oss. Vi får ikkje tid å gjera det [Forteljar, 19.5.2010].

Det kan også vera ein fare for å konstruere negative diskursar om barnehagen som arbeidsplass når det kjem fram at kompetanseutvikling er eit svært stort problem, fordi tida “aldri” strekk til. Dersom negative diskursar festar seg i samfunnet og hos aktørane, kan effektane skape inntrykk av barnehagen som lite attraktiv arbeidsplass

for pedagogar, og lite attraktiv som oppvekstarena for barna? Den sanning som er i diskursen kan vise uttrykk for makt eller for avmakt.

Den som er i makt vil gjennom andre diskursar danne meiningar ut frå ei tenking om at vi har “*Eit hav av muligheter*”. [plandokument NN barnehage]. Denne tittelen ekskluderer ingen ting, men opnar opp for mange tolkingar og meningsstrukturar.

Forteljar:

Eg er ikkje så opphengt i det; “å no er klokka halv fem, no skal eg gå heim”. Om klokka vert fem over halv fem før eg kjem meg ut gjennom dørene, det gjer meg ingen ting. Så eg har eit veldig avslappa forhold til tid, om klokka er ti på tolv når vi et, eller ti over tolv. Det spelar ingen rolle [Forteljar, 19.5.2010].

Tittelen på planen kan ha ført til at forteljar si avslappa tenking om tid. Ho ser ikkje tid som ei avgrensing i strukturen, hennar tenking kan ha gitt meining til kvardagen og arbeidstida når ho seier at *det spelar ingen rolle*. Dette kan oppfattast som dei tre enkle orda i tittelen opnar opp for mange meningsstrukturar.

I personalgruppa er fleire meningsstrukturar synlege:

Forteljar:

Det kan bli konflikter hvis nokre er veldig opphengt i tid, og enkelte ikkje bryr seg i det heile tatt. Det kan man merke her på jobb og. ”Det skal vera sånn og sånn møte då, og då skulle ho vera tilbake no”. Men det er ikkje alle som bryr seg om denne tida, om den er 10 minuttar lengre, det gjer ingen ting. [Forteljar, 19.5.2010].

I dette utdraget les eg at det ikkje er sikkert at alle har same oppfatninga av tid. Det kan det bli konflikter av. Den som av ulike grunnar har makt, kan bruke den til å skape endra røyndomar gjennom ekskludering av andre meiningar (Bustos, 2007; Derrida, 2006). Det er illustrerende for makta som ligg i ordet og retorikken (Rhedding-Jones, 2002; Steinnes, 2006). Det fortel at meningsstrukturar ikkje nødvendigvis vil skapast ved tittelen på eit plandokument utan medviten og gjennomgåande refleksjon over namnet.

Men fordi talen i hvert enkelt tilfelle er en omtale av det værende, om enn ikke primært og overveiende i form av teoretiske utsagn, kan vi først analysere talens tidslige konstitusjon og eksplisere språkbildets tidslige karakterer når problemet om den prinsipielle sammenhengen mellom væren og sannhet har blitt utfoldet ut fra tidslighetsproblematikken (Heidegger, 2007:357).

Dette fortel meg om *talen* som ein omtale av det “værende” ut i frå det “værende” opplever. Det som viser seg som språklege uttrykk, stress, travelhet, prioriteringar. Språket kan på den måten representere både omgrepa og fenomena i individet sitt språkbilete og i den individuelle sanninga.

4.5 Mennesket sitt forhold til tid

Den tyske filosofen Martin Heidegger (1889-1976) skreiv i 1927 hovudverket sitt *Væren og tid* (Heidegger, 2007). Verket er ei kjelde som er brukt som eitt av fleire teoretiske grunnlag for tenking om tid. Heidegger sine uttrykk kan vera svært vanskeleg å fatte, og det skal også takast med at det er over åtti år sidan det vart skrive på tysk språk, og omsett til norsk i ettertid.

Heidegger ser mennesket sitt forhold til tid som eit grunntrekk ved eksistensen, det værende. *Dasein* eller “væren”, som tyder å eksistere, å vera til. Den filosofiske idéen *Værenspørsmålet* har Heidegger knytt til “tidens horisont”. “Tidens horisont” er sjølv levetida, den tida som er overskueleg for individet. Tenkinga om tid er at mennesket sin eksistens kviler på *tidsligheten* som ei meining med *derværens væren* (Heidegger, 2007). Utan tid, ingen meining og heller ingen eksistens. *Måten* mennesket er i verda gjennom fundamentale strukturar, eksistensialisme, relaterer Heidegger til historie, kultur og sosiale relasjonar; kan ein sjå som ein “*tidslighet*” (Heidegger, 2007). Det forstår eg som noko anna enn det filosofiske omgrepet tid er for mennesket.

4.6 Tidslighet og framtid i ”tidens horisont”

Det tidsfilosofiske utgangspunktet vidare er knytt til Heidegger sin *tidslighet og hverdagslighet* (Heidegger, 2007). Om framtida seier Heidegger: [...] *derværen som er faktisk bestandig forut-for-seg-selv, men i tråd med den eksistensielle muligheten springer den frem på en ubestandig måte*” (Heidegger, 2007:168). Mennesket er alltid framfor seg sjølv, og dei val ein tek, vil vera eit val som er tatt for framtid og ikkje for notid. Gjennom å sjå attende på no- og fortida, kan vi sjå sjansane som ligg i framtida.

Dette værendes "vesen" ligger i dets å-være [...] derværens "vesen" ligger i dets eksistens (Heidegger, 2007:69) og Utkastet til meningen med væren overhodet kan fullføres innenfor tidens horisont (Heidegger, 2007:220).

Heidegger sitt forhold til livet er at vi er i livet gjennom eksistensen; det værende. Den som er til, er "innenfor tidens horisont". Eg forstår Heidegger sin tenking om *tidslighet* som når individet kjenner sin eigen eksistens, vil det kunne verke som opningar for dei sjansar som livet byr på her og no. Å vera i livet inneber at det er opp til den einkilde å bruke livet slik ein ønskjer. Med referanse til både Heidegger (2007) og Wyller (2006), vil *tidslighet eller tid som mulighet* også kunne ha sjansar til å fungere i kunnskapsdanning, i forsøk på å skape ny meining i det barnehagepedagogiske feltet. Å knyte tid og eksistens til mennesket *sin måte* å vera i verda, har eg sett i lys av den filosofiske praksisen som barnehagen kan representere.

4.6.1 *Kvardagen og "tidens horisont"*

Tidsrommet mellom fødsel og død står ope nett no. Då er det opp til oss korleis vi sørger for å leve i denne "tidsligheten" som Heidegger ser som sjansar eller opningar for oss. Det er vi som må gripe sjansane.

"Men i den grad den hverdagslige besørgingen forstår seg selv ut fra den besørgede verdenen, kjenner den ikke den tiden den tar seg som sin egen, men utnytter derimot besørgende den tiden som "finnes" og som man regner med" (Heidegger, 2007:413).

Dette sitatet fører oss til kvardagen, og korleis den vert ivaretatt eller ordna. Kvardagen er det som vi for det meste er i. Heidegger beskriv kvardagen som ei form for "tidslighet" som ikkje er noko anna enn det som *væren* er i. Han knyter mennesket sin eksistens til tid som eit værensspørsmål med særlege effektar for kvardagslivet alt etter kva kultur ein lever i (Heidegger, 2007). Eg har særleg festa meg ved at Heidegger tilskriv eksistens som ein "*mulighet*"¹⁰ ved å være i sin væren. Ut ifrå det Heidegger her seier om tid, vil vi kunne hevde at dersom vi berre ser tid som noko som vi manglar eller som generelt er reduserande, kan vi gå glipp av dei sjansane som fins i tilværet, i *væren*. Det vil elles vera mogleg å tenkje seg at "tida har alle sjansar".

¹⁰På nynorsk fins ikkje ordet "mulighet", men seinare i oppgåva vert "mulighet" omskriven i nynorsk språkdrakt.

Kvardagen i barnehagen kan gje oss høve til å bruke tida og til å utnytte det moglege høve som fins. Den som i kvardagen berre tek tida for gitt, vil ikkje berre fungere i eit passivt forhold til sitt eige liv, men også til dei opningar eller sjansar som ligg i *tidsligheten*.

Korleis mål og krav er omsett i praktisk pedagogisk arbeid, viser om det er teke omsyn til at dagen, veka eller året representerer “tidens horisont”. Dersom ikkje det vert teke omsyn til dette, vil det kunne verke som om tida er ei uendeleg mengde. Det veit vi ikkje er tilfelle. Det er naudsynt å ta omsyn til “tidens horisont” i planlegging i barnehagen. Då vil vi kunne tenkje tid som ein mogleg innramming for prioriteringar. viktigast å utføre. Det vil krevje at mål og planar må stå i samsvar med den tid som “fins” innanfor “tidens horisont”.

4.6.2 *Tid som handlingsrom*

Den kjende vitenskapsmannen Stephen Hawking (1996) ser Einstein sin relativitetsteori som den som endra naturvitenskapen si oppfatning av absolutt tid. Einstein sin relativitetsteori har revolusjonert oppfatninga av universet som eit for evig bestemt område for hendingar. Universet har etter relativitetsteorien både ei byrjing og mest sannsynleg også ein ende, som eit dynamisk ekspanderande univers (Hawking, 1996). Den nye kunnskapen om universet har difor påverka det naturvitenskaplege synet på tid. Filosofen Wyller (2007) har skrive ein del om tid og om subjektet. Utgangspunktet for arbeidet hans er den nye kunnskapen om tid i naturvitenskapen.

Eg finn det interessant og relevant å følgje temaet over til ein nyare filosofisk tilnærming med utgangspunkt i naturvitenskaplege teoriar, for å la seg bevege over til eit pedagogisk perspektiv. Wyller ser tid som noko som ikkje kan erfarast konkret og synleg med sansane våre (Wyller, 2006, 2007). Tida kan målast i timar, dagar og år, og sjølve ordet vert stadig vert brukt i språket i ulike kontekstar. Kvar registrert måling er som ei *hending*; som til dømes å *lese av klokka for å finne klokkeslettet* (Wyller, 2006:23). Dette fordi *ting* er i fysisk forstand bygd opp av kjeder av små hendingar. Mange små hendingar over kvarandre kan føre til endring av ting langs ein tidsakse. Desse rom-ting kan sjåast som ’fortid’ og ’framtid’. Mellom desse ligg ’notid’. Heidegger (2007) ser heller ikkje tid som ei rekkjefølge av hendingar i fortid eller framtida.

Eg ser ein samanheng mellom Heidegger (2007) sin eksistensialistiske forståing av

væren og Wyller som opererer med *den usikre fysikalistiske* syn i spørsmålet om tid i eit naturvitskapleg perspektiv (Wyller, 2006). Wyller refererer vidare til fysikaren Paul Davies som meiner at utan *fortid, notid og framtid*, vil “tidens flyt” vera eit skinn, og at tida då berre er/eksisterer. Dersom ein likevel skulle leggje til grunn den siste, om enn svært usikre drøfting av naturvitskapleg forståing av tid, som ein illusjon, meiner Davies det ville gitt positive konsekvensar for våre liv (Wyller, 2006). Framfor alt ville *den ubehagelege følelsen av hastverk og arbeidskrav bli borte. Slaveriet som presser oss til å handle no, er borte, fordi “notid og framtid ville bokstaveleg talt høyre fortida til”* (Davies (2002) i Wyller, 2006:26).

Kan dette forståast slik at tid er ein *ikkje-sansbar illusjon* som ikkje treng å leggje så mykje vekt på? Det kan verke frigjerande og optimistisk. Optimismen og fridomen ligg i å tenkje seg at tidsligheten er eit handlingsrom, der både tid og rom framstår i relasjon til mennesket [...] og i tida fins ingen *målestokk* for fleire verder av deskriptive fakta, slik som det gjer i rom. I dette biletet er menneske- eller menneskeliknende kroppar *einheitslengda* for singular tidsbestemmelse (Wyller, 2007). Då vil singular tidsbestemmelse og tidsoppleving vera subjektiv. Den fysiske tida vil vera numerisk tid, den som kan målast. Wyller legg til at dette ikkje gjeld dersom vi *berre* oppfatter storleikar av ting og hendelsar konseptuelt i tid og rom.

Slike føresetnader legg Wyller til grunn for å hevde at mennesket er globale aktørar og *I vår rolle som globale aktørar utgjer vi “mulighetsbetingelsen” for empiriske fakta* (Wyller, 2007:168). Wyller sine tankar om at behersking av globale, fysiske modellar kan sjåast som uttrykk for at mennesket i ein viss forstand fins utanfor ei verd av deskriptive fakta, og at indeksikalsk referanse til ’subjektet, her - no’ ikkje er deskriptiv.

Det forstår eg som ein måte å seie at subjektet sjølv kan velje å bringe fram empiriske fakta. Gjennom subjektet fins vilkåra for om fakta skal produserast eller ikkje. Ein måte å forstå denne tenkinga kan vere at subjektet også etter vurderingar, kan velje å leggje vekt på å produsere empiriske fakta eller å ikkje gjere det. Det vil slik eg ser det, krevje ei vurdering om det reknast berører arbeidet med kvalitet i barnehagen eller ikkje. Om vi følgjer Heidegger, vil det kunne overførast til diskusjonar over kva som skal eller kan utførast innanfor pedagogiske kvalitetsomgrep og “barnehagedagens horisont”. Dette er usikre vurderingar i ei framand “verd”, men like fullt mogleg å la seg inspirere av.

4.6.3 “Uproduktive” mellomrom i filosofisk praksis

I følge Stern (2004) er augneblinken noko som organiserer interaksjon og barnets utvikling på grunn av at spedbarn opplever situasjonar med bakgrunn i sekvensar og variasjon i rytmiske mønster. Utfordringa er å tenkje seg den noverande augneblinken som ein eller anna form for dialogisk likevekt med fortida og framtida. Dersom ikkje den noverande augneblinken er vel forankra i ei *fortid og framtid*, hevdar Stern at den vil det flyte av stad som eit meningslaus flekk (Stern, 2003). Å halde fast augneblinken er å vera til stades med heile seg. Den vaksne sitt forhold til augneblinken som felles grunnrytme er den første intersubjektive opplevinga hos eit barn (Stern, 2003). Det vil påverke korleis barnet sin eigen aktivitet fungerer, korleis den blir besvart og det som skjer deretter.

Denne forteljaren har brukt muligheita som fans i kvardagen til å gå tur berre med eitt barn:

Forteljar:

Eg og en unge var på rusletur, bare vi to, en dag, då hadde vi faktisk tid til det. Då kom vi til et flott utkikkspunkt og sto og såg utover fjorden. Så sette eg ene kneet ned på bakken for å komme ned i hans høyde. Så ser han på meg et øyeblikk, så setter han kneet seg ned på bakken sånn som meg, kopierte stillingen min så godt han kunne. Så satt vi jo der då, begge to, så satt vi der og så ut over fjorden og så ventet vi på båter. Han var då ca 1, 5 – 2. Så satt vi der og ventet sammen. Med kneet i bakken. [...] Det å kunne ha sånne situasjoner det krever at du faktisk har tid til det; at du kan gjøre sånne ting. ... Tid er godt å ha [Forteljar, 19.5.2010].

Forteljaren si stemme då ho fortalde denne kvardagsforteljinga bar preg av at dette gjeld noko viktig: “*Så ser han på meg et øyeblikk, så setter han kneet seg ned på bakken sånn som meg, kopierte stillingen min så godt han kunne*”. Det dei gjorde, var å dele augneblinken og mellomrommet : ”Så satt vi der og ventet sammen, med kneet i bakken”. Den vaksne sine uttrykk i stemmen og med formuleringane høyrdes ut til at dette var ei god stund. Ho understreka det ved å seie til slutt; “tid er godt å ha”. Ho høyrdes ut til å ha vore mentalt tilstades med barnet i eit roleg tempo. Av denne forteljinga ser det ut til at “tid er god å ha”, kan vere eit uttrykk for den kvaliteten som ligg i det intersubjektive fokuset. Situasjonar i rolege omgjevnader og i roleg tempo, vil vere barnehagepedagogikken sin kvalitet og utfordring.

“Uproduktive” mellomrom i barnehagen kan fungere som forsterking til dei planlagde eller aktivitetane som kan dokumenterast, noko som vil kunne vise at begge deler er naudsynt. Det er å ikkje sjå normativt på “barns behov”, men å verdsetje mellomrom som skapande augneblink. Dersom alle augneblink er tetta igjen med faste aktivitetar eller rutiner, vil det kunne redusere barnet sin sjanse til å oppleve [...] *augneblink blick av å vere til, skapt av følelsar, forestillingar og minner – som på ein eller annan måte knyt oss og saman og fører oss bort fra kvardagsdagslivet til ei forsterka oppleving av det verkelege (Ashby, 1999:79) [mi omsetjing].*

“Uproduktive” mellomrom vil kunne fungere som “vannhull” både for barn og vaksne, der tida ikkje “betyr” nokon ting. Det er tidspunkt som allereide er, som og vil kunne gje rom for å “utøve” filosofisk praksis i tråd med føringar i rammeplanen (KD, 2006:36). Anne Aicher (2010) knyter spiritualitet til det som kan skje i ei stemningsfull stund i skogen saman med småbarnsgruppa:

Plutselig var det helt stille, ro og stemning [...] Det går heller ikke an å fange øyeblikkene, tvinge fram stemninger. Men det går an å legge til rette for og være årvåken, undrende og åpen. Det går an å slippe kontrollen litt, og la det flyte en stund. Være i mellomrommet. La leken leke med oss og bli litt forsinket til neste strukturerte plan, aktivitet, måltid, telefon, møte. Dette mener jeg er spiritualitetens mellomrom (Aicher, 2010:78).

Så vakkert kan ein filosofisk praksis beskrivast, det er det som skjer i mellomrommet, utan at det er knytt til tid eller planlagd aktivitet. Ikkje minst viktig synes det å vise at rammeplanen sine fagområde også kan arbeidast med og utforskast **utanfor** spesielle tidspunkt eller store planlagde opplegg som opplevd belastande. Kvalitetar i slike mellomrom som Ashby (1999) syner oss, fragmenterer ikkje opplevingane og skaper heller ikkje tidsnød eller kaos.

4.6.4 *Langsom tid og rask tid*

Den franske filosofen Henry Bergson (1859-1941) framstiller vår opplevde tid som kvalitativ, og meiner at kvar augneblink er annleis enn dei augneblinka som følgjer etter, ved at det neste er konkret og særskildt (Bergson, 1910). Bergson brukte omgrepet *la duree*, varighet, tida er først og fremst noko enkelte umiddelbart lever i og som mennesket opplever på sin måte. Dette står i motsetning til måling av den formaliserte klokketida. Bergson ser ikkje varighet som tid som kan målast mellom to tidspunkt, men som ein konstant bevegelse, som ikkje kan gjenskapast. Så fort vi

prøver å halde den fast, mister den eigentleg kvalitetane sine. Bergson knyter varigheten til alt liv, varighet er av kvalitativ natur og kan ikkje reduserast til enkelte deler og analyserast. Bergson si ontologiske oppfatning av tid kan vere ein av fleire tenkjemåtar om tid. Som vi vil sjå i kapittel 5, *Tid i kultur og kontekst*, opplevde forteljar -turisten det indiske folket si oppfatning av tid som noko som kjem “når alle har komt”.

4.6.5 *Tid som funksjon av situasjon*

Arbeidsforskningsinstituttet oppsummerer at mange barnehagetilsette oppfattar kvardagen som travel og lite tilfredsstillande. *Dei har ein hektisk og travel arbeidskvardag der dei tilsette måtte velje bort oppgåver for å koma seg gjennom dagen [...] dei fekk dårleg samvit for dei ting dei ikkje fekk gjort [...] hevdar at dei likelvel ikkje firer på kvaliteten* (Enehaug, et al., 2008: 63). Når undersøkinga viser at få oppgjev at dei må fire på sine faglege standardar i arbeidet, men har samstundes dårleg samvit for det dei ikkje har gjort og, les eg kvalitet som eit motsetnadsfylt og kontekstuavhengig omgrep som kallar på dei faglege vurderingane hos pedagogane.

I følge “Alle teller mer” (Østrem, et al., 2009) er aukande tidspress ei hovudutfordring i barnehagen. Dei ser det som konsekvens av dårlege rammer som fører til stress og dårlegare helse, av det følgjer sjukefråversproblematikk.

Alle teller mer: *Enkelte understreker at tidspresset er større enn tidligere. En av respondentene viser til at barnegruppene er større enn før, barna er yngre og har lange dager. Det gir travle dager for personalet – og lite rom for refleksjon og faglig fordykning* (Østrem, et al., 2009:45).

Dei oppfatningar ein har av korleis løyse ein situasjon, ei oppgåve, eit planleggingarbeid, prosess eller daglege rutiner, vil alle skape effektar etter kva innhald omgrepet tid har eller får. *Tid* kan skape negative opplevingar for mange barnehageaktørar. Det kan synast som om tida er konstruert som ein funksjon av situasjonar (Johansen, 2001). Utfordringa går til aktørane om å prøve å redusere oppleving av stress og dårleg samvit i barnehagen. Gjennom kritisk refleksjon over planar og arbeidsmåtar, vil subjektet auke sjansane og fridomen til å kunne ta tida og

faget attende (Juell, 2002; Mac Naughton, 2005; Moser & Röthle, 2007). Dersom pedagogikk vert delt opp i fragmenterte bitar ut ifrå faste kriterier, i skjema, med ein tidsplan som ikkje harmonerer med moglegheitene, “tilfeldige” standardar og mål ein aldri opplever å nå, kan arbeidet i barnehagen verke som eit evig stressande og lite attraktivt yrke.

4.6.6 *Tid som ressurs i planlegging*

Ei kvardagsforteljing fortel om planlegging:

Forteljar:

Vi har endra heile strukturen i haust, gjekk vekk frå månedsplanar til rapportar. Vi har ikkje planar, jobbar ”planlaust” på avdelinga, tek tingene som dei kjem. Har fått frigjort mykje og fått gjennomført prosjektene og vi er ikkje så opphengt i tida sånn... Vi har ingen planar, men vi har prosjekt som vi gjennomfører. I haust begynte vi med eit prosjekt. Men før då vi jobba med planar, ok, då står ting og ventar. Då må vi avslutte gjerne før vi er ferdig for det står ting og ventar. Foreldre forventer at vi skal starte med det, og i dag skal vi gjere **det**, og i dag skal vi gjere **det** [Forteljar, 19.5.2010].

Det går fram av kvardagsforteljinga at denne barnehagen har jobba medvite med å sjå tid som ein ressurs, ein sjanse der *tidsligheten som viser seg*, kan sjå ut som ei støtte i kvalitetsarbeidet deira. Dei har endra praksis til litt “lausare” planar for å skape meining for borna. Det er barnefokuset og pedagogikken som har vore i fokus der tida tidlegare har syntes vera knapp.

Det kan sjå ut til at normative forventningar i planleggingsdiskursen har blitt utfordra gjennom subjektive agentskap. Det vert sagt: *vi har fått frigjort mykje*. Likeeins har aktørane mot til å synleggjere den faglege identiteten sin gjennom agentskap (Dahlberg, et al., 2007; Lenz Taguchi, 2004; Moss, 2006). Gjennom det kan dei ha synleggjort kvalitet som meiningsskaping (Dahlberg, et al., 2007). Denne historia om planlegging viser pedagogar som ser ut til å ha skapt bevegelse i planleggings- og dokumentasjonsdiskursen. Det vert sagt at dei “har ingen planar”, men likevel verkar den lokale *verksemdplanen* som eit internt og overordna plandokument. I denne er tid “mulighetens væren”, med eit “hav av muligheter” som konstruksjon av ny

planleggingsdiskurs. Det kan sjå ut som rammeplanen kan tolkast på fleire måtar ut ifrå kunnskapen om kva planprosessar som leier fram til meiningsskaping for barna, og til kvalitet for foreldra og for aktørane sjølve. Det er ikkje stressande eller gjev dårleg samvit å vite at både barn og foreldre er nøgde når *det får ta den tid det tar*.

Dette synet på tid og kvalitet ser ut til å ha vore styrande for den faglege subjektivitet i agentskapet. Dei sjølve har teke styringa over *tida* og hatt vilje til å finne løysingar som har endra diskursen frå innsida (Foucault, 1999a, 1999b; Mac Naughton, 2005). Ved å vera fagleg trygge og tydelege, har det heller ikkje vore vanskeleg for foreldra å endre sine forventningar. Samstundes vart noko dokumentasjonsarbeid sendt heim, og dei delte refleksjonane med foreldra og barna.

Det kan sjå ut som dei har lagt til grunn at tida kan ha skapt; ”eit hav av moglegheiter” og konseptualisert tidslighet med innhald som gjev opningar i det kvardagslege (Heidegger, 2007; Wyller, 2006). Barneperspektivet ser ut til å ha kome sterkare fram enten som følgje av ein medviten tenking om tid, eller som ein effekt av å snu opp ned på dokumentasjonsdiskursen.

5 Tid i kultur og kontekst

I dette kapitlet som handlar om tid i kontekst og kultur, ser vi også diskursar som regulerer individ og samfunnet på ulike vis. Det dreier seg om makt i sosiale konstruksjonar og mellom yrkesgrupper. For å finne kva som kjenneteiknar tid i andre kulturar, og å illustrera verknader av ulike syn på tid, har eg sett til nokre antropologiske studiar og to personar sine erfaringar som viser at ulike tidsoppfatningar har stor innverknad på den einskilde si tenking og handling i praksis, på samfunnstrukturen og på kvardagslivet (Birth, 1999; Johansen, 2001).

5.1.1 “*Any time is Trinidad time*”

Antropologen Kevin K. Birth (1999) sine undersøkingar på Trinidad viser at innbyggjarane refererer av og til til kløkketid når dei skal tidsplanleggje, men ikkje alltid. Birth skriv at det er store variasjonar og ikkje universell konsistens i tid relatert til det som menneska arbeider med (Birth, 1999:165).

Tida kom og gjekk. Ein ven som var saman med meg sa, “ikkje bry deg om det, han er rett rundt hjørnet”. Sant nok, snikkaren som eg hadde bestilt kom om lag førtifem minuttar seinare. Han og venen min begynte å spøkje om korleis eg tenkte; at eg tenkte han ikkje ville koma i det heile (Birth, 1999:73)[mi omsetjing].

Taxisjåførar og studentar erfarer tid ulikt, medan bønder og taxisjåførar kan samanliknast. Det kan synast som om at det å ha eit produksjonsyrke er avgjerande for oppfatning av tid (Birth, 1999). I studiane fann Barth at det er ulike oppfatningar om tid i generasjonar, noko som hadde verknad for relasjonar i notid. Erfaringane som var gjort i tidlegare tider og tidlegare i livet, er med på å konstruere menneska si oppfatning av tid i notid. Deira ulike erfaringar førte mellom anna til konflikhtar, både i sosiale relasjonar, i arbeid eller i samarbeid.

Birth hevder også at overordna bestemmelsar over multiple forståingar av tid vert synleg som makt i samfunnet. Det gjeld til dømes i moral spørsmål og i sosiale klassar. Kulturelt innhald i tidsomgrepet pregar samfunnet, og evne til å inngå kompromiss i konflikhtar er like viktig som makt i dette samfunnet. Birth tek også med at frå eit multikulturelt perspektiv påverkar ulike tidsoppfatningar einannan. Dersom ulikskapane blir framstilt som konfliktskapande mellom ulike rasar eller mellom andre

sosiale nettverk, ville antagonismen i dei sosiale strukturane bli tydeleggjort. For å hindre dette la sosiale aktørar til rette for aktivitetar og interaksjonar mellom sosiale kategoriar. Aktivitetane skapte endringar i relasjonane, og reduserte konfliktane som syntes å utvikle seg (Birth, 1999).

5.1.2 **Balinesisk tid - estetikk er viktigare enn tid**

I Balinesisk tid er estetikken i sentrum, difor er det ikkje nøye med kor lang tid handlingar tek. Det viktigaste for balinesarane er at handlingane har estetiske uttrykk, føremålet med handlinga er mindre viktig enn det estetiske uttrykket dei har (Johansen, 2001). Økonomisk sparing som eit middel til å nå eit mål gjev ikkje meining dersom det berre vert relatert til verdiskaping her og no. Kvar handling er isolert frå alt anna, og livet består av “evige augneblikk”. Uttrykket for denne tenkingna er “art radikal estetisme” og preger kvardagslivet i alle detaljar. Tida er forma som punkt, det er også livet i Bali (Barth, (1993) i Johansen, 2001). Johansen antyder at det er mogleg at når tida er forstått som punkt, kan det ha konsekvensar som reduserer utviklinga i samfunnet. Det forstår eg slik at kvart “punkt” har nok med sitt estetiske gjeremål og handling, og er dermed ikkje nok oppteken av strategisk planlegging og framtid.

5.1.3 **Overgang mellom to kulturar:**

“Då eg kom til Norge var mi erfaring og forståing av årstidene slik at når det regna var det også kaldt. Slik var det i mitt land, for der regna det berre om vinteren. Derfor kledde eg tjukk genser på barna når det regna, sjølv om det var midt på varme sommaren. Dette blei veldig varmt og heilt feil i Norge. Eg forstod etter kvart kor feil det var å gjere slikt sommarstid i Norge” [Forteljar, 2010] .

5.1.4 **I India som turist**

I India der “kjem tida”. Vi fekk klar beskjed då vi kom til India: “her i India her går ikkje tida, den kjem”. Døme : Vi skal treffast klokka 9 med bussen, men då var ikkje bussjåførane der, men vi nordmenn stod der klokka 9. Men bussjåførane kom klokka halv ti. For tida gjekk ikkje ifrå dei, den kom! Då dei

starta jobben, då var klokka der, då starta deira tid! Vi reagerte med å stressa litt med det fordi vi skunda oss. "Å, no skal alle saman møtast kl. 9 med bussen". Vi hadde ungdommar med oss. "No må de vera der klokka ni, for då går bussen", sa vi. Indarar skjønte ikkje det, fordi det var sånn dei hadde det. Og på gudstenesta; vi trudde at den skulle starta klokka 11, men det gjorde ho ikkje, ho starta klokka 12. For klokka 11 var ikkje alle komne, så difor kom nokon kom midt i gudstenesta og andre gjekk midt under gudstenesta [Forteljar, 19.5.2010].

Eksempla i dette avsnittet er henta frå fleire verdsdelar, og syner at *tidsoppfatningar* kan sjåast som person-, kontekst- og kulturavhengige. Kva kan det å seie for oss i vår tenking om verda og om tida i vår del av verda? For dei fleste barn i Noreg representerer kvardagen det same som tida i barnehagen og i dagleglivet; livets tid. Somme vil seie at kvardagane er barndomen og augneblikket er sjølv livet.

I vår kultur måler vi tida i klokketid som hjelper oss til å regulere timen, dagen og året. Hadde vi ikkje brukt klokke, ville samfunnet vore prega av det. "Soluret, timeglas, pendelur, og digitale ur, gjev ulike bilete av tida - uavhengig av kva den måtte vera i seg sjølv" (Berg Eriksen, 1999). Berg Eriksen hevdar at den kulturelle oppleving av tid er avhengig av kva bilete vi har av tida og ikkje av ein spesifikk oppfatning. Med det meiner han at det ikkje objektivt går an å finne ut kva tid eigentleg er, men at vår måte å forstå tid på seier oss noko om kva tid kan oppfattast som. Dette er avhengig av kontekst og kultur (Birth, 1999).

Dette kapitlet viser noko om konseptualisert tid som resultat av kultur og kontekst. Det har verknader for maktrelasjonar, agentskap, personlege relasjonar og for organisering i kontekstar.

5.2 *Blikk på barnehagen i fortid og notid*

Samfunnet sitt syn på barndom og barnehage representerer historiske diskursar som påverkar diskursproduksjonen også i notida. Den tidlege barnehagepedagogikken som historisk har representert hierarkisk oppbygd vitskap, har framleis effektar gjennom diskursane sin innebygde makt (Foucault, 1980). Foucault sitt omgrep “genealogi” kan formulerast som ein måte å freiste å frigjere eller avdekke slik kunnskap. Tid har vore og er slik eg ser det, knytt til diskursar for kvalitetsdefinisjonar, prosessar, strukturar og pedagogiske val. Foucault viser at det er mogleg å teoretisere makt på micro og makro nivå. Historiske perspektiv kan hjelpe oss å teoretisere notida og dagens diskursar. I dette kapittelet finn vi difor utsnitt av det korte historiske perspektivet som barnehagen har i vårt samfunn, samstundes som minnet frå min første møte med barnehagen dannar eit “lokalt narrativ på micro-nivå” (Foucault, 1980, 1999b) i neste avsnitt.

Det første barneasylet vart etablert i Trondheim i 1837, det vart oppretta barnekrybber og etter kvart det ein i ser som barnehagar. Den ideologiske grunnlaget til barnehagane har like til i dag vore prega av Friedrich Fröbel og hans idear, med leik og natur som det mest sentrale (Korsvold, 2005). Etter siste verdskrig og framleis har endringar i samfunnet og familielivet også ført til endring i synet på barnehage. Førskulelærarutdanninga vart etablert, og den første barnehagelova kom i 1975.

Det viser seg at sjølv om barnehageutbygginga har vore stor, har ikkje tid blitt spesifikt til drøftingstema i den grad at det er vurdert i høve til andre rammefaktorar i barnehagefeltet. Ein kan hevde at tid har vært tabuisert som “den forbudte tale” (Foucault, 1999a) eller motsett: som eit vanskelege tema som alle har eit forhold til, men som ikkje er enkelt å føre dialogar om. I Aftenposten 5.11. 2010 står å lese at politikarar i Bergen og Kristiansand vil innføre makstid for barn i barnehagen (henta frå www.barnehageforum.no den 18.11.2010). Debatten viser i første rekkje at tid *som fenomen* kan nyttast som eit politisk verkemiddel for å setje rammer for barn og familiar. Andre vil kunne hevde at framlegga kan vera økonomisk motivert. Diskusjonen kan også tolkast som eit teikn på aukande merksemd på kvaliteten i barnehagen.

Barnehageutviklinga har hatt ei rivande utvikling frå den første barnehagelova kom i 1975, til i dag. Korsvold (2005) peikar på kor viktig det er å sjå attende i tid til

politiske handlingar som har påverka og endra sosiale vilkår for born sin oppvekst (Korsvold, 2005:12). Generelt sett kan dette gjere det enklare å sjå mekanismar som viser seg i notida i perspektiv av fortida. For å sjå dette i praksisnær samanheng har eg drege linjene tilbake til 1977 då eg for første gong var leiar for ei barnegruppe og ein assistent. Det kan stå som ein illustrasjon frå eit anna *perspektiv, fortida* mi, og som også viser mitt subjekt i dei vidare lesingane. .

5.2.1 *Mi første oppleving av arbeidet i barnehagen*

Då eg vart utdanna førskulelærer var lov om barnehager to år gammal. Då fans ingen andre eksterne styringsdokument enn Barnehagelova (1975) og vedtekter for barnehagen. Barnetalet var 15 store- eller 8 småbarn pr. avdeling. Dei fleste barnehagar hadde 2-3 tilsette på kvar avdeling. Pausetid var i arbeidstida, og vi var alltid tilgjengeleg. Barnehagane si opningstid var inntil 9 timar pr. dag. 2/3 av borna hadde “reduisert opphaldstid”, dvs. maksimum 6 timar pr. dag. Teorigrunnlaget i førskulelærerutdanninga var utviklingspsykologiens “Barne- og ungdomspsykologi” (Evenshaug & Hallen, 1974); og “Barnehagen, en innføring i praktisk førskolepedagogikk” (Balke, 1976). Vi var innskrivne i den utviklingspsykologiske diskursen, hadde makt og vi eigde definisjonsmakta (Bae, 1996). Førskulelærarane gav som oftast svar på spørsmål frå foreldra og sto tydeleg fram som fagpersonar. Det var slik eg hugsar det ei svært enkel tid å vera pedagog i. Engasjementet var “på topp” og fokuset var på personal- og foreldresamarbeid og på barna. Det var viktig å følgje med på korleis det einskilde barnet hadde det i barnegruppa.

Barnehagepersonalet gjekk ikkje på raudt lys i trafikken dersom eit barn kunne sjå det; vi skulle framstå som idealet på ein oppdragar eller “vaksen i relasjon til barn”-person. Dei fleste førskulelærarar var kvinner. Formingsaktivitetar var viktige, bygd på teorigrunnlag om barnet si finmotoriske utvikling. Musikk gav dagleg glede og moro i barnehagen, tufta på eit solid teoretisk og praktisk grunnlag i utdanninga.

Sentrale stikkord var omsorg, struktur i arbeidet, gruppepsykologi, trivsel og tryggleik. Leiken var viktig, og vi brukte ulike pedagogiske virkemiddel til også å lære barna kunnskapar om form, farge og mengde. Vi utforska naturen saman med barna, og lærte dei om kroppen. Vi spelte teater og sang mykje og leste mange bøker, vi song til og med på foreldremøtene for å lære foreldra songane som barna kunne. Personalet heldt seg oppdatert i barna si “verd” ved også å følgje med på kva som føregjekk i Norsk

Riksringkasting [NRK] barne-tv, som den einaste kanalen i Norge på den tida. Dette viste felles fokus, men eg ser i dag at det var utan medviten intersubjektiv deling (Schibbye, 2002; Stern, 2003). Føresetnaden for intersubjektiv deling er at subjekta har subjekt-subjekt relasjonen i fokus. Det hugsast mest som ein metode for å møte barnet, men då låg eit syn på barn som objekt i botnen, og i tråd med den tids gjeldande utviklingsteoriar.

Eg opplevde å ha ein autonomi i stillingen som gjorde at eg følte stort ansvar og lite dårleg samvit i utøvinga av yrket. I hovudsak var pedagogikken “læring gjennom leik”, med den Frøbelske og sosialpedagogiske tradisjonen godt synleg i kvardagen. Det sterke fokus på relasjonar i personal- og foreldresamarbeidet og stor tru på barnehagefaglege kunnskapar var medverkande til å gje tryggleik og motivasjon. Den utviklingspsykologiske diskursen prega vårt syn på barn, barndom og barnehage både då og i lang tid etterpå. Det var ei tid med mange engasjerte førskulelærarar som arbeidde for utvikling og utbygging og for barnehagen som pedagogisk institusjon og for anerkjening av profesjonen vår. Det var difor svært gledeleg då barnehagens samfunnsmandat vart nedfelt i den første rammeplanen (Barne- og familiedepartementet, 1995) med ei sterkt oppleving av at samfunnet anerkjente barnehagen, pedagogikken og førskulelærarprofesjonen.

I det neste avsnittet vil eg dra opp nokre linjer frå den nære fortid til dagens generelle utfordringar innanfor barnehageutvikling.

5.2.2 Notid - Barnesyn - barndomssyn - kunnskapssyn

For å klargjere noko av fokuset vidare vil eg no diskutere postmoderne perspektiv på barn og barndom. I eit slikt perspektiv er barndom kulturelt, sosialt og historisk konstruert der barnet som subjekt er medlem av ei sosial kompleks gruppe (James, Jenks, & Prout, 1998; Qvortrup, 2000). Postmoderne perspektiv ser på barn som kompetente, kunnskapsrike, og kraftfulle medlemmar av samfunnet som kan bidra til meningsskaping og ny kunnskap (Dahlberg, et al., 2007). Det tidlegare synet på barnet som “becomings”; på veg mot noko fullkomment som vaksen, har i nokon grad endra seg til å forstå barn som “beings”. “Beings” er når barnet er sett som subjekt som heilt frå fødselen av (Dahlberg & Moss, 2005; KD, 2005; Stern, 2003). Å sjå barn som subjekt er å rekne barn som fullverdige individ her og no.

I dette perspektivet kan vi sjå eit dilemma dersom barnet berre skal sjåast som “being”. Eg støtter meg til Jans (2004) si problematisering av barnesynet dersom det i hovudsak er forstått som *enten* “beings” *eller* “becomings”. Når barnet som “beings” vert uttrykt i eit her og no-perspektiv, forstår eg det som ein måte å tydeleggjere skiljet mellom barn som subjekt og objekt. Barn treng framleis omsorg og vern, samstundes som dei i aukande grad vert stimulerte til å presentere seg sjølv som autonome individ (Jans, 2004). Pedagogiske konsekvensar som kjem av barnesynet vil ha betydning for kvalitet både i eit kort og lengre perspektiv. I eit framtidsperspektiv med stort fokus på formell læring, kan ein sjå barnet som becomings. Å vise barnet sin rett til å “eige” sine opplevingar og rett til medverknad i sitt eige liv, samstundes å ta omsyn til læringsfokuset for å “å førebu barnet til skulen” vil vere stadige pedagogiske utfordringar som ligg hos pedagogane.

6 Kritiske tema

6.1.1 *New Public Management - Ny offentlig styringsordning*

I eit kort blick attende ser vi at allereie på 1990 talet reiste Gunilla Dahlberg, Ulf B. Lundgren og Gunnar Åsèn (1991) kritikk mot aukande marknadsliberalisme, effektiviseringskrav, krav om auka valfridom og krav om auka produktivitet som vart retta imot barnehagen. Nina Winger (1993) sette fokuset på samfunnsutviklinga og institusjonaliseringa av barndommen då mange nye interessantar og premissleverandørar i den tida melde seg inn i målsetjings- og innhaldsdebatt om barnehagen. Det ser ut til at det har vore viktige observasjonar. I ettertid er det nettopp det som har skjedd, både gjennom prosjektet “modernisering av offentlig sektor”, premissar for barnehagepolitikk og arbeidstilhøve i barnehagen dei seinaste åra. Det vert hevda at det er naudsynt at pedagogane tek *faget attende* og viser seg som tydelege fagpersonar (Moser & Röthle, 2007). Dette på grunn av at barnehagen strevar med å få anerkjent den pedagogiske eigenarten sin på grunn av så mange interessantar er aktive og ønskjer å påverke innhaldet i barnehagen. Desse kjem ikkje i hovudsak frå enkeltindivid, men frå samfunnsstrukturar som vi er påverka av på ulike måtar.

Dette kapitlet sine kritiske tema viser samfunnsstrukturar som har vorte endra gjennom New Public Management ettersom globaliseringstendensen har spreidd seg over store deler av det offentlege i Noreg.

Den internasjonale trenden ”New Public Management” heretter NPM, vart registrert i England i begynnelsen av 80-åra under Thatcher sitt regime. I Noreg kom denne reforma på 1990-talet. Det positivt lada omgrepet “modernisering av offentlig sektor” er ei norsk versjon av New Public Management (NPM) med sterkt fokus på økonomi; kostnadsutt, effektivitet, budsjett disiplin og målstyring (Christensen, et al., 2002). Målet med NPM er effektivisering av offentlig sektor ved innføring av modellar frå privat næringsliv (Busch, Vanebo, Klaudi Klausen, & Johnsen, 2005; Christensen, et al., 2002; Seland, 2009). Kjenneteiknet på NMP er profesjonell leiing, delegering til ”myndiggjorte” medarbeidarar, mål- og resultatstyring og dokumentasjon. Leiingsfilosofien er synleg gjennom diskursive slagord og retoriske strategiar (Smith, 2005). NPM på norsk er prega av ein leiar- og beslutningsstil som er meir prega av samarbeid enn konfrontasjon (Christensen, et al., 2002).

I ein del år har denne nye trenden oppteke meg, først gjennom studier av offentleg forvaltning, dernest som erfaringar i barnehagen. Engasjementet kan sjåast som å bry seg med [...] *education policy in this line of research is part of a focus on the broader politics of education, knowledge and culture, as well as the politics and power within education* (Simons, et al., 2009:16). NPM er eit mangesidig fenomen, som viser seg overalt, utan å vere synleg. Det kan verke slik, ettersom eg vart merksam på at eg arbeidde som leiar innanfor ein kommune som organiserte i retning ein slik styringsmodell, utan at det teoretiske grunnlaget var kjent som NPM.

Det er reist ein del kritikk mot NPM som styringssystem i offentleg forvaltning. Frå fleire hald blir det hevda at det ligg ein innebygd konflikt i NPM på det som gjeld avveging mellom demokrati og marknad (Christensen, et al., 2002:119; Olssen, O'Neill, & Codd, 2004). Særleg i det pedagogiske fagfeltet er den for marknadsretta (Moss, 2009). Moss hevdar at det fins alternativ. Moss knyter den kritiske vurderinga si til at NPM kan verke som eit demokratisk eksperiment med barn og samfunn og peikar særleg på pedagogisk dokumentasjon som viktig for utvikling av demokratiske praksisar. Som vi skal sjå i kapittel 6, viser datamaterialet at tid til refleksjon og dokumentasjon, er eit kritisk tema som er knytt til tid og kvalitetsdiskursar.

Moss ser NMP si merksemd på rettferd som to sider av same sak; Rettferd som politisk sak og som økonomisk sak (Moss, 2009). Rettferda som politisk sak for “brukarane”, har i aukande grad har ført til ei utvikling som inneber at relasjonar blir redusert til kontraktsbundne individuelle rettar. *Alle slags relasjonar er redusert til kontraktsbundne relasjonar mellom autonome individ* (Moss, 2009: 6) [mi omsetjing]. Som økonomisk sak har vi sett utvida bruk av leiarkontraktar på barnehageområdet. I kommunar der to nivå modellen er innført, ligg gjerne ein kontrakt mellom overordna nivå og einingsleiar, som fungerer som kontroll og styringsreidskap (Seland, 2009).

Som eit eksempel har Vennesla kommune omorganisert frå tre-nivå til to-nivå kommune. Østfoldforskning AS har kartlagt tilsette i utdanningssektoren sitt syn på pedagogisk leiing etter omorganisering. Av 115 svarte det store fleirtalet at organisasjonsendringa har svekka den pedagogiske leiinga. 24 prosent har det pedagogisk leiing er mykje dårlegare ivaretatt etter omorganiseringa (Skønberg, 2008). Ansvarsfulle leiarar med dårlege budsjett, kan føle seg forplikta til å sjå kvalitet som økonomisk resultat, og kan føre til at det kvalitative aspektet vert underordna det økonomiske gjennom leiing. Leiarar som har barnehagelova som styringsdokument, kan difor stå i fare for å endre kvalitetskriterier, ettersom dei er strengt forplikta

gjennom leiaravtalar til å finne måtar som effektiviserer drifta.

Deira autonomi skal både gje dei mynde og ansvar for å oppfylle økonomiske krav innanfor si eining. Det kan synleggjere korleis NPM representerer eit skarpare skilje mellom politikk og administrasjon (Christensen, et al., 2002). Ein anna formulering er at politikarar styrer i makro, og byråkratiet og som skal utføre jobben, styrer i mikro gjennom delegert mynde.

I dette landskapet fins også idealet om å praktisere demokratiske verdiar. John Dewey i Helfenbein & Shudak (2009) åtvarar mot ei individuell oppfatning av det etablerte liberaldemokratiet som noko som er tilbydd, fullstendig, ferdiglaga, og som ein ikkje treng å stille spørsmål ved. Likeeins åtvarar Dewey mot å late vera å undersøkje demokratiske rettar som er uttrykt i ulike samanhengar. Dewey hevdar at å forstå det liberalistiske demokratiet som organisert teori, vil vera “fundamentalt feil” oppfatning (Helfenbein & Shudak, 2009). Det vil utvikle seg til at altfor mange barnehageaktørar som hevdar at det ikkje er anna å gjera enn å ta det som kjem. Problemet er dersom ein trur at dette ikkje handlar om forhandlingar mellom “det sjølve” og omgjevnadene (Helfenbein & Shudak, 2009).

Hvert samfunn har sitt regime av sannheter, sin sanne hovedpolitikk: dvs. de typene diskusjoner som blir akseptert og fungerer som sanne, de mekanismene og øyeblikkene som setter en i stand til å skjelne mellom sanne og usanne påstander – de måtene hver av dem er godtatt på, teknikkene og prosedyrene som anses som riktige når det gjelder å finne fram til sannheten, og statusen til dem som har fått i oppgave å fortelle hva som skal være sant (Foucault, 1980:131).

I Foucault sitt maktperspektiv kan diskursar rundt New Public Management fungere som maktprosessar i eit sanningsregime. Maktprosessar fungerer som dominerande diskursive regime som organiserer våre daglege erfaringar av verda, som ein overordna samfunns- “vev” som individa alltid sirkulerer gjennom (Cannella, 2005; Cannella & Viruru, 2004; Foucault, 1980; Mac Naughton, 2005; Moss, 2007). Dei utøver makt over tankane våre ved å bestemme kva vi skal sjå som sanning, korleis vi konstruerer verda; og dermed våre handlingar.

I datamaterialet er det fleire kritiske tema som kan relaterast til NPM. Det er ein som eit sentralt område som regulerer tenking og handling. Det kjem vi nærare inn på i kap. 6. i dekonstruerande tilnærming til “Modernisering” og myndiggjering, omgrep som kan sjåast som eit retoriske diskursive omgrep, skapt gjennom makt og sanning i

NPM, i forsøket på å fornye velferdssamfunnet.

6.1.2 *Kva seier rammeplanen om tid?*

Dette avsnittet ser kritisk på kva rammeplanen seier om tid, og knyter lesinga til ei førforståing om at tid er underkommunisert som drøftingstema i ulike overordna styringsdokument.

Denne påstanden vil eg undersøkje gjennom eit kritisk lesing av rammeplanen. Rammeplanen (KD, 2006) har status som ei forskrift til Lov om barnehager (KD, 2005). Dokumentet utøver makt som eit overordna og skriftleg styringsdokument til lova. Den har funksjon som

- INFORMASJON (om samfunnsmandat og verdigrunnlag)
- DEFINISJON (mål – innhald – arbeidsmåtar)
- ORGANISERING (av virksomheten)
- LEGITIMERING (av virksomhetens praksis)
- OM EVALUERING OG KONTROLL (bidra med grunnleggjande informasjon for kvalitetssikringa)

Det kan tenkjast at dei ulike lesarane [aktørane] vil lese rammeplanen ut frå ulike perspektiv, etter kva stilling og mynde dei har. Ulike føresetnader vil den einskilde kunne leggje til grunn for tolking av styringsdokumentet.

Først ser vi på kva rammeplanen seier om barnehageleiarane sitt ansvar:

Styraren og den pedagogiske leiaren har eit særleg ansvar for å planleggje, gjennomføre, vurdere og utvikle oppgåvene og innhaldet i barnehagen. Dei er òg ansvarlege for å rettleie personalet, slik at alle får ei felles forståing av kva ansvar og oppgåver barnehagen har (KD, 2006:15).

Dersom vi ser sitatet i eit tidsperspektiv, skal rammeplanen sikre at fridomen som fins i kvardagstida vert retta inn mot det pedagogiske og mot samfunnsmandatet.

I rammeplanen (KD, 2006) har eg funne tid fem gonger. Sitata ordet opptrer i, er vist som kulepunkt med mine uthevingar.

- a) Å *skape tid* og rom for bruk av nonverbalt og verbalt språk i kvardagsaktivitetar, leik og i meir tilrettelagde situasjonar (KD, 2006 : 25).
- b) *Medverknad* krev *tid* og rom for å lytte og samtale (KD, 2006: 9).
- c) *Utforminga* må ta hensyn til at barn har trong for å danne grupper og at det foregår ulike aktivitetar på same tid (KD, 2006 : 12).
- d) Dersom det er behov for omfattande tilrettelegging, må samarbeidet etablerast i *god tid* før barnet begynner på skulen [...] (KD, 2006 : 39).
- e) Det skal gjevast naudsynt hjelp og omsorg av barnevernet til *rett tid* (KD, 2006 : 39).

Fire av desse punkta uttrykkjer at tid må *skapast* (punkt a). Ein måte å forstå det, er at *tida* ikkje fins før den er skapt. Det er ikkje nemnt noko om skaper den, eller tips til korleis den kan skapast. Tid vert her knytt til kvardagsaktivitetar, leik og tilrettelagde situasjonar utan at det er vidare diskutert i eit mulighetsperspektiv. I samband med personalet i barnehagen, går det fram at det skal vere tilstrekkeleg bemanning, medan “tilstrekkeleg” står att som eit omgrep som ikkje er vidareført og drøfta.

Det er grunn til å tru at tilsette som i datamaterialet, hevdar å vere psykisk slitne (Enehaug, et al., 2008; Utdanningsforbundet, 2007/01), kunne peike på intensiteten i arbeidet i eit oppgåve- og bemanningsperspektiv som inneber å ha tid til alt som er peika på som viktig. Samsvaret med Silin (2005) som peikar på at det underkommuniserte er ein maktprosess, er nærliggjande å sjå her. Det kan lesast at rammeplanen “tek for gitt” at dei tilsette i barnehagen organiserer dagen på beste måte og at det difor ikkje er sett som aktuelt å gå nærare inn på temaet tid.

Så er det spesifikt sagt at tid har innverknad for barnet sin rett til medverknad (punkt b). Det er viktig, fordi det fortel at pedagogiske val skal ta omsyn til målet og tida. Utover desse er ikkje tid nemnd spesifikt i rammeplanen. I kvalitetsmeldinga ser det ut til at det er større merksemd på tid, ved at kvaliteten vil bli følgd opp i høve til forskrifta om bemanning (KD, 2009).

Rammeplanen brukar tid i samband med *rom*, (punkt c) Ein måte å forstå det på er at rammeplanen ser barnehagen som “ pedagogisk miljø” (Nordin-Hultman, 2004). Når utforminga skal ta omsyn til ulike aktivitetar foregår på same tid, stiller det krav til tid det pedagogiske miljøet. Det skal vera avgrensingar for grupper.

Det heiter også at samarbeid må etablerast i god tid, tidleg nok. (punkt d, e,).

Med bakgrunn av kritiske refleksjonar og dekonstruktiv tilnærming spør eg om rammeplanen “tek for gitt” at bygningane og kvardagen inneber strukturar og føresetnader for å nå målsetjingane? Er barnehagane som pedagogiske rom utforma slik at personalet har makt til å utforme rommet og ha tid til gode vilkår for lytting og samtale?

Eg stiller også spørsmål til korleis rammeplanen vert forstått, når vi ser ei utvikling der [...] det er ikke unormalt med opptil 15 barn og 5 voksne på en småbarnsbase og mellom 20 og 30 barn og 4-5 voksne på en storbarnsbase (Seland, 2009:272). Utforming av barnehagebygg og gruppestorleik er slike praktiske dimensjonar som fortel korleis rammeplanen blir forstått.

Er barnehagane utforma slik at det er stilt nok tid til å lytte og samtale? Det vil ikkje vera mogleg å skrive alt i ei forskrift, men det er likevel grunn til å diskutere om at måten rammeplanen handsamar tid, kan sjåast som motsetnadsfulle fokus og relaterast til den noko svake implementeringa av planen som er vist i “Alle teller mer”(Østrem, et al., 2009)? På nytt ser vi til det underkommuniserte i eit maktperspektiv, etter at rammeplanen har vist til tid fem gonger, er det grunn til å reflektere over dette..Haldningar eller oppfatning om eit omgrep opererer som maktfaktor gjennom effektar av diskursen (Cannella, 1997; Mac Naughton, 2005) og vises også når sjølve omgrepet ikkje er nemnd, også når det er utelate frå diskursen. Kan det vera mogleg at tid er så mykje utelate fordi også dei rådande styresmakter “tar for gitt” at tid alleide er skapt, underforstått at sanninga er at tid fins som fenomen (Heidegger, 2007)? Eller er som Silin (2005) hevdar, eit teikn på korleis det underkommuniserte fungerer til å utøve makt?

Her trekkjer eg inn kva Rhedding-Jones seier om statusen til “det skriftlege” og samanhengen mellom det skriftlege, språket og handlinga : [...] *in literate societies the written word usually has precedence not only over spoken language but also over action*” (Rhedding-Jones, 2002:93). Dersom ikkje rammeplanen har sagt så mykje om det som aktørane treng å rette seg etter, korleis kan rammeplanen då respekterast og etterlevast med den *status* og respekt som forskrifter skal ha i samfunnet?

6.1.3 Stress, trivsel og helse eller psykisk sliten- Er det eit val?

I stillingsannonser til personale i barnehage har vi sett retoriske formuleringar som har framstilt fleksibilitet og travelhet som positivt. Utdanningsforbundet si undersøking viser at det ikkje alltid stemmer i praksis. Undersøkinga “Arbeidstid i barnehagen” (Utdanningsforbundet, 2007/01) viser at

- trivselen er høy, men det rapporteres om altfor liten tid
- mangel på tid gir på sikt stress og utbrenthet og fører til sykefravær
- økt sykefravær bidrar i sin tur til økt arbeidsmengde og mangel på tid
- sykefravær hos kollegaer er viktigste årsak til mangel på tid (Utdanningsforbundet, 2007/01)

Arbeidsmiljølova § 4-1 formulerer *Generelle krav til arbeidsmiljøet*.

Diskursen om at arbeidsmiljøet er prega av trivsel, helse og velferd får ein annan valør i oppfatningar i nokre av dei subjektive lokale forteljingane:

[...]hovudinntrykket [er] at dei tilsette i barnehagen trivst godt på jobb og har eit godt samarbeidsklima seg imellom. Til tross for dette er det relativt mange som ofte føler seg psykisk slitne etter endt arbeidsdag. Dette må sjåast i samanheng med det tidspresset mange førskulelærarar opplever (Utdanningsforbundet, 2007/01:5).

Det kan stillast spørsmål om barnehagefaglege teoretiske ståstadar, barnehagekulturar eller praksisar kan føre til travelhet og prioriteringsvanskar hos aktørane? Eller kan årsaka berre finnast i ytre rammefaktorar, slik at fridomen er redusert til at ein “berre” maktar å gjere det aller mest naudsynte?

I frå datamaterialet kan vi mellom anna lese at fleirtalet av barnehagepersonalet meiner at dei har stor grad av autonomi og medverknad (Enehaug, et al., 2008) samstundes som det vert peika på eit mangelfullt medvit om HMS-krav og arbeidsmiljø. Vidare heiter det [...] *Ut ifra det vi ble fortalt virket verken Rammeplan for barnehager eller Lov om barnehage særlig styrende inn på arbeidshverdagen for de ansatte* (Enehaug, et al., 2008:21). Det er supplert med

en del av sykefraværet antakelig kan tilskrives en generell slitenhet blant de ansatte - noe som blant annet kommer av intensiteten i det relasjonelle arbeidet, og mangelfulle muligheter til å ta små pauser i løpet av arbeidsdagen og manglende muligheter for refleksjon over egen praksis [...]. Den mangelfulle bevisstheten i forhold til de ansattes arbeidsmiljø og HMS-krav antas å bidra til

sykefravær over tid (Enehaug, et al., 2008:60-61).

Einar Juell ser frigjering i samanheng med eit sterkt medvit hos aktørane i barnehagen om korleis prosessar fungerer i og gjennom diskursar. Eit medvit om dette vil kunne endre og frigjere gjennom refleksjon (Juell, 2002). Frigjering kan skje ved å ha fokus på effektar av diskursar som regulerer kvardagen og som impliserer tid, og ønskje om frigjering kan ha fleire grunnar eller føremål. Mellom anna er det naudsynt at alle aktørane er medvitne om kvalitetsutviklinga og diskursar som preger denne. Det kan her sjå ut som vilkår for eit slikt medviten refleksjon er vanskeleg, både sett i relatert til tid også i lys av tidsperspektivet og i oppfatningar av refleksjon.

Innanfor sine grenser anerkjenner kvar disiplin sine sanne og falske påstandar (Foucault, 1999a). Den poststrukturalisme som følgjer Foucault ser sanning som nært knytt til makt og at sanning er ein politisk fiksjon. Undersøkingar som teoretiserer profesjonalitet som diskurs etter Foucault har vist eit aspekt av deprofesjonalisering av pedagogar i den neo-liberalistiske diskursen (Codd, 2005; Duhn, 2010; Osgood, 2006). Makta tilhøyrrer det overordna nivået, særleg gjeld dette økonomiske rammer som aktørane må forhalde seg til. Dersom styresmakter oppfattar at tid fins utan å drøfte det opp i mot økonomi, vert det eit spørsmål om ei bestemt form for sanning som er anerkjend i styringsnivåa.

Når normative praksisar er med gjer kvardagen travel, kan det sjåast som effekt av eit konseptualisert tidsomgrep, i ein diskurs der tid er konstituert som utfordringar. Turid Jansen (2007) diskuterer forholdet mellom teori og praksis hos førskulelærarar i barnehagen. Hennar syn på førskulelærarar sin arbeidssituasjon med travelhet og ufaglærte assistentar er at dei ofte må *forenkle* teorigrunnlaget. I praksis fører det til at dei ikkje greier å halde sin spesifikke fagkunnskap vedlike (Jansen, Pettersvold, & Tholin, 2007). Dette er berre delvis slik eg ser sanninga om personalet sitt forhold til teori og praksis, heller er det ikkje slik at ufaglærde assistentar skal ha ”skuld” i at kompetanseheving er problematisk.

Det er samanfallande med det som er sagt av ein forteljarar:

Forteljar:

Vi har løyst det [travelhet] littegrann med å leggja ped.leder møtene til kveld, sånn at annankvar månad så har vi ped.ledermøte i 3 timar ein ettermiddag. [...] Allikevel så ser eg at mykje av kvardagen tar oss mykje då og, for det blir ofte til kvardagslege

diskusjonar. Diskursjonar om kvardagen og at den kompetansehevinga som vi ideelt sett ynskje å bruka den tida på, den igjen blir skubba litt vekk på.[...] eg trur at barnehagane slit med med, barnehagar flest, at styrar si tid er veldig veldig styrt utanfrå no - med alt ein skal vera med på, [...] i løpet av eitt år så hører det faktisk med til sjeldenhetene at styrar er her når vi i utgangspunktet hadde bestemt oss for å ha møte. Stort sett så er styrar utanfor barnehagen veldig, veldig mykje [Forteljar, 19.5.2010].

Eg les at det er gjort forsøk på tilpassing til den aktuelle situasjonen. men at det berre løyst littegrann når kompetansehevinga som vi ideelt sett ynskje å bruka den tida på, den igjen blir skubba litt vekk.

Løysinga er synleg i resten av forteljinga, og ber preg av vilkåra for faglege refleksjonar og oppdatering. Diskursen her er at det ikkje er tid til kompetanseheving fordi *kvardagen tek oss*. Dette samsvarar med det Foucault (1999a) seier om korleis vi konstruerer verda; og dermed våre handlingar i tråd med det som vi oppfattar som sanning. Iflg. Foucault inneheld både tekst og tale språkleg representasjonar av diskursar, og alt er farleg. Diskursen fortel kva som kan prioriterast. Styrar er utanfor barnehagen når det er leiarmøte i barnehagen, og kan ikkje koma på møte. Dersom det vart snudd på. Kunne styrar sine poppgåver utanfor barnehagen blitt lagt til kveldstid? Er det naudsynt å regulere tida det slik at møtene i barnehagen må flyttast til kvelden? Ville det vore annleis om det vart formulert som at leiarar sine reguleringar av tid fører til at personalet ikkje får halde si spesifikke fagkunnskap vedlike? Eller ville det vore illojalt ?

Elisabeth St. Pierre peikar på at dersom alt er farleg og politisk er vi etisk forplikta på korleis vi set ord på verda (St.Pierre, 2000). Det ville vera å også setje ord på det som kan verke “farleg”. Ein konsekvens av å ikkje halde si spesifikke fagleg vedlike, kan vera de-profesjonalisering, eller redusert autonomi (Codd, 2005; Osgood, 2006). Dersom redusert autonomi fører til stress for tilsette, vil det i siste instans kunne føre eit redusert fagleg nivå. Det vil stå i motsetnad til eit arbeidsmiljøperspektiv *det legges vekt på å gi arbeidstaker mulighet til selvbestemmelse, innflytelse og faglig ansvar* jfr. Lov om arbeidsmiljø (Arbeidsdepartementet, 2005).

Syner det at den *faglege* delen av ansvaret som pedagogane har ikkje ser ut til å vera

prioritert? Leiingsnivåa over har ikkje gripe fatt i det, eller kanskje spørsmålet om arbeidstid er “sett bort” til andre fora, til dømes til forhandlingar om lønn og arbeidsvilkår. I slike fora ville det vere naturleg at fagleg standard eller personalet sin rett til autonomi har særleg relevans. Eg refererer til Wyller (2006) si tenking om aktørane som inneber at dersom subjektet styrkjer sitt eige medvit og opplever seg sjølv som aktørar, vert det mogleg å skape handling og handlingsrom, utan annan avgrensing enn den som fins hos ein sjølv. Den avgrensinga er det kvar og ein som set, på grunnlag av sitt eige engasjement og synet på meiningsskapande kvalitet og på agentskap.

6.1.4 *Individualisering*

Under påverknad av FN sin barnekonvensjonen er barn gitt aukande juridiske rettar. I seg sjølv er dette ein god idé. Likevel kan det vere grunn til å rette merksemda mot overfokuserert individualisering dersom dei verkar slik inn på kvardagen slik at tida går med til å ta individuelle omsyn “utan grenser”. Det er grunn til å tenkje at alle aktørar har “barnets beste” dette som rettesnor for arbeidet sitt. Likevel kan eg sjå eit dilemma dersom individualiseringstrendene i samfunnet er med å definere individuelle omsyn som kvalitet som “barnets beste”.

Eit utsnitt frå datamaterialet kan vera illustrerande på dilemmaet som Jans (2004) problematiserer, slik det kan fortone seg ein morgon i barnehagen :

[...] før eg var komt inn døra, hadde eg allereide blitt spurt av fleire om å lese og fortelje eventyr... . Historia fortset med at eit barn vil lese bok og eit anna barn må avvisast på ein nennsom måte fordi to barn kranгла og trengte inngripen av ein vaksen. Ein gut som nettopp var blitt storebror og var blitt sjalu, melde seg også med sine behov for merksemd rett etterpå. Medan den pedagogiske leiaren prøvde å gå gjennom lista av meldingar frå foreldre, ringde telefonen samstundes med at ein gut datt og slo seg. Under sårstellet sto jenta frå vinduet og spurte om de skulle lese snart. Det er liksom alt på ein gong, og lite av det kan leggjast på vent....Og oppi det heile skal eg organisere både barna og assistentane på avdelingen (Enehaug, et al., 2008:49).

I situasjonar og prosessar viser summen av alle vurderingar og handlingar pedagogen sitt lærings-, barne- og barndomssyn (Jans, 2004). Det er grunn til å spørje om den sterke fokuseringa på individet kan føre til slike situasjonar som er beskrivne over. Har

denne pedagogen heile ansvaret åleine, eller er det uttrykt slik fordi pedagogen er konstituert som den alltid oppofrande og service innstilte personen [utan grenser] som er forventa å innfri “alle” individuelle krav?

For å kunne ta “dei beste” val i gitte situasjonar, vil det vera naudsynt å ha eit avklart forhold til sitt syn på samarbeid, lærings-, barne- og barndomssyn. Å vere aktør i barnehagefeltet er å ta val i dilemma og i ulike situasjonar. *Hvis det rette valet hadde eksistert, kunne ikkje valet eksistere* (Steinnes, 2006:46). Å ta det “beste valet” vil vera å leggje etiske verdiar og filosofiske tenking som overbygning for eigne pedagogiske praksisar. Å avklare tenkinga om praktiske og pedagogiske val, vil vere å vise ansvar overfor barna, kollegiet og for sitt eige subjekt.

6.1.5 *Å synleggjere kvalitet for å byggje det nye*

Å implementere ny rammeplan kan ut frå datamaterialet i “Alle teller mer”(Østrem et.al., 2009) synast vere ei oppgåve som inneheld mange oppgåver, refleksjonar og prioriteringar. Basert på korleis ordet implementering vert brukt og forstått, kan det vise den at det som var før og det som er no, skal fornyast eller endrast. Å evaluere ei implementering vil som regel bety at hensikta er å finne verkemiddel som fører fram i det vidare arbeidet. Det har skjedd i form av Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) som varslar ei auka satsing på kvalitet i barnehagen.

I eit poststrukturelt perspektiv er det viktig å sjå attende for å reflektere over framtida (Nordin-Hultman, 2004). Det er ikkje dermed sagt at det ein ser, alltid skal endrast. Det kan like gjerne stadfestast. Når det gjeld kvalitet, kan det somme gonger vere viktig å sjå det nye med nye briller, og ”den gamle diskursens øyne” (Nordin-Hultman, 2004). Slik eg les den nye rammeplanen sin hovudbodskap, går det ikkje klart fram kva som er nytt og kva som skal bestå. Det er nok vanleg å gjere det slik for heilskapen i dokumentet si skuld. Eg ser dette i samanheng med det som har kome fram i ettertid. Kompetanseheving er eit svært omfattande arbeid. Det kan sjå ut til at dette reflekterer implementeringsproblematikken. Det kan også verke uoverkommeleg eller for enkelte, for lite opplyst.

Med ei dekonstruert tilnærming til ei kvardagsforteljing, kan vi lese ein motsetnad mellom to viktige ting bli uttrykt som ein diskurs der kompetanseheving er oppfatta som viktig, men mindre overkommeleg på grunn av alle kvardagslege diskusjonar.

Forteljar:

Allikevel så ser eg og det at mykje av kvardagen tar oss mykje då og, for det blir ofte til kvardagslege diskusjonar, diskursjonar om kvardagen og at den kompetansehevinga som vi ideelt sett ynskje å bruka den tida på, den igjen blir skubba litt vekk på. [Forteljar, 19.5.2010].

Kan framvekst av nye planar som skal implementerast, tolkast som om det eksisterande ikkje er godt nok og at alt skal reflekterast over på nytt? Slik rammeplanen er utforma, presentert som noko nytt, kan den lesast som ei oppfatning av at den “gamle kvaliteten” skal erstattast med noko som er kvalitet. Ein medstudent sa ein gong; *Kva med å sjå på det vi har og kva som er bra i dag; da blir kanskje ikkje den ”tidsgreia” så viktig lengre?* Eit innspel som eg velgjer å ta med som ein kritisk refleksjon og ei av fleire moglege årsaker til at resultata i oppdraget synes å verke uoverkommelege. I eit kritisk perspektiv kan oppdraget til “Alle teller mer” (Østrem, et al., 2009) bidra til å skape ein diskurs om at den nye rammeplanen fører med seg *berre* nytt (Moser & Röthle, 2007), og at dei fleste eksisterande kvalitetar var eigna til å skifte ut.

Om det vart undersøkt, ville det vere lite sannsynleg at ei slik tenking ligg i botn. Det er likevel eit viktig perspektiv. Om det vert skapt eit inntrykket av at alle tankar og kvalitetsarbeid etter den gamle rammeplanen skulle vore gjennomgått på nytt, kan det verke uoverkommeleg å skape den naudsynte optimismen til slike prosessar. Å ha eit arbeid som ein er stolt over er eit middel til engasjement og å ikkje få dårleg samvit. Å synleggjere det som er kvalitet, er å skape stolte medarbeidarar. Det vil vere å ikkje setje til sides det som treng å utviklast, men byggje på det.

6.2 Oppsummeringar

Fokus på tid som filosofisk omgrep har vore undersøkt gjennom tilgjengeleg og relevant teorigrunnlag innan det filosofiske fagområdet. Dett er gjort i eit forsøk på å undersøkje vise korleis konseptualisert tid kan påverke aktørar på dei ulike nivå som oppgåva omfattar. Gjennom dekonstruerande og kritiske lesingar av tekstar i datamaterialet har det vore gjort eit forsøk på å rekonseptualisere omgrepet. Slik det er vist, er omgrepet tid både ein språkleg diskurs og det opererer også kontekstualisert i diskursar. Slike diskursar har effektar for barnehage verksemda. Det har betydd at det er gjort forsøk på å re-konseptualisere omgrepet i diskursive prosessar i barnehagepedagogikk i ein ontologisk og epistemologisk kontekst av postmodernisme og poststrukturalisme.

Det har vore eit møysommeleg arbeid å stake ut ein god struktur som ville tydeleggjere oppgåva sitt tema og problemstillingar sålangt. Dei kritiske tema har vist at tid er uendelig omfattande, som har dimensjonar i alle retningar. Temaet utfordrar og fascinerer og gjeld alle som er innanfor “tidens horisont”. Omgrepet kan lokalisert på begge sider av dialektisk tenking ved at det fungerer som språkleg diskurs. Ved å vere lokalisert på begge sider av den dialektiske tenking, har det gitt tilgangar til å fokusere på skilnaden mellom det skriftlege og det talte språket, særleg i daglegtalet. I det siste kapitlet vil fokuset vere kva følgjer ny-tenkjing om tid kan ha for kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk.

7 Nokre implikasjonar for kvalitetsdiskursar innan barnehage pedagogikk

Fram til no er tid handsama som kritisk tema og filosofisk omgrep. Det siste leddet i oppgåvetittelen er - *Nokre implikasjonar for barnehagepedagogikk*. Å implisere vil bety å sjå på moglege følgjer av det som tidlegare i oppgåva er sagt om tid, diskursar, agentskap og omliggjande samfunnspåverknader for kvalitetsdiskursar innan barnehagepedagogikk. Med bakgrunn i desse aspekta vil dette kapitlet vere ei teoretisering og drøfting rundt den “store” kvalitetsdiskursen, effektiviseringsdiskursen og tid til refleksjon. Sist i dette kapitlet handlar det om pedagogen sin fridom i meiningsskaping. Det er å forstå som pedagogen sine sjansar eller tenking for å påverke kvalitetsdiskursar.

Overordna i dette kapitlet ligg problemstillingane:

På kva måtar kan oppfatningar av tid koma til syne som diskursive perspektiv og praksisar uttrykt i og av samfunn, subjekt og institusjonar?

- Vil det å ny-tenkje [rekonseptualisere] omgrepet tid i filosofisk perspektiv kunne gjere noko med kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk?
- Kva skal til for å at pedagogane aukande har vilje og mot til å ta vise seg som tydelege fagpersonar sett i lys av diskursive perspektiv?

Kapitlet vil først gjennomgå føringar og målsetjingar som på ulikt vis vert element i kvalitetsarbeidet i barnehagen og er grunnlaget for den kvalitetssatsinga som har vore hittil. I oppgåva vert det gjort eit skilje mellom kvalitetsdiskursar ved å setje “den store” kvalitetsdiskursen over andre diskursar. Det teoretiske grunnlaget for dette vert gjort greie for i eitt avsnitt. Vidare vil diskursar av temaet som støttar opp under problemstillingane verte undersøkt gjennom kombinasjonar av dei metodologiske tilnæringsmåtar som er presentert tidlegare i oppgåva.

Derrida seier det slik at vi som offentleg tilsette pedagogar og forskarar har ei spesiell

plikt og eit individuelt ansvar for å gjennomskue dei meiningsstrukturar og dei maktstrukturar som til ei kvar tid gjer seg gjeldande både internt i faget pedagogikk og frå meir eksterne interesser. Det individuelle ansvaret gjeld uredusert sjølv om der føreligg læreplanar, styringsdokument og rammevilkår som er vedtatt gjennom demokratisk praksis. Dette ansvaret legitimerer ikkje ein tilfeldig sivil ulydighet, men gjev pedagogen ansvar for ei etisk vurdering av politisk vedtekne føringar for pedagogisk og vitskapeleg praksis (Steinnes, 2006:60).

Desse tankane til Derrida kan stå som ei samanfatting av den overordna tenkinga og som inspirasjon til dette kapitlet. Her vil vi prøve å finne implikasjonar for kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk i lys av oppfatningar av tid, underliggjande diskursar og praksisar. Det vil vere å implisere filosofisk tenking om tid, både som eigne diskursar og i kvalitetsdiskursar. Aktørane si “sanning” om kvalitet vil konstruere diskursar om kva kva som er *naudsynt* og kva som burde prioriterast og somme tider korleis det kan utførast. I diskursen ser vi etter om det er sagt noko om kva som er *mogleg*.

Det kan vere vanskeleg å finne tid i diskursar, men til tross for det, vil omgrepet ofte vere implisitt til stades. Effektar av diskursane viser aktørane si konseptualisering av tid.

7.1.1 *Overordna forventningar og føringar for kvalitet*

Med den nye føresegna for formålet, som blei sett i verk 01.08.2010, har barnehagen sitt samfunnsmandat blitt meir omfattande og tydeleg . I og med at barnehagen ikkje lengre er ei *tilrettelagt pedagogisk* verksemd, men er definert som ei *pedagogisk* verksemd, er det større fokus på læring enn tidlegare. Endringane slår fast at barnehagen skal vidareføre eit heilskapleg læringssyn der omsorg og leik, læring og danning skal vere grunnlag for barn si allsidige utvikling. Den nye føresegna for formålet stiller høge krav til barnehagepersonalet som skal praktisere verdiane i dagleg samspel med barna og i samarbeid med foreldra. Ifølgje rammeplanen skal dokumentasjon danne grunnlag for kvalitetsutvikling, og personalet sin relasjonskompetanse har fått stor betydning for barnehagekvalitet. Dette har særleg aktualitet i lys av [...] *å gjere verkeleg prinsippa om å sjå og møte barn som subjekt i pedagogisk praksis* (Bae, 2005:1).

Om lag 89 prosent av alle barn i alderen 1-5 år hadde plass i barnehage pr. 15.12.2010, ei auke på 0,7 prosentpoeng frå året før (Statistisk sentralbyrå, 2010). Mange barnehagar har 10 timar opningstid og fleire barn har heiltidsplass enn tidlegare. Kvart år frå og med årtusenskiftet har barnehagene både fått fleire barn og fleire tilsette (Gulbrandsen, 2007; Statistisk sentralbyrå, 2011; Winsvold & Gulbrandsen, 2009).

Samstundes vart den norske barnehagen som sosialpedagogisk tradisjon anerkjend som eit førebilete for andre land (OECD, 2002). *St.melding nr.41, Kvalitet i barnehagen* (2009) understrekar at kvalitetsutviklinga i barnehagesektoren vil ha høg prioritet, vert overvåka og følgt opp nøye framover. Slik vil departementet sikre at ikkje utbyggingskvantiteten skal gå ut over kvaliteten. Spesifikke krav til dokumentasjon av ulike sikkerhets- og andre kvalitetsrutiner ligg innafør barnehageaktørane sitt ansvar og har heimel i fleire lover, Samstundes er store økonomiske ressursar er sett inn for å gjere barnehagane i stand til å nå kvalitetsmåla (Bjerkestrand, et al., 2007; KD, 2007; 2008).

7.2 Den "store" kvalitetsdiskursen og nokre underordna diskursar

For å identifisere kvalitetsdiskursen som den "store" kvalitetsdiskursen, kan vi sjå nærare på kjenneteikn og relasjonar mellom diskursar. Spørsmålet er om "noko" kan ha ført til at den er forstått så ulikt, og likevel tilsynelatande fungerer samlande? Med Foucault (1980, 1991, 1999a) legg eg til grunn at kvalitetsdiskursen fungerer som overordna på grunn av underliggjande, mangfaldige og hierarkisk oppbygde diskursar, omkring eit knippe av maktrelasjonar. Det kan ha skjedd gjennom historiske og sosiale prosessar som har ført til at diskursen fungerer i ein rasjonell og "felles semje" om kva som er kvalitet i barnehagen.

[.] men dette var berre motstykket til, og kanskje føresetnaden for, at andre diskursar kunne fungere - diskursar som var mangfaldige og hierarkisert på en subtil måte, som kryssa kvarandre og som alle var sterkt sammenvevd omkring eit knippe av maktrelasjonar (Foucault, 1999b:39).

Det vert lagt til grunn at den store kvalitetsdiskursen fungerer overordna andre, då kvalitet både er eit diskursivt omgrep og er samanvevd omkring eit knippe av maktrelasjonar.

I følgje St.melding nr. 41, Kvalitet i barnehagen definerer *Barnehageloven* og

rammeplanen [...] kva eit godt barnehagetilbud skal vere. Område som er sentrale for kvalitet i barnehagen er særleg framheva: det er personale, barnehagens innhald, eit inkluderande barnehagetilbod for alle barn, samarbeid mellom barnehage og heim og barnehage og skule og koordinert innsats for barn som har behov for særleg oppfølging. Forskning, statistikk og ansvarsfordeling og styring av sektoren er også framheva (KD, 2009:9).

Mange oppgåver er knytt til områda, ikkje alle er bundne saman i relasjonar. Alle har på ulike måtar relasjonar mellom objekt, handlingar og omgrep. Det kan vera vanskeleg å sjå skilnaden mellom prosessar. I følgje Foucault er heile “spelet om avhengighet” noko som kontrollerte sosiale og historiske prosessar. Dette ville han erstatte med eit polymorft konsept med tre aspekt i det spelet som syner avhengighet mellom diskursar. Desse er det *intradiskursive, det interdiskursive og det extradiskursive aspektet* (Olssen, et al., 2004). Det *extradiskursive* aspektet handlar om relasjonen mellom ein diskurs og heile “spelet” i sosiale, økonomiske og sosiale praksisar (Olssen, et al., 2004). Den ”store” kvalitetsdiskursen kan forståast som ein diskurs innanfor det *extradiskursive* aspektet. På den måten samfunnet rettar sine praksis og handlingar opp mot kvalitet, og fungerer kvalitetsdiskursen i relasjon til heile spelet i sosiale og økonomiske praksisar. Med det som utgangspunkt vil eg bruke “den store” kvalitetsdiskursen, som ein slags overbygning over dei “små” diskursane. Det vil gjere det mogleg å avdekke måtar som konstituerer etablerte sanningar slik dei framstår i samfunnet.

7.2.1 *Kvalitetsindikatorar*

Kriterium for målbare storleikar er spørsmål om leiing, og dokumentasjonskrav i høve til moglege standardiseringar. Norsk statistisk sentralbyrå (2007) opererer med “strukturkvalitet”, “prosesskvalitet”, “produktkvalitet” og “resultatkvalitet” i kommunane sitt rapporteringssystem opp i mot staten, KOSTRA. Slike kvalitetsindikatorar som skal besvarast, inngår i ulike rapporterings system til overordna styrings- og leiarorgan.

Med dokumentasjons- og evalueringskrav i botnen, vil kriteria fungere som maktfaktorar innan diskursar om leiing (Rhedding-Jones, 2007). Dei vil kunne fungere i “avhengighetsspelet” (Olssen, et al., 2004) som regulerande maktfaktor i høve til prioriteringar, organisering, planlegging og leiing som vil setje standardar for barnehagepedagogikk (Moss, 2006; 2009). Det overordna er eit felles mål om kvalitet.

Kriteriemålingar er av ein slik art som inneber eit visst preg av instrumentell tenking og rasjonelle val. Til dømes kan det vere nærliggjande å forstå dokumentasjon som eit kriterium for å vise til kva som er gjort, for så å kalle det pedagogisk kvalitet. Iflgje Osgood sine studier vil barnehagepersonalet oppleve minkande fridom gjennom kvalitetsmålingar (Osgood, 2006).

Sjølv om poststrukturalismen teoretiserer postmodernismen, og utøver motstand mot instrumentelle og absolutte sanningar (Rhedding-Jones, 1996), har kvalitetsdiskursen i postmodernismen verdiar frå modernistiske paradigme som er verdifulle også i poststrukturalismen (2007). Slike verdiar kjenner vi som uavhengighet, rettferd, likskap, ulikskap (Moss, 2007). I dette bilete kan det vera vanskeleg å få auge på modernitetens verdiar og som ligg i forståinga av ordet, men dei kan gjenkjennast som universelle kriteriar og karakteristika.

7.2.1.1 Brukarundersøkingar

Regjeringa si kvalitetssatsing kjem etter innstilling frå fordelingsutvalet (Fordelingsutvalget, Mogstad, & Rege, 2009). Fordelingsutvalget mener at kvaliteten på barnehagetilbudet som gis er helt avgjørende for barnas trivsel og utvikling i barnehagen. Dette omfatter både kvaliteten på relasjonene mellom ansatte og barn, de ansattes kompetanse, fysiske omgivelser, antall barn per ansatt, kontroll og innholdskrav (Fordelingsutvalget, et al., 2009; KD, 2009:6). Det er eit spørsmål i kva grad eller på kva måte det er mogleg å dokumentere korleis barn opplever barnehagen i eit relasjonsperspektiv. Ifølgje Moss og Pence det grunnlag for å problematisere manglande etiske og kritiske vurderingar etter at kvalitative kriteriemålingar har fått fotfeste i det neo-liberalistiske samfunnet (Moss & Pence, 1994). Det er nærliggjande å tenkje seg at den sterke fokuseringa på relasjonskvalitet vere å korrigere for manglande kritiske vurderingar av den etiske dimensjonen som ligg i standardiserte kriteriemålingar.

I følgje Statistisk sentralbyrå er dei merksame på at brukarundersøkingar betre eigna til måling av produkt- og resultat kvalitet, men meir krevjande enn kvantitative målingar (Statistisk sentralbyrå, 2008). Foreldra er rekna som “brukarar” på vegne av barna. Eg vil hevde at det må takast høgde for at når foreldra er definert som “brukarar” i kvalitetsundersøkingar, vil det vere ein asymmetri mellom det som skal målast og dei som vert definert som brukarar.

Rapporten “Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst”

(Winsvold & Gulbrandsen, 2009) konkluderer med at barnehagane hadde god kvalitetsutvikling. Det vart presentert som essensen i rapporten. Ein av dei ansvarlege for rapporten, Lars Gulbrandsen, presiserte i ein kommentar til denne rapporten [...] *Vi har bare sett på strukturell kvalitet i norske barnehager, og vil ikke gå god for hvordan det enkelte barn har det, eller effektar for barna. Relativt overfladisk undersøkelse av kvalitet* (Gulbrandsen i NRK, Brennpunkt, 26.10.2010). Kommentaren fortel at kvalitetsdiskursen er påverka av kvalitetsmålingar som ikkje kan fange opp det relasjonsaspektet som både styringsdokumenta og dei fleste foreldre etter mi erfaring, er svært opptekne av.

Om resultat av kvalitetsmålingar og indikatorar som er diskutert i dette avsnittet blir vurdert som sanning om kvalitet i barnehagen, kan det synast som ein representasjon av at neo-liberalistisk idéologi preger kvalitetsdiskursen i barnehagefeltet. Eg støtter meg til Lenz Taguchi som peikar på om det barnehagefaglege språket er for fattig til å beskrive “kvalitet i praksis” slik at det vert mogleg å undersøkje det opp imot intensjonane i barnehagelova (Lenz Taguchi, et al., 2010). Å ta den utfordringa innad i barnehagefeltet vil dette kunne vere eitt av fleire alternativ som aktør i debatten om kvalitet. Som ein måte å ta “faget attende”.

Kan det vere det mogleg å argumentere mot instrumentelle prioriteringar i lys av tidsperspektiv?

I eit forsøk på å finne kva som fungerer instrumentelt i høve til tid, vil eg hevde at Wyller (Wyller, 2006) si tenking om kva som fungerer instrumentelt, vil kunne brukast til støtte i argumentasjonar også i barnehagesektoren. Wyller ser modellar av ei bestemt verkelegheit som er praktisk og utan proporsjonalt medvit utanfor tidsomgrepet, *dersom dei fungerer instrumentelt*. Wyller (2006) sin tenking om kva som fungerer instrumentelt kan i nokre høve gjenkjennast som kvalitetsindikatorar, og vil vere utanfor tidsomgrepet. Slik det er mogleg å oppfatte teorien, vil eit skilje mellom instrumentelle dokumentasjonskrav og pedagogiske dokumentasjonskrav komme til syne. Dersom det er tale om å prioritere tid til dokumentasjon, kan ein prøve å skilje desse to formene for dokumentasjon, instrumentell og pedagogisk. Det kan gjelde i ulike samarbeidsdrøftingar som gjeld prioriteringar mellom implementering av rammeplan, av skriftlege detaljerte månadsplanar på nettet, til foreldre og så vidare.

Når dette er ført fram her, er det ikkje ein argumentasjon for at aktørane skal nekte å utføre arbeid som vert pålagt. Men det vil kunne styrkje det faglege medvitet over kva

for eit handlingsrom ein prioriterer innanfor.

7.2.2 Tid som kvalitetsindikator

I “Alle teller mer” (Østrem, et al., 2009:45) er tid sett på som hovudutfordringa for å bevare og utvikle kvaliteten i barnehagen. Det er nevnt 15 gonger, alle gonger som uttrykk for mangel på tid, eller for å synleggjere utfordringar. Det tyder på at tid er løfta fram som kriterium for kvalitet og jobbtilfredshet. Kvalitetsindikatorar som fangar opp tid, vil ein finne innanfor relasjonsperspektivet og innan arbeidsmiljøperspektivet. Som indikatorar er latter, humor, atmosfære, fellesskap, tryggleik, stillhet og så bortetter. Frammøte eller sjukefråversstatistikk kan også reknast som indikator på jobbtilfredshet og tilpassa aktivitetsnivå. Det vanskelege er å måle dårleg samvit eller andre psykiske belastningar som kjem av stress og harde krav.

Inntil nyleg var ”aktiviteter” eitt av to hovudformål for barnehagen (KD, 2005:§1). I den reviderte lov om barnehagar er § 1 *aktivitet* flytta inn under § 3. *Barnehagens innhald* (KD, 2005 nr. 64, endringer 2010 nr. 26). At det er flytta, ser eg som eit teikn på at diskursar om travelheit og stor aktivitet kan nedtonast i tråd med føresetnadene. Lenge har kvalitet diskursen omfatta aktivitet og travelhet. ”Tavelhet er ein del av det å arbeide i barnehagen”, Det har hatt konsekvensar for aktørar i barnehagesektoren.

Frå datamaterialet ser vi på litt av det som vert sagt om konsekvensar av intensitet og travelhet :

en signifikant sammenheng mellom mangel på tid til å utføre arbeidsoppgaver og det å føle seg psykisk sliten etter jobb (Utdanningsforbundet, 2007/01). I ei av dei andre ser vi *at personalet ikkje firer på kvaliteten, sjølv om det vert hevda at tid er eit problem i utvikling av ein lærande barnehage* (Enehaug, et al., 2008).

Til tross for at personalet ikkje har tid til å gjera det dei skal, viser denne arbeidsmiljøundersøkinga at dei trivs godt. Begge desse relaterer det til at det er for lite tid til alt dei skulle ha gjort. Uansett korleis aktørane taklar det, så les vi samsvar mellom synet på tid som eit problem i begge rapportane.

Ei av kvardagsforteljingane viser at ulike oppfatningar av tid kan føre til konflikhtar og stress:

Forteljar:

Det kan faktisk føre til dei heilt store konfliktane som er vanskelig å ta tak i, opplever eg. Dette med opplevelsen og at alle har så ulik opplevelse av tid. Dette kan vera det største konfliktpunktet i personalgruppa for eksempel, dette med tid, opplevelsen av tid, nokon får aldri tid, nokon har det travelt i sitt hovud for ting som skal skje om ein månad, og brukar masse tid på å verta frustrert over det. Mens andre evner ikkje å tenkje før det er komen til dagen før, ja, men då er dei ganske stressa. [Forteljar, 19.5.2010].

Å motverke stress, vil vere å akseptere eller å yte motstand mot stressande arbeidstilhøve. Enehaug diskuterer dei tilsette sine akseptierende haldningar til rammebetingelsar og arbeidsmiljø (Enehaug, et al., 2008:64). Rapporten drøftar om tilsette er lite kravfokuserte i tilnærminga til sine eigne arbeidstilhøve. Eg ser dette opp i mot ein diskurs om at den som fokuserer ”for mykje” på tid, kan opplevast som problematiserende. Det vil fungere som ”disiplinerande makt” (Dahlberg, et al., 2007), slik at personen vert ein del av diskursen. Diskursen er sosialt konstruert og fungerer som ei hindring for legitimering og tematisering av tid i formelle samanhengar, altså som “den forbudte tale” (Foucault, 1999a). Motsett er når subjektet set temaet på dagsorden, ved å avdekke og synleggjere at ulik tenking om tid også har effektar som ikkje er forenleg med eit tilfredsstillande arbeidsmiljø.

7.2.2.1 Her- og no- tid

I eit sitat frå AFI - rapporten 9/2008 heiter det at dei gode augneblikka gjer barn og personalet glade, og aukar trivselen. *Her og nå-situasjonene med barna kunne gje barnehagepersonalet spennande utfordringar, og mykje latter og moro* (Enehaug, et al., 2008:48). AFI trekkjer desse situasjonane fram som helsefremjande. Humor er eit teikn på trivsel og er stressreducerande. Dersom tida kan brukast til fleire “her og no” situasjonar; skulle det borge for auka eller redusert stress? Kva kompetanse treng ein for å sjå verdien av det?

Her kjem ein attende til *rammeplanen* (KD, 2006) og *St.melding nr.41* (2008-2009) og personalet sin relasjonskompetanse som eit avgjerande kriterium for kvalitet.

Humor skaper gode relasjonar, det gjev trøyst og humor krev ikkje noko spesielt av konteksten, [...] *for eksempel glede og humor knytta til det å gjere ting saman, innleving med andre som er annleis, kreativitet knytta til daglege rutiner, stolthet og glede over eigen innsats og så vidare* (Gallefoss, 2010:21). Ved å tenkje at her og no-tida skaper slike sjansar vil også vera med å skape godt samvit for pedagogen, er stressreducerande og kvalitetsfremjande. *Det er å innlemme tida som eit handlingsrom med moglegheiter for kvardagen* (Heidegger, 2007; Wyller, 2006).

Utfordringa er å tenkje seg den noverande augneblinken i ei slags dialogisk likevekt med fortida og framtid. Dersom den noverande augneblinken ikkje er vel forankra i ei fortid og framtid, vil det flyte av stad som eit meningslaus flekk [dansk :plet] (Stern, 2004:52) [mi oversetjing].

Som tidlegare sagt, retta den første barnehagelova føremålet i § 1 mot kombinasjonen utvikling og aktivitet . På ein del heimesider presenterer barnehagehagar aktivitetar som kan lesast som eit “trekkplaster”. Nokon brukar også ordet aktivitetsshopping, og det siste innan den nye trenden er aktivitetar som “leik med vatn”, er i moderne språkdrakt kalla “spa” (NRK, Publisert 28.02.2008). Er dette marknad eller pedagogikk? Det er kanskje begge deler, men Stern (2004) si spedbarns forskning har vist at tid er eit element som organiserer interaksjon og barnets utvikling. Stern (2004) hevdar at spedbarn opplever situasjonar med bakgrunn i sekvensar og variasjon i rytmiske mønster. Stern (2003) og Trevarten (1993) har i sine studier vist til at slike variasjonar også dannar grunnlag for korleis barnet sin eigen aktivitet fungerer, korleis den blir besvart og det som skjer deretter og konkluderer med at slik deling av felles grunnrytme er den første intersubjektive opplevinga hos eit barn (Trevarten, 1993).

Stadige prioriteringar om å “produsere” produktresultat av tilrettelagde aktivitetar som kan visast fram til omverda, kan avdekke vurderingar av kva som er sett på som kvalitet. At vi er stressa handlar ofte om at vi er opptekne med det som skal skje. Vi har for mykje på agendaen og tek oss ikkje tid til å vera i augneblinken, slik ungar ofte gjer (Kibsgaard, 2009:77). Kreative prosessar i “her og no” situasjonane vil i tillegg ha stor pedagogisk verdi med humor og ein god latter, felles fokus og relasjonskvalitet.

7.2.2.2 Det stille barnet i kvalitetsdiskursen

Ein del barn har eit rolegare tempo enn andre. Dei likar å vera i same leik over tid i staden for mangfaldet som mange aktivitetar kan gje. I eit utviklingspsykologisk perspektiv vil eit slikt barn kunne bli oppfatta som å stå i fare for å vera i negativ

personleg og sosial utvikling som gjerne vert følgd opp med målretta tiltak for å styrke barnet sin aktivitet. Til dømes barnet ved å plassere barnet i ei leike- eller aktivitetsgruppe.

Dersom aktivitet er tiltak for å få eit stille eller roleg barn ut av den “ikkje aksepterte ” stillheten (Silin, 2005), er det mogleg at barnet oppfattar at tida ikkje er til eigen rådighet, at pedagogiske tiltak tek styring over barnet sine egne val. Slik kan makt også visast i kvalitetsdiskursen (Moxnes, 2010) . For barnet er det eit spørsmål om å ha eit aktivitetsnivå i sitt eige tempo slik at det får høve til intersubjektiv deling og merksemd. Då blir det naudsynt å lytte, planleggje og organisere dagen slik at den faktisk let seg gjennomføre. Velmeinande pedagogiske tilbod eller tiltak i aktivitetsdiskursen vil difor kunne verke inn på barnet si oppfatning av tid. Utfordringane ligg i å regulere kvardagar der barn får høve til å leve i sitt eige tempo og utvikle sin eigen subjektivitet. Det kan ein ha godt samvit for om ein greier.

7.2.2.3 I samarbeid med barna sine foreldre

Foreldra som er intervjuja i “Alle teller mer” (Østrem, et al., 2009) er mest opptatt av at barnet får tid til å leike, får god omsorg og trives godt. I ein kultur der samarbeidet er prega av “her og no”-tid, vil “de gyldne øyeblikk” kunne fungere som motdiskurs til foreldre som opplever usikkerhet i forhold til eige val om å ha barnet i barnehagen. Foreldra har rettar etter barnehagelova og kan be om at det vert tid nok til det som er god barnehagepedagogikk. Relasjonane og kulturen skapast i møte med barn, foreldre og kvarandre i augneblinken, og det er naudsynt at ein faktisk er til stades med heile seg (Bae, 2004).

Kan det seiast at dette kan skje i ein barnehagekultur dersom ikkje tid er eit relevant tema å knyte til kvalitet? Vil det kunne skje når tilsette har stressande og lite tilfredstillande kvardagar? Kva om foreldre få dårleg samvit for som har barna sine i barnehagen der personalet synleggjer stresset ? I postkolonial teori er makt eit kritisk tema som Cannella og Viruru (2004) knytter til studier av barndom. Debattar med økonomisk og politisk agenda og vil kunne skape tvil hos foreldra på eigne val, og dei som er i makt vil kunne styre diskursen i den retningen dei ynskjer (Cannella & Viruru, 2004). Barnehagen kan stå i fare for å marginalisert og redusert slik som undersøkinga om arbeidsmiljøet (Utdanningsforbundet, 2007/01) viste, at personalet berre maktar ”å gjere det vi må for å kome oss gjennom dagen”? Det verste som kan skje er at det pedagogiske innhaldet vert splitta opp i dokumenterbare bitar, at det blir

meir tid til planlegging enn til samvær med barna.

”Foreldre må være kritiske til tilbudet barna deres får i barnehagene. I fremtiden vil de kunne ”shoppe” mellom de beste barnehagene”(Frode Søbstad i Aftenposten, 12.03. 2006). Om vi ser denne uttalen i lys av full barnehage dekning; kunne det vore ein idè å styrkje den faglege betydinga av tid som kvalitetskriterie. Kunne *god* tid og oppleving av gode relasjonar mellom vaksne og barn og foreldre vera eit stort fortrinn, også om vi ser barnehage i eit marknad- og effektivitetsperspektiv?

I dette kapitlet har eg sett lys på tid i kvalitet og kvalitetsdiskurar. I det neste vil vi sjå på ein av dei diskursive perspektiv under den store kvalitetsdiskursen.

7.3 Effektiviseringsdiskursen

Som vi kunne sjå i kapittel 6.1.1, er effektivitet eit sentralt tema og mål innan New Public Management. Hovudmålet for modernisering av velferdsstaten er økonomisk begrunna; å fordele ressursar i velferdsstaten til flest mogleg av innbyggjarane. Det er i seg sjølv eit sakleg argument. Men då politikk handlar i stor grad om mål, visjonar og prioriteringar, vert effektivitet eit kritisk tema som berører barn og aktørane i barnehagen på ulike måtar. Innanfor dette kritiske temaet er det fleire element som kan knytast til effektivitetsdiskurs, men som operer innanfor fleire diskursar eller som språklege diskursar. Dei har å gjere med tidsomgrepet i den forstand at nokre av effektane vert produserte som uttrykk for tidspopplevingar gjennom datamaterialet som tilhøyrrer oppgåva.

I ”modernisering av velferdsstaten” (NPM) festar vi først merksemda på språklege diskursar og teoretisere rundt desse effektar av desse i eit tidsperspektiv. Deretter handlar det om profesjon og sjølvråderett: autonomi. Desse omgrepa er tema i kvardagsforteljingane som kjem etterpå. Først vil eg ta opp diskursen om den myndiggjorte medarbeidar og bruke eksempel som vert teoretisert over.

7.3.1.1 Modernisering og myndiggjering

Modernisering og myndiggjering er begge ord som høyrer til i NPM. Begge framstår med ein positiv verdi og valør. Eg støtter meg til Smidt (2005) når eg ser begge som eksempel på språkleg retoriske grep relatert til attraktive verdiar hos befolkninga, slik

som “kvalitet” også ber preg av (Moss, 2009).

I ei dekonstruktiv tilnærming til “myndiggjort” vil vi sjå at ordet er sett saman av to ord som viser at medarbeidaren har mynde som er aktivt overført frå leiar til medarbeidar, ved verbet “å gjere”. Å få vite at ein er gjort myndig, å høyre at ein har tillit, medverknad og makt, vil for dei fleste vere attraktivt. Subjektet kan oppfatte det som eit positivt omgrep, og effekten kan vera auka initiativ og engasjement. Om ikkje ordet vert forklart eller stilt spørsmål til kva som konkret er meint, vil det kunne fungere som eit retorisk grep, ein diskurs som tilhøyrer eit attraktivt sanningsregime (Foucault, 1999a; Moss, 2009). Barnehagen som eg fekk forteljingane frå, er i ein kommune som har gjort grep i høve til effektivitet. Den neste forteljinga er teoretisert over tidlegare i eit anna perspektiv. At det vert teke med i eit anna perspektiv, viser den måten diskursar fungerer i strukturane.

Forteljar:

Barnehagen har ikkje styrarassistent. Det er berre me som har organisert det sjølv. For etter at NN kommune vart omorganisert og det vart lagt til einingar, så fekk einingsleiar litt sånn sjølvstyrerrett i forhold til korleis ein ynskter å organisera eininga si innad [Forteljar, 19.5.2010].

I eksempelet frå NN kommune ser det ut som det er akseptert at når det ikkje er styrarassistent i barnehagen, kan mykje administrativt arbeid leggjast til ein av ped.leiarane, som då får færre barn i gruppa.

Forteljar:

På grunn av at styrarressursar vart brukt i arbeid med administrative og pedagogiske planar for barnehagen og skule på rådhuset er ein pedagogisk leiar avlasta frå det pedagogiske leiaransvaret sitt. Ho får meir tid til andre oppgåver, [...] så ho kan driva dei pedagogiske leiarmøtene og fagleg oppdatering.

Og så har me for eksempel auka barnetalet på ein ped leiar, det handlar jo om heile huset. Men på heile huset så har me ped.leiar innanfor den grensa som loven seier, men dei har meir ansvar for fleire barn, og så har dei blitt frigitt frå ein del; masse papirarbeid, tidkrevande arbeid [Forteljar, 19.5.2010].

I desse to forteljingane finn vi ein effektiviseringsdiskurs, kvalitet er effektivitet. Å omorganisere frå tre- til to - nivå kommunar, kan vere ein måte å “modernisere velferdsstaten” (Seland, 2009) På leit etter kvalitetsdiskursen, identifiserer vi makt, sanning og kunnskap ved å sørje om organiseringa har heva kvaliteten for barna, eller om arbeidsmiljøet er betre for arbeidstakaren? Har organiseringa ført til at eininga (barnehagen) blitt fråtekne ressursar gjennom prosessen eller er det reell kvalitetsauke også i barnehagen? Om så er tilfelle, kan omorganiseringa ha vore planlagt som kvalitetsforbetring både for barnehagen og for kommunen som organisasjon? Eller er hovudgrunnen å redusere kostnader og frigjere tid i den overordna administrasjonen?

Kvalitet for medarbeidarane kan vere å få meir makt, som myndige og ansvarlege medarbeidarar. I NPM sin leiingsfilosofi er dette vanleg praksis, noko som medarbeidarane kan oppfatte gjev større autonomi og profesjonalitet. Men det kan også lesast som ein diskurs som rangerer økonomi over pedagogisk kvalitet (Seland, 2009). Ei [eller fleire] barnegruppene er blitt større som følge av omorganiseringa i kommunen innanfor det totale antalet som lova krev. Med kritisk varsemnd (Lenz Taguchi, 2004) les eg at norma for barnetal for den einsklide pedagogiske leiar ikkje er eit mål på pedagogisk kvalitet. Det kan sjå ut som dette ikkje er problematisert ytterlegare i effektiviseringsarbeidet, fordi diskursen fungerer gjennom den makt den har fått av dei som er ansvarlege for omorganiseringa, som felles semje mellom fleire aktørar (Foucault, 1991).

Det teoretisk grunnlaget for denne kritiske lesinga er å mellom fleire å finne hos Foucault i (1991). Foucault identifiserer og isolerer makt ved å utforske diskursive praksisar som førte subjektiviteten og ”selvet” saman. Dette forstår eg som effekt av diskursar, der subjektet går inn i ei ny eller annan forståing av seg sjølv gjennom samarbeidande diskursar (Rhedding-Jones, 1996). Effektiviteten i velferdsstaten byggjer på at dei fleste av oss er innskrivne i effektivitetsdiskursen. Diskursen fungerer gjennom eigen praksis, personalet er diskursivt konstituert gjennom den makt dei tillet diskursen å ha (Foucault, 1991). I dette tilfelle kan overordna føringar kome frå politikarar og administrative ledd som personalet har akseptert gjennom eit samarbeid. Når ein ser formuleringa [...] *så fekk einingsleiar litt sånn sjølvstyrerrett* [Forteljar, 19.5.2010], kan det lesast som om det ”berre var litt” sjølvstyrerrett dei fekk, med tidsproblematikk i barnehagen som effekten av diskursen. Personalet er i diskursen dersom dei ikkje stiller kritiske spørsmål til kvifor dei må omorganisere i barnehagen. Det veit vi ingen ting om. Dei har fått lov til å gjere som dei sjølve ville, er gjort myndige innanfor sitt eige ansvarsområde.

7.3.2 Profesjon og fridom

I ei dekonstruerande tilnærming til kvardagsforteljninga som følgjer, kan vi identifisere “nøkkelord” som: Organisering, lojalitet, nytenking, myndiggjort, ansvarlighet, effektivitet, kvalitet.

Forteljar:

Det er berre vi som har organisert det sjølv. For etter at NN kommune vart omorganisert og det vart lagt til einingar [to-nivå kommune], så fekk einingsleiar litt sånn sjølvstyrerrett i forhold til korleis ein ynskte å organisera eininga si innad. Så rett og slett tidsmessig og effektivisering, og ikkje minst det at ein skal føla litt nærhet til administrasjon og ledelse så har det vore den gode måten å organisera NN barnehage på, som no er blitt så stort. Det er nytenking, det har vore veldig mykje motstand mot. Men når dei ser at resultatata kjem og dei er gode, då har ein på ein måte fått aksept for det [Forteljar, 19.5.2010].

Her les eg at den neo-liberalistiske styrings og leiingsfilosofi (NMP) har verknad for fleire diskursar. Det handlar om profesjonalisering av barnehagepersonalet, som har aukande merksemd innanfor den neo-liberalistiske kvalitetsdiskursen. I diskursen finn vi omgrepet myndiggjorte medarbeidarar på nytt. NPM sin leiingsfilosofi opererer diskursivt innanfor samarbeid mellom leiarar og medarbeidarar på overordna leiingsnivå; gjennom *effektivitet og kvalitet*. Det skjer ved at personalet ser at resultatata blir gode, og viser ikkje lengre motstand.

Det er grunn til å reflektere over at det vert hevda at barnehagepedagogikken er trua og at pedagogane må ta faget attende (Moser & Röthle, 2007), når det faktisk vert uttrykt at delegering og myndiggjering er viktige element i NPM. Om det vert stilt spørsmål til kva mynde som er delegert i eit kvalitetsperspektiv, kan det verke noko uklart. Det kan sjuå ut som funksjon av samarbeidande diskursar som i verste fall vil kunne føre til “Likvideringen av førskolelærernes profesjonalitet” (Juell & Kaurel, 2009). Ein tanke kan vere at subjekta har konstituert seg sjølv ved diskursens makt, som myndig og ansvarlig i kombinasjon med det verdiladde ordet *lojalitet*. Ein annan kan vere motstand mot agentskap. Det tredje kan tenkjast vere ulike oppfatningar av mål og kvalitet.

Undersøkingar som teoretiserer profesjonalitet som diskurs etter Foucault har vist eit aspekt av deprofesjonalisering av pedagogar i den neo-liberalistiske diskursen (Codd, 2005; Duhn, 2010; Osgood, 2006). Iflgje Osgood sine studier vil barnehagepersonalet oppleve minkande fridom gjennom kvalitetsmålingar (Osgood, 2006). I eit effektivitetsperspektiv kan vi lese at *omorganisering* oppfattast positivt, ettersom det er knyttet til sjølvråderett; autonomi. Ordet viser ei anerkjennande haldning frå leiar til medarbeidar. Dei har sjølvråderett med ei “sanning” om at medarbeidaren har mynde, makt og ansvar. Autonomi er knytt til ønskje om å utøve makt på eigne vilkår, å vera sjølvgåande, basert på samfunnsoppdraget med etikk som ei essensiell kraft og underliggjande filosofisk verdi (Dahlberg & Moss, 2005). Det kan høyrast attraktivt ut.

Monica Seland har studert verknader av kvardagslivet i barnehagen i lys av nyare diskursar og kommunal verkelegheit. Ho vil ikkje trekkje for bastante slutningar, men det kan [...] *ut frå mitt materiale sjå ut til at denne type omorganiseringsprosessar i kommunesektoren, kan bidra til en ”avprofesjonalisering” av barnehagen som pedagogisk institusjon* (Seland, 2009:255). Det same har Esther Nørregård-Nielsen (2006) sin studie “Pædagoger i skyggen” vist. Hennar studie trekkjer slutningar om at danske førskulelærarar identifiserer seg i større grad med kollegane sine i barnehagen enn til sin eigen fagprofesjon. Slik identifisering kan føre til at førskulelærarane både er trua av sin eigen faglege usikkerhet, og av omgivnadene sitt syn på dei som utydelige representantar for ein profesjon som har store pedagogiske oppdrag gjennom dei nye styringsdokumenta.

Vi kan lese Rammeplanen (KD, 2006) og Stortingsmelding nr. 41, *Kvalitet i barnehagen* (KD, 2009) som *mål, verdier* og som *krav*. Ikkje minst kan vi også lese kvalitetssatsinga som aukande anerkjening for kompetansen, for faget og yrket. Å aktivt fremje og synleggjere barnehagepedagogikk som garantist for kvalitet, vil vere det motsette av å setje seg sjølv i skuggen (Nørregård-Nielsen, 2006). *Subjektet som aktivt tek del i diskursproduksjonen bidreg til å konstituere subjektet* (Lenz Taguchi, 2004 :174) [mi oversetjing]. Dette vil det neste kapitlet handle om.

7.4 Pedagogen sin fridom i meiningsskaping

I dette kapitlet vil “meiningsskaping” vere eit utgangspunkt i teorigrunnlaget. Det gjenspeglar det som er rekna som pedagogisk kvalitet. Det er å vise det pedagogiske perspektivet som er oppteke av pedagogane sine høve til å til å styre kvalitetsdiskursar.

Ifølgje Codd (2005) posisjonerer den neo-liberale diskursen pedagogar som dei som har pedagogisk kompetanse, medan teknokratiske aktivitetar kan isolerast til andre faggrupper; t.d. økonomar. Slik kan ei de-profesjonalisering føregå gjennom omorganisering eller posisjonering. Vi har sett dette i debattar der det er sådd tvil om styrar og rektor treng å ha pedagogutdanning eller ikkje. Det er ein alvorleg situasjon for barnehagane generelt dersom omgjevnadene sitt syn på førskulelærarane utviklar seg i retning av å vera fagleg usynlege. Tonje Skoglund (2009) skriv i masteroppgåve ved Hio at tilbudet til barna blir dårlegare hvis dette er tilfelle. Det er ein fare for at ulike interessentar får eller tek, tilgang til å formulere og definere kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk. I dette kapitlet vil eg diskutere pedagogen sin fridom i kvalitetsskaping og i meiningsskaping. I avgrensinga er det gjort greie for bruk av ordet pedagog. Det er når det er direkte knytt til pedagogen sine faglege kompetansar og oppgåver.

Problemstillinga har ei formulering som er lagt til grunn for dette kapitlet. Det er

- Kva skal til for å at pedagogane har aukande vilje og mot til å ta vise seg som tydelege fagpersonar sett i lys av diskursive perspektiv?

Dette avsnittet vil sjå på om *tida* også kan verke inn på måten personalet kan konstituere meining i oppdraget sitt. Dersom tida skaper negative diskursar som har negative effektar, vil meininga med arbeidet og dei pedagogiske overbyggnaden kunne lide. Det kan gje seg utslag i relasjonsproblematikk med barna og prege trivselen, og i sin tur redusere meininga med barnehagen for aktørane, særleg for pedagogane i direkte arbeid i barnehagen.

Dahlberg, Moss og Pence (Dahlberg, et al., 2007) tek til orde for å etablere ein arena som kan utvikle demokratiske prosessar. Det er ønskjeleg både å stadfeste barnehagens eigenart og å styrke denne, noko forfattarane meiner vil kunne skje ved å etablere barnehagen som eit forum for meiningsskaping. Det er implisitt eit ønskje at pedagogane ser moglegheitene og ansvaret som ligg i dette. Mellom anna vises det til meir enn ein moglegheit i Dahlberg, Moss og Pence sin tekst, ikkje berre ein, men mange:

Vi er nødt til å akseptere tidens og rommets begrensninger – at det ikke finnes verken kjappe løsninger eller universelle prosjekter. Men det finnes muligheter for [at] lokal kunnskap og lokal handling [...] kan utforske mulighetene [...] for

å utdype sin forståelse [...]for pedagogisk arbeid [..](Dahlberg, et al., 2007:35).

Utøvarane av profesjonen er viktige aktørar, dei er essensielle for suksess (Dahlberg & Moss, 2005). I eit agentisk og pedagogisk perspektiv vert den individuelle fridomen som pedagogen har fokusert på. Steinnes (2006) har i doktoravhandlinga si drøfta og dekonstruert den individuelle fridomen som pedagogen har. Steinnes fører inn omgrepet ”Transformativ teaching”, eit fornya syn på pedagogen basert på poststrukturelle perspektiv. I poststrukturell tenking har pedagogen høve til kontinuerleg endring og fornying. Pedagogen vert sett på som modig nok til å “accept the journey, leaving the cathedral of Enlightenment, crossing the Gjallar bridge, and the Miry marsh and returning to the catedral”(Steinnes, 2006:119). Det foregår i eit skript og med ein identitet *utan* stor forbokstav, utan eit modernistisk essensialistisk syn på pedagogen. Ved å nærme seg grensene for galskapen, skriv Steinnes (2006: 113), vil det vera mogleg å transformere, å omskape.

Eg støtter meg til Steinnes si filosofiske og poststrukturelle tilnærming i ei forståing av pedagogiske handlingar som opnar for fleire alternativ¹¹. Gjennom å tillate seg sjølv å stille spørsmål ved det meiningslause, til det ukjende og til ”galskapen” vil fleire alternativ kunne vise seg. Den pedagogiske handling og dei måtar desse er skildra, kan vanskeleg skiljast frå einannan. Det vil også kunne gjelde for dei grunngevingane pedagogen har for sine handlingar. Eg følgjer Steinnes (2006) i at dersom det rette valet eksisterer, ville denne pedagogen ikkje hatt noko val. Den måten å tenkje på kan styrke trua på at ein har eit val, ein alternativ blant mange. Eg forstår det slik at teoriane som ligg til grunn for våre val og prioriteringar er synlege i praksis. Dei er også uttrykk for haldningane våre. Konseptualisering av tid kan også forstå som indre bilete og tankar, haldningar til tid. Meiningsskapning med tanke på *tida som ressurs* vil kunne skape grobunn for å tenkje tid alternative innhald til tid. Tida kan sjåast som både som ein ressurs og som det som skapar negativt opplevde utfordringar.

I det neste eksempelet i ei av forteljingane ser det ut til at pedagogen har sett alterntivet og har naudsynt utonomi og faglege grunnar til å ta pedagogiske val på grunnlag av si oppfatting av tid, målsetjingar og andre rammer. Ho har vilje og fagleg medvit som gjer henne i stand til å transformere tida i pedagogikken til positive effektar også for dei vaksne når ho seier at :”*Det letta trykket*”. Eg ser det også som eit uttrykk for pedagogen sitt syn på tid som ser ut til å ha transformert pedagogikk i tråd med

¹¹ Steinnes kallar det mulighet, som ikkje er eit nynorsk ord. I nynorsk er ordet omskrive for å få den same meininga som bokmålsordet gjev.

eigen subjektive og faglege ståstad. I løpet av ein dag, vises dette at kvardagen sine prioriteringar og handlingar skaper eit arbeidsforhold utan dårleg samvit.

Forteljar:

Etter jul,då all snøen kom; ok, “her kan vi berre hiva oss på snøprosjekt”. Jobba mykje og tok kvar dag... og prosjektet vart laga der og då. Vi skulle egentlig jobba med eventyr , men vi tenkte at her er det berre å gripa sjansen det er ikkje ofte vi har snø i to mnd. Det letta trykket. Er vi lite folk ein dag, så kan vi leggje ting på is og konsentrere oss mest om ungane, i forhold til dei. Det einaste vi har fast er frokost og lunch, og fruktmåltid utpå ettermiddagen. Men vi er ikkje avhengig av dei heller. [Forteljar, 19.5.2010].

Eg prøver å vise at den som kritisk reflekterer for å oppdage det framande eller det uartikulerte ved eigne pedagogiske val, vil i tråd med Steinnes (2006) sitt omgrep “transformativ teaching” kunne styrkje trua til sin eigen faglege styrke. Ein effekt er å *oppleve fridomen som ein autonom pedaog skal ha i høve til pedagogiske mål, tid og ressursbruk*. Denne autonomien i handlingsrom og fridom trengs for å *akseptere reisa, forlate opplysningsprosjektet sin katedral, krysse Gjallarbrua og Miry marsjen, for å returnere til katedralen* (Steinnes, 2006:119) [mi oversetjing].

Den autonome pedagog vil uansett vera underlagt overordna lov og reglement, og andre rammene som ligg i barnehagen. Desse rammene er ikkje så lette å endre, fordi det ofte handlar om økonomi. Det er ein annan diskurs som er understøtta både av den økonomiske politikken hos styresmakter og eigarar. Denne barnehagen ser ut som at dei har reflektert kritisk og brukt sin faglege kunnskap gjennom å ta det individuelle ansvaret inn over seg, og oppleve fridomen til å skape meining, ”*ein lettelse*,”slik pedagog fortalde.

Samstemt meining eksisterer sannsynlegvis ikkje, men meining blir skapt gjennom å forklare kva som er framandt for det. Dette foregår i ein evigvarande kamp for å halde det framande på framande område. På den måten vil det kjende, ”indre territorium” skapast omatt og omatt, og meininga tre fram for ein (Steinnes, 2006:117).

I barnehagen er det heller ikkje samstemte meiningar eller same fagleg kunnskap. Det er gjort mange forsøk på å skape felles haldningar og strukturar og kultur. Dette er berre mogleg i ein stadig kamp for å halde det ”ukjende” borte. Når ein arbeider i retning av felles mål og i nært samarbeid med andre, blir det eit spørsmål om å skape meining i det samstemte som allereie er der.

I dette avsnittet har eksempelet og teori vist at eit filosofisk perspektiv i poststrukturell tenking kan støtte barnehagepersonalet i å arbeide på og skape pedagogisk meining innanfor dei rammene som ein medviten forståing av *tid, det kjende* gjev. I teoretiseringa av dette eksempelet har eg trekt inn filosofi som kunnskapskjelde (Steinnes, 2006). Det filosofiske i eksempelet er at pedagogen ikkje kommenterte tid som eit negativt omgrep, men at tida vart underordna i høve til å endre planar ; ho transformerte pedagogikken i tråd med overordna perspektiv for denne barnehagen og brukte den tid og årstid i pedagogiske prosessar som sikra kvalitet og reduserte tidsbruk.

7.4.1 *Tid og Refleksjon*

I det førre kapittel såg vi kritisk på den store “implikasjonskampanjen” etter ny rammeplan kom 2006. I forteljinga i det same avsnittet saman med inntrykk frå arbeidsmiljøundersøkingane, kom det fram at det tek for mykje tid å drive kompetanseutvilking til å satse på det så ofte som ynskjeleg. Denne diskursen vert sett på som ein aktuell diskurs å avdekke.

Å tenkje at kompetanseheving gjennom refleksjon avgrensar seg til det som skjer i møte eller i kurs som har “avsett” klokketid, kan sjåast som ei avgrensing (Wyller, 2006). Frå datamaterialet finn vi ein meiningsdiskurs som hevder at det trengs tid avsett til refleksjon eller er det mangel på medvit om kva refleksjon inneber?

Alle teller mer:*Ei utfordring[...]er at den største avgrensinga styrarane ser for implementering av rammeplanen, er mangel på tid til refleksjon (Østrem, et al., 2009:49).*

Dette kan lesast som om mangel på tid til refleksjon er det største hinderet for å implementere rammeplanen. Det kan vere grunn til å hevde at dette viser eit sanningsregime i diskursar der konseptualisert tid fungerer som eit problem blant

mange. Boud, Chressey og Docherty (2006) referer frå forskings- og utviklingsprosjekt som dei tok del i at i dei tilfelle då leiinga *sette av* tid til formell refleksjon i seminar og møte, vart det ganske taust. Derimot viste studiane at arbeidstakarar som samtalte om inntrykk og opplevingar i jobben, ofte gjorde dette i uformelle samhandlingssituasjonar som *ikkje* vart oppfatta som refleksjon. Det skjedde til dømes i pausar, i samarbeidet, i bil eller buss på vei heim frå møte. Det interessante var at dei som deltok ikkje utan vidare oppfatta dette som fagleg refleksjon, men som “vanlig samtale”. Dette tyder på at engasjement og innsikt er naudsynt for refleksjon (Juell, 2002). Det kan også sjåast som ein “ustrukturert” refleksjon. Ordet “ustrukturert” forhandlar og går i motstand mot oppfatninga om at den kvalitative refleksjon skjer best når det er sett av tid.

Når eg tenkjer attende til den første jobben min, hugsar eg at vi snakka mykje om jobben i pausen eller andre stader. Vi fortalte epsiodar, reflekterte og tok del i kvarandre sine opplevingar i dei fleste situasjonar. Dette gjorde vi fordi slike dialogar skapte mening. Ikkje fordi vi skulle reflektere. I retrospekt kan eg forstå betydninga av refleksjonar i desse engasjerte samtalanene. Dei hadde stor betydning for den faglege og sosiale utviklinga. Ved å styrkje dialogen sine vilkår i barnehagen vil det også kunne skje endringar som igjen vil føre til nye dialogar og nye “ustrukturerte” refleksjonar.

Det er ikkje usemje om at personalet skal ha hovudfokus på barna i barnehagen. Ein diskursiv praksis som tidlegare var ganske utbreidd, var at det ikkje var “lov” å snakke med kollegaer fordi det ville redusere merksemda overfor barna. Kan slike reguleringar vise maktutøving eller er uttrykk for mistillit til pedagogane si evne til å ta ansvar samstundes når ein er i reflekterande og “ustrukturerte dialogar” med kollegaer? Korleis ville dette vera om det er forstått som *å spare* tid (*spare til når?*), eller er det å tenkje tida som “mulighet” (Heidegger, 2007)?

7.4.2 *Dialogar og refleksjonstid*

Sluttrapporten “Klar ferdig gå - tyngre satsing på de små” (Barne- og familiedepartementet, 2005) seier Framtidas barnehage skal skape et godt grunnlag for livslang læring, aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn og ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn. Dette krever tilstrekkelig og kompetent personale som har tid til og interesse for å delta i barnas hverdagsliv (Barne- og familiedepartementet, 2005:35). Sitatet over viser relasjonen mellom tilstrekkeleg og kompetent personale og mellom tid og interesse hos personalet. Desse

framtidspanane er vidareført i ulike punkt i rammeplanen (KD, 2006).

Rammeplanen stiller difor krav til eigarar at det er tilstrekkeleg personale og til personalet sine kvalifikasjonar. Som sagt tidlegare; relasjonskompetanse er stilt som krav til alle som skal ivareta og utvikle kvaliteten, det er personalet i barnehagen si oppgåve (KD, 2006). Tid er som ein føresetnad for personalet sitt engasjement for kvardagslivet (BFD, Barne- og familiedepartementet, 2005). Eg les at det føreset både tilstrekkeleg personale og at personalet er kompetent som har tid og engasjement. Engasjement som kan stille kritisk reflekterande spørsmål eller styre diskursar. Det kan vere gjennom å aktivt vise pedagogiske konsekvensar av rammeplanen sine målformuleringar. Det vil kunne gje styrke til vurderingar av kva tida skal brukast til. Med andre ord: Den pedagogiske utfordringa i kvardagen vil vera å omsetje teori og praktiske tilhøve til pedagogisk praksis.

8 Avsluttande refleksjonar

I dette kapittelet vil eg presentere nokre oppsummerande refleksjonar over arbeidet med denne masteroppgåva. Først vert forskingstemaet og det ontologiske valet drøfta. Deretter drøftar eg dei etiske perspektiva. Deretter gjer eg greie for problemstillingen og trekkjer til slutt nokre linjer mellom denne til den kunnskap som dette forskingsprosjektet kan ha med seg vidare.

8.1.1 Tema - *Å arbeide med eit både kjent og ukjent tema.*

Å skrive masteroppgåve om tid har være både eit spennande og utfordrande prosjekt. Det inneber først å konseptualisere, undersøkje betydinga av det som kan liggje i omgrepet ut frå ulike perspektiv og forståingar, også mine egne. Deretter gå til filosofiske kjelder og finne det som var mogleg å tileigne seg for ein urøynd “filosof”.

Mitt utgangspunkt var først eit engasjement for ei utvikling og forskyving bort frå den situasjonen som er beskrive i barnehagesektoren gjennom dei styringsdokumenta og gjennom rapportane som eg har brukt som datamateriale. Eit Tid er eit tema som er beskrive som problematisk og kan vere vanskeleg å få gjennomslag for å ta opp eksternt. Difor var eit av føremåla i oppgåva å setje tid på dagsorden og over i legitimert status. Ein status som kan ta ansvaret for å gå inn i temaet som ei form for ’kvalitetsutvikling’ Dette er for så vidt ei oppfatting som kan oppfatt er samstemt blant alle som har nemnt tid si undersøkingane.

Temaet og problemstillingane viser til spørsmål om at ny-tenking om tid i filosofisk perspektiv kan om mogleg gjere noko med kvalitetsdiskursar i barnehagepedagogikk? Anleis enn at tid berre skaper problem og skapar utfordringar.

Spørsmålet er no om dette prosjektet har gitt svar på det oppgåva spurde om. Det er ei oppfatting eg har. Det gjeld både i høve til spørsmål om kva måtar tid kan koma til syne som diskursive perspektiv og kva som skal til for at pedagogane kan ha aukande vilje og mot til å vise seg som tydelege fagpersonar i lys av slike diskursive perspektiv.

Er det med denne masteroppgåva mogleg å gje eit bidrag til ny kunnskap om tid, som kan få verknader for barnehagepedagogikk i framtida? Temaet er forsøkt drøfta i eit optimistisk forsøk i å styrkje og å utvide det barnehagefaglege perspektivet i

barnehagesektoren. Innanfor rammene av denne oppgåva vil det kunne seiast at barnehageaktørane og barnehagesektoren står i valet mellom å “setje ting under eigen lupe” innanfrå for å ta agentskapet for kvaliteten i barnehagen innanfor dei faglege sjansar som livet har. Alternativet kan vere å oppretthalde eller skape uheldige barnehagepraksisar og stressdiskursar i kvardagen. Det er ikkje vidare teke inn i oppgåva kva andre ting som kunne vore aktuelt å gjere.

8.1.2 *Forskar refleksjonar*

Korleis kan eg ha tenkt om tid som ikkje er svart på for lenge sidan, utan at barnehagepersonalet i særleg grad, oppfattar å ikkje bli tatt på alvor med sine bekymringar over å ha det for travelt og for lite tid. Vil det vere ein fare for at nokon kan tenkje at eg bagatelliserer eller undergrev deira tidsproblematikk og tenking om tid i barnehagen? Slike refleksjonar er å vise merksemd i kommunikasjon med teksten og med konteksten, og å leve seg inn i andre sin måte å forstå, kjenne og tenkje på. Coetzee (2003) kallar dette etisk fantasifull og ansvarleg lesing. Som forskar og subjekt er eg medviten om at eg har både eit *innanfor* og *utanfor* perspektiv til teksten og temaet (Lenz Taguchi, 2004).

I arbeidet med tekstane har eg arbeidd på ein sjølvreflekterande og etisk måte, ved å stadig blitt utfordra i ansvarskjensla som ligg i at det ikkje er mogleg å ta alle sitt perspektiv eller å kunne bli, vera eller kjenne til den andre sine tankar. I den vitskapstiltærminga som oppgåva byggjer på, er det avgjerande å undersøkje korleis mine eigne oppfatningar og mi innskriven i diskursar og førforståinga verkar inn på lesingane. Min eigen subjektivitet er synleg i dei diskursane eg har fokusert på, i den kritiske lesinga og i drøftingane (Rhedding-Jones, 1996, 2005). Slike val kunne ikkje forsvarast eller argumenterast for utan at eg både har inkludert erfaringar og oppfatningar frå livet som førskulelærer, og posisjonert meg som forskar med tydeleg vitskapsteoretisk tiltærming.

8.1.3 *Forskarmakt*

I tillegg til at eg som forskar har posisjonert meg sjølv tydeleg med vitskapsteoretisk tiltærming, har det vore viktig for validitet i forskinga å reflekterte over den makt som forskar rolla inneber og den etiske forpliktinga som ligg i poststrukturell tiltærming til vitskap (Lenz Taguchi, 2004; Rhedding-Jones, 1996, 2005). Lenz Taguchi (2004)

knyter betydninga av posisjonering særleg til feministisk poststrukturell tilnærming, utan at eg ser det som ein motsetnad til tydeleg posisjonering også innan kritisk og poststrukturell tilnærming. Den etiske forpliktinga som ligg i poststrukturell tilnærming til vitskap er sentral både for validitet og kvalitet på forskinga (Lenz Taguchi, 2004; Rhedding-Jones, 1996, 2005). Som forskar står eg også overfor etiske utfordringar når eg utfordrar etablerte sanningar i mitt eige fagmiljø.

8.1.4 *Datamaterialet*

Som datamateriale var både dokument og munnlege forteljingar. Dei munnlege forteljingane var godkjende som transkriberte forskingsdokument av forteljarane. Dei skriftlege dokumenta er frå offentlege publiserte dokument og frå dokument som eg har motteke av Utdanningsforbundet. Om det skulle vore annleis, ville eg hatt litt færre tekstar å arbeide med. Å blande tekstar frå menneske som er i barnehagen dagleg med tekstar som er utgitt som undersøkingar i rapportform, meiner eg var ein styrke for prosjektet som heilskap. Tekstar som har sitt opphav i fleire perspektiv og ståstader gjorde det til eit datamateriale som har ei breidde som temaet har profittert på.

8.1.5 *Temaval og prosessane*

I løpet av tida som har gått sidan eg begynte å lese og utforske tid i filosofiske teoriar, i antropologiske tekstar, i barnehagedokument og kvardagsforteljingar, har forståinga mi av tid snudd opp - ned og attende på forestillingar om tid og barnehagepedagogiske diskursar. Opplevinga i denne prosessen er at tid er eit enkelt og lett ord å sei og å skrive, men eit utfordrande og krevjande tema å forske på og skrive om.

Det kan kjennast som eg har vore på ei lang reise inn til det særst godt kjende temaet tid og samstundes så ukjende filosofiske omgrepet tid. Denne oppgåva viser at tid er kultur og kontekstavhengig, det kan om lag seiast at tid er eit metafysisk omgrep som er kontekstavhengig. I lesingar mine av rammeplanen (KD, 2006) og andre styringsdokument¹² har eg ikkje funne noko som direkte seier at tid er rekna som *føresetnaden for kvalitet*, men heller mot ei oppfatning om at tid infinitivt er til stades i dei rammevilkåra som barnehagen har. *Rammeplan for barnehagens innhald og*

¹² Sjå kapittel 2

oppgåver (KD, 2006) legg særleg stor vekt på barnehagen sitt samfunnsmandat som pedagogisk verksemd. Barnehagepedagogikken står overfor store utfordringar med å definere barnehagen som pedagogisk verksemd i “den nye tida” etter at full barnehagedekning er på plass. Barnehagen skal også finne sin plass i høve til pedagogiske og driftsøkonomiske realitetar. Ved å kalle dette realitetar, vil eg tenkje på dei ulike og skiftande realitetar som den offisielle “store” kvalitetsdiskursen bringer i eit sanningsregime. Dette sanningsregimet kan bruke tid som regulerande maktmiddel (Cannella, 2005:167). Eg ser tid er i dette biletet som medkonstruerande for kvalitetsdiskursar. Det er eit bidrag til å forstå utvikling av ein lærande organisasjon som meir enn det som skjer i eit livsverdsperspektiv. Det blir for snevert.

8.1.6 *Underkommunisert tema*

I innleiinga hevda eg at tid er underkommunisert som tema på dei formelle agendaene. Undersøkinga har grunn til å rekne tid som eit slikt tema, men slik eg har sett det, også eit ’overkommunisert’ fenomen. Tekstane har vist at det kan vere utfordrande å halde desse to frå kvarandre. Som rammeplanen viste, er det lite nemnd om tid frå den mest sentrale premissleverandøren. I eit kritisk perpektiv vil det kunne vise fleire ting. Dette har blitt lite drøfta i oppgåva, men Silin (2005) har peika på korleis det underkommuniserte også fungerer som eit maktmiddel som kan tena dei som har makt. Makthavarar på alle nivå, vil kommunisere det som er tenleg for dei, og i kraft av sine stillingar eller posisjonar bruke det språket som skapar den bilete av verda som tener deira føremål (Mac Naughton, 2005; Silin, 2005). Det kan dreie seg om kva informasjon som vert gitt, kva tema som vert løfta fram til debatt. Det som er sett på som diskvalifisert eller urealistisk, som skal ikkje skal tematiserast, vil då bli underkommunisert (Foucault, 1980, 1999a; Mac Naughton, 2005).

I barnehagekontekstar kan tausheten og stillheten om tid fungere kontrollerande over om tid skal problematiserast. Samla sett kan det vere grunn til å stille spørsmål til barnehagen sin sjanse til å fungere som pedagogisk verksemd og sosialpedagogisk samfunnsaktør utan at tid er synleg i det “formelle kvalitetsreknestykket”, og på ulike måtar kan takast omsyn til innanfor barnehagen sine ulike arenaer og planprosessar. Skulen har fått *Tidsbruksutvalet* (www.skolenettet.no) etter at tidspresset er fokusert og problematisert i lengre tid, utan at det er trekt linjer til barnehagen. Med Foucault (1980) kan vi seie at kunnskapskonstruksjonar som makthavarar ynskjer, har fortrinn framfor annan kunnskap. Å underkommunisere tid kan difor sjåast som ei form for

maktutøving som aktørane på ulike nivå faktisk kan endre ved å snakke om tid i relevante situasjonar.

8.1.7 *Eit rekonseptualisert tidsomgrep med verknad for kvalitetsdiskursen*

I denne forskingsrapporten er det ikkje meininga å gje svar som skal oppfattast som endelege. Oppgåva har sett at det kan vere mogleg å tenkje at tida er ein moglegheit (Heidegger, 2007), tid er handlingsrom (Wyller, 2006), skapar trivsel og styrkjer relasjonar. I tillegg har eg blitt utfordra av Heidegger sitt eksistensielle ontologiske omgrep. Eg stod i det, til eg fann ei løysing som er gjennomgått i oppgåva. Det lærte meg ein del om ontologi, som eg treng vidare i mine tenkingar.

Eg håper at oppgåva viser at tid også kan følast befriande og kan tenkjast som funksjon av ein situasjon (Johansen, 2001). Det at tid er ein diskurs i seg sjølv, kjem av den makta språket kan ha, særleg viser det den makt daglegtalen kan ha (Rhedding-Jones, 2002). Konstruksjon av multiple meiningsinnhald til effektivitetsdiskursen vil også kunne fungere befriande eller det motsette, om ein vel det perspektivet. Filosofien om tid kan skape optimisme gjennom å nøytralisere negative diskursar som skaper stress. Korleis det går, veit ingen før *framtida* vert *fortid* og *fortida* vert erfaringar som har verknader for individa og for samfunnet.

Individ, institusjon og samfunn påverkar kvalitetsdiskursane i ulike retningar og med ulikt innhald. I denne oppgåva er det sett ein del samanhengar mellom tid til kompetanseheving, og effektivitetsdiskursen som har sine røter frå omgjevnadene. New Public Management som 'modernisering av offentlig sektor', kan ha stor verknad for ein del område innan det som skaper tidsproblematikk. Desse kan sjåast som eit sanningsregime som er *[..] bunde saman i sirkulære relasjonar med maktsystem som produserer og som opprettheld dei* (Foucault, 1980:131). Sanningsregimet blir forhandla både ved og i leiarmakt, i disiplinerande makt og i avmakt både internt og eksternt i barnehagekontekstar. Omgrepet kvalitet tilhøyrer eit sanningsregime som er *vevd saman i sirkelrelasjonar av maktsystem som produserer og vedlikeheld desse*. Dersom vi held fast på etablerte og konseptualiserte syn på tid og kvalitet, deltek vi i reproduksjon og opprettheld diskursar gjennom ulike maktsystem som fins i omgjevnadene og hos oss sjølve. Inspirert av Foucault og poststrukturelle perspektiv les eg det også som døme på tid i diskursproduksjon som

har effektar for kvalitetsdiskursen og som “går i sirkelbevegelsar” og produserer nye diskursar (Foucault, 1999a). Omgrepet tid vil kunne representere erfaringsbasert forforståing av eit barnehagepedagogisk doxa, i motsetning til erfaringskunnskap frå eit oppskriftsbasert handtverk. Det kan tyde på at barnehagepersonalet si forståing av filosofisk tid også vil danne ny kunnskap eller endre forståing om barnehagepedagogikk gjennom å rekonseptualisere tid frå å representere eit problem til multiple oppfatningar.

Er det tenleg å tenkje seg tid som ein didaktisk føresetnad for kvalitet? Vil maktthavarane halde tidsomgrepet som eit underkommunisert tema i kvalitetsdiskursane i frykt for at kvalitetsdiskursane blir sett i bevegelse og styrkje og synleggjere krav om auka bemanning, større bygningar og såleis dyrare barnehagar? I eit økonomisk perspektiv kan det tenkjast å fungere slik.

Eg følgjer Dahlberg og Moss (2005) i deira skepsis dersom det skulle føre til at barnehagen nyttar tida til instrumentelle handlingar som tek tida frå relasjonane og pedagogisk dokumentasjon og relasjon i eit kritisk reflekterande perspektiv. Den neo-liberalistiske tenkinga som har effektivisering, formell læring som mål, legg ein opp til at eit instrumentelt kvalitetsarbeid perspektivet er viktig. Dersom ein skal ta på alvor at *barndom kan ikke forseres, den kan ikke tas igjen, den skal få ta sin tid* (KD, 2005 :25) vil prioriteringar kunne ha store effektar for kvalitetsomgrepet.

Som sagt i innleiinga er det meininga at denne oppgåva skulle verka tankevekkjande (Lather, 1991). Det står igjen å sjå om oppgåva kan vera ein kime til endring i tenkinga om å bruke den pedagogiske kunnskapen innanfor dei eksisterande rammene? Er det så lett vint å ”løyse” umoglege problem, at det “berre” er å tenkje annleis? Det trur eg ikkje nokon kan seie ut frå dette forskingsprosjekt si berøring med temaet. Utfordringane hos framtidspedagogen og alle andre aktørar er å sjå seg sjølv i eit *handlingsrom* og å sjå tida som sjanse.

Det er grunn til å spørje om barnehageaktørane i stadig mindre grad enn tidlegare øvd motstand mot utviklinga i retning av de-profesjonalisering (Osgood, 2006)? Er det i såfall uttrykk for ein haldning til autoritetar og sterke diskursar som hindrar viljen til viten (Foucault, 1999b) og som held fast på kvalitet som eit normativt omgrep slik at viljen og motet til å påverke utviklinga i sitt eige fag vert redusert? I såfall kan det tenkjast at Einar Juell og Jon Kaurel (2009) si analyse av utviklinga i barnehagesektoren er reell . Dei hevdar at førskulelærarane sin profesjonalitet er trua;

profesjonaliteten går mot “den visse død” og at berre ei styrka fagpolitisk aktivisme kan redde den. Dei er kritiske til eit misforhold mellom det sentrale styringssystemet og den desentraliserte økonomiske og juridiske styringa.

Ved første lesing ser det ut som om artikkelen representerer og reproducerer diskursar om at kvalitet = økonomi, og at makta kjem ovanfrå. Det verkar og som om dei ser problema utifrå ei kjensle av å ikkje kunne endre noko; ei oppleving av avmakt (Brandtzæg, 2002). Ser vi bak orda, til historia og konteksten, og snur litt på dei, i eit poststrukturelt perspektiv, kan det sjå ut som dei kjem med eit alvorleg varsel til førskulelærarane i Noreg om at dramatiske ting er på gang og at det er all grunn til å samle troppane for å “snu skuta”. Aktørane vil sjølve kunne sørje for å gjere Juell og Kaurell (2009) sine åtvningar til skamme.

8.1.8 *Det filosofiske perspektivet*

Oppgåva har vist at det er mogleg å bruke filosofiske inngangar til barnehagen som filosofisk praksis. I avsnittet 7.4. pedagogen sin fridom i meiningsskaping (Steinnes, 2006) er spesifikt gjort eit forsøk på å setje dette i den samanhengen der pedagogane kan ta eit ansvar og syne seg som faglege sterke aktørar i ein heilskapleg barnehagefelt. Å styrkje og konstruere sin eigen profesjon, vil kunne bevege helseskadelege og diskursive praksisar. I den nye barnehagen tenkjer eg dette er viktigare enn før. Subjektet som gjennom agentskap vågar å akseptere “her og no” som ein pedagogisk verdi vil kunne styrkje eigen og dermed andre si godkjenning av pedagogiske val i lokale praksisar. Som metafor kan seiast at det vil vere ynskjeleg om aktørar sine krefter vert brukt til å skape eit optimistisk landskap med grønne lier og slakke bakkar. Der skal det vera moglegheit til å “stoppe og hoppe i søla” og glede seg i kvardagslivet.

8.1.9 *Filosofi som “missing link” i førskulelærerutdanninga?*

Som eit apropos i oppsummerande refleksjonar vil eg her argumentere for å auke det filosofiske innhaldet i førskulelærer utdanninga.

Kan barnehageaktørane på alle nivå synleggjere og ta omsyn til at tida også er ein del av barnehagen sine styringsmekanismer ved å mobilisere agentskapet¹³ og skape

¹³ Agentskap, sjå Kap. 3.4.3

bevegelse innanfor dei “synlege” rammene for barnehagen? Etter å ha skrive denne oppgåva vil eg hevde at dette vil kunne ha sterkare sjanse i ein filosofisk kontekst. Ved å lese filosofi har eg erfart eg at eg får betre kunnskap om pedagogikk. Sjølv om filosofi også er grunnlaget for pedagogiske teoriar, har desse tidlegare ikkje ført meg inn i eit filosofisk landskap på ein så tydeleg måte.

Det kan vera fleire grunnar til det. Mellom anna har det ikkje vore eit fag i førskuleutdanninga eller i vidareutdanningar. Ein “missing link” som eg ser som ein hemmande eller til og med reduserande effekt på førskulelærerprofesjonen og -pedagogikken. I betydinga som filosofi kan ha, vil eg støtte meg til Steinnes og Derrida sine forståing av pedagogikk som ein filosofisk praksis, då vil også barnehagepedagogikk vere ein filosofisk praksis.

Det har vore stilt spørsmål om relevansen til filosofisk tilnærming til pedagogikk som vitenskap (Steinnes, 2004a). Sjølv om ikkje tid i utgangspunktet er eit pedagogisk tema, ser eg det slik som eit pedagogisk viktig tema innan pedagogisk barnehageforskning. Det vert argumentert for at hovudomgrepa innan det pedagogiske område kan skrivast som tilhøvet mellom samfunn, individ og kunnskap, med konsekvensar for korleis vi oppfattar desse. I Steinnes (2004) er Derrida sine filosofiske refleksjonar rundt tid, rom og historie kommentert som ei [...] *viktig sak som rører oss djupt og inderleg* (Steinnes, 2004a:673). Det kan bety at pedagogen er ansvarleg for å identifisere og gjennomskue, å dekonstruere alle idéar (også tid) eller interesser som gjev føringar for det pedagogiske innhaldet i barnehagen. Om vi tok ein gjennomgang av alle slike føringar først, og kven som har interesser i desse føringane, vil vi kunne oppdage andre interessantar enn dei som naturleg til tilhøyrer barnehagefeltet. Stephen Kemmis og Wilfred Carr (1986) beskriv filosofien i pedagogisk forskning som eit intellektuelt prosjekt som prøver å avdekke element av sosial tenking som bind saman verdiar, vurderingar og mennesket sine interesser. Eg støtter meg til Carr og Kemmis (1986) i å hevde at eit slikt integrert i tankesett vil kunne gje ei ny, rettmessig og forsvarleg tilnærming til den samfunnsforskninga som har konsekvensar for barnehagepedagogikk.

Førskulelærerutdanninga skal hjelpe studentane i si personlege utvikling og å utdanne førskulelærarar som er stolte over yrkesvalet sitt (Furu & Granholt, 2007). Like viktig som fagleg og personleg identitetsutvikling hevdar eg gjennom denne oppgåva at filosofi som fagområde tilhøyrer førskulelærerutdanninga i enda større grad enn no, dersom barnehagepedagogikk kan sjåast som filosofisk praksis (Steinnes, 2004b). Ein

kan undre seg kvifor dei pedagogiske fagområda ikkje stiller krav til examen filosofikum eller har stort innhald av filosofi i utdanninga. Det er nærliggjande å spørje om ekskluderande tenking kan ha vore tilsikta eller er det “berre” eit historisk fenomen?

Kva om filosofi vil kunne styrke aktørane si faglege utvikling og personlege mot til å stå tydeleg fram med fagkunnskapen sin? Fins det eigentleg alternativ i filosofiske tenkingar og moglege løysingar på tids problematikken? Det er eit spørsmål som eg ikkje forventar noko endelege svar på nokon gong. Eg trur ein veg å gå er å auke den filosofiske kompetansen i førskulelærerutdanninga og hos barnehageaktørane generelt. Det grunngev eg med at pedagogane også treng filosofi som teoretisk overbygnad for den pedagogiske tenkinga. Dette er mogleg dersom ikkje synet på makt er truande og undertrykkjande og trugande (Pedersen, 2006), eller at barnehageaktørane sin lojalitet til beståande diskursar får førerrett framfor andre pedagogiske val.

9 Litteratur:

- Aicher, A. (2010). *Spiritualitet, Om å ta vare på og gi rom for spiritualitet som kilde til livsmestring*. Masteroppgåve, Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning og refleksjon: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbeidsdepartementet (2005). Lov 2005-06-17 nr 62: Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven). from <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-062-004.html#4-2>
- Ashby, R. (1999). *Hva i all verden er spiritualitet? Humanist 25, no 1*, pp. 68-79.
- Bae, B. (1996). Om barns avhengighet og voksnes definisjonsmakt In B. Bae (Ed.), *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling* - (pp. 147-165). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling , Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Bae, B. (2005). Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Barnehager/A-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser-for-pedagogisk-arbeid-i-barnehage-.html?id=440489>
- Balke, E. (1976). *Barnehagen, en innføring i praktisk førskolepedagogikk*. Oslo: J.W.Cappelen Forlag AS
- Barclay-McLaughlin, G., & Hatch, J. A. (2005). Studying across Race: a conversation about the place of difference in qualitative research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 216-232.
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen : Q-0903B*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren BFD 8. mars 2005* Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2000). *Globalization: The human consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur, ss 9-58.
- Berg Eriksen, T. (1999). *Tidens historie*. Oslo: J.M.Stenersens Forlag A/S.
- Bergson, H. (1910). *Time and free will: an essay on the immediate data of consciousness*. London: Allen & Unwin.
- Birth, K. K. (1999). *Any time is Trinidad time: social meanings and temporal consciousness*. Gainesville, Fla.: University Press of Florida.
- Bjerkestrand, M., Pålerud, T., & Birkeland, L. (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 6/2008.

- Brandtzæg, K.-M. (2002). *Barndom i et makt- og avmaktsperspektiv: "-og så må de sende oss i barnehagen"*. Masteroppgave, Høgskolen i Oslo.
- Busch, T., Vanebo, J. O., Klaudi Klausen, K., & Johnsen, E. (2005). *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*. Oslo: Universitetsforl.
- Bustos, M. M. F. (2007). *Virkeligheten VirkelighetER: Heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser*. HiO-masteroppgave nr 13. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York/London: Routledge.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S. (2005). Reconceptualizing the field (of early care and education) If 'western' child development is a problem, then what to do? In N. Yelland (Ed.), *Contemporary Issues in Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Cannella, G. S., & Bloch, M. N. (2006). Social Policy, Education, and Childhood Dangerous Times; Revolutionary Actions or Global Complicity. *International Journal of Educational Policy, Research & Practice*, 7(Reconceptualizing Childhood Studies), 5-19.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (Eds.). (2004). *Childhood and Postcolonization, Power: Education, and Contemporary Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Christensen, T., Egeberg, M., Larsen, H., Læg Reid, P., & Roness, P. (2002). *Forvaltning og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), 193-206.
- Coetzee, J. M. (2003). *Elisabeth Costello*. London: Secker & Warburg.
- Dahlberg, G., Lundgren, U. P., & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg: om decentralisering, målstyrning och utvärdering av barnomsorgen och dess pedagogiska verksamhet*. Stockholm: HLS.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London og New York: Routledge Falmer, Taylor and Francis Group.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., & Halvorsen, M. (2007). *Fra kvalitet til meningsskapingsmorgendagens barnehage* (Maj-Britt Holljen, Trans.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- de Beauvoir, S. (1970). *Det annet kjønn (Originalens tittel Le deuxième Sexe,)1949* [Oslo]: Pax forlag A/S
- Deleuze, G. (1990). *Expressionism in philosophy: Spinoza*. New York: Zone Books.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg (1967)* (K. Gundersen, Trans.). Oslo:

Spartacus.

- Duhn, I. (2010). 'The centre is my business': The neo-liberal politics, privatisation and discourses of professionalism in New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 49-60.
- Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen, en case studie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS, AFI-notat 9/2008.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (1974). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Fabritius Forlag.
- Fordelingsutvalget, Mogstad, & Rege (2009). *NOU 2009:10*.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (C. Gordon ed.). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1991). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder (1. utg. 1961)* (F. Engelstad & E. Falkum, Trans. Vol. 2). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Foucault, M. (1999a). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, Trans.). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (1999b). *Seksualitetens historie I, Viljen til viten (1976)* (E. Schanning, Trans.). [Oslo]: Pax Forlag
- Furu, A., & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap: kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforl.
- Gallefoss, I. (2010). *Samspill mellom barn og voksne under polyadiske forhold - en videoundersøkelse i en småbarnsgruppe*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2007). *Barnehageplass - fra unntak til regel*: NOVA.
- Handeland, H. (2002). *Tid og arkeologisk narrativ: om tidsforståing i arkeologifaget*. [H. Handeland], Bergen.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hawking, S. W. (1996). *Univers uten grenser*. [Oslo]: Cappelen.
- Heidegger, M. (1927, 2007). *Væren og tid* (L. Holm-Hansen, Trans.). [Oslo]: Pax.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid (1927)* (L. Holm-Hansen, Trans.). [Oslo]: Pax Forlag A/S.
- Helfenbein, R. J., & Shudak, N. J. (2009). Deconstructing/Reimagining Democratic Education: From Context to Theory to Practice. *Educational Studies*(45), 5-23.
- Henriksen, J.-O. (2007). Emanuel Lèvinas: Den andre gjør meg til den jeg er. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter-pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 528-539). Oslo: Universitetsforlaget
- Holm-Hansen, L. (2007). Innleiande essay In Heidegger (Ed.), *Væren og tid*. Oslo: Pax forlag
- Hylland Eriksen, T. (2007). *Øyeblikkets tyranni: rask og langsom tid i informasjonssamfunnet*. Oslo: Aschehoug.

- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishers.
- Jans, M. (2004). Children as citizens. Toward a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 1, 27-44.
- Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen: ved et veiskille *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk* (pp. S. 16-40). Bergen: Fagbokforl.
- Johansen, A. (2001). *All verdens tid*. Oslo: Spartacus.
- Juell, E. (2002). "*Å fange refleksjonen*": en kritisk tilnærming og utfordring : teori belyst med eksempler. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Juell, E., & Kaurel, J. (2009). Likvideringen av førskolelærernes profesjonalitet, *Første steg*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Kibsgaard, S. (2009). Om frydefulle stemninger og humoristisk sans i barnehagen. In S. Mørreaunet, F. Søbstad, R. Øfsti & O. Grotheim (Eds.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: med hjerte for barnehagefeltet* (pp. 240 s.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and the 'right to be oneself': refleksjoner on childrenas fellom citizens in an early childhood centre. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening : children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Korsvold, T. (2005). *Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Trondheim: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet (2005). Lov-2005-06-17-64: Lov om barnehager (barnehageloven), from http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20050617-064.html&emne=lov*%20om*%20barnehag*&&
- Kunnskapsdepartementet (2005 nr. 64, endringer 2010 nr. 26). *Lov om barnehagar*.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for innhaldet i og oppgavene til barnehagen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Rapport fra første fase*.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lather, P. A. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H., Moss, P., Dahlberg, G., & Sjøbu, A. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intraaktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: Routledge Falmer.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze. An introduction*. New York: Cambridge University Press
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Moser, T., & Røthle, M. (2007). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1).
- Moss, P. (2007). Meeting across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.
- Moss, P. (2009). There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care (Vol. Working Paper No. 53., pp. 1-45).
- Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A. T. (2005). *Beyond listening : children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Moss, P., & Pence, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*: Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (\$19.95).
- Moxnes, A. (2010). *Stillhet i kaos, Retrospekter på makt i profesjonsutøvelse*. Oslo.
- Mæhlum, S. (2006). *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk: en mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nygaard, L. P. (2008). *Writing for scholars: a practical guide to making sense and being heard*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Olssen, M., O'Neill, A.-M., & Codd, J. A. (2004). *Education Policy : Globalization, Citizenship and Democracy*. London, , GBR: SAGE Publications Inc. (US).
- Organisation for economic co-operation and development (OECD) (2002). *Lifelong learning in Norway*.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. [doi: 10.2304/ciec.2006.7.1.5]. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 7, Number 1.
- Pedersen, K. E. (2006). *Barns subjektiveringer i tid og rom: en etnografisk reise med en poststrukturell tilnærming til en barnehageavdeling for barn under tre år*. Masteroppgåve ved Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Pedersen, L. (2003). *Barndommen si tid & tida i barndommen: om sosial konstruksjon av tid i barnehagen sin kvardag*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Plato (2001). *Respublica* (H. Mørland, E. Eyjólfur Kjalar & T. Frost, Trans.) *Kleitofon ; Staten* (Vol.

Bd 5, pp. S. 17-415).

- Platon (1995). *Kriton og Faidon*, (A. Stigen, Trans.). Oslo: Det Norske Samlaget. .
- Qvortrup, J., & Kjørholt, A. T. (2004). Det moderne barn og det fleksible arbeidsmarked. Institusjonalisering og individualisering av barn i lys av endringer i velferdsstaten. En prosjektbeskrivelse, 22, 7-26.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Positionings poststructural: some Australian reseach in education. *Nordisk Pedagogik*, 16(1):2-14.
- Rhedding-Jones, J. (2002). An Undoing of Documents and Other Texts: towards a critical multiculturalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 90-116.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Questioning Diversity. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education*. London, New York: Open University Press.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies: reaching diverse audiences*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia; Lytte, utforske og lære* (A. Sjøbu, Trans.). Bergen: Fagboklaget Vigbostad & Bjørke AS.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse, i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys avnyere diskurser og kommunal virkelighet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Silin, J. G. (2005). Who can speak? Silence, voice and pedagogy. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education / edited by Nicola Yelland*. Maidenhead: Open university Press.
- Simons, M., Olssen, M., & Peters, M. A. (Eds.). (2009). *Re-Reading Education Policies, A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (Vol. 32). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Skønberg, S. E. (2008). *De ansattes erfaringer, oppfatninger og vurderinger etter omorganiseringen av utdanningssektoren i Vennesla kommune: Østforldforskning AS*.
- Smith, L. T. (2005). Researching the Native in the Age of Uncertainty. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (Vol. 3): SAGE Publications, Inc.
- St. Pierre, E., & Pillow, W. S. (2000). *Working the ruins: feminist poststructural theory and methods in education*. New York: Routledge.
- St.Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative studies in education, VOL. 13, NO. 5*, 477-515.
- Statistisk sentralbyrå (2007). Kvalitetsindikatorar i KOSTRA
- Statistisk sentralbyrå (2008). Kvalitetsindikatorar i KOSTRA. Retrieved 3.6., 2010, from

- http://www.ssb.no/emner/00/00/20/kostra/kvalitet_pub15032007.html
- Statistisk sentralbyrå (2010). Barn og unge. Barnehager Retrieved 30.10., 2010, from http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/barnehage/
- Statistisk sentralbyrå (2011). Barn og unge. Barnehager. Retrieved 16.01., 2011
- Steinnes, J. (2004a). Jacques Derrida: er det mulig å være pedagog? In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. s. 670-683). Oslo: Universitetsforl.
- Steinnes, J. (2004b). Transformative Education in a Poststructuralist Perspective. *Journal of Transformative Education*, 2(4).
- Steinnes, J. (2006). *Den andre skoleporten: om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Phd, Trondheim.
- Steinnes, J. (2008). *Questioning the genre - the case of a thesis*. Paper presented at the Philosophy of Education Society of Great Britain 2008 Annual Conference.,
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stern, D. N. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stigen, A. (1979). Henta fra Platon, Staten, utdrag fra 7. Bok, gjengitt i Anfinn Stigen (red.), *Filosofiske tekster 1*, Oslo 1979, s. 39-42. In Platon (Ed.), *Staten, utdrag fra bok 7* (pp. 39-42).
- Szlezák, T. A. (1999). *Reading Plato. New interpretation of Platon`s dialogues* (G. Zanker, Trans.). London, New York: Publisher: Routledge.
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommar. Rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar*. Masteroppgave i barnehagepedagogikk, Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Utdanningsforbundet (2007/01, Henta den 10.10.2010). Arbeidsmiljøet i barnehagen - en undersøkelse om førskolelærernes arbeidsmiljø, from http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2007_1.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsforbundet (2009). Rapport fra medlemsundersøkelse 1/2009, Arbeidstidsordninger i barnehagen, from http://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/58719/Rapport_Arbeidstid%20i%20bhg_1_2009.pdf
- Winger, N. (1993). *Identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunn: noen pedagogiske utfordringer*. Dragvoll: SESAM, Universitetet i Trondheim.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.
- Wyller, T. (2006). *Tid og rom: et filosofisk essay*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wyller, T. (2007). Hvor stort? Hvor fort? - Tanker om tid, rom og verdensmodeller. *Norsk Filosofisk tidsskrift*, 3, 159-169.

Yelland, N. (Ed.). (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.

Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Andre kjelder:

K. Simonsen og M. Solheim , Henta7.1.2011 frå

<http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=1786&CategoryID=2&SubCategoryID=4>

- 1.Vedlegg : Prosjektgodkjenning Norsk Samfunnsvitenskapleg Datateneste, NSD.
- 2.Vedlegg: Brev med spørsmål til styrar om deltaking i prosjektet
3. Vedlegg: Samtykkeerklæring

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Jeanette Rhedding-Jones
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 14.04.2010

Vår ref: 24006 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.03.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.04.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24006	<i>Tid som kritisk tema og filosofiske omgrep - implikasjoner for barnehagepedagogikk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jeanette Rhedding-Jones</i>
Student	<i>Ingunn Landro Sandset</i>

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

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

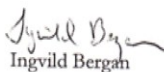
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingunn Landro Sandset, Landrovegen 265, 5363 ÅGOTNES

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24006

Utvalget består av ca. 4 personalgrupper i ulike barnehager, hver bestående av maksimalt 5 ansatte. Førstegangskontakt med utvalget opprettes av studenten, Ingunn Landro Sandset. Datamaterialet samles inn ved personlig intervju, som det gjøres lydopptak av.

Utvalget gis muntlig og skriftlig informasjon, og det innhentes skriftlig samtykke, jf. informasjonsskriv mottatt 15. mars 2010.

Det vil ikke bli registrert personopplysninger om noe barn eller annen tredjeperson i studien, jf. telefonsamtale med studenten 13. april 2010.

Det forutsettes at bruk av privat pc er i overensstemmelse med Høgskolen i Oslo sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Ved prosjektslutt, og senest innen 31. desember 2010, anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte eller indirekte

Vedlegg 2

Ingunn Landro Sandset

Landrovegen 265

5363 Ågotnes

Tlf. 46470452

Epost: lan-sand@online.no

Landro, 28.april 2010

Til styrar og personalet i NN barnehage

Spørsmål om å delta i undersøking om *tid* i barnehagen i samband med ei masteroppgåve.

Etter å ha jobba som ped.leiar og mange år som styrar i barnehage, arbeider eg no med avsluttande masteroppgåve i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

Tema for masteroppgåva er *Tid* i barnehagepedagogikk. Formålet er å prøve å skape ny kunnskap innan barnehagepedagogikk gjennom å setje fokus på *tid* i kvardagen gjennom filosofisk og kritisk refleksjon rundt temaet. Eg planlegg å gjennomføre undersøkinga i løpet av dei første vekene i mai 2010 og spør med dette om samtykke frå personalet til å delta i prosjektet.

Som informantar ynskjer eg å kome i kontakt med 2 ped.leiararar og 1 assistent i tillegg til allereie etablert kontakt med styrar i dykkar barnehage. Eg vil spørje etter nokre (antalet bestemmer informanten) forteljingar frå barnehagekvardagen der *tid* er med på ein eller annan måte. Informantane sine eigne refleksjonar / tankar om temaet *tid* knytt arbeidet er også interessant i mitt prosjekt. Desse vil inngå som ein del av mitt datamateriale som grunnlag for det teoretiske arbeidet i masteroppgåva.

Det vil vera opp til den einkilde om ho/han gjev meg skriftleg eller munnlege forteljingar, dette blir avtalt med den einkilde person. Alle munnlege forteljingar vil bli skriftleggjort av meg og skal godkjennast av informanten. Dersom det ikkje er motstand mot det, vil eg bruke lydopptakar i samtalar som omhandlar datagrunnlaget.

Prosjektet er meldt til Personvernombodet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og vil bli gjennomført i samsvar med personopplysningslova.

Deltaking i undersøkinga er friviljug, og ein kan når som helst kan trekkje seg utan grunngeving.

Professor Jeanette Rhedding-Jones ved Høgskulen i Oslo er min rettleiar. Ho kan nåast på epost : Jeanette.Rhedding-Jones@lui.hio.no

Min kontakt med barnehagen vil i første rekkje gå gjennom styrar, og dei som kan tenkje seg å delta kan melde dette til styrar, på vedlagte skjema.

Dersom du lurar på noko kan du også ta kontakt med meg på telefon: 46 47 04 52.

På førehand tusen takk for hjelpa!

Med vennleg helsing
Ingunn Landro Sandset

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

frå tilsett ved innsamling av data gjennom kvardagsforteljingar og refleksjonar.

Ansvarleg for undersøkinga: Ingunn Landro Sandset.

Formålet med undersøkinga er å sjå på tid i barnehagen gjennom personalet sine egne kvardagsforteljingar og refleksjonar om temaet *tid*. Undersøkinga er ein del av masteroppgåve i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

1. Eg godkjenner å delta i denne undersøkinga som informant.

Eg er kjent med at informasjonen blir innhenta i henhold til bestemmelsar i personsopplysningslova, at deltaking i undersøkinga er friviljug, at eg når som helst kan trekkje meg frå å delta utan å behøve å grunngje dette. Eg er også kjent med at opplysningane blir anonymisert og alt skriftleg materiale og lydopptak vert sletta etter at masteroppgåva er avslutta, etter planen i løpet av 2010.

Stad

Dato

Underskrift - stilling