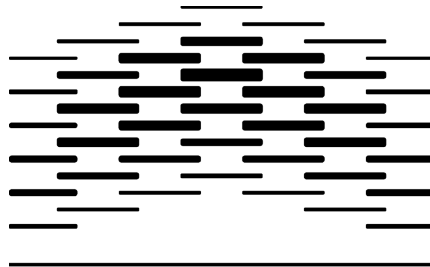


”Jeg ville bestemme alt som går an”

En intervjuundersøkelse om et utvalg barns
syn på ”den gode barnehagen”

Kristin Rostad Gangstad



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Master i barnehagepedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

November 2013

Forord

Over to år og et barn senere. Nå er det mange som fortjener en takk.

Aller først vil jeg takke de seks informantene som deltok i undersøkelsen min. Takk for at dere ville snakke med meg og takk for alt dere fortalte meg! Takk til de to barnehagene som tok imot meg og var positive til min forskning.

Tusen takk til alle barn, foreldre og ansatte jeg har fått dele barnehagelivet med i mine år som førskolelærer. Så mange spennende mennesker, så mye moro og så mange tanker. En ekstra takk til min tidligere styrer, Mette, for alle diskusjoner og faglige utfordringer. Hvis jeg noen gang skal bli like klok som deg, så måtte jeg ta en master. Takk til alle dere i Knausen barnehage som alltid tar imot meg med åpne armer.

Takk til hele mastermiljøet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, lærere og medstudenter. En spesiell takk til kollokviegruppa mi fra første året; Tonje, Camilla og Silje. Takk til dere i veiledningsgruppene som både har delt og gitt tilbakemeldinger på tekst. Det har vært noen veldig spennende og lærerike år.

Takk til Tone, Kine og Silje som har lest korrektur og språkvasket denne oppgaven. En kjedelig, men viktig jobb.

En stor takk til min veileder Anne Greve for gode råd og kjappe tilbakemeldinger til alle døgnets tider! Takk for at du har hatt så stor tro på oppgaven min og takk for at du har gitt meg et nytt forhold begrepet ”i forhold til”.

Og tusen takk, kjære Silje, for alt du har gjort for at jeg skulle komme i mål med denne oppgaven. Takk for timene på ammerommet med vår gråtende baby, takk for stadig oppmuntring og gode råd, og takk for at du har tatt så godt vare på Sigrid Alise når jeg har sittet på skolen eller biblioteket og jobbet.

Takk Sigrid Alise for at du *er*!

Oslo, november 2013

Kristin Rostad Gangstad

Summary

This paper is based on a qualitative interview with six children at the age of 4-6 years old, from two different kindergartens. My purpose with this study is to let the children's own voices be heard in the debate about the quality of early childhood education in the kindergartens in Norway. The main issue is:

What views do a selection of children have on what the ideal kindergarten ("den gode barnehagen") should be like?

Another purpose is to compare the topics that concern the children with a relevant political document. This spring, 2013, Meld St. 24 (2012-2013) (2013) *Framtidens barnehage* from the Norwegian government, was released. In this study I let the children's views form the starting point for reading the Meld. St. 24 in search of how this document mentions the topics I identified as the most important ones for the children when they talked about how they wanted the kindergarten to be if they could decide.

The study is inspired of the critical hermeneutic phenomenology, and in the second chapter of this paper I explain more about both phenomenology and hermeneutics, and especially the critical hermeneutics.

My methodological choices have become a very important part of this study. I have discussed these choices with the purpose of trying to let the children's voices be heard. Nevertheless it will still be me, the adult and researcher, who has the power. That is why it has been especially important to reflect on ethical dilemmas and the views of how knowledge is produced.

A short summary of my findings is that for most of the children it is the opportunity to play and make friends, as well as the esthetical dimension of the physical environment, that makes a good kindergarten. In the political document Meld. St. 24 the employees in the kindergarten are highlighted as the most important element.

Innhold

Forord.....	2
Summary	3
Innhold.....	4
1 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Avgrensing og presiseringer	9
1.4 Tidligere forskning	10
1.5 Stortingsmelding 24.....	11
1.6 Oppgavens oppbygning	13
2 EPISTEMOLOGI.....	14
2.1 Fenomenologi	15
2.2 Hermeneutikk.....	17
2.2.1 Den hermeneutiske sirkel.....	17
2.2.2 Førforståelse og forståelseshorisont	18
2.3 Kritisk hermeneutikk.....	19
2.3.1 Kritisk teori	20
2.3.2 Jürgen Habermas	21
2.4 Oppsummering av vitenskapsteorien – kritisk hermeneutisk fenomenologi.....	22
3 BARN SOM PREMISSLEVERANDØRER.....	24
3.1 Synet på barn	24
3.2 Barn i forskning – deltakere for en hver pris?	26
3.3 Oppsummering - barn som premissleverandører	28
4 METODOLOGI.....	29
4.1. Valg av forskningstilnærming.....	29
4.1.1 Forske <i>med, på</i> eller <i>blant</i> barn?	30
4.1.2 Makt og asymmetri	32
4.1.3 Syn på kunnskap	33
4.1.4 Informanter eller deltakere?	35
4.1.5 Hva er barns synspunkter?.....	35

4.1.6	Reliabilitet og validitet	36
4.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	37
4.2.1	Forberedelser	38
4.2.2	Gjennomføring	43
4.2.3	Etterarbeid	47
4.3	Refleksjon rundt egen rolle	51
4.3.1	Forsker eller pedagog?	51
4.3.2	Hva er gyldig kunnskap?	53
4.3.3	Ledende spørsmål	55
4.3.4	Oppsummering av refleksjoner rundt egen rolle	55
4.4	Oppsummering av metodologikapittelet	56
5	ANALYSE OG DRØFTING	57
5.1	Analysemetode	57
5.2	Analyse og drøfting strukturert etter tema	59
5.2.1	Fysisk miljø	60
5.2.2	Lek	69
5.2.3	Venner	75
5.2.4	De voksne	78
5.2.5	Organiserte aktiviteter	84
5.2.6	Regler og motstand	87
5.2.7	Mat	91
5.2.8	Utetid	95
5.3	Oppsummering av analyse og drøfting	97
6	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG VEIER VIDERE	99
6.1	Et overordnet eller gjennomgående tema?	99
6.2	Et møtepunkt mellom to perspektiver	100
6.3	Barn som premissleverandører og voksne som ansvarlige	101
6.4	Veier videre	103
7	LITTERATUR	106
	Vedlegg nr. 1	115
	Vedlegg nr. 2	117
	Vedlegg nr. 3	118
	Vedlegg nr. 4	119

Vedlegg nr. 5 120

1 INNLEDNING

Denne oppgaven er en intervjuundersøkelse om et utvalg barns synspunkter på hva som er den gode barnehagen. I innledningen vil jeg først gjøre greie for valg av tema og problemstillinger, samt komme med noen presiseringer og avgrensninger knyttet til dette. Videre gir jeg en kort presentasjon av annen aktuell litteratur på området og av Meld. St. 24 (2012-2013) (2013), da dette dokumentet trekkes inn som en viktig del av analyse- og drøftingskapittelet. Jeg avslutter innledningen med å gjøre rede for oppgavens videre oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har ofte hørt uttalelser om at man må satse på kvalitet i barnehagen, at barnehagene må bli bedre og kompetansen bør heves. Både politikere, fagfolk og foreldre har i de siste årene ytret sine meninger om hva som kjennetegner den gode barnehagen og hva som er kvalitet i barnehagen (Foreldreutvalget for barnehager, 2013; Kvistad og Søbstad, 2005; Solheim, 2013). Spørsmålene er store; hvordan får vi hevet kvaliteten i barnehagen, hvordan kan denne kvaliteten måles og kan man i det hele tatt måle kvalitet i barnehagen? Det diskuteres om barnehagene er gode nok for de yngste barna eller om det er et sosialt eksperiment å la ettåringer gå i barnehagen. (Tvetereid, 2008; NRK, 2010). Noen roper på en bemanningsnorm, mens andre mener at antall ansatte ikke nødvendigvis har noen sammenheng med kvaliteten (Christoffersen, 2012; Barnehagebrølet, 2013). I 2009 kom det en egen stortingsmelding om kvalitet i barnehagen og våren 2013 kom stortingsmeldingen om framtidens barnehage (St. Meld. nr. 41(2008-2009), 2009; Meld. St. 24 (2012-2013), 2013). Av aktuelle politiske prosjekter kan jeg for eksempel nevne Oslo kommunes ”Prosjekt Oslobarnehagen” hvor målet er å styrke kvaliteten i barnehagen, og spesielt barnehagen som læringsarena (Oslo kommune, 2012). Med andre ord sies og menes det mye om kvalitet i barnehagen og barnehagens innhold. Jeg har også klare meninger om hva som kjennetegner en god barnehage og hva som skal til for å bedre kvaliteten. Jeg er førskolelærer og har jobbet i barnehage i 14 år, så jeg mener at jeg har et godt grunnlag for å uttale meg om hvordan man skaper gode barnehager. Det er derimot noen som har et enda bedre grunnlag for å si noe om dette, nemlig brukerne av barnehagen. Brit Johanne Eide & Nina Winger (2003) skriver at det i

kvalitetsdebatten om barnehagen har vært et fokus rettet mot brukernes behov, og at det synes som om det ofte er foreldrene som blir sett på som de viktigste brukerne. Det er ikke nødvendigvis et motsetningsforhold mellom barna og foreldrenes interesser, og foreldre er etter min mening også viktige premissleverandører i debattene om barnehagens innhold og kvalitet. Eide & Winger (2003) skriver videre at foreldre og pedagoger bør være ekstra bevisste på at også barns synspunkter og forestillinger kommer til uttrykk, siden det er barna som er de primære brukerne av barnehagen. Det er dette som er mitt mål med oppgaven; finne ut hva de primære brukerne av barnehagen mener om barnehagens innhold og hvordan en god barnehage skal være. Hvordan skulle barnehagen ha vært dersom barna fikk bestemme?

1.2 Problemstilling

Målet mitt med dette prosjektet er altså å kunne si noe om hvilke synspunkter et utvalg barn har på hva som er den gode barnehagen, og hvilke tema barna er inne på når de snakker om den gode barnehagen. Samtidig ønsker jeg å se dette opp mot et aktuelt politisk dokument. Intervjuene ble gjennomført rett etter at Meld. St. 24 (2012-2013) (2013)¹ om fremtidens barnehage hadde kommet, og som stortingsmelding er den et sentralt dokument som vil kunne få stor betydning for barnehager i hele landet. I tillegg til dette, opplevde jeg at navnet på meldingen *Framtidens barnehage* fanget min interesse, og jeg ønsket se nærmere på hvilke tanker regjeringen hadde for barnehagen i framtiden. Derfor falt valget av politisk dokument på Stortingsmelding 24. Først tenkte jeg at jeg ville ta utgangspunkt i denne meldingen, og deretter undersøke om barnas synspunkter stemte overens med det jeg hadde tolket som det sentrale der. Etter å ha tenkt meg grundigere om, kom jeg fram til at ved å gjøre det på den måten, ble det Stortingsmelding 24 som ville legge premissene for hva jeg fattet interesse for i barnas utsagn, og at jeg derfor ville kunne gå glipp av de andre synspunktene barna gav uttrykk for. Dette ble stikk i strid med min målsetting. Jeg ønsket ikke å ta utgangspunkt i de voksnes tanker i denne studien.

¹ For å få bedre flyt i språket velger jeg heretter å omtale Meld. St. 24 (2012-2013) (2013) som Stortingsmelding 24. Dersom det senere i oppgaven refereres til andre stortingsmeldinger enn denne, blir det henvis på vanlig måte etter APA 6. Kilder som brukes i Stortingsmelding 24, men som jeg ikke har gått videre inn i, henvises til i fotnoter.

Med bakgrunn i dette, endte jeg opp med å snu på det, og jeg valgte derfor å gå åpent ut for å forsøke å få tak i barnas synspunkter på den gode barnehagen.

Hovedproblemstillingen ble ut fra dette:

Hvilke synspunkter har et utvalg barn på hva som er ”den gode barnehagen”?

Videre ønsket jeg også å finne ut om de temaene som barna var opptatt av, ble omtalt i Stortingsmelding 24, og eventuelt hvordan de ble omtalt. Dette dannet grunnlaget for underproblemstillingen:

Hvordan omtaler Stortingsmelding 24 de temaene barna i undersøkelsen er opptatt av?

Det vil si at Stortingsmelding 24 trekkes inn som en sentral del av analyse- og drøftingskapittelet i oppgaven. Problemstillingene danner utgangspunktet for veien videre, valg av metode, hvilke teorier jeg trekker inn og hvilke deler av Stortingsmelding 24 som blir omtalt. Dette sier jeg noe mer om i avsnittet om oppgavens oppbygning.

1.3 Avgrensing og presiseringer

Før jeg går videre, vil jeg si noe kort om valg av begreper i hovedproblemstillingen. For det første har jeg bevisst valgt å bruke *den gode barnehagen*, fremfor for eksempel *kvalitet*. Den viktigste årsaken til dette, er at jeg tenker at begrepet *kvalitet* vil være for abstrakt for barn i barnehagealder, og at det er både komplekst, omdiskutert og flertydig. I Stortingsmelding 24 finnes det også et eget avsnitt med overskriften *Den gode barnehagen*. Det vil si at jeg opplever at dette begrepet er noe som blir brukt i den pågående debatten om barnehagens innhold, samtidig som jeg tror at det er et begrep barna kan forholde seg til. I intervjuene bruker jeg også *en veldig bra barnehage* eller spør om hvordan barna ville at barnehagen skulle ha vært hvis de fikk bestemme, for å få fram deres synspunkter om temaet.

Et annet begrep jeg måtte reflektere mye rundt før jeg tok det endelige valget om problemstilling, var *synspunkter*. Jeg kunne for eksempel valgt tanker eller meninger, utsagn eller uttalelser. Hva barna sier eller uttaler om den gode barnehagen er utgangspunktet for det jeg ønsker å undersøke, men ved å tolke og analysere beveger jeg meg videre og mer bakenfor selve utsagnene. Likevel vil jeg aldri komme dit at jeg kan finne ut sikkert hva barna faktisk tenker eller mener. Når jeg landet på begrepet synspunkter, er dette fordi jeg mener at det kan kobles mer direkte til hva barna uttrykker. Det handler om meninger eller tanker barna gir uttrykk for. Samtidig kan man igjen reflektere rundt om det er mulig å vite hva som faktisk *er* det enkelte barns synspunkter. Dette vil blant annet henge sammen med synet på kunnskap, og jeg gjør en grundigere refleksjon rundt dette i kapittel 4.2.5.

Et utvalg barn vil si seks barn i alderen 4-6 år, fra to ulike barnehager i Oslo. Det er to gutter og fire jenter. Hvordan jeg har kommet fram til dette utvalget omtales i kapittel 4.2.1.

1.4 Tidligere forskning

Før jeg gikk i gang med dette prosjektet, var det viktig for meg å prøve å orientere meg om hva som tidligere har blitt gjort av undersøkelser med barn om barnehagens innhold. Jeg søkte da i hovedsak etter norske studier og litteratur. Dette med utgangspunkt i at disse befinner seg innenfor samme referanseramme og kontekst som min studie; den norske barnehagen. Jeg nevner her noen av de studiene og den litteraturen som jeg har kommet over flest ganger, eller som jeg ofte har sett det har blitt referert til. Dette er i hovedsak også ganske nye studier.

Åse Bratterud, Ellen Beate Sandseter & Monika Seland (2012) har skrevet rapporten *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har NTNU Samfunnsforskning i samarbeid med Dronning Mauds minne gjennomført en undersøkelse av barn, foreldre og ansattes opplevelse av medvirkning og trivsel i barnehagen, og hvordan dette eventuelt henger sammen med ulike forståelser av barnehagekvalitet. Når det gjelder barn over tre år, har de deltatt i undersøkelsen ved at 171 fire-, fem- og seksåringer ble intervjuet med strukturerte elektroniske

spørreskjema og 18 ved kvalitative intervju. Denne rapporten har jeg møtt på mye som referanse i ulike sammenhenger, og spesielt i Stortingsmelding 24. En annen mye brukt referanse er Solveig Østrem et al. (2009) som har foretatt en evaluering av hvordan *Forskrift om rammeplan for barnehagen* (2006) har blitt innført, brukt og erfart. I en av delprosjektene ser de på barns erfaringer og perspektiver, og de har brukt barneintervju som metode. I 2012 kom også Senter for praksisrettet utdanningsforskning med en rapport om barnehagen som læringsmiljø og danningsarena (Sunnevåg, 2012). Hensikten med det prosjektet var å utvikle kunnskap som kunne danne grunnlag for god kvalitativ praksis i barnehagen. I arbeidet ble barn sett på som aktive deltakere med muligheter for innflytelse. Det ble gjennomført en nettbasert kartleggingsundersøkelse for å få fram barns opplevelser og erfaringer fra barnehagen. Denne rapporten har blant annet fått kritikk for manglede begrepsavklaringer og etiske standarder, samt elementer innenfor metoden (Andersen et al., 2013). Eide & Winger (2003) er noen av de som skriver at barn bør være viktige informanter i kvalitetsdebatten, men samtidig problematiserer de også hva dette vil innebære. De viser til at det økende fokuset på at barn skal være aktive deltakere skaper utfordringer og at det stiller krav til pedagoger og forskere om å finne metoder og gode måter å gjøre dette på. Det er derfor ikke overraskende at studier som involverer barn som deltaker også kan bli utsatt for en del kritikk. Jeg ønsker ikke å gå noe nærmere inne i denne kritikken, men dette har vært en påminnelse om hvor viktig refleksjon underveis i undersøkelsen vil være.

Av aktuelle masteroppgaver har blant annet Sandra Austgard (2013) gjort en undersøkelse om hva kvalitet kan være for et utvalg barn i barnehagen, et tema som er knyttet nært opp til det jeg ønsker å undersøke. I tillegg vil jeg her også nevne Hanne Fehn Dahle (2009) som har gjort en intervjuundersøkelse med barn og mødre som benytter seg av kveldsåpen barnehage. Selv om denne oppgaven tar for seg en spesiell type barnehagetilbud, har den vært en inspirasjonskilde for meg når det gjelder metoden barneintervju.

1.5 Stortingsmelding 24

Meldinger til Stortinget brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten

at de er knyttet til forslag om vedtak. De har ofte karakter av å være en rapport til Stortinget om et arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller en drøfting av framtidig politikk. Meldingene, og behandlingene i Stortinget, danner ofte grunnlaget for en senere proposisjon (Regjeringen.no, 2010).

Stortingsmelding 24 kan sies å være en videreføring av St. Meld. Nr. 41 (2008-2009) (2009) *Kvalitet i barnehagen*, da flere av målene og tiltakene som omtales der er fulgt opp og dermed inngår i grunnlaget for Stortingsmelding 24. Regjeringen holder fast ved målene om å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena og at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. I tillegg har en ny formålsparagraf trådt i kraft siden den forrige meldingen, kunnskapsgrunnlaget om barnehagen har blitt utvidet og flere offentlige utvalg har lagt fram rapporter med anbefalinger om tiltak. Forslagene inngår i drøftingsgrunnlaget for meldingen om framtidens barnehage (Stortingsmelding 24, 2013).

Lilian G. Katz (1993, s. 5) er en av de som skisserer ulike perspektiver på det hun omtaler som *the quality of programs for young children*. Hun viser til fem ulike perspektiver; sett ovenfra av besøkende voksne og observatører, sett nedenfra av barna, sett utenfra av foreldre, sett innenfra av de ansatte eller *oppfattet* av det øvrige samfunn og representanter for eiere. Jeg tenker at Stortingsmelding 24 kan plasseres under det siste perspektivet, hvor barnehagens kvalitet blir sett på i et større perspektiv som også rommer hvordan barnehagens innhold vil ha betydning for hele samfunnet og ettertiden. Videre skriver Katz (1993, s. 5):

Criteria of quality from each perspective are proposed. It is theoretically conceivable that aspects of quality that satisfy one perspective may not satisfy another, and the question of whose perspective has first claim in the ultimate judgment of quality is raised.

For meg blir det da interessant å se på hva som oppstår i møtet mellom barnas og regjeringens perspektiv på den gode barnehagen. Dette møtet, eller hvordan jeg tolker at disse perspektivene møtes, vil igjen bli påvirket av mine perspektiver både som barnehageansatt som ser det fra innsiden og forskeren som ser det ovenfra.

1.6 Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven har jeg valgt å starte med det mest overordnede. Det vil si at i kapittel 2 presenterer mitt epistemologiske utgangspunkt. Jeg gjør her rede for hva jeg legger i begrepet epistemologi før jeg kommer inn på de vitenskapsteoretiske retningene jeg er inspirert av. Kapittel 3 sier noe om det teoretiske utgangspunktet denne oppgaven er bygget på, synet på barn som premissleverandører. Jeg har valgt å ikke ha noe annet eget teorikapittel, fordi jeg ønsket at barnas utsagn skulle lede meg mot teorien og ikke omvendt. Det vil si at hovedvekten av teori blir trukket inn under analyse og drøfting. I kapittel 4 skriver jeg om metodologi. Her gjør jeg rede for valg av forskningstilnærming og det kvalitative intervjuet som metode. Dette kapittelet legger stor vekt på etiske problemstillinger og ulike metodiske valg, og det avsluttes med noen refleksjoner rundt egen rolle. Jeg tenker at dette kapittelet har blitt en spesielt viktig del av oppgaven. Det er mange, og viktige, valg som blir gjort rede for her, og alle disse valgene har hatt betydning for hvordan intervjuene ble gjennomført, hvilke datamateriale jeg fikk og hvilke resultater jeg kom fram til. Kapittel 5 tar for seg analyse og drøfting av barnas synspunkter. Jeg har valgt å skrive analyse og drøfting sammen, og jeg har strukturert kapittelet med utgangspunkt i de temaene jeg opplevde at barna var mest opptatt av. Hvert underkapittel inneholder en generell beskrivelse av tema, noe meningsfortolkning av spesielle utsagn eller områder og en drøfting med utgangspunkt i barnas synspunkter. Til slutt i hvert underkapittel sier jeg noe om hva som står i Stortingsmelding 24 om temaet, og fortsetter drøftingen med utgangspunkt i dette. Det siste kapittelet inneholder noen avsluttende refleksjoner og tanker om veien videre.

2 EPISTEMOLOGI

Ontologi dreier seg om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut, og epistemologiske teorier er ulike oppfatninger av hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om denne verden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilke epistemologiske teorier jeg har hentet inspirasjon fra i denne studien.

Ingeborg Sæbøe Holten (2009) skriver at hun tar utgangspunkt i epistemologi som en samlebetegnelse for de metodologiske og teoretiske valgene forskeren gjør. Hun viser til at forskerens stemmer, syn på kunnskap og tilnærminger til forskningsfeltet vil være sentrale elementer innenfor forskningens epistemologi. Jeg tenker at epistemologi handler om hvilken vitenskapsteoretisk retning, eller hvilke vitenskapsteoretiske retninger, man er inspirert av, men også om hvem man er som forsker. Dette påvirkes blant annet av tidligere erfaringer, teori man leser og fremgangsmåten man velger (Holten, 2009). I kapittel 3 gjør jeg rede for teoretisk utgangspunkt og i kapittel 4 presenterer jeg noen av de metodologiske valgene jeg har stått ovenfor, herunder kommer også et eget avsnitt om synet på kunnskap i intervjusammenheng. I dette kapittelet tar for meg de vitenskapsteoretiske retningene jeg har latt meg inspirere av.

Denne oppgaven kan ikke plasseres under én vitenskapsteoretisk retning. Jeg har hentet inspirasjon både fra fenomenologi, hermeneutikk og kritisk teori. Som jeg kommer tilbake til i slutten av kapittelet, tenker jeg at det Anne Greve (2008) omtaler som utgangspunktet for en kritiske hermeneutisk fenomenologi, kan være med å oppsummere mitt vitenskapsteoretiske syn. For å kunne komme dit og forstå hvordan jeg har kommet fram til dette, er det nødvendig at jeg først gjør rede for de retningene den kritisk hermeneutiske fenomenologien bygger på, og drar fram de elementene som jeg spesielt har latt meg inspirere av og som har hatt betydning for oppgaven min. Jeg starter derfor med å si noe generelt om fenomenologi og hermeneutikk, før jeg går over til det mer spesifikke i kritiske hermeneutikk.

2.1 Fenomenologi

Ifølge Johannessen et al. (2011) er fenomenologi både en filosofi og et forskningsdesign. Fenomenologisk filosofi kan kort sagt sies å være læren om ”det som viser seg”, det vil si tingene eller begivenhetene slik de ”viser seg” eller ”framstår” for oss. Den fenomenologisk filosofien ble en egen retning tidlig på 1900-tallet med utgangspunkt i den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Fenomenologien er kritisk til den moderne naturvitenskapen som har skapt sin egen verden, uten å ha analysert tilstrekkelig det fundament av vanlig menneskelig erfaring som den hviler på (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2010, s. 45) skriver blant annet at fenomenologi i kvalitativ forskning er ”(...) et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”. I min studie forsøker jeg å forstå fenomenet barnehage ut fra aktørene, altså barnas, perspektiv. Mitt mål er å kunne beskrive verden, og i dette tilfelle hva den gode barnehage er, med utgangspunkt i hvordan jeg tolker at dette oppleves av de seks barna jeg intervjuer. Som Greve (2007) skriver tar fenomenologien utgangspunkt i subjektet, og tar sikte på å beskrive menneskers subjektive opplevelser og erfaringer.

Fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt forskningsdesign vil si å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2011).

Mening er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Når vi tolker hva en handling eller det noen har sagt, betyr, må handlingen eller ytringen ses i lys av den sammenheng den forekommer innenfor. Forskeren kan ikke forstå mening utenfor de sammenhengene der meningen skapes (Johannessen et al., 2011, s. 82).

Det vil si at når datamaterialet skal tolkes og analyseres, må jeg se det i lys av sammenhengen utsagnene har forekommet innenfor. Som jeg kommer tilbake til både i metodologi- og analysekapittelet, er det mye som kan være med å påvirke hvilke svar man får.

Hilde Bondevik & Inga Bostad (2006) skriver at dersom man har en fenomenologisk tilnærming til forskning, beskriver man hendelser og handlinger slik de framtrer, og man beskriver ofte det man kan kalle dagligdagse gjøremål og erfaringer. Ifølge Greve (2007) fokuserer man i fenomenologien på det essensielle og unike i motsetning til å søke det som er felles eller generelt. Hun viser også til at innenfor denne tilnærmingen skilles ikke verden fra mennesket, altså subjekt og verden har et gjensidig forhold som ikke kan oppløses. Det er her det sentrale begrepet livsverden (lebenswelt) kommer inn. Den franske filosofen Merleau-Ponty hentet og videreutviklet dette begrepet fra en av de andre sentrale filosofene innen fenomenologien, tyskeren Martin Heidegger. Kort sagt kan man si at livsverden viser til den grunnleggende relasjonen mellom livet og verden. Fenomenologisk forskning tar alltid utgangspunkt i livsverden (Greve, 2007).

I denne studien er jeg på jakt etter de unike synspunktene til hvert enkelt av de barna jeg intervjuer. Jeg kan ikke generalisere de funnene jeg har gjort og si at dette er synspunkter som er representativt for alle barn. Det er også for få informanter til å kunne si noe generelt om eventuelle forskjeller eller likheter mellom de to ulike barnehagene eller ut fra kjønn. Målet er å få en økt forståelse og innsikt i det enkelte barns livsverden, knyttet til fenomenet barnehage. Det er altså den delen av barnas livsverden som utspiller seg i institusjonen barnehagen som er fokus i min studie. Ifølge Kvale & Brinkmann (2010) gir det kvalitative forskningsintervjuet en enestående mulighet til å kunne beskrive den daglige livsverden, ved at det gir en privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden.

Jeanette Rhedding-Jones (2005) plasserer både hermeneutikk og fenomenologi under betegnelsen tolkende tilnærming. I en tolkende tilnærming er den subjektive forståelsen hos forskeren betydningsfull. Dette kommer jeg nærmere inn på det følgende avsnittet, når jeg gjør rede for hermeneutikken.

2.2 Hermeneutikk

Ifølge Sissel Lægroid & Torgeir Skorgen (2001) er opprinnelsen til selve ordet *hermeneutikk* omstridt, men det er trolig utledet fra det greske ordet *hermeneuein* som betyr å uttrykke, i betydning å utsi og tale, og å utlegge, i betydningen fortolke og forklare. I tillegg kan det bety å oversette fra et språk til et annet. Ordet har altså en tredelt betydning; uttrykke, fortolke og oversette. Den tredelte betydningen gjenspeiler de hermeneutiske operasjonene, som er arbeid med forståelse som mål (Lægroid & Skorgen, 2001). Jon Hellesnes (1988) skriver at med hermeneutikk har man tradisjonelt ment kunsten å forstå, fortolke og utlegge.

Hermeneutikken har en lang historie og kan føres helt tilbake til den greske antikken og tolkning av tekster, som for eksempel Homers store epos, og senere både bibeltekster og lovtekster. De mest sentrale av det man kan kalle de nyere hermeneutikerne er den tyske filosofen Hans Georg Gadamer, den tyske sosiologen Jürgen Habermas, den franske filosofen Paul Ricoeur og den kanadiske filosofen Charles Taylor (Bondevik & Bostad, 2006; Alvesson & Sköldberg, 1994). Av disse hermeneutikerne er det spesielt Gadamer og hans tanker knyttet til begrepet førforståelse, samt Habermas og den kritiske hermeneutikken som har inspirert meg i denne oppgaven. Ifølge Alvesson & Sköldberg (1994; 2009) finnes det flere ulike former for hermeneutikk, og det vil således være forskjellige innfallsvinkler til en hermeneutisk tilnærming. Jeg velger her å presentere de delene av hermeneutikken som er relevant for min oppgave, og som jeg har latt meg inspirere av, det vil si den hermeneutiske sirkel, begrepet førforståelse og den kritiske hermeneutikken.

2.2.1 Den hermeneutiske sirkel

Et av hovedpoengene i hermeneutikken er at meningen i en del, kun kan forstås dersom den settes i sammenheng med helheten. Eksempelvis vil en bibeltekst kun kunne forstås dersom den settes i sammenheng med hele Bibelen. Omvendt kan man si at helheten består av deler, og således bare kan forstås med utgangspunkt i dem (Alvesson & Sköldberg, 1994). Dette fører oss over til den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel illustrerer at forståelsen av noe består av en stadig bevegelse og en slags gjensidig tilpasning mellom helhet og del. Det er en bevegelse og en

gjensidig tilpasning også mellom det vi skal fortolke og vår egen førforståelse² eller mellom det vi skal fortolke og sammenhengen det skal fortolkes i. For å vise at det er en kontinuerlig prosess, og at man ikke kommer tilbake til det samme utgangspunktet, velger noen heller å kalle det en spiral. Spiralen illustrere en kunnskap som stadig ekspanderer i et kontinuerlig samspill der avgrensede deler settes inn i en større helhet (Postholm & Jacobsen, 2011). Hellesnes (1988) skriver dette om den hermeneutiske sirkel:

Forståinga startar aldri frå eit nullpunkt (...) Læra om den hermeneutiske sirkelen går ut på at der alltid er ei meir eller mindre vag og implisitt forståing av heilskapen i forståinga av delane, og at ei meir eller mindre vag og implisitt forståing av delane er til stades i den gradvis forståtte totalmeininga (...) Eller med andre ord; Heilskap og delforståinga korrigerer kvarandre gjensidig (Hellesnes, 1988, s. 28).

Min tolkning av dette er at den gjensidige påvirkningen mellom del og helhet, og mellom vår egen førforståelse og det vi skal tolke er det sentrale. Jeg skriver mer om hvordan den hermeneutiske sirkel og synet på kunnskap har påvirket oppgaven min i introduksjonene til analyse- og drøftingskapittelet.

2.2.2 Førforståelse og forståelseshorisont

I en del andre vitenskapsteoretiske retninger, som for eksempel innenfor positivismen, er fokuset rettet mot det som skal studeres, det vil si objektet eller objektene. I hermeneutikken derimot rettes hovedfokuset mot kunnskapssubjektet, altså den som søker kunnskap og forståelse om noe (Bondevik & Bostad, 2006). En av grunntankene i hermeneutikken er at man forstår noe på grunnlag av en rekke forutsetninger. Man vil aldri kunne møte verden forutsetningsløst. Disse forutsetningene går under forskjellige navn hos ulike filosofer, men det mest kjente begrepet er *forforståelse* eller *førforståelse* som særlig knyttes til tidligere nevnte Hans-Georg Gadamer (Bondevik & Bostad, 2006). Forskeren har alltid sine egne referanserammer i bagasjen og disse er alltid med å påvirke tolkningen (Alvesson & Sköldberg, 1994). Ifølge Bondevik & Bostad (2006) er en førforståelse den første oppfatningen vi har av et fenomen før man har studert det nærmere. Det er ikke sikkert at førforståelsen vil stemme overens med det man finner ut når man har studert

² Begrepet forklares nærmere i kapittel 2.2.2

fenomenet, men det er likevel en nødvendig forutsetning som preger vår begynnende forståelse. I noen sammenhenger omtales noen av forutsetningene for en bestemt førforståelse som *for-dommer*. Dette dreier seg ikke om fordommer i ordets dagligdagse betydning, som negative og fordreide oppfatninger av noe. I hermeneutikken er alle forhåndsoppfatninger *for-dommer*; både bevisste og ubevisste, positive og negative. Derfor settes det også bindestrek mellom ordene for og dom. Summen av disse *for-dommene* omtales som forståelseshorisont (Bondevik & Bostad, 2006).

Gadamer (2012) bruker også begrepet *foroppfatninger* og skriver blant annet at den som vil forstå en tekst, må være åpen for å la den si ham noe. Man må være mottakelig for tekstens annerledeshet, og denne mottakeligheten krever verken saklig nøytralitet eller det man kan kalle for selvutslettelse. For å tilegne seg en tekst må egne foroppfatninger og fordommer fremheves. Det gjelder å blir klar over sine egne foroppfatninger. Videre skriver han at ”Denne åpenheten forutsetter imidlertid at vi relaterer den andres oppfatning til helheten av våre egne oppfatninger, eller relaterer oss selv til den andres oppfatning” (Gadamer, 2012, s. 305). Dette tenker jeg henger sammen med den hermeneutiske sirkel, og påvirkningen mellom helhet og del, samt mellom egen førforståelse og det som skal tolkes.

Med utgangspunkt i dette, ble det viktig for meg at jeg gjennom hele studien reflekterte over egen rolle og hvordan min forståelseshorisont var med på å påvirke de resultatene jeg fikk. Dette gjelder ikke bare i analysen, men gjennom hele prosessen, helt fra de første valgene ble tatt. Jeg har forsøkt å drøfte dette underveis i oppgaven, og også gått grundigere inn på det i avsnitt hvor jeg reflekterer rundt egen rolle. Et annet viktig poeng er at den som blir intervjuet, altså den enkelte informant, også har med seg en førforståelse eller forståelseshorisont. Denne er det derimot vanskeligere for meg å kunne få tak i og si noe sikkert om. I analysen og drøftingen vil dette ses igjen ved at jeg stiller en del spørsmål som det ikke gis svar på.

2.3 Kritisk hermeneutikk

Som sagt innledningsvis i dette kapittelet, finnes det ulike former for hermeneutikk. Jeg har spesielt tatt interesse for den kritiske hermeneutikken. Kritisk hermeneutikk

fokuserer ifølge Bondevik & Bostad (2006) på sider av vår kultur og samfunn som nedfeller seg i vår forståelseshorisont. Forståelseshorizonten påvirker den enkelte av oss direkte og ubevisst, og deler av denne forståelseshorizonten har vi ifølge kritisk hermeneutikk heller ikke tilgang til, og derfor kan vi ikke justerer alle de oppfatninger og forestillinger vi har. En rekke av disse oppfatningen framstår derimot som de var uavhengige og upåvirket av samfunn og kultur, vi tar den som faktiske og naturlige sannheter. Dette er noe av det jeg tenker det vil være viktig å være spesielt oppmerksom på når det gjelder det å intervju barn. Hvilke sannheter sitter jeg som voksen og forsker med, og hvorfor tenker jeg som jeg gjør?

Jürgen Habermas er en av de som regnes for å være av de sentrale navnene innenfor kritisk hermeneutikk. Hans teorier springer i hovedsak ut fra den kritiske teorien (Bondevik & Bostad, 2006). I følge Alvesson & Sköldbberg (2009) blir betegnelsene kritisk teori og kritiske hermeneutikk brukt noe om hverandre. Med utgangspunkt i dette, har jeg videre valgt å kort si noe om de generelle hovedtrekkene i kritisk teori, samt gjøre rede for noen tanker fra Habermas som jeg ser på som relevante for oppgaven min.

2.3.1 Kritisk teori

Kritiske teori er en tradisjon som oppstod i Tyskland rundt 1930, og som skapte sin egen skole; Frankfurterskolen. Dette var en skole som ble dannet som et uavhengig forskningsinstitutt, tilsluttet Universitetet i Frankfurt. Derav navnet Frankfurterskolen. Av sentrale navn knyttet til denne skolen nevnes Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin og Fromm (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Bondevik & Bostad, 2006). Morten Solheim (2010) skriver at en viktig agenda for Frankfurterskolens medlemmer var å bevise at all samfunnsforskning er interessebestemt, og at man dermed ikke kan forholde seg nøytralt eller objektivt til forskningens anliggende. Menneskene som står bak denne tradisjonene kan ifølge Solheim (2010) regnes som pionerer innenfor kritisk samfunnsforskning.

Alvesson & Sköldbberg (2009) skriver at kritisk teori karakteriseres av en tolkende tilnærming kombinert med en uttalt interesse for kritiske diskusjoner rundt sosiale realiteter. Kritisk teori har et dialektisk syn på samfunnet, og hevder at sosiale fenomen alltid må ses i en historisk sammenheng. Videre bygger det på tanken om at

sosiale forhold i tillegg til å være historisk skapt, også er sterkt påvirket av asymmetriske maktforhold og spesialinteresser i samfunnet. Dette er også en ting som har vært viktig for meg å ha med meg inn i oppgaven, spesielt med tanke på et asymmetrisk maktforhold mellom barn og voksen. Det ble også interessant for meg å reflektere over hvordan forhold i samfunnet, som for eksempel synet på barn eller politiske målsettinger er med på å påvirke blant annet hva som ses på som gyldig kunnskap eller viktig kunnskap.

2.3.2 Jürgen Habermas

Som nevnt innledningsvis, er Jürgen Habermas (f. 1929) en av dem som blir sett på som de sentrale navnene innenfor kritiske hermeneutikk. Halvor Fauske (1999) skriver at Habermas har interessert seg i hvordan samfunnsvitenskapen kan bidra til en politiske praksis som er inkluderende og frigjørende, og at han argumenterer for at et samfunn hvor frihet og rettferdighet råder, ikke kan realiseres gjennom filosofisk refleksjon alene. En kritisk teori skal ha en praktisk hensikt.

En av de tingene som er relevant for min oppgave, er hvordan Habermas er spesielt opptatt av å vise at bestemte interesser preger forskningen, og at man således ikke kan snakke om verdifri forskning (Bondevik & Bostad, 2006). Dette er noe jeg vil komme tilbake til både under metodologi og i analysen, hvordan jeg som forsker har et mål med undersøkelsen min og hvordan det igjen kan påvirke resultatene jeg får. Et annet interessant poeng for min oppgave er hvordan Habermas ser på enighet som mål for alle kommunikasjon.

Slik han (Habermas) ser det er enighet det iboende målet for all kommunikasjon. Alle som bruker språket på en kompetent måte, vil intuitivt vurdere om ytringer er sanne, riktige og troverdige. Dette er krav som må innfris for at ytringene skal bli akseptert som gyldige, noe som er nødvendig dersom kommunikasjonsdeltakerne skal bli enige (...)Aktørene stiller spørsmål om ytringen eller handlingen er sann, om den normativt sett er riktig, og om det som er sagt eller gjort er troverdig (Fauske, 1999, s. 16).

Fauske (1999) skriver videre at det er kun i situasjoner hvor denne innforståtte enigheten ikke lenger er til stede, at gyldigheten blir problematisert. Jeg tenker at i en studie som involverer barn vil dette være viktig å reflektere over. Det er ikke alltid

barn og voksne ser verden på samme måte, og jeg tenker at jeg som voksen og forsker kan komme i mange situasjoner hvor jeg vil vurdere barnas ytringer, og ta avgjørelsen på om de er gyldige.

En annen ting jeg opplever som spesielt interessant er noe av det Habermas (2012, s.162) skriver om sannhet.

Sannheter synes kun å være tilgjengelig for oss i form av hva som er rasjonelt akseptabelt. Et presserende spørsmål blir dermed om et utsagn på denne måten epistemiserte sannhet overhode besitter en ”verdi” som er uavhengig av den konteksten som gjelder for dets rettferdiggjøring.

Dette er også noe jeg mener det er viktig å reflektere over i forskning, og kanskje spesielt i forskning med barn. Man kan stille spørsmål om hva som er rasjonelt akseptabelt og for hvem, samtidig vil det være avgjørende å se på konteksten denne sannheten forekommer innenfor.

2.4 Oppsummering av vitenskapsteorien – kritisk hermeneutisk fenomenologi

Hvis jeg nå skal oppsummere mine tanker rundt vitenskapsteori og hvordan jeg har hentet inspirasjon fra ulike retninger, kan jeg si at jeg har endt opp med det Greve (2008) omtaler som kritisk hermeneutisk fenomenologi.

Utgangspunktet for den kritisk hermeneutiske fenomenologien er at enhver fortolkning nødvendigvis er influert av sosialt aksepterte måter å betrakte verden på. Fordi sosialt aksepterte syn på verden gjerne gjenspeiler verdiene til personer som på en eller annen måte innehar en privilegert status i en gitt sosial kontekst, vil levde erfaringer fra grupper som ikke tilhører disse mer privilegerte blant oss, ofte ikke bli hørt. Kritisk hermeneutisk fenomenologiske studier søker å la disse gruppene få komme til orde med sine stemmer (Greve, 2008, s. 65).

Barn kan være en av de gruppene dette vil kunne gjelde. De kan ofte ha et annet syn på verden enn det voksne har, og kunnskap produsert av fagfolk og forskere vil for eksempel kunne tillegges mest vekt, selv i debatter hvor barna sitter med viktige

erfaringer. Som nevnt i innledningen, mener jeg at det er spesielt viktig at barns stemmer blir tydelig i debatter som gjelder deres eget hverdagsliv, i dette tilfellet hverdagslivet og innholdet i barnehagen. Å la barna komme til orde har vært mitt mål med denne studien.

Som jeg skrev innledningsvis i dette kapitlet, handler epistemologi om synet på kunnskap, hvordan man kan oppnå og begrunne kunnskap om verden. Hvilke vitenskapsteoretiske retninger man er inspirert av vil ha betydning for dette synet. Jeg har som sagt latt meg inspirere av ulike retninger, og i dette kapitlet har jeg gjort rede for disse, samt trukket fram de elementene som har hatt spesiell betydning for oppgaven. Dette kapitlet kan ses på som et fundament for oppgaven videre. Både valg av teori, metodologi, analyse og drøfting er bygget på det jeg har presentert her.

3 BARN SOM PREMISSLEVERANDØRER

I dette kapittelet gjør jeg rede for det jeg velger å kalle et teoretisk utgangspunkt for denne studien. Som nevnt i innledningen, vil hovedvekten av teorien bli omtalt i analyse- og drøftingsdelen, da med utgangspunkt i barnas utsagn eller de temaene de er opptatt av. Det at jeg har valgt å gjøre det på denne måten sier noe om mitt syn på barn og på mitt syn på barn som deltakere i forskning. Det er dette jeg ønsker å gjøre rede for i dette kapittelet, hvilket utgangspunkt undersøkelsen er bygget på, hva som ligger til grunn for valgene jeg tar underveis. De enkelte valgene og refleksjonene jeg har gjort med bakgrunn i dette, blir omtalt i kapittelet om metodologi.

Synet på barn og barndom er et veldig stort teoretisk felt, som det er skrevet mye om. Det finnes også mye teori som omhandler barn i forskning eller barn som premissleverandører, deltaker eller informanter. Med tanke på denne oppgavens omfang har jeg måttet gjøre noen valg, og det er således bare et lite innblikk i disse debattene som presenteres her.

3.1 Synet på barn

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, snakker man om et nytt paradigme når det gjelder synet på barn og barndom (Eide & Winger, 2003). Reidun Tangen (2008) er en av de som skriver at det har vært en økende interesse for barns opplevelser og perspektiv på egne liv de siste årene. Hun viser til at dette blant annet kan ha en sammenheng med FN's barnekonvensjon og ulike lands politiske initiativ for å ivareta barns rettigheter. I tillegg til politiske og økonomiske årsaker, er den økende interessen for barns opplevelser og perspektiver påvirket av en teoretiske utvikling. Det har vært et skifte i synet på barn, spesielt innenfor nyere barndomssosiologi, hvor barn ikke lenger er sett på primært som *becomings*, men som *beings* (Tangen, 2008; James & Prout, 1997). Lesley-Anne Gallacher & Michael Gallagher (2008) skriver at barn har gått fra å bli sett på som inkompetente og i utvikling mot å bli voksne (*adult-becomings*) til å bli sett på som kompetente sosiale aktører. Det tidligere synet på barn henger etter min mening sammen med det Eide & Winger (2003) skriver om at barn har blitt sett på som marginaliserte aktører. Det vil si aktører som har definert seg,

eller blitt definert i, en utkantposisjon i forhold til andre mer betydningsfulle samfunnsdeltakere. Dette gjelder som regel grupper som av ulike grunner ikke ses på som direkte samfunnsproduktive, og i vårt vestlige samfunn har dette blant annet kunne gjelde barna. I et sånt perspektiv har barna også blitt sett på som uferdige, ikke produktive og er primært interessante som fremtidige voksne. De blir altså sett på som *becomings*. Dersom man derimot ser på barnet som *being*, tenker jeg at barnet ikke blir sett på som noe ufullkomment bare på vei mot noe, men at barnet og barndommen har sin egenverdi her og nå. Således vil også barns opplevelser, tanker og meninger være interessante i seg selv. Emma Uprichard (2008) er en av de som argumenterer for at disse to perspektivene ikke trenger å være i konflikt, men at de komplementerer hverandre. Barnet er ikke enten det ene eller andre, men bør ses på som både *being* og *becoming*, som sosial aktør i en prosess som både involvere fortid, nåtid og framtid. Jeg tenker at dette legger til grunn at barnet er i stadig utvikling, og således er det også alltid på vei mot noe. Dette vil etter min mening gjelde alle mennesker, både voksne og barn.

I tillegg til en endring i synet på barn, skriver Eide & Winger (2003) at en økende grad av institusjonalisering har gjort at barn har fått en mer selvstendig posisjon i det offentlige liv. Barn oppholder seg for eksempel i institusjoner som barnehage eller skole uten nære omsorgspersoner rundt seg store deler av dagen. Det vil si at barnet oftere må fungere som selvstendig aktør. Barna må mestre utfordringer, kommunisere med andre, tilpasse seg fellesskap og ulike aktiviteter på selvstendig grunnlag. Tangen (2008, s. 158) skriver:

Children, like adults, are social agents, who make sense of their lives. This also pertains to education and theories of learning. Within early childhood educational traditions, listening and responding to young children's needs have been recognised as central to good practice (...)

Synet på barn vil påvirke hvordan man forholder seg til barn. Dette vil ha betydning for vår praksis ute i barnehagen, men det vil også være av betydning for forskning som omhandler barn eller felt hvor barn er aktører.

3.2 Barn i forskning – deltakere for en hver pris?

Det er en stadig økende vektlegging av barns aktive deltakelse i forskningsprosesser både som informanter og som aktive deltakere på ulike måter, og det foregår en diskusjon om sammenhengen mellom grunnleggende holdninger til barn og barns posisjon (Eide, Hognestad, Svenning og Winger, 2010). Dette vil blant annet berøre spørsmål rundt barns subjektstatus både i hverdagsliv og forskning. En av de som skriver om barnet som subjekt er Solveig Østrem (2012). Hun tematiserer blant annet de pedagogiske konsekvensene av at barn tilkjennes subjektstatus og rett til medvirkning. Jeg tenker, som jeg også var inne på ovenfor, at når barnet tilkjennes subjektstatus, vil det i tillegg til de pedagogiske konsekvensene, også ha betydning for forskning som omhandler barn. Østrem (2012) skriver videre at siden det er en asymmetrisk relasjon mellom barn og voksne, vil barn alltid være prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer. Barnets mulighet for deltakelse og medvirkning vil være avhengig av hvilke rom vi som voksne eller samfunnet gir dem for å delta. Det at voksne vil ha en såpass stor makt når det gjelder barns mulighet for deltakelse, og at barnet er prisgitt de voksnes valg og prioriteringer, gjør at det i forskning hvor barn deltar, vil det være særskilt viktig å reflektere grundig rundt alle valg og handlinger.

Men forskning blant barn krever en høy grad av bevissthet fra forskerens side og ydmykhet overfor ansvaret det innebærer å tre inn på deres arena. Barna er prisgitt den voksne forskerens faglige integritet og lydhørhet ovenfor barna som involveres i forskningen. Dette er et stort etisk ansvar (Eide et al., 2010. s. 35).

Dette er også noe av det jeg oppfatter som tematikken når Gallacher & Gallagher (2008) stiller kritiske spørsmål til deltakende metoder i forskning som omhandler barn, det vil si barn som deltakere i forskning. Jeg tolker det dit hen at forfatterne er bekymret for om deltakende metoder brukes i for stor grad uten at man har reflektert nok rundt det, og at det i noen tilfeller blir sett på som det man kan kalle idiotsikre metoder som garanterer barns deltakelse. De skriver at deltakende metoder ser ut til å ha et epistemologisk fortrinn over mer tradisjonelle metoder, da de lover tilgang til barnas perspektiver, heller enn perspektivene til den voksne forskeren. Dette gjør at disse metodene på overflaten virker veldig attraktive, men at det kan føre til at problemer med metodene tilsløres. Jeg tolker det dithen at Gallacher & Gallagher

(2010) i likhet med Eide et al. (2010) konkluderer med at forskning blant barn, uansett hvilken metode man velger, krever en høy grad av bevissthet hos forskeren.

For us, what matters is not so much the methods used, but the ways and the spirit in which they are used: the methodological *attitude* taken. Good research practice cannot be reduced to ingenious techniques, planned in advance and carefully applied (Gallacher & Gallagher, 2010).

Ved å velge å gjøre barneintervju og la barn delta i forskning med det mål at deres stemmer skal bli hørt, har jeg med andre ord tatt på meg et stort ansvar. Med dette ansvaret følger mange valg som må reflekteres grundig over, og de etiske refleksjonene vil hele tiden være de sentrale. Dette er noe av det jeg kommer nærmere inn på i neste kapittel om *Metodologi*, hvor jeg blant annet går noe mer spesifikt inn på diskusjonen om synet på kunnskap i intervjusammenheng og barn som deltakere eller informanter. Det er også viktig for meg å poengtere at refleksjoner over valg og handlinger ikke bare hører til under metodologi, men det er noe som har vært med meg i hele undersøkelsen, fra første valg til siste tastetrykk.

Ifølge Eide & Winger (2003) finnes det mange som stiller kritiske spørsmål til barn som deltakere i forskning. Det spørres blant annet om den nye anerkjennelsen av barn som kompetente aktører og deltakere legger et større press på barn, og kanskje kan dette ansvaret ta vekk noe av mystikken fra barndommen. Kanskje frarøver vi barna den eneste muligheten i livet hvor de kan være fritatt for ansvar. Det er heller ikke sikkert at barn har godt av å stå i de ulike posisjonene og situasjonene vi utsetter dem for, og ikke alle temaer egner seg for å snakke med barn om. Jeg tenker blant annet at man må reflektere over hvilke områder som har betydning for barna. Disse kritiske spørsmålene gjør at det er viktig at vi som voksne anerkjenner at vi står i et asymmetrisk ansvarsforhold til barn, og da er det vårt ansvar å beskytte barna mot nærgående spørsmål eller tankeprosesser som de ikke er modne for, eller som ikke er positive for barna. Det må også reflekteres over hvilke tema som egner seg når barn skal delta i forskning (Eide & Winger, 2003).

3.3 Oppsummering - barn som premissleverandører

Jeg har nå gjort kort rede for hvordan synet på barn innen samfunnsvitenskapen har hatt betydning for forskning som omhandler barn, og således også for barns rolle i forskning. Barn har gått fra å bli sett på som inkompetente og ufullstendige *becomings* til kompetente sosiale aktører, *beings*, som er eksperter på eget liv. Noen forener også disse perspektivene og sier at barn både er *beings* og *becomings* (Uprichard, 2008). Videre har jeg stilt noen kritiske spørsmål knyttet til det økende fokuset på barn som deltakere i forskning og knyttet dette opp mot mitt ansvar som forsker. Disse spørsmålene gjør at man også kan stille seg kritisk til om man i det hele tatt skal involvere barn som deltaker i forskning. Eide et al. (2010) skriver at man som forsker har et ansvar for at informanter som av ulike årsaker står i fare for å bli marginalisert, også blir tatt med når det søkes kunnskap om en arena. Selv om synet på barn har endret seg, hører man, som jeg nevnte innledningsvis, lite av barns stemmer i de aktuelle debattene om innholdet i barnehagen. Derfor tenker jeg at det er viktig at også barns synspunkter blir tillagt en betydning. Eide & Winger (2003) skriver at barn bør være viktige informanter i kvalitetsdebatten i barnehage og skole, og at det blir opp til pedagoger og forskere å finne gode måter i gjøre dette på. Det er viktig å gjøre barneintervju for å forsøke å få tak i subjektive forhold hos barn, spesielt fordi vi i hverdagen lett anlegger et voksenperspektiv på barn og deres behov og situasjon. Et barneintervju kan korrigere våre antakelser om hva som rører seg inni barna (Løkken & Søbstad, 2013). Ut fra dette tenker jeg at det er viktig at barn får være deltakere i forskning og at vi viser interesse for barnas synspunkter. Forskeren må være bevisst sitt ansvar, og det finnes ingen snarvei til det gode barneintervjuet. Det er med dette som utgangspunkt jeg nå går over til metodologien, hvor jeg blant annet redegjør for de valgene jeg har gjort i en studie, hvor målet har vært å løfte fram barns stemmer i en aktuell debatt.

4 METODOLOGI

Michael J. Crotty (2006, s. 3) definerer metodologi som “the strategy, plan of action, process or design lying behind the choice and use of particular methods and linking the choice and use for methods to the desired outcomes”. Med utgangspunkt i dette, tenker jeg at metodologien er noe mer enn metoden, det er også det som ligger bak valg av metoder, og hvilken strategi man mener vil fungere best for å finne ut det man ønsker. Rhedding-Jones (2005) skriver at metodologi handler både om arbeidet med tanker rundt temaet, arbeidet med datamaterialet og arbeidet med teksten eller dokumentasjonen. Det handler om *hvordan* man forsker, ikke bare hvilke metoder man bruker.

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for mitt valg av forskningstilnærming. Deretter går jeg grundigere inn på det kvalitative forskningsintervjuet som metode, herunder kommer forberedelser og valg knyttet til selve intervjuene, refleksjoner etter gjennomføringen og etterarbeid. Ethiske refleksjoner rundt bruk av intervju som metode, spesielt med tanke på at det er barn som intervjues, vil være gjennomgående i hele kapittelet. Jeg avslutter med et avsnitt om min egen rolle i intervjuene.

4.1. Valg av forskningstilnærming

Utgangspunktet for denne oppgaven er, som nevnt i innledningen, den pågående debatten om barnehagens innhold. Både politikere, fagfolk og foreldre har ytret sine meninger om hva som kjennetegner den gode barnehagen og hva som er kvalitet i barnehagen (Foreldreutvalget for barnehager, 2013; Kvistad & Søbstad, 2005; Solheim, 2013; Oslo kommune, 2012). I løpet av de siste årene har det også kommet to stortingsmeldinger som omhandler barnehagens innhold (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), 2009; Meld. St. 24 (2012-2013), 2013). Med andre ord sies og menes det mye om kvalitet i barnehagen og barnehagens innhold, men hva mener egentlig barna selv? Hvordan vil de at barnehagen skal være dersom de fikk bestemme? Målet mitt med dette prosjektet er å kunne si noe om hvilke synspunkter et utvalg barn har på den gode barnehagen, og hvilke tema barna er inne på når de snakker om den gode barnehagen. Samtidig ønsker jeg å se dette opp mot et aktuelt politiske

dokument, og valget falt da, som jeg tidligere har gjort rede for, på Stortingsmelding 24 *Framtidens barnehage*.

Neste spørsmål for meg ble da hvordan jeg best mulig kunne få svar på problemstillingen min om hvilke synspunkter et utvalg barn har på den gode barnehagen. En etnografisk studie med observasjon og feltnotater kunne ha gitt meg noen svar, men for å få tak i barnas synspunkter konkluderte jeg med at intervju ville være mer egnet. Jeg ønsket en dialog med barna hvor de skulle fortelle meg om sine meninger om den gode barnehagen. Samtidig var det viktig for meg at barna visste hva de var med på underveis, når jeg drev forskning og når jeg ikke gjorde det. Jeg tenker at man i et intervju har mer kontroll på informasjonen man gir fra seg enn det man for eksempel har når man blir observert. Jeg er enig med Eide & Winger (2003) som skriver at intervju er en relevant metode å bruke for å få vite hva barn mener om ulike fenomener. De mange etiske utfordringene ved å intervju barn gjorde at jeg likevel hadde noen betenkeligheter med å velge denne metoden. Spesielt gjelder dette hvordan man kan sikre at barna forstår hva de deltar i og det asymmetriske maktforholdet i en intervjusituasjon. Jeg kommer nærmere tilbake til disse problemstillingene, samt andre etiske dilemmaer og valg, i de neste avsnittene.

4.1.1 Forske *med, på* eller *blant* barn?

Det har de siste årene har vært en diskusjon innenfor barneforskning, om sammenhengen mellom grunnleggende holdninger til barn og barns posisjon i forskning. I hovedsak handler dette om hvorvidt barn kan ses på som kvalifiserte aktører til kunnskapsutvikling eller om de primært er ”objekter” for forskerens ”blikk” (Eide et al., 2010, s.4). Disse temaene har jeg gjort grundigere rede for i kapittel 3. En videreføring av denne diskusjonene og en større vektlegging av barns aktive deltakelse i forskning, både som informanter og medforskere, har aktualisert en diskusjon om barneforskning skal skje *med* eller *på* barn (Eide et al., 2010).

Forskning med eller på barn blir blant annet drøftet i flere artikler i boken til Fraser, Lewis, Ding, Kellet & Robinson (2004), hvor de tar et standpunkt som blir tydeliggjort i tittelen ”*Doing Research with Children and Young People*”. Det argumenteres blant annet med at hvis forskningen skal ha noen positiv betydning for

barnas liv, er det essensielt at forskeren involverer seg med barna og forhandler om forskningens premisser. På denne måten vil barna ha større mulighet for å forstå målene og meningen med forskningen, og være med å påvirke den (Fraser, 2004). Clark (2005) skriver også om barnet som medforsker når hun gjør rede for å bruke *The Mosaic Approach* for å lytte til unge barns perspektiver. Barna blir også her sett på som kompetente og aktive, som meningsskapere og utforskere i deres eget miljø. I *Mosaic Approach* tar man i bruk ulike metoder for å lytte til barn. Man må kunne forstå hvordan barna "ser" verden for å kunne forstå deres handlinger (Clark, 2005).

Eide et al. (2010) er noen av de som problematiserer det at man tilskriver de aller yngste barna en medforskerrolle, da de anser at denne forskerposisjoner innebærer en form for erkjennelse av hva deltakelse innebærer. Dette kan være vanskelig blant de yngste barna. Videre introduserer forfatterne det å forske *blant* barn i det som de omtaler som hverdagsforskning. Dette bygger på forestillingen om at barn er meningsskapende subjekter med verdifulle erfaringer og synspunkter det er verdt å lytte til. Forskeren må i denne sammenheng gå tett på barnas hverdagsliv, og det krever en høy grad av bevissthet og ydmykhet fra forskerens side å skulle tre inn på barnas arena. I forskning blant barn trenger en særskilt kompetanse, gjennomtenkte tilnæringsmåter og til tider tilbakeholdenhet, slik at barnas integritet blir ivaretatt (Eide et al., 2010). Jeg har ikke konkludert med om det er mest riktig for meg i dette tilfellet å si at jeg forsker *med* eller *blant* barn, men jeg ser på barn som innehavere av mye verdifull erfaring og kunnskap. Mitt ønske var å tre inn på deres arena og spørre dem om noe de er eksperter på, nemlig sin egen opplevelse av barnehagen. Jeg vet at jeg ikke kan få helt tak i deres tanker og synspunkter, men at resultatene uansett vil være farget av mine forståelser. Det er som sagt mange etiske refleksjoner som må gjøres, men med en ydmyk tilnærming og åpenhet valgte jeg likevel å utføre forskningen min på denne måten.

Det ble viktig for meg å velge en metode hvor jeg fikk mulighet til å lytte til barnas meninger, og være med på å gjøre deres stemme hørbar i en pågående debatt.

Research with children and young people is crucial. It can advance understanding of how they develop and live their lives, it can contribute to theoretical debates, and its outcome can impact directly and indirectly on the

lives of those researched and others in similar situations. However, if the research is to be in the best interest of the children and young people themselves, it is essential that researchers take heed of a number of critical issues which arise in the planning, carrying out and the dissemination stages of research (Lewis, 2004, s.1).

Sitatet over oppsummerer godt begrunnelsen for de valgene jeg har tatt når det gjelder det å forske med eller blant barn, og hvordan det videre i forskningen også vil være mange temaer og valg som må reflekteres over. I de neste avsnittene kommer jeg blant annet nærmere inn på de overordnede spørsmålene rundt maktaspektet i forskning med barn, synet på kunnskap og barns mulighet til samtykke. Jeg gjør også rede for valgene som ble gjort knyttet til selve gjennomføringen av intervjuet og prosessen videre.

4.1.2 Makt og asymmetri

Ifølge Kvale & Brinkmann (2010) er et forskningsintervju en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk forhold mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Det er intervjueren som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema, stiller spørsmålene og beslutter hvilke svar han eller hun vil følge opp. Intervjuet går i en retning, der det er intervjuerens rolle å spørre og den som blir intervjuet skal svare. I et forskningsintervju skjer det som Kvale & Brinkmann (2010, s. 52) kaller en *instrumentalisering av samtalen*. En god samtale er ikke et mål i seg selv, men et middel for å få svar på det man er interessert i å vite noe om, og kunne fortolke og rapportere ut fra forskningens problemstilling.

Når barn er involvert i forskning vil det være enda viktigere å sette søkelyset på ulike aspekter ved makt og asymmetri (Eide et al., 2010). En ting er at det er en asymmetri i maktforholdet mellom forsker og den som blir intervjuet, men det vil i tillegg også være en asymmetri mellom barn og voksen. Johanna Einarsdottir (2007) tar også for seg dette asymmetriske forholdet mellom barn og voksne, og viser blant annet til hvordan både alder, status, kompetanse og erfaring kan ha betydning for maktforholdet. Det er heller ikke alle barn som er vant til at voksne er interessert i deres synspunkter og vil høre deres mening. En fare kan være at barna ser på den voksne som en autoritetsperson og gir svar som de tenker vil tilfredsstille den voksne.

Det vil med andre ord si at man som forsker som utfører barneintervju vil inneha to ”roller” som kan være med på å forsterke et asymmetrisk forhold. Man er både den voksne og den som intervjuer.

Kvale & Brinkmann (2010) skriver også at poenget ikke er at man skal eliminere makt fra forskningsintervjuet, men at intervjueren bør reflektere rundt hvordan det asymmetriske forholdet er med på å påvirke produksjonen av intervjukunnskap. For meg har disse refleksjonene ført til noen tanker om hva som kan være med på å minke denne asymmetrien. Blant annet har jeg valgt å ta med barna i starten av analyseprosessen, sånn at de i større grad har hatt mulighet til å påvirke min tolkning og hva jeg valgte å ha med videre i oppgaven min. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i avsnittet om etterarbeid. I tillegg har disse refleksjonene vært med meg i valgene rundt selve intervjuet og gjennomføringen av det (se kap. 4.2 og 4.3).

4.1.3 Syn på kunnskap

Et annet viktig spørsmål å ta hensyn til med tanke på intervju som metode, er synet på kunnskap. En anerkjennelse av maktrelasjon i kvalitative forskningsintervju reiser i tillegg til de etiske spørsmålene rundt hvordan dette kan håndteres forsvarlig, også epistemologisk spørsmål knyttet til den kunnskapen som skal produseres (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg har i kapittel 2 *Epistemologi* gjort rede for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Synet på kunnskap bygger på dette. Likevel ønsker jeg i dette avsnittet å drøfte dette noe mer konkret knyttet opp til intervju. Kvale & Brinkmann (2010) bruker metaforen intervjueren som gruvearbeider eller reisende, for å illustrere de epistemologiske oppfatningene av intervjuprosessen som kunnskapsinnhenting eller kunnskapsproduksjon. I gruvearbeidermetaforen forstås kunnskap som skjult metall og intervjueren er gruvearbeideren som henter dette metallet opp i dagen. Man skal ha tak i intervjupersonens indre kunnskap, uten at den blir besudlet av intervjueren. Intervjueren ”graver” fram objektive data eller subjektive meninger fra intervjupersonens erfaringer, rene og upåvirket av ledende spørsmål. I metaforen om intervjueren som reisende, er intervjueren på reise i et fjernt land og vandrer rundt i landskapet og samtaler med folk han eller hun treffer på veien, stiller spørsmål og oppfordrer dem til å fortelle sine egne historier. Mulige betydninger differensieres og utfoldes gjennom den reisendes fortolkninger i de fortellingene som bringes med tilbake. Reisen kan føre til mer enn ny kunnskap, det

kan også skje endringer med den reisende. Ettetanke og refleksjoner kan føre til ny selvinnsikt og avslører verdier og tradisjoner som er tatt for gitt i den reisende, altså intervjuerens, hjemland.

Selv om disse to metaforene, ifølge Kvale & Brinkmann (2010) ikke er atskilte kategorier, kan de være med på å åpne opp for en refleksjon hos forskeren. Det gjorde det hos meg. Jeg kjente at jeg likte disse metaforene og de gav meg gode bilder, som igjen førte til viktige spørsmål. Skulle jeg innhente kunnskap fra barna eller skulle vi produsere den sammen? Og skulle jeg omtale barna som informanter eller er de deltakere?

I utgangspunktet ønsket jeg å få fram barnas kunnskap og meninger, uten at de ble ”besudlet” av mine ledende spørsmål. Jeg tenker at barn sitter med mye viktig kunnskap som jeg gjerne skulle kunne ”hente opp i dagen” uten noe ytre påvirkning. På den måten liker jeg metaforen om intervjueren som gruvearbeider. Jeg er derimot usikker på om dette i det hele tatt er mulig. Selv om jeg stilte åpne spørsmål, var det likevel mye som kunne ha vært med på å påvirke de svarene jeg fikk. For eksempel vil dette kunne være maktforholdet som jeg drøftet i forrige avsnitt, og ikke minst mine valg av hva som blir regnet som datamateriale og også hvordan det analyseres. Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt.

Jeg mener også at metaforen med intervjueren som en reisende passer godt for mitt arbeid, jeg som en reisende i barnas land, hvor de forteller meg fortellinger som igjen vil bli preget av mine fortolkninger når jeg tar dem med tilbake til min verden. Dette kan knyttes opp mot hermeneutikk og begrepet førforståelse, som jeg har gjort rede for i forrige kapittel.

I likhet med Kvale & Brinkmann (2010) ønsker jeg ikke skille de to kategoriene, men konkludere med at begge deler vil være tilstede i min forskning. Jeg vil forsøke å grave fram barns kunnskaper og tanker, men også reise rundt i deres land på jakt etter fortellinger som kan føre til refleksjoner og endringer, og avsløre verdier og tradisjoner som vi tar for gitt.

4.1.4 Informanter eller deltakere?

Med utgangspunktet i det foregående kapittelet, tenker jeg at barna i undersøkelsen både er informanter og deltakere. Jeg ønsket å møte barna så åpent som mulig, og målet var at de skulle definere hva som var viktig for dem. De ble invitert til å informere, eller fortelle meg som forsker om sine synspunkter og meninger om den gode barnehagen. Barna er også deltakere i den forstand at de er med på å påvirke valgene mine og deltar i utforming av veien videre. Likevel er ikke barna deltakere, eller forskere, på lik linje med meg. Det er jeg som har valgt tema og metode, samt bestemt rammene for undersøkelsen. Vi har ulike roller. Jeg har stilt spørsmålene og styrt undersøkelsen. Med utgangspunkt i dette konkluderte jeg i likhet med Dahle (2009) med å omtale barna som informanter. Heretter bruker jeg begrepet *informant* når det er knyttet opp til intervjuene og resultatene derifra, som for eksempel i analyse og drøfting. Jeg bruker begrepet *barn* når det er i generell betydning eller når det er snakk om flere enn informantene, og begrepene *gutt* eller *jente* brukes dersom jeg tenker at barnets kjønn som relevant for innholdet.

4.1.5 Hva er barns synspunkter?

Et sentralt spørsmål i forbindelse med denne studien, som òg er knyttet til synet på kunnskap, er om det er mulig å få tak i barnas synspunkter. Dahle (2009) stiller spørsmålet om det i det hele tatt er mulig å søke et annet menneskes perspektiv. Det vil alltid være en fare for at det man oppfatter og tolker som innholdet i en annens utsagn, vil være noe annet enn det personen faktisk mener. Det er ikke sikkert at det vi voksne ser på som barns synspunkter og perspektiver, nødvendigvis er det (Eide & Winger, 2005). Dette er et moment det er viktig å ha med seg videre i denne oppgaven. Som Einarsdottir (2007, s. 207) skriver ”Interpretation of research results is also in the hands of the adult, and therefore it is important that researchers ask themselves whether they can be sure that their understandings reflects the children’s ideas, actions and experiences”. Min mening er at jeg aldri kan være sikker på at det jeg *oppfatter* som barnas tanker faktisk *er* barnas tanker. Dahle (2009) skriver at det hun refererer fra intervjuene kun kan stå for det hun *tror* at barna tenker og forteller henne. Hun viser til at det er hun som har bestemt tema for samtalen, spørsmålene som ble stilt, hvordan de ble stilt, hvordan utsagnene tolkes, hvilke utsagn som refereres og på hvilken måte meningene skal presenteres. Hun skriver videre om at det ikke vil være mulig å trekke konklusjoner om hva barna mente, og at undersøkelsen

hennes med utgangspunkt i dette vil handle om det hun *tror* barna mente de dagene hun snakket med dem. Dette vil også være tilfelle med min undersøkelse. Jeg kan ikke si hva som *er* barnas synspunkter, bare det jeg *oppfatter* som barnas synspunkter.

Som et forsøk på å komme nærmere barnas synspunkter valgte jeg, som også nevnt tidligere, å la barna delta i starten av analysen. Det vil si at jeg etter å ha transkribert og sammenfattet intervjuene, dro tilbake til barnehagen for å snakke med det enkelte barn. Jeg refererte da til det de hadde sagt i intervjuene, stilte noen spørsmål dersom ting var uklart, og lot dem få mulighet til å stryke utsagn eller legger til mer dersom de ønsket det. Jeg kommer nærmere inn på dette i avsnittet om etterarbeid. Selv om jeg valgte å gjøre det på denne måten, er jeg likevel bevisst på at dette ikke vil være en garanti for at jeg har forstått det ”riktig”. Det var fortsatt jeg som satte rammene og la premissene. Kanskje var barnas deltakelse i analysen med på å nærme seg barnets perspektiv noe mer, men det vil fortsatt kun være det jeg *tror* er barnas synspunkter.

4.1.6 Reliabilitet og validitet

Dette som jeg nå har vært inne på har også en sammenheng med reliabilitet og validitet. Disse begrepene kan i hverdagspråk oversettes til henholdsvis pålitelighet og gyldighet (Eide & Winger, 2003). Johannessen et al. (2011) skriver at et krav til reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er lite hensiktsmessig, da det ikke brukes strukturerte datainnsamlingsteknikker og det er ofte samtalen som styrer datainnsamlingen. Slik jeg tolker Eide & Winger (2003), kan reliabilitet innenfor kvalitativ forskning handle om at man som forsker er bevisst hvordan man selv har vært med på å påvirke resultatene, og at dette også bør synliggjøres ovenfor leseren. Dette er noe jeg forsøker å drøfte underveis i oppgaven, og som får et ekstra fokus i kapittel 4.3. I tillegg til dette kan pålitelighet vurderes ved at man kommer tilbake og viser informantene intervjuutskrifter eller transkripsjoner (Eide & Winger, 2003). Jeg valgte som sagt å dra tilbake for å snakke med alle informantene mine en gang til. Det gjøres grundigere rede for dette valget og hvordan disse samtalene ble utført i kapittel 4.2.3 når jeg skriver om *etterbesøk*.

Validitet kan ifølge Johannessen et al. (2011) handle om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Forståelsen for hva som ligger i

validitet har vært gjenstand for en nyansering de siste årene, og det vises til at validitet i større grad enn før må ses på som kontekstuell og relativ. Det vil igjen henge sammen med hvordan man forstå kunnskapsbegrepet og hvordan kunnskap utvikles (Eide & Winger, 2003).

I kvalitative studier handler kunnskapsutvikling i stor grad om å studere et fenomen så seriøst, ærlig og forpliktende som mulig, og dermed handler gyldighet blant annet om å være så redelig som mulig i alle ledd av prosessen og å gjøre rede for de valg og tolkninger en gjør underveis på en slik måte at andre kan få innsikt i de refleksjoner, valg og metodiske handlemåter som har ligget til grunn for forskerens arbeid (Eide & Winger, 2003, s. 124).

Validiteten vil med andre ord ha sammenheng med synet på kunnskap. Det har jeg blant annet gjort rede for under epistemologi og i kapittel 4.1.3. Videre har jeg underveis i oppgaven forsøkt å gjøre grundig greie for de refleksjoner, valg og handlinger som har ligget til grunn for mitt arbeid, samt reflektert rundt hvordan mine foroppfatninger, eller hvordan min forståelseshorisont, har hatt innvirkning på prosessen.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2010) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en viss struktur og en hensikt. Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltaker ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Johannessen et al. (2011) skriver at formålet med et forskningsintervju som regel er å forstå eller beskrive noe, og at intervjuene ofte er mer som en dialog enn rene spørsmål- og svarseanser. Hva slags informasjon som skal samles inn vil være avhengig av problemstillingen intervjueren skal gi svar på. Registeringer av svar på forskerens spørsmål utgjør dataene i det kvalitative intervjuet (Johannessen et al., 2011).

I forrige kapittel gjorde jeg rede for noen av de overordnede metodologiske valgene knyttet til valg av forskningstilnærming, men også etter at jeg hadde tatt beslutningen om hvilken metode jeg skulle benytte meg av, var det mange valg som gjensto. I de

neste avsnittene redegjør jeg for noen av disse, samt forberedelsesfasen til selve intervjuene.

4.2.1 Forberedelser

Før jeg kunne gå i gang med selve intervjuene, var det en god del forberedelser som måtte gjøres, problemstillinger som skulle reflekteres over og valg som måtte tas.

Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste

Det aller første jeg måtte gjøre før jeg kunne gå i gang med intervjuene, var å søke Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Jeg fikk til svar at når jeg ikke skulle samle inn noen personopplysninger, var ikke prosjektet meldepliktig. De hadde også noen kommentarer til et av informasjonsskrivene mine (vedlegg nr. 1).

Hvor og hvem

Antall informanter, hvor mange barnehager og hvilke barnehager ble bestemt ut fra praktiske årsaker med utgangspunkt i oppgavens omfang. Målet med denne undersøkelsen er ikke å si noe om alle barns tanker om den gode barnehagen, men å kunne beskrive *noen* barns tanker. Å intervju fem eller seks barn ville være overkommelig innenfor tidsrammen min.

For meg var det viktig at begge kjønn var representert i studien, og jeg ønsket også at noen av informantene skulle være flerspråklige. Dette med utgangspunkt at disse barna kanskje vil ha en noen annerledes barnehagehverdag, med for eksempel innslag av språkgrupper eller språkkartlegging. I tillegg vil det å forholde seg til flere språk, og også flere kulturer, være realiteten for mange barnehagebarn i Norge i dag. Hva slags betydning dette har, eller om det i hele tatt har noen betydning, vet jeg ikke. Det er heller ikke det jeg ønsker å finne ut av i denne undersøkelsen. Jeg spurte ikke direkte om noe knyttet til det å være flerspråklig eller flerkulturell, men ønsket å se om det var et tema de selv kom inn på.

Undersøkelsene ble utført i to ulike barnehager. Barnehagene ble valgt ut fra praktiske hensyn, som beliggenhet og at jeg kjente litt til dem fra før. Jeg hadde personer jeg kunne kontakte der. I tillegg tenkte jeg at dette var barnehager hvor det var barn med

forskjellig type bakgrunn. Jeg tok først muntlig kontakt med styrer og hørte om muligheten for å utføre studien min hos dem. Begge barnehager var positive og jeg sendte dem så en mer detaljert skriftlig informasjon (vedlegg nr. 2). Jeg lot styrer sammen med de ansatte i barnehagen finne ut på hvilken avdeling de mente det passet best at jeg gjorde intervjuene. Med i den vurderingen var også mine ønsker om at begge kjønn skulle være representert, samt ønske om noen barn med flerspråklig bakgrunn.

Jeg valgte å intervju barn i alderen 4-6 år. Dette med utgangspunkt i at det er de barna som har mest erfaring med barnehage, samt at de vanligvis behersker verbalspråket godt nok til å kunne delta i et intervju.

Informantene i denne undersøkelsen er seks barn i alderen 4-6 år. Fem av barna skulle starte på skolen kommende høst, men for å få en bedre fordeling med tanke på kjønn, valgte jeg også i intervjuet en fireåring. Jeg intervjuet fire jenter og to gutter. To av barna er flerspråklige.

Besøk i barnehagen

Før jeg kunne gjennomføre selve intervjuene var det klart for en del forberedelser ute i barnehagene. Barnehagene hadde fått muntlig og skriftlig informasjon, og de hadde funnet ut hvilken avdeling jeg skulle knyttes opp mot. Videre tok jeg kontakt med pedagogisk leder på avdelingen, for å gi noe mer informasjon og finne ut når det passet best at jeg kom. Jeg ønsket å besøke avdelingene noen ganger på forhånd, sånn at barna skulle bli mer trygge på meg, og at jeg også kunne finne fram til det jeg opplevde som egnede informanter. Dette valget ble tatt ut fra de kriteriene jeg tidligere nevnte om at begge kjønn skulle være representert, samt noen med flerkulturell bakgrunn. Siden metoden var intervju var det også essensielt at barna behersket det norske språket. Det aller viktigste var likevel at det var barn som hadde lyst til å delta. I tillegg måtte også tillatelse fra foreldrene være i orden. Første dag i barnehagene informerte jeg barna om hvorfor jeg var der, og det ble hengt opp en skriftlig informasjon til alle foreldrene (vedlegg nr. 3). Jeg var på besøk fire-fem dager i hver barnehage. For å gjøre valget av informanter enklere, valgte jeg å konsentrere meg om de eldste barna på avdelingen.

Hva med de som ikke fikk delta?

På forhånd hadde jeg stilt meg spørsmålet om hva jeg skulle gjøre hvis det var mange barn som gjerne ville bli intervjuet, og hvordan jeg eventuelt skulle forklare dem hvorfor de ikke ble valgt ut som informanter. Selv om jeg hadde tenkt på dette i forkant, hadde jeg ikke noen gode svar på hvordan det skulle løses. Utfordringen ble reell i begge gruppene fordi det var noen barn som gjerne ville bli intervjuet, hvor jeg ikke hadde fått tillatelse fra foreldrene før intervjuene skulle foregå. Jeg prøvde best mulig å forklare barna at siden jeg var student, så måtte jeg ha dette for å kunne intervju dem. I den ene barnehagen diskuterte jeg det med pedagogiske leder, og vi ble enig om at han kunne gjøre noen intervju med dem som ønsket det i etterkant. Det vil si intervjuer til internt bruk i barnehagen, ikke som jeg skulle bruke som datamateriale. Jenta som var mest skuffet for at hun ikke ble intervjuet av meg virket fornøyd med denne løsningen, og det virket også som hun skjønnte viktigheten av tillatelse. I den andre barnehagen var den ene gutten hvor jeg ikke hadde fått tillatelse til å intervju god venn med en av de jeg hadde intervjuet. Da jeg kom tilbake til barnehagen for etterarbeid, ønsket informantene å ha med han som ikke hadde fått deltatt inn for å høre på det han hadde sagt. Dette virket som å være en grei erstatning for denne gutten. I tillegg var dette med på å ivareta tryggheten til den andre gutten, som ikke ville snakke med meg denne gangen uten at han fikk ha med kompis sin. Det var også noen av de yngre barna som ytret ønske om å snakke med meg, som de omtalte det. Jeg forklarte da at det kun var barn fra førskoleklubben som skulle delta på intervjuene, men at jeg godt kunne snakke med dem ute eller på avdelingen hvis de ønsket det. Når det gjelder dette dilemmaet skulle jeg ønske at jeg hadde hatt mer tid, både til å forberede barna på det i forkant, men også til forklaring og oppfølging etterpå.

Mer eller mindre strukturert

Johannessen et al. (2011) viser til at det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd. Den ene ytterligheten er det strukturerte intervjuet der man på forhånd har fastlagt både tema og spørsmål. I de kvalitative intervjuene er det vanligvis åpne spørsmål hvor det ikke er formulert svaralternativer på forhånd. Det er informanten som formulerer svarene med egne ord. Ulempen med et veldig strukturert eller standardisert intervju er blant annet at

forskeren ikke kan skreddersy intervjuet til den enkelte informant. På den andre siden har vi det ustrukturerte eller åpne intervjuet hvor spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene ikke er tilrettelagt på forhånd. Forskeren har et gitt tema, men spørsmålene tilpasses den enkelte intervju situasjonen. Dette gir en mer uformell atmosfære som kan gjøre det enklere for informantene å snakke. Mellom disse ytterpunktene har man det som Johannessen et al. (2011) omtaler som det semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuet. Her er det en overordnet intervjuguide som danner utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, tema og rekkefølge kan variere. Intervjuguiden er den liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet.

Mitt ønske var å legge minst mulig premisser for intervjuet. I tillegg vet jeg at man i arbeid med barn ofte må improvisere. Å skape trygghet og god atmosfære der barna ville snakke var den viktigste forutsetning for hele intervju situasjonen. Jeg ønsket å gå åpent ut når jeg intervjuet og ikke lede dem inn på noen spesielle tema, men la dem bringe temaene til meg. Med utgangspunkt i dette valgte jeg et ustrukturert intervju. Jeg hadde på forhånd formulert ned en innledning med det jeg opplever som et åpent spørsmål om temaet (vedlegg 4). Jeg hadde også formulert ned noen hjelpesørsmål som jeg tenkte jeg kunne ta i bruk dersom det trengtes. Jeg innledet intervjuene ganske likt, men hvilke spørsmål og hvor mange jeg brukte underveis varierte.

Intervju eller samtale

Eide et al. (2010) skriver at dersom man skal få tilgang til barns stemmer, er det viktig at forskeren gjør valg som åpner opp for barnas muligheter til å tre fram. De viser også til hvordan forskeren leser eller tolker observasjonsdataene vil være med å prege forståelsen og framstillingen av forskningen. Som forsker er det viktig at man spør seg om hvilken rett man har til å gå inn i barnas hverdagsliv med et forskerblikk. Jeg opplever at ved å gjøre barneintervju vil forskningssettingen være mer avgrenset enn for eksempel ved observasjon eller feltarbeid. Jeg ønsket å være tydelig ovenfor barna på når det var forskning og når jeg bare var på avdelingen for å bli kjent med dem. Dahle (2009) skriver at hun nettopp på grunn av dette endte opp med å kalle undersøkelsen for intervju i stedet for samtale, sånn at det var helt tydelig for barna når hun forsket og når hun ”bare” snakket med dem. Jeg tenker at dette kan være med å gjøre det trygget for barna, at de vet når jeg samler inn data.

Kvale & Brinkmann (2010) karakteriserer intervjuet som en samtale med en viss struktur og en hensikt. Den gode samtalen er ikke et mål i selv, men et middel for å få svar på det en problemstilling spør etter eller forskeren lurer på. Et intervju er med andre ord noe mer enn en samtale. Med utgangspunkt i dette, valgte jeg å kalle undersøkelsen for intervju.

Informert samtykke

Etter å ha tatt et valg i forhold til hvem som passet som informanter, ble foreldrene til de aktuelle barna informert. Siden jeg kun var på besøk i barnehagen noen dager ble det ikke praktisk mulig for meg å få informert alle foreldrene muntlig, og i den ene barnehagen fikk jeg hjelp av pedagogisk leder med å få gitt informasjon og delt ut samtykkeerklæringer (vedlegg 5). Som nevnt tidligere var det noen av foreldrene jeg ikke fikk samtykke fra. Om dette faktisk var fordi de ikke ønsket at barna skulle delta, eller om de bare hadde glemt det er vanskelig å si. Med tanke på at jeg var redd for at foreldrene skulle føle noe press, valgte jeg å ikke etterspørre skjemaene. Barna selv ble også spurt om de ønsket å delta. Viktigheten av dette presiseres også i de forskningsetiske retningslinjene.

I tillegg til foreldres samtykke, er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den. Det skal derfor gis alderstilpasset informasjon om prosjektet og dets konsekvenser, informasjon om at deltakelse er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Men bruk av informert, frivillig samtykke er mer problematisk ved forskning om barn enn ved forskning med voksne deltakere. Barn er ofte mer villig til å adlyde autoriteter enn voksne er, og opplever ofte at de ikke kan protestere. De har heller ikke alltid oversikt over konsekvensene av å gi forskerne informasjon (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2006, s. 16).

For meg ble det derfor viktig å ha dette med seg gjennom hele studien. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å gi barna alderstilpasset informasjon, og forklare dem hva som var formålet med intervjuene.

Barna fikk selv avgjøre om de ønsket å bli intervjuet alene eller sammen med andre. De fleste barna ønsket å bli intervjuet alene, men jeg hadde også ett intervju med to

barn sammen. I det tilfellet hadde den ene allerede blitt intervjuet individuelt, før jeg hadde fått tillatelse fra foreldrene til den andre. Når det hadde gått i orden, ville de gjerne bli intervjuet sammen. Det vil si at en av jentene i undersøkelsen er informant i to intervjuer.

4.2.2 Gjennomføring

Jeg gjennomførte seks intervjuer på fire dager. Fem intervjuer ble gjort med ett og ett barn, og på ett intervju var det som sagt to barn som deltok. Intervjuene varte mellom ti og tjue minutter. Rekkefølgen på intervjuene ble bestemt ut fra praktiske hensyn i barnehagen, når barna hadde lyst og etter hvem jeg fikk tillatelse fra først. Intervjuene ble dokumentert med lydopptak. Jeg benyttet diktafon, og en mobiltelefon som reserve, i tilfelle noe skulle gå galt med hovedopptaket. Alle intervjuer ble gjort utenfor avdelingen. I det første intervjuet lånte vi en avdeling som stod tom, på de to neste brukte vi et ganske stort møterom og i de tre siste intervjuene benyttet vi et mindre grupperom. Før jeg gikk i gang med selve intervjuene, fikk alle barna være med på å teste lydopptakeren sånn at de også fikk høre seg selv. Noen ville gjøre dette flere ganger, og var også opptatt av å få høre underveis eller etterpå.

Innledning

Alle intervjuene ble innledet noenlunde likt, hvor det viktigste for meg var å få fram at jeg gjerne ville høre hva barn mente at en god barnehage er. Jeg forsøkte å starte med et åpent spørsmål og se hvilke tema barna selv kom inn på. Nedenfor følger et eksempel på hvordan jeg innledet.³

K: For du husker kanskje at jeg er i barnehagen her for å lære litt mer om barnehage? Og så er det mange voksne som mener noe om hvordan en god barnehagen skal være, hvordan en barnehagen skal være for å være skikkelig bra

G: Mhm

K: Men det er jo ikke voksne som går i barnehagen, det er jo barna. Og du er jo barn, ikke sant.

G: Mhm

³ Det jeg sier markeres med K. For informantene bruker jeg bokstavene G og J. G for gutt og J for jente.

*K: Derfor hadde jeg lyst til å spørre deg litt hvis **du** kunne bestemme hvordan hadde du villet at barnehagen skulle være da?*

Noen av informantene startet å fortelle med en gang, noen også før jeg hadde innledet, mens andre trengte lengre tid eller noen oppfølgingsspørsmål. Ingen innledninger ble helt like, men utgangspunktet var at jeg forsøkte å gjøre det åpent, og som i eksempelet over, spurte hvordan de ville at barnehagen skulle være hvis de fikk bestemme.

Hjelpespørsmål underveis

Det var veldig ulikt hvordan samtalene utviklet seg og hvor mye informantene pratet. I et intervju ble det mye ”vet ikke” og jeg prøvde med flere hjelpespørsmål, mens i andre intervjuer snakket informantene i vei, og jeg brukte hjelpespørsmålene mer for å få barna til å holde seg til temaet. Dette drøftes mer under avsnittet om min egen rolle. Jeg forsøkte å unngå å lede informantene inn på tema, men når jeg transkriberte så jeg for eksempel at i alle intervjuene, med unntak av ett, er det jeg som introduserer de voksne for første gang. I alle intervjuene stiller jeg spørsmål om hva de voksne i barnehagen skulle ha gjort dersom de, altså informanten, fikk bestemme.

Hjelpemidler

Jeg hadde tegnesaker liggende tilgjengelig under alle intervjuene. De hadde jeg tenkt at de kunne bruke dersom jeg opplevde at det var vanskelig å få samtalen i gang. I det ene intervjuet hvor dette var tilfelle, opplevde jeg også at informanten ikke hadde så lyst til å tegne, så det ble ikke brukt her. Noen av dem tegnet eller skrev under intervjuet, men ikke noe som hadde direkte tilknytning til tema. Kanskje var ikke blyant og papir det mest egnede hjelpemiddelet. Jeg hadde ikke reflektert grundig rundt dette valget, og kan nå i ettertid si at dette ble tatt ut fra gammel vane. Kanskje kunne jeg ha spurt barna om dette på forhånd, i stedet for å bare anta at tegning ville kunne fungere for alle barn. Jeg var også inne på tanken om å ta i bruk digitale kameraer og la barna ta bilder som utgangspunkt for samtale. Dette vurderte jeg at ikke var nødvendig da jeg opplevde at jeg hadde fått nok materiale etter intervjuene.

Tanker umiddelbart etter intervjuene

Rett etter at intervjuene var gjennomført skrev jeg ned noen stikkord på hvilke tanker jeg satte igjen med. Nå i ettertid ser jeg at jeg vurderte intervjuene som mer eller mindre vellykket ut fra hvor mye informantene sa. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, så jeg derimot at jeg også kunne få mye informasjon og spennende materiale ut fra de intervjuene hvor det ble sagt minst.

Hvilket sted intervjuene ble gjennomført, altså hvor godt eget rommet var, påvirket også intervjuene. Jeg opplevde at det var lettest å holde på dialogen i de intervjuene hvor vi hadde et ganske lite rom. I flere av intervjuene ble vi avbrutt av lyder utenfra, men informantene fant snart tilbake til samtalen igjen. De var også opptatt av det utstyret eller de lekene som var inne på rommene. I noen tilfeller oppfattet jeg det som forstyrrende, mens i andre tilfeller var det mer som en hjelp.

I intervjuet hvor to barn deltok samtidig var det vanskelig å holde på tråden i samtalen. Jeg opplevde der og da at begge informantene var noe uinteressert i temaet og mer opptatt av andre ting i rommet. Her fikk jeg utfordret meg selv litt, og det har blant annet ført til refleksjoner rundt min rolle som forsker eller pedagog, som jeg kommer nærmere tilbake til i kapittel 4.3.

I det samme intervjuet opplevde jeg også at jeg fikk en del flåsete svar og at informantene var opptatt av å svare morsomme ting sånn at den andre skulle le. Her fikk jeg etter hvert det man kan kalle en aha-opplevelse hvor en av informantene er veldig tydelig på hvorfor hun svarer som hun gjør. Dette kommer fram når jeg spør dem om det er noe de ikke liker å gjøre i barnehagen.

J2: Vi liker ikke å gå på do, og vi liker å gå på do

J1: Og vi liker ikke å bæsje på huet vårt

J2: Se her nå

K: Vet du hva, skal jeg bare stoppe nå for nå syns jeg dere tuller mye, jeg får ikke helt svar på..

J2: (avbryter og roper høyt) Ja, men jeg vet ikke hva jeg skal si!

Eide & Winger (2003) skriver om ulike typer svar som kan dukke opp i intervju med barn, og de presenterer fem ulike svarkategorier; tilfeldige svar, fabulerende svar, immunlagte svar, spontane overbevisninger og forløste overbevisninger. Dette er kategorier som Piaget har utviklet gjennom sin forskning. De tilfeldige svarene dukker helst opp når barna ikke er sikre på hva de skal svare, enten fordi de synes at spørsmålet er vanskelig eller kjedelig, eller fordi de ikke har lyst til å svare. Likevel tenker de at det er så viktig for dem at de å gi et svar at det blir overordnet (gjengitt etter Eide & Winger, 2003, s. 106). Kanskje kan dette har vært tilfelle i eksempelet ovenfor. Informanten gir først et tilfeldig svar fordi hun opplever spørsmålet som vanskelig å svare på, og når jeg da følger det opp, uttrykker hun tydelig at hun svarer det hun gjør fordi hun ikke vet hva hun skal si.

På forhånd hadde jeg reflektert rundt at noen av spørsmålene kunne være vanskelig å svare på, men jeg hadde ikke tenkt på at også andre signaler enn taushet eller det å svare "vet ikke" kunne peke tilbake på dette. Dette ble noe jeg ble mye mer oppmerksom på i de tre neste intervjuene. I de to første intervjuene var jeg nok mer pågående og fortsatte å stille mine spørsmål om temaet selv om barna virket som de var ferdig med det. Jeg reflekterte også over hvordan jeg selv hadde stilt spørsmålene, og kanskje var jeg mer ledende enn jeg i utgangspunktet ønsket. Dette var ting jeg jobbet med underveis, og jeg opplevde en endring på dette området fra det første til de siste intervjuene.

En annen ting jeg stilte meg spørsmålet om etter at intervjuene var gjennomført, var hvor mye min relasjon til barna påvirket intervjuene. I den ene barnehagen kjenner jeg barna noe fra før, og jeg opplevde at de barna testet mer grenser under intervjuene. For eksempel kom de med flere forslag til aktiviteter som de ønsket å gjøre underveis (eks. tegne på tavla, spille på instrumenter, tegne på seg selv). Disse forslagene kom i intervjuet med to informanter, så det kan like godt være det som gjorde det. I den andre barnehagen jeg gjorde intervjuer, opplevde jeg at barna var mer konsentrert om temaet. Kanskje kan dette ha en sammenheng med min relasjon til barna. Her var jeg mer en som kom utenfra, og de omtalte meg stadig som studenten. De fysiske forholdene kan også hatt betydning, her var det et lite rom med mindre forstyrrelser utenfra. Det kan også ha med hvordan de ble forberedt, individuelle forskjeller eller

dagsform å gjøre. Det er vanskelig å trekke konklusjoner på hvorfor de ulike intervjuene ble som de ble, men dette var noen av de tanker jeg hadde etter gjennomføring, før jeg hadde transkribert og sett nærmere på materialet. Jeg opplevde at det var lurt å skrive ned umiddelbare tanker etter hvert intervju. Det sørget for at jeg alltid hadde gjort meg noen tanker før jeg gikk videre til det neste intervjuet.

4.2.3 Etterarbeid

Transkripsjon

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). I en transkripsjon blir samtalen mellom mennesker som er fysisk tilstede abstrahert og gjort om til skriftlig form. Fra den opprinnelige samtalen til lydopptaket har man allerede tapt kroppsspråket, med holdninger og gester. Videre fra lydopptak til den skrevne form blir også stemmeleie, intonasjon og åndedrett borte. Således kan man si at transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er likevel nødvendig å foreta en transkripsjon av lydopptakene, sånn at intervjuene blir strukturert, og er bedre egnet for analyse. I følge Kvale & Brinkmann (2010) vil materialet bli lettere å få oversikt over når det struktureres i tekstform, og struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen.

Det er en del valg som må tas i forbindelse med transkribering, både tekniske og fortolkningsmessige. For eksempel gjelder dette om man velger å gjengi ordrett talespråkstil eller om man bruker mer skriftspråkstil. Kvale & Brinkmann (2010) skriver at det ikke finnes mange standardregler på hvordan transkripsjon skal gjennomføres, men at det er viktig at det kommer tydelig fram i rapporten hvordan det har blitt gjort. Jeg valgte å transkribere ordrett, ord for ord, med alle gjentakelser og ”eh” og lignende. Det ble også markert dersom det var pauser, avbrytelser eller veldig trykk på ordene. På den måten opplevde jeg at jeg kunne få med litt mer av stemningen over i det skriftlige materialet. Det kunne for eksempel fortelle om barna svarte raskt eller om det ble lange pauser. Mine reaksjoner i form av lyder ble også interessante, ikke minst siden jeg allerede ved å bruke lydopptak hadde valgt å se bort fra kroppsspråk. Spesielt ble jeg oppmerksom på hvordan jeg noen ganger lo eller humret. Emosjonelle aspekter utenom de som kom fram via lyden ble ikke tatt med.

Jeg brukte en skriftspråklig stil, hvor dialekt eller uttalefeil ikke kommer fram. Dette med utgangspunkt i at jeg ikke tenker at dette har noen relevans når det gjelder det jeg ønsker å finne ut. Kvale & Brinkmann (2010) viser til at ikke finnes en sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men at et mer konstruktivt spørsmål vil være hva som er en nyttig transkripsjon for nettopp min forskning. Med utgangspunkt i mine problemstillinger, ble fokuset mitt på innhold, og ikke på form. Greve (2007) argumenterer også for et slikt valg, når hun skriver at hun ønsker å rette fokus mot meningen i barnas utsagn. Hun skriver at hun ved å transkribere fonetisk, mener at det ville trekke oppmerksomheten bort fra ytringens mening og heller rette den mot det rent lingvistiske. Fordi små barn ofte har en ufullstendig uttale, er det lett at det er dette som kommer i fokus ved en ren fonetisk transkripsjon. I mitt materiale var det ikke mye som jeg vil karakterisere som ufullstendig uttale, men dersom jeg ikke kunne tyde barnet, enten på grunn av uttale eller dårlig opptak, er det bemerket i transkripsjonen. Jeg opplevde at det var god lyd kvalitet på opptakene og at jeg i de fleste tilfeller klarte å forstå det barna sa. Derimot forstod jeg allerede i transkripsjonen at jeg i selve intervjuene ikke alltid hadde vært like oppmerksom og våken med tanke på meningen i det de sa.

Når det gjelder navn på barna, barnehagens avdelinger eller annet som kan være med på å identifisere informantene, ble dette tatt ut fra transkripsjonen. Dette ble markert i kursiv enten bare med forbokstav, oppdiktet navn eller at jeg for eksempel skrev *avdelingens navn*.

Kvale & Brinkmann (2010) skriver også hvordan informantene kan reagere på å lese transkripsjon av egne intervjuer som både kan framstå som usammenhengende og forvirret tale. Men utgangspunkt i dette presenterte jeg ikke noe av transkripsjonene ordrett for barna når jeg var i barnehagen på etterbesøk. Jeg la det fram mer som et sammendrag. Med erfaring fra selv å ha vært informant, og å ha sett det jeg skulle ha sagt gjengitt på trykk, kjenner jeg godt til følelsen av at dette framstår usammenhengende. I noen tilfeller har jeg vært veldig glad for at jeg ikke har kunnet identifiseres. Dette har vært med meg i tankene når jeg videre i oppgaven har valgt ut hvilke utsagn fra barna som siteres.

Uansett hvordan man velger å transkribere, er prosessen preget av forskerens fortolkninger. I tillegg til at man skal tolke utsagnene, vil også hva man velger å ta med eller ikke ta med, samt hvordan det gjøres, påvirke resultatet. Jeg opplevde at jeg brukte lang tid på transkripsjonen, men at jeg allerede der var i gang med analysedelen. Mange refleksjoner ble gjort når materialet ble grundig gjennomgått på denne måten. Dette kan relateres til det hermeneutiske synet på kunnskap som jeg har gjort rede for i kapittel 2.2.

Etterbesøk

Før jeg gikk i gang med selve intervjuene, hadde jeg et ønske om at barna også skulle få delta i starten av analyseprosessen. Det vil si at jeg så for meg å komme tilbake til barnehagene for å snakke med barna flere ganger. Jeg ville også vurdere om jeg trengte mer datamateriale. Av ulike praktiske årsaker ble dette vanskelig å få til. Etter å ha gått igjennom datamaterialet mitt første gang, tenkte jeg at jeg ville ha nok materiale, jeg hadde nok informanter og de hadde også gitt meg mye informasjon. Jeg satt derimot igjen med en følelse av at jeg ikke hadde fått forklart barna godt nok hva de faktisk var med på. Barna hadde vært så ivrige etter å snakke med meg, men jeg var usikker på om jeg hadde fått forklart dem ordentlig hva det skulle brukes til og at det hele var frivillig og at de kunne trekke seg underveis. Med dette i tankene tok jeg kontakt med de pedagogiske lederne for å høre om det var mulig å komme innom barnehagene en gang til. De ble bedt om å forberede informantene om at jeg skulle komme. Heldigvis gikk det i orden i begge barnehagene, og jeg fikk snakket med alle informantene en gang til.

Jeg innledet alle samtalene med å prøve å forklare dem at det de hadde sagt i intervjuene skulle jeg bruke i oppgaven min, og at den oppgaven var så stor at det skulle bli en hel bok. Jeg hadde med meg en trykket masteroppgave for å vise dem hvordan det kunne bli seende ut. Deretter fortalte jeg at navnene deres eller navnet på barnehagen ikke kom til å stå i oppgaven, men at jeg for eksempel kom til å skrive ”*et av barna sa..*”. Med andre ord var det ingen andre som skulle kunne finne ut akkurat hva de hadde sagt. Videre minnet jeg dem på at det var frivillig, og at de også nå kunne trekke seg fra studien. Jeg forklarte at jeg hadde hørt på det de hadde sagt og skrevet det ned på datamaskinen. De fikk se hvordan transkripsjonen så ut, og etterpå gikk jeg gjennom det jeg hadde oppfattet som hovedelementene av det de hadde sagt i

intervjuet. På den måten hadde barna mulighet til korrigere meg hvis jeg hadde misforstått noe. Dette kan knyttes opp til det jeg tidligere har skrevet om validitet i kapittel 4.1.6. Jeg gav også barna mulighet til å kunne slette noe av det de hadde sagt, eller å legge til noe dersom de ønsket det. Denne gangen hadde jeg ikke med lydopptaker, så det nye jeg samlet inn av datamateriale, ble skrevet ned direkte. Jeg gjorde barna oppmerksom på hva jeg noterte ned og spurte dem om tillatelse til å ta det med. Til noen av barna hadde jeg noen oppklarende spørsmål om noe av det de hadde sagt i intervjuene.

Som også nevnt tidligere er det viktig at barn gis alderstilpasset informasjon om prosjektet og dets konsekvenser, at det gis informasjon om at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2006). Det var dette jeg følte at jeg ikke hadde fått gjort godt nok innledningsvis, og det var hovedgrunnen til at jeg gjennomførte disse samtalene i etterkant.

Alle de seks barna hadde lyst til å snakke med meg igjen, men noen av dem ville gjerne gjøre det sammen med noen. Det vil si at noen av disse samtalene ble gjort en til en, mens i andre var det meg og to barn. I samtalene med to barn, hadde barna lyst til at den andre skulle få høre hva de hadde sagt.

Etter dette besøket opplevde jeg at jeg fikk forklart barna bedre hva intervjuene skulle brukes til og også at det var anonymt. Jeg tenker at de forsto at de hadde mulighet til å trekke seg, og at de også kunne slette ting. To av informantene benyttet seg av muligheten til å slette noe av det de hadde sagt. De samme to informantene ville også gjerne legge til noe. De andre fire barna godkjente at jeg kunne bruke alt de hadde sagt i intervjuene, og jeg fikk også svar på de fleste av mine oppklarende spørsmål. Selv om jeg fortsatt ikke kan garantere at barna fullt ut vet hva de har deltatt på, var dette et forsøk på å forbedre den informasjonen jeg hadde gitt i selve intervjuene. Samtidig opplevde jeg dette som og en start på analyseprosessen, hvor jeg allerede hadde plukket ut det jeg opplevde som hovedpunktene i det barna hadde sagt, og hvor de hadde mulighet til å kommentere dette. I tillegg ble det en bedre avslutning mellom meg og informantene enn det jeg hadde opplevd under intervjuene.

4.3 Refleksjon rundt egen rolle

For meg var dette første gang jeg utførte barneintervju. I løpet av masterstudiet hadde vi testet ut metoden fokusgruppeintervju med voksne. Noe lærdom tok jeg med meg derifra; blant annet erfaringer vi gjorde oss med tanke på lokaler intervjuene ble gjennomført i, hvordan man stiller spørsmål uten at de blir for ledende, bruk av diktafon og hvordan man kan transkribere og analysere. Likevel var det mye nytt når det gjelder å utføre intervju en til en, og ikke minst å skulle intervju barn. Som nevnt tidligere er det noen ekstra utfordringer og etiske problemstillinger knyttet til dette.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2010) kan det kvalitative forskningsintervjuet bedre beskrives som et håndverk enn en metode. De peker på at viktigheten av personlige ferdigheter og det å ha den respekten som er nødvendig for å utøve et intervju ikke kan reduseres til metodologiske regler. Med tanke på dette var jeg på forhånd noe bekymret for at jeg hadde såpass lite erfaring med dette håndverket.

Videre skriver Kvale & Brinkmann (2010) at selv om intervjueren har en avgjørende rolle, kan man likevel ikke se bort fra teknikker og kunnskap. God praksis består ikke bare i å utføre praktiske handlinger, men også å bedømme hvilken kunnskap og hvilke teknikker som skal tas i bruk når. Uansett hvordan man ser på dette, tenker jeg at intervjueren har en utrolig viktig rolle med tanke på hvilke resultater eller hva slags kunnskap man får ut fra et intervju. Det handler om intervjuerens personlighet og evne til å bygge gode relasjoner med de han eller hun intervjuer, hvilke valg som blir tatt underveis i de ulike situasjoner og hvilke teknikker og kunnskaper man velger å benytte seg av.

Med utgangspunkt i intervjuerens avgjørende betydning, vil jeg i de neste avsnittene reflektere rundt min egen rolle som intervjuer. Det er mye mer rundt min rolle som intervjuer som er av relevant enn det jeg nevner nedenfor, men jeg har valgt ut de tre områdene jeg opplevde som mest fremtredende og som jeg har tenkt mest på i ettertid.

4.3.1 Forsker eller pedagog?

Noe jeg flere ganger opplevde som et dilemma under intervjuene, var at jeg både var forsker og pedagog. Det var ikke alltid de to rollene ønsket å handle på samme måte.

For eksempel ønsket forskeren i meg å svare et barn på en måte, mens pedagogen i meg gjerne ville si noe annet. Som forsker var jeg mest opptatt av å få svar på forskningsspørsmålene mine. Pedagogen i meg kjente på viktigheten av å ta utgangspunkt i barnas egne interesser og å bygge på dem, og det var ubehagelig i ettertid å se hvordan jeg hadde avfeid barnas initiativ som jeg der og da oppfattet som utenfor tema. Når for eksempel et av barna snakket om den kommende sommerfesten og hvilke sanger de skulle synge der, valgte forskeren å ikke spørre noe mer om det. Når et annet av barna snakket masse om forskjellige farlige dyr han hadde sett, valgte pedagogen å følge opp dette, selv om det ikke så ut til å ha så mye med forskningsspørsmålet mitt å gjøre. I transkripsjonen valgte forskeren å se på dette som uinteressant, og utelot å transkribere det. Disse to rollene som forsker og pedagog kom også i konflikt når det gjaldt barnas forsøk på å gjøre andre ting eller hvor tålmodige de var. Forskeren ville gjerne bare si ”Sett deg ned, jeg har noe spørsmål til” og passe på at jeg fikk nok informasjon, mens pedagogen var noe mer tålmodig og lot barna ta pauser med å se på ulike utstyr eller spise litt frokostblanding.

Det kunne nok også oppleves som litt rotete for barna at jeg hadde to ulike roller. For eksempel spør et av barna om hun kan tegne. Pedagogen tenker først at dette blir forstyrrende, for hun opplever en del uro, men så kommer forskeren på at det kanskje kan brukes som utgangspunkt for samtale.

J: Kan jeg tegne?

K: Etterpå. Eller du kan tegne nå hvis du vil.

Dette med de to rollene var et dilemma som jeg reflekterte rundt underveis, og jeg følte at det ble lettere å forholde seg til i de siste intervjuene.

Noe av denne tematikken tas opp i artikkelen *The Space between. On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research* av Buckle & Dwyer (2009). I denne artikkelen stiller forfatterne spørsmålet om forskeren bør være medlem av den gruppen han eller hun studerer. I stedet for at de ser på dette temaet fra et dikotomisk perspektiv, undersøker de mulighetene som ligger i det de omtaler som ”The Space Between” hvor forskeren tillates å både være en innenfor (*insider*) og på utsiden

(*outsider*). Jeg er klar over at jeg ikke kan si at jeg er en del av gruppen jeg intervjuer siden det faktisk er barn som er informanter, men jeg mener likevel jeg kan se sammenhenger til denne artikkelen med utgangspunkt i at jeg både er innenfor og utenfor det jeg kan kalle for barnehagemiljøet. I artikkelen skriver Buckle & Dwyer (2009) at det finnes både fordeler og ulemper ved både å være *insider* og *outsider*. De viser blant annet til Asselin, som skriver at man som insider har en dobbeltrolle som kan resultere i rolleforvirring når forskeren responderer på informantenes utsagn eller analyserer dataene fra et annet perspektiv enn forskerens (gjengitt etter Buckle & Dwyer, 2009).

She observed that role confusion can occur in any research study, but noted that there is a higher risk when the researcher is familiar with the research setting or participants through a role other than that of researcher (Buckle & Dwyer, 2009 s. 58)

Dette er tilfelle for meg. Jeg er mer kjent med barnehagemiljøet og det å forholde meg til barn som pedagog enn forsker, og således er det naturlig at intervjuene også ble preget av det. Videre tolker jeg at hovedpoenget med artikkelen er at uansett om man er en *insider* eller *outsider*, så påvirker det forskningen. ”As a qualitative researcher I do not think being an insider makes me a better or worse researcher, it just makes me a different type of researcher” (Buckle & Dwyer, 2009 s. 56).

Selv om det var noe rolleforvirring, så opplevde jeg også at det var en fordel for meg at jeg har mye erfaring med å jobbe med barn. Jeg har god erfaring med å snakke med barn og etter min mening så gjorde dette det blant annet lettere for meg å tolke barnas signaler. Som også nevnt i kapittel 4.1.1, krever det en høy grad av bevissthet og ydmykhet fra forskerens side å skulle tre inn på barnas arena. I forskning blant barn trenger en særskilt kompetanse, gjennomtenkte tilnæringsmåter og til tider tilbakeholdenhet, slik at barnas integritet blir ivaretatt (Eide et al., 2010). Jeg tenker at dette kanskje kan være lettere å få til dersom man har god kjennskap til kommunikasjon med barn fra før.

4.3.2 Hva er gyldig kunnskap?

En ting jeg ikke hadde reflektert like mye over før jeg startet med transkripsjonen, var min kommunikasjon eller respons i form av lyder, for eksempel hvordan jeg kunne

komme med lett latter eller bekræftende ”mmm” eller taushet. Jeg tenker at dette har stor betydning for hvordan barna fortsatte samtalen. For eksempel lo jeg når en av jentene snakket om hva de voksne skulle gjøre.

K: (...) Men hva skulle de voksne ha gjort i en sånn barnehage da ?I en veldig bra barnehage, hva skulle de voksne ha gjort der?

J: Mmm. Ringe i telefonen Alltid.

K: (ler)

(pause)

I dette tilfellet oppstår det en pause etter min latter. Deretter skifter hun tema, og kanskje ødelagte jeg her muligheten for å få tak i spennende tanker. En ting er hvordan mine reaksjoner har betydning for samtalen, en annen er hvordan barna opplever det der og da. I situasjonene tenkte ikke jeg at jeg lo *av* barna, men at jeg lo *med* dem, altså at de fortalte meg noe de selv så på som litt morsomt eller rampete. I ettertid har jeg blitt mer usikker, og jeg har tenkt på hvordan barna oppfatte disse situasjonene og om de ble usikker på meg eller sitt utsagn på grunn av min reaksjon.

Det samme gjelder hvordan jeg forholdt meg til det jeg opplever som noen urealistiske ønsker for barnehagen. Flere av informantene sier at de ville spise godteri hele dagen. Jeg ser i ettertid at jeg ikke har vært like god til å komme med oppfølgingsspørsmål her som når for eksempel en informant nevnte at det var mye bråk i barnehagen eller at hun likte fellessamling. Jeg opplever dette som uttrykk for hva jeg som voksen definerer som gyldig kunnskap. Det som blir sagt om godteri blir ikke viktig kunnskap for meg, før en av informantene følger opp med å fortelle om måltidet eller reglene i barnehagen angående sukker. Dette peker tilbake på det har skrevet om i kapittelet om epistemologi, spesielt i avsnittet om kritisk hermeneutikk. Ingen forskning er verdifri, og ulike interesser er med på å prege forskningen (Bondevik & Bostad, 2006).

I tillegg til disse reaksjonene i form av lyder vil også kroppsspråk ha en betydning. Dette har jeg valgt å se bort ifra, i og med at jeg valgte lydopptak og ikke video.

4.3.3 Ledende spørsmål

I utgangspunktet ønsket jeg å stille mest mulig åpne spørsmål. Selv om jeg opplevde de innledende spørsmålene min som ganske åpne, var noen av hjelpespørsmålene mer ledende. For eksempel velger jeg i alle intervjuene å etterspørre de voksne i barnehagen. Det vil si at jeg ikke kan vite om barna ville ha nevnt personalet dersom jeg ikke hadde brakt det opp. Noen av oppfølgingsspørsmålene jeg stiller spontant underveis er også mer ledende enn jeg på forhånd hadde tenkt. Det var vanskelig å stille så åpne spørsmål som jeg ønsket, men jeg opplevde at en refleksjon rundt det underveis gjorde at jeg ble bedre på det til de siste intervjuene. Jeg har også forsøkt å ta dette med i betraktning når jeg har gjort analysen. Det er vanskelig for meg å si i hvilken grad de ledende spørsmålene mine har påvirket resultatet, og det vil sikkert også være ulikt fra intervju til intervju. Jeg tenker at hvilke tema barna er inne på i løpet av intervjuet, er mindre påvirket av mine spørsmål enn hvordan de går videre og omtaler temaene og hvilke meninger de uttrykker. Dette med utgangspunkt i at jeg opplevde innledningen min og de overordnede spørsmålene som mer åpne enn de mer spontane oppfølgingsspørsmålene jeg kom med underveis. Som jeg også er inne på i det forrige avsnittet, er hvordan jeg følger opp barnas utsagn, enten i form av lyder og kroppsspråk, eller hva jeg sier videre og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stiller eller ikke stiller, avgjørende for hvordan samtalen forløper videre. Derfor vil dette også ha betydning for de resultatene jeg får.

4.3.4 Oppsummering av refleksjoner rundt egen rolle

Jeg har i dette kapittelet reflektert kritisk med utgangspunkt i hvordan jeg er med på å legge premissene for hva som er gyldig kunnskap og hvilken kunnskap som blir produsert. Som nevnt tidligere vil jeg som voksen, pedagog eller forsker uansett ha en rolle som vil føre til ekstra asymmetri i maktforholdet i en intervjusituasjon, hvor det allerede er et skjevt maktforhold mellom intervjueren og den som intervjues. Det er heller ikke alle barn som er vant til at voksne er interessert i deres synspunkter og vil høre deres mening. En fare kan også være at barna ser på den voksne som en autoritetsperson og gir svar som de tenker vil tilfredsstille den voksne. Som Kvale & Brinkmann (2010) skriver er ikke poenget at denne asymmetrien skal elimineres, men at den reflekteres over.

I tillegg har jeg forsøkt å se på hvordan mine tilbakemeldinger og handlinger i selve intervjusituasjonen er med på å påvirke den kunnskapen som produseres. Jeg tenker at denne påvirkningen heller ikke er mulig å eliminere. Verken forskeren eller informanten kommer med blanke ark til intervjuet. Våre tidligere erfaringer vil være med å påvirke kommunikasjonen, hva som sies, tenkes og gjøres. Dette kan kobles opp mot det Gadamer (2012) sier om våre foroppfatninger. Det er ikke et mål at disse foroppfatningene skal fjernes, men at de skal fremheves, samtidig som man er åpen for den andre eller tekstens oppfatninger. Ifølge kritisk hermeneutikk er det ikke alle våre foroppfatninger eller hele vår forståelseshorisonten vi har tilgang til, og derfor kan vi ikke justerer alle de oppfatninger og forestillinger vi har. En rekke av disse oppfatningen framstår derimot som de var uavhengige og upåvirket av samfunn og kultur, vi tar den som faktiske og naturlige sannheter (Bondevik & Bostad, 2006). Jeg tenker at dette er noe det er viktig å reflektere rundt, spesielt når det gjelder intervju med barn.

4.4 Oppsummering av metodologikapittelet

I dette kapittelet har jeg gjort rede for mine valg knyttet til forskningstilnærming og metode. Jeg har gjort presentert det kvalitative forskningsintervjuet som metode, herunder alle valg og refleksjoner som har blitt gjort både under forarbeid, gjennomføring og i ettertid. Det har vært essensielt for meg å holde fokus på de etiske utfordringene ved det å intervju barn. Underveis har også synet på kunnskap og hvordan jeg har vært med på å påvirke resultatene trådt fram som mer og mer viktig å reflektere over. Jeg har forsøkt å redegjøre for noen av refleksjonene rundt min egen rolle og hvordan jeg er med på å definere hva som er gyldig kunnskap. Alle valg og refleksjoner som har blitt omtalt her danner utgangspunkt for det videre arbeidet og de resultatene som blir presentert.

5 ANALYSE OG DRØFTING

Ifølge Kvale & Brinkmann (2010) finnes det ingen standardmetode for analyse av intervjuer. De viser til at det er hva som skal undersøkes og hvorfor som danner grunnlaget for valg av hvordan man analyserer materialet. Problemstillingen for denne oppgaven, og utgangspunktet for analysen, er:

- *Hvilke synspunkter har et utvalg barn på hva som er ”den gode barnehagen”?*

I dette kapitlet gjør jeg først rede for mitt valg av analysemetode og struktur, før jeg går i gang med selve analysen og drøftingen. I denne delen av oppgaven trekkes også Stortingsmelding 24⁴ inn gjennom underproblemstillingen: *Hvordan omtaler Stortingsmelding 24 de temaene barna er opptatt av?*

5.1 Analysemetode

Mitt mål med denne undersøkelsen er, som det kommer fram av problemstillingen, å finne ut hva noen barn mener om den gode barnehagen, hvordan barnehagen skulle ha vært hvis de fikk bestemme. Siden jeg også ønsket å se på dette opp mot Stortingsmelding 24, ble det viktig for meg å identifisere hvilke tema eller området barna var opptatt av, hvilke tema de mener har betydning for barnehagens kvalitet. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål og ikke lede dem i en spesiell retning. Jeg er klar over at intervjuerens aktive lytting og oppfølging av svarene er med på å bestemme samtalsgang, og således vil være av betydning for hvilke tema som blir berørt (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette har jeg forsøkt å ha i bakhodet, ved å være oppmerksom på hva jeg som intervjuer har vært med på å bringe inn, og også hvordan jeg har fulgt opp det som barna er opptatt av. Jeg kommenterer dette underveis i analysen. Som jeg også nevnte i metodekapitlet var det svært vanskelig å la være å

⁴ Som også nevnt i innledningen, har jeg for å få bedre flyt i språket, valgt å omtale Meld. St. 24 (2012-2013) (2013) som Stortingsmelding 24. Dersom det senere i oppgaven refereres til andre stortingsmeldinger enn denne, blir det henvis på vanlig måte etter APA 6. Kilder som brukes i Stortingsmelding 24, men som jeg ikke har gått videre inn i, henvises til i fotnoter.

stille ledende spørsmål, og i noen tilfeller etterspør jeg direkte ulike områder, som for eksempel de voksnes rolle i barnehagen.

Med utgangspunkt i undersøkelsens formål, valgte jeg å utføre en tredelt analyse. Jeg begynte med det man kan kalle en tematisk analyse. Her forsøkte jeg å identifisere de overordnede temaene i intervjuene, for å se om det var noe som gikk igjen og som flere av barna var opptatt av. Denne delen av analysen er noe inspirert av det Kvale & Brinkmann (2010) omtaler som meningskoding. De skriver at koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekststavnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. I mitt tilfelle startet jeg analysen med å notere nøkkelord til de ulike tekststavnittene og utsagnene. Disse dannet så utgangspunktet for identifisering av overordnede tema. Temaene jeg valgte å ta med videre i analysen er de jeg opplevde gikk igjen hos flere av informantene, og som er relevante med tanke på problemstillingen min. Denne delen av analysen er i hovedsak beskrivende, og den er noe inspirert av fenomenologisk tenkning. Som jeg har skrevet i kapittelet om epistemologi vil en fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt forskningsdesign si å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen (Johannessen et al., 2011).

Deretter flyttet jeg fokuset mot et mer meningsfortolkende blikk på noen av barnas utsagn, eller spesielle deler av intervjuet. Jeg valgte ut områder av materialet jeg oppfattet som spesielt relevante for min oppgave, eller som jeg mente illustrerte synspunkter i det overordnede temaet. Denne delen av analysen er mye inspirert av hermeneutisk tenkning, da det er fortolkning av deler av det transkriberte materialet som er det sentrale. Når jeg gjør disse tolkningene, drar jeg også inn noe drøfting, blant annet med utgangspunkt i mine førforståelser, relevant litteratur og tidligere undersøkelser.

Til slutt gikk jeg inn og leste i Stortingsmelding 24, for å se om den omtaler noen av de temaene jeg hadde identifisert gjennom analysen. Jeg vil presisere at jeg ikke har tatt for meg hele dokumentet, men at jeg har gått gjennom den på jakt etter de temaene som barna nevner. Det er mye annet som også står i Stortingsmelding 24, men som ikke er relevant for mine problemstillinger. Jeg har altså ikke gjort en kritisk

lesning av hele dokumentet, men tatt for meg de delene jeg har tolket at har noen sammenheng med de temaene barna nevner. Et bevisst valgt fra min side var å ikke lese Stortingsmelding 24 før etter at intervju, transkripsjon og analyse av materialet var gjennomført. Dette for å unngå at jeg ubevisst snudde fokuset mitt og lot meldingen påvirke det jeg identifiserte som temaene barna var opptatt av. Etter å ha sett på hvordan Stortingsmelding 24 omtaler de ulike temaene, drøfter jeg dette opp mot det jeg oppfatter er barnas synspunkter.

Hvis man ser hele analysen under ett, tenker jeg at jeg er mye inspirert av kunnskapssynet i den hermeneutiske sirkel, som jeg har gjort rede for i kapittel 3.2.1. For at man skal forstå helheten, må man ta utgangspunkt i delene, men man kan heller ikke forstå delene uten å se dem i sammenheng med helheten. Den hermeneutiske sirkel illustrerer at forståelsen av noe består av en stadig bevegelse og en slags gjensidig tilpasning mellom helhet og del (Alvesson & Sköldberg, 1994). I mitt tilfelle handlet dette om hvordan jeg jobbet med helheten av intervjuene, de ulike temaene og de enkelte utsagnene eller områdene opp mot hverandre. Disse elementene kan ikke ses på uavhengig av hverandre, og er sammen med på å danne min forståelse av materialet.

5.2 Analyse og drøfting strukturert etter tema

Etter gjennomgang av intervjuene kom jeg fram til disse overordnede temaene som det mest omtalte:

- Fysisk miljø
- Lek
- Venner
- Voksne
- Organiserte aktiviteter
- Regler og motstand
- Mat
- Utetid

For at denne analysen og drøftingen skal være mest mulig oversiktlig, har jeg valgt dele opp i underkapitler basert på de ovenfor nevnte temaene. *Fysisk miljø* har jeg

igjen valgt å dele opp i tre mindre temaer; *barnehagens utseende, utstyr og bråk*. Hvert kapittel er bygd opp på samme måte; identifisering og omtale av et overordnet tema, en mer direkte meningsfortolkning av noen utvalgte utsagn eller områder, og en påfølgende drøfting. Til slutt i hvert kapittel ser jeg på hvordan Stortingsmelding 24 omtaler det samme temaet, og drøfter videre med utgangspunkt i dette. Hvert kapittel avsluttes med en kort oppsummering. Kapitlene vil ha ulik lengde ut fra hvor mye barna sier om temaet og hvor mye det blir omtalt i Stortingsmelding 24.

5.2.1 Fysisk miljø

Alle informantene nevner det fysiske miljøet på en eller annen måte. Fire av dem snakker en god del om hvordan det skulle ha sett ut i barnehagen. For to av informantene er dette det første de nevner når jeg spør om hvordan de ville at barnehagen skulle ha vært dersom de fikk bestemme. En av informantene nevner det lenger ute i intervjuet, og en annen har klare meninger når jeg spør direkte om temaet når jeg er der på etterbesøk. To informanter snakker om utstyr de kunne tenke seg å ha i barnehagen. En informant nevner også sammenhengen mellom antall barn og bråk.

Jeg var noe overrasket over at det fysiske miljøet var det første noen av informantene nevnte når jeg spurte om hvordan barnehagen skulle ha vært dersom de fikk bestemme. I ettertid her jeg reflektert rundt sammenhengen mellom disse svarene og hva barn legger i begrepet *barnehage*. Jeg tenker at en av årsakene til at jeg fikk såpass mange svar som handlet om de fysiske forholdene i barnehagen, kan være at informantene ser på barnehagen som den faktiske fysiske bygningen, og kanskje ikke hele institusjonen med barn, personale og aktiviteter. Hva man legger i begrepet vil selvsagt være individuelt, og det er umulig for meg å si noe om det nå i ettertid, bortsett fra at informantenes forhold til begrepet barnehagen er med på å prege de svarene jeg får

Barnehagens utseende

Alle de fire informantene som omtaler utseende på barnehagen, snakker om farger. Det er de fire jentene i undersøkelsen som sier noe om dette, og jeg får en forståelse av at de gjerne skulle ha hatt mer fargerike barnehager. Den ene informanten sier at

hun ville hatt hjerter og prinsesser på veggene, og senere at hele barnehagen skulle ha sett ut som et prinsesseslott. Hun ville også hatt lys i forskjellige farger, prinsessestoler og hjerter på melka. En av informantene ville hatt regnbuer på veggene både inne og ute, og at det ellers skulle vært malt i gull og sølv. De to andre informantene snakker om farger både på selve barnehagebygningen, men også på lekene. Den ene av informantene innleder med at hun sier hun syns barnehagen skulle være *kjempefin, ikke stygg*.

K: Det jeg lurte på var, hvis du kunne få bestemme, hvordan skulle barnehagen ha vært da?

J: Jeg syns at barnehagen skulle være kjempefin.

K: At den skal være kjempefin?

J: Ja, men noe.. Ikke stygg barnehage

Lenger ute i intervjuet sier hun at hun ville at barnehagen skulle ha vært rosa og lilla, og at alle syklene skulle ha vært lilla. Hun bruker lang tid på å fortelle om hvilke farger hun liker og ikke liker, og hun sier at de voksne skulle hatt rosa klær og barna på hennes avdeling skulle hatt lilla klær. Videre tar hun for seg noen av de andre avdelingene og hvilke farge barna der skulle hatt på klærne.

Karin Høyland & Geir K. Hansen (2012) skriver om arkitektonisk kvalitet som igjen kan deles opp i brukskvalitet, teknisk kvalitet og estetiske kvalitet. Jeg tenker at det informantene snakker om her er de estetiske kvalitetene, det vil si det vi opplever med våre sanser. Form, farger, lys, materialer, størrelse, proporsjoner, lydmiljø, utsikt og lukt er elementer som påvirker hvordan vi opplever en bygnings estetiske kvalitet, og er ofte knyttet opp mot begrepene stygt eller fint (Høyland & Hansen, 2012). Dette er de begrepene jenta i eksempelet ovenfor bruker.

Barnehagens utseende i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 er det et kapittel som heter *Barnehagemiljøet – et godt fysisk og psykososialt miljø*. Her står det blant annet at både det fysiske og det psykiske barnehagemiljøet bør være tilfredsstillende, sånn at barna får en god hverdag og gode vilkår for en positiv utvikling. Det står videre at barnehagens fysiske rammer, det vil si lokaler og uteområder, må være egnet for barnehagedrift. Barna skal både ha trygge

og utfordrende omgivelser, og barnehagens lokaler, inventar og utstyr må utformes på en måte som fremmer lek, læring og omsorg. Samtidig må det tas hensyn til små barns kroppslige utfordringer og at barn kan ha ulike funksjonsnivåer. Tilgjengelighet for alle er et viktig hensyn ved utforming av barnehagen. Det vises til hvem som er ansvarlig for drift og godkjenning, og gjennom hvilke lover og forskrifter dette reguleres. Jeg leser ut fra dette, at hovedfokuset når det gjelder det fysiske miljøet, er at det skal være funksjonelt og at det skal gi barna tilfredsstillende muligheter til lek og læring. Det blir i stor grad knyttet opp til det pedagogiske innholdet. Jeg mener dette kan plasseres inn under det som Høyland og Hansen (2012) definerer som brukskvalitet. Begrepet belyser egenskaper knyttet til bruk. En bygnings brukskvalitet må vurderes opp mot de målsettinger som er satt for den virksomheten som skal være der. I en barnehagen skal det være en pedagogiske virksomhet, og jeg tolker det dit hen at dette er utgangspunktet for de tankene som blir formidlet i Stortingsmelding 24.

Det jeg kan finne om barnehagens fysiske miljø, uten at det henger sammen med mulighetene for fysisk aktivitet eller er knyttet opp til pedagogisk innhold, er en kort setning når det vises til Barnehagelovutvalgets redegjørelse⁵. ”Estetiske, sikkerhetsmessige og pedagogiske hensyn må legges til grunn for utforming av barnehagebygget og utearealet” (Stortingsmelding 24, s. 97). Dette er det eneste jeg har funnet om barnehagens utseende begrunnet ut fra estetikk. Når barna snakket, opplevde jeg at det var nettopp det estetiske som var av betydning for dem. En jente uttrykker dette tydelig: *Jeg synes at barnehagen skulle være kjempefin*. For eksempel ville ikke hjerter på melka, regnbuer på vegger eller ulike farger på sykler eller klær ha noen annen funksjon enn at det ser fint ut, og at dette er noe disse jentene liker. Jeg opplever her at barna er opptatt av andre ting enn det som omtales i Stortingsmelding 24.

Eli Thorbergesen (2007) er en av de som skriver om det fysiske miljøet i barnehagen. Hun argumentere også med utgangspunkt i pedagogikk og funksjonalitet, men har

⁵ Barnehagelovutvalget er et offentlig utvalg oppnevnt av regjeringen i 2010. Sentralt i utvalgets mandat var å vurdere gjeldende barnehagelov med forskrifter som styringsvirkemiddel for en rammefinansiert barnehagesektor, og foreslå eventuelle nødvendige endringer i regelverket. Utvalgets arbeid resulterte i NOU 2012: 1 *Til barnas beste*. Kilde: Meld. St. 24 (2012-2013) (2013).

samtidig med den estetiske dimensjonen. I kapittelet *Rom og Estetikk* skriver hun blant annet om hvordan rommets utseende påvirker oss, både fysisk og psykisk, og hvordan estetikken påvirker trivsel og læring. Hun viser til erfaringer fra arbeidsplasser som planlegger vakre omgivelser med harmoniske farger, grønne planter og godt lys at trivselen øker, sykefraværet går ned og de ansatte føler bedre tilhørighet til jobbmiljøet. Hun peker også på at det estetiske er ekstra viktig med tanke på små barn, da de sanser og opplever sterkt fordi alt er nytt og inntrykkene ikke har blitt til vaner.

Forskrift om rammeplan for barnehagen (2006, s. 11) slår også fast at ”Utforming av det fysiske miljøet ute og inne gir viktige rammebetingelser for barns trivsel, opplevelser og læring”. Videre begrunnes det her, som i Stortingsmelding 24, mest ut fra pedagogikk, funksjonalitet og tilgjengelig. Jeg tenker ikke at det nødvendigvis er en motsetning mellom disse argumentene og estetikk, men jeg opplever det som interessant at barna har et noe annet fokus enn det som kommer fram i de offentlige dokumentene. Med utgangspunkt i egen erfaring og også samtaler med noen andre barnehagelærere, opplever jeg at man kanskje ikke har tenkt så mye på at barna også kan være med å medvirke når det gjelder utformingen av det fysiske miljøet. Jeg kommer tilbake til barns medvirkning i kap. 5.2.8.

Utstyr

Ingen av de to guttene i undersøkelsen sier noe om barnehagens utseende, men de nevner utstyr de kunne tenke seg å ha i barnehagen.

G: (...)Da ville jeg si at man kunne ta med trampoline og bare hoppe rett opp i taket og snu seg rundt og hoppe ned igjen(...).

Det er også flere informanter som nevner nettopp trampoline.

Den andre gutten i undersøkelsen sier flere ganger at barnehagen skulle ha vært *alt mulig*, når jeg spør videre hva han mener med det, sier han *alt mulig som fins*. Dette er noe jeg spør han om igjen i samtalen når jeg er der på besøk i ettertid. Han forklarer da:

G: Alt mulig som fins, så mente jeg alt som fins i de andre landene.

Jeg skjønner fortsatt ikke helt hva han mener, og spør om eksempel.

G: Ikke dukker, men helikopter med fjernkontroll.

Jeg tenker at denne gutten gir uttrykk for at han ønsker et mer variert utvalg av leker eller utstyr i barnehagen. Når han sier *det som fins i alle landene*, er jeg usikker på hva han mener, men tenker at det kan være en måte å uttrykke hvor variert og hvor mye han faktisk vil ha i barnehagen. *Alt mulig som fins* er alt som fins i alle landene eller i hele verden kanskje. Jeg var også inne på tanken om at han kanskje har vært i barnehager i et annet land, for eksempel i foreldrenes hjemland, og at det kan være noe derifra han savner. Kan det være leker som er typiske for dette landet, eller som de kanskje har hjemme, men ikke i barnehagen? Svaret han gir når jeg spør om eksempel, får meg å tenke at det kanskje handler mer om mer variasjon i leker i barnehagen, og at han er lei av dukkene, som ut fra min erfaring finnes på alle barnehageavdelinger. Det kunne kanskje også ha blitt sett på som et bilde på det man kan kalle tradisjonelle gutte- og jenteleker, og at han ønsker seg mer typiske gutteleker. Jeg mener det er vanskelig å si noe om dette kun på grunnlag av denne uttalelsen, men det er et område jeg tenker det hadde vært spennende å jobbe videre med, og hvor det hadde vært nyttig å snakke med gutten enda en gang.

Thorbergson (2012) skriver om lekemateriell og barns lek med utgangspunkt i en etnografisk studie i en barnehage. En av konklusjonene hun trekker er at barn over tre år trenger variert lekemateriale som kan stimulere lekens ideer. Hun sier videre at det er spesielt viktig at barnehagens lekerom har tilgjengelig konstruksjons- og formingsmaterieell, da dette vil fremme kreative problemløsnings- og samarbeidsprosesser barna gir seg selv i leken. Jeg tolker det som om gutten jeg her har referert til ønsker et mer variert utvalg av lekemateriell.

Utstyr i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 brukes ikke begrepet utstyr, men det står blant annet noe om inventar under avsnittet om barnehagemiljøet, som jeg også nevnte i forrige avsnitt. ”Lokaler, inventar og uteområder må utformes på en måte som fremmer lek, læring og omsorg samtidig om det tar hensyn til små barns behov for kroppslige utfordringer” (s. 94). Det omtales også kort når det vises til barnehagelovutvalgets redegjørelse. ”Utvalget viste til at barnehagebygget, inventaret og uteområdet skal tåle intens bruk, og derfor bør utformes på en måte som tar hensyn til små barns kroppslige behov og utgjøre et miljø som fremmer lek og læring ”(s. 96). Det står ikke noe konkret om hva slags inventar det her er snakk om.

Pedagogisk materiell er et også et begrep som brukes noen steder i Stortingsmelding 24. Blant annet pekes det på betydningen av pedagogisk materiell i arbeidet med minoritetsspråklige barn og i det samiske barnehagetilbudet.

I kapittel 8.4 *Et rikt og variert innhold* er det et avsnitt med overskriften *Et godt læringsmiljø for jenter og gutter*. Her vises det blant annet til en norsk undersøkelse om barns opplevelser og erfaringer i barnehagen, hvor forskerne har funnet signifikante forskjeller mellom jenter og gutters svar⁶. I følge denne undersøkelsen trives jentene jevnt over bedre i barnehagen enn det guttene gjør. De er blant annet mindre utsatt for erting og har et bedre forhold til de voksne. Jentene kommer også best ut når barnas sosiale kompetanse, atferd og språklige ferdigheter vurderes av pedagogene. Det fysiske miljøet i barnehagen omtales ikke direkte her, men det vises til en vurdering av de pedagogiske aktivitetene i barnehagen hvor barna sier at de oftest tegner eller maler.

Sett i sammenheng med funnene om at gutter trives dårligere enn jenter, mener forskerne at læringsmiljøet kan bli for ensidig og lite engasjerende for mange barn dersom stillesittende bordaktiviteter får dominere. De anbefaler at gutters opplevelser av hvordan de har det i barnehagen, i større grad bør prege diskusjonen om innhold og aktiviteter (Stortingsmelding 24, s. 75).

⁶ Nordahl 2012

Jeg tenker at diskusjoner om innhold og aktiviteter vil kunne påvirke utstyr og pedagogisk materiell, og derfor vil det kunne ha sammenheng med synspunktene i min undersøkelse. Thorbergson (2012) skriver at konstruksjons- og formingsmateriell er kjønnsnøytralt og kan i motsetning til leketøy med sterke kjønnsrolleføringer appellere til både jenter og gutter. Elisabeth Nordin-Hultman (2004) har sammenlignet engelske og svenske barnehager, og blant annet sett at det finnes lite materielle for det som hun omtaler som skapende aktiviteter, og det materialet som faktiske finnes ofte oppbevares utilgjengelig for barna, og derfor blir lite brukt. Det er også lite materiell med naturvitenskapelig eller teknisk orientering, mens materiell egnet for bevegelse og grovmotoriske aktiviteter inne vektlegges i de svenske barnehagene. Jeg vet ikke om dette er direkte overførbart til norske barnehager, men det er uansett interessante funn.

Som jeg har nevnt tidligere, vil et utvalg med kun seks informanter, og bare to gutter, være for lite til at jeg har noe belegg for å kunne si noe om kjønn har betydning når det gjelder hvem som nevner utstyr eller hvem som nevner barnehagens utseende. Med utgangspunkt i undersøkelsen Stortingsmelding 24 referere til, og de synspunktene barna i min undersøkelse hadde når det gjelder det fysiske miljøet, tenker jeg at dette er et området det hadde vært veldig spennende å se nærmere på; jenter og gutters syn på barnehagens fysiske miljø, herunder også leker og pedagogisk materiell.

Bråk

En av informantene forteller at hun ikke liker å gå i barnehagen fordi det er så mye bråk.

K: Tror du det er alle barn som syns det er gøy å gå i barnehagen?

J: Mmm. Unntatt jeg

K: Unntatt deg?

J: Jeg liker ikke det

K: Liker du ikke?

J: Nei

K: Hva er det du ikke liker da?

J: Det er så mange barn som bråker

Hun forklarer det videre med at hjemme hvor de bare er to barn, så er det ikke så mye bråk, men i barnehagen hvor det er så mange barn er det mye bråk. Jeg tolker dette som at hun mener det er en sammenheng mellom antall barn i barnehagen og bråk, det er for mye bråk fordi det er så mange barn i barnehagen.

Dette ble for meg et spesielt interessant punkt fordi det er noe jeg vet at det også er mange voksne som sier og mener noe om, og at det til tider er en del uenighet (Barnehagebrølet, 2013; Christoffersen, 2012). I ettertid her jeg tenkt mye på hvordan min interesse for nettopp denne delen av intervjuet var med å definer hva som var viktig kunnskap. Selv om målet mitt var å gå åpent ut, kjente jeg at jeg ønsket at informantene skulle si noe om det jeg også mente noe om på forhånd. Spesielt ønsket jeg at de skulle si noe som kunne brukes i aktuelle debatter. Dette ble tilfelle her, og jeg tror at det var med på å prege mine reaksjoner og tilbakemeldinger, og således også gangen videre i intervjuet Her kom jeg blant annet med flere oppfølgingsspørsmål enn ved andre temaer. Dette kan knyttes opp mot Habermas sitt syn på forskning. Han hevder, som jeg har vært inne på tidligere, at det er bestemte interesser som preger forskningen, og at disse interessene leder forskningen i visse retninger. Med utgangspunkt i dette, mener jeg at det blir enda viktigere å reflektere over sine førforståelser og interesser, og se på hvordan de har vært med på å påvirke de resultatene man får.

Bråk i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 står det mye om antall barn per voksen, den såkalte bemanningsnormen, og det diskuteres også rundt størrelse på barnegruppene. Tre av tiltakene i stortingsmeldingen omhandler dette:

Regjeringen vil

- innføre et krav om grunnbemanning i barnehagen på én voksen per tre småbarnsplasser (1:3) og én voksen per seks storbarnsplasser (1:6)
- vurdere å innføre en bestemmelse i barnehageloven om at barn har rett til å tilhøre en barnegruppe
- vurdere å innføre en bestemmelse i barnehageloven om at barnegruppens størrelse skal være forsvarlig (Stortingsmelding 24, s. 13)

Det slås også fast at bemanning i barnehagen, barnegruppens størrelse og personalets kompetanse er de viktigste strukturelle faktorene for barnehagens kvalitet. Når det gjelder barnegruppens størrelse, er små barnegrupper spesielt viktig for de yngste barna og barn med særskilte behov, da det gir de voksne bedre mulighet for å dekke det enkelte barns behov for omsorg og nærhet. Samtidig gir det bedre strukturelle rammer for utvikling av gode relasjoner mellom barn og voksne og mellom barn (Stortingsmelding 24, s. 51). Videre står det at for store barnegrupper og for få ansatte kan gjøre det vanskelig å oppnå målet om barns medvirkning og mulighet til innflytelse på egen hverdag. Det vises også til et prosjekt om barns sosiale utvikling hvor analyser tyder på at de yngste barnas sosiale kompetanse utvikles best i små, tradisjonelle barnegrupper⁷.

Forskningen viser også at gruppestørrelsen i barnehagen har betydning for kvaliteten i barnehagen, det vil si det som skjer mellom barn og mellom barn og voksne. Forskningsresultatene er imidlertid ikke entydige knyttet til virkningen av barnegruppens størrelse på barns utvikling (Stortingsmelding 24, s. 20).

Her er det undersøkelser fra OECD⁸ som blir brukt som kilder. Det pekes på at årsaken til at det er vanskelig å si noe om virkningen av barnegruppens størrelse knyttet til barns utvikling, kan være at det er en sterk sammenheng mellom voksentetthet, gruppestørrelse og personalets kvalifikasjoner. Dette kan gjøre det vanskelig å skille ut effekten av gruppestørrelsen. Voksentetthet og personalets kompetanse har etter min mening fått stor plass i Stortingsmelding 24. Det kommer jeg nærmere tilbake til i neste kapittel.

Det jeg opplever som mest interessant når det gjelder barnegruppens størrelse, er at selv om Stortingsmelding 24, som i avsnittet over, påpeker at det kan være vanskelig å identifisere effekten av gruppestørrelse alene, er den flere steder veldig tydelig på sammenhengen mellom barnegruppens størrelse og kvalitet. Likevel er tiltaket kun å *vurdere* en bestemmelse i barnehageloven om at barnegruppens størrelse skal være

⁷ Zachrisson m.fl. 2012a, 2012b

⁸ OECD 2010, 2012 b

forsvarlig, og også bare *vurdere* en bestemmelse om at alle barn har rett til å tilhøre en barnegruppe.

En annen ting som jeg tenker er et interessant punkt er hvordan Stortingsmelding 24 argumentere for små barnegrupper ut fra kvalitet med tanke på relasjonsbygging og sosial kompetanse, de voksnes mulighet til å se enkeltbarnet og barns mulighet for medvirkning og innflytelse på egen hverdag. Området som en av informantene brakte opp i intervjuet, nemlig forholdet mellom antall barn og støy, er etter det jeg har kunnet finne, ikke nevnt i meldingen. Heller ikke noen andre konsekvenser, som vi ville ha kalt for arbeidsmiljømessige konsekvenser hvis det var snakk om personalet, nevnes som argument for små grupper. I kapittel 10.1 *Barnehagemiljøet – et godt fysisk og psykososialt nivå* omtales innemiljøet og viktigheten av et godt inneklima. Herunder nevnes blant annet støy, men jeg kan ikke se at dette blir koblet opp mot antall barn. Et av tiltakene i Stortingsmelding 24 er at regjeringen vil utrede reguleringen av det fysiske og psykososiale miljøet i barnehagen.

Oppsummering

Både informantene og Stortingsmelding 24 sier mye om det fysiske miljøet i barnehagen. Informantene er i hovedsak opptatt av barnehagens utseende ut fra estetiske begrunnelser, mens det i Stortingsmelding 24 skrives mest om det fysiske miljøets utforming begrunnet ut fra tilgjengelighet, pedagogikk og barnas mulighet for utvikling. Informantene omtaler den estetiske kvaliteten, mens i Stortingsmelding 24 er det brukskvaliteten som er i fokus (Høyland & Hansen, 2012). Det sies lite konkret om utstyr eller inventar i meldingen, mens dette er noe som trekkes fram av to av informantene. Jeg opplever det som spesielt interessant hvordan det i Stortingsmelding 24 argumenteres for små grupper med bakgrunn i kvalitet knyttet til relasjoner, barns medvirkning og sosial kompetanse, mens sammenhengen mellom antall barn og lydnivå, eller andre mer konkrete og synlige, eller i dette tilfellet hørbare, konsekvenser ikke blir nevnt.

5.2.2 Lek

Jeg spør ikke informantene direkte om temaet lek eller bruker det begrepet, likevel er dette et område alle er innom på en eller annen måte i løpet av intervjuet. Fem av informantene nevner ordet lek direkte. De sier for eksempel hva eller hvem de liker å

leke med. Det nevnes forskjellig utstyr som lego, sykler, puslespill og perler. En av informantene sier at hun liker å leke gjemsel. Det er ingen andre av informantene som nevner *hva* de liker å leke, men flere sier noe om hvem de liker å leke med eller at de vil leke med vennene sine.

Her er noen eksempler på hvordan informantene omtaler lek:

K: Men du, hva er det du liker å gjøre i barnehagen da, i denne barnehagen som du går i nå?

G: Mhm. Liker å leke veldig mye. Og jeg er veldig flink til å lage telt. Kjempeflink.

K: Hva skulle barna gjøre i den barnehagen da?

J: Leke med de lilla syklene, og leke med perler, gull!

Tonje Tronesvold (2013) viser til at det kan være vanskelig å definere begrepet lek, og at det er uenighet i hva som kan betegnes som lek. Det finnes utallige forståelser av fenomenet, og det er skrevet om av teoretikere fra ulike fagfelt. Med utallige forståelser kommer også utallige spørsmål som for eksempel om leken må være lystbetont, om alt barn gjør er lek og om det er mulig å skille lek fra ikke-lek.

Den som er på jakt etter en endelig teoretisk definisjon av begrepet *lek* som fanger inn alle lekens aspekter og setter dem i system, leter trolig forgjeves. Likevel eksisterer det en mengde teorier om lek som på hver sin måte analyserer lekens vesens og beskriver lekens funksjon (Åm, 1984, s. 11)

Med tanke på denne oppgavens omfang blir det for omfattende å gå grundig inn i denne diskusjonen, men jeg mener at informantene i undersøkelsen min kommer inn på noen interessante perspektiver som jeg vil gå videre inn i.

Informantene sier for eksempel at de vil leke med perler, leke med sykler og leke med puslespill. Tronesvold (2013) har i sin masteroppgaven om *Lek og voksenrollen* blant annet sett på hvordan førskolelærerne i hennes studie benevner lek. Hun skriver at hun oppfatter at noen av førskolelærerne definerer det å perle, pusle eller tegne som

uttrykk for barns lek. Dette samsvarer med det jeg oppfattet at barna i min undersøkelse gav uttrykk for. Tronesvold (2013) reflektere videre rundt hvordan førskolelærernes forståelse av begrepet lek og hva de benevner som lek, kan være med å påvirke hvordan de voksne forholder seg til leken i barnehagen. Hun viser til at ulike teoretikere har ulike definisjoner av begrepet, og stiller spørsmålet om synet på lek og hva den enkelte ansatte legger i begrepet diskuteres nok ute i barnehagene.

Catherine Garvey (1979, s. 12) har satt opp noen punkter hun mener de fleste som studerer lek ville godkjenne som karakteristiske trekk ved lek;

- Leken er morsom og lystbetont.
- Leken har ikke noe ytre mål. Man leker for lekens skyld, leken tjener ingen andre formål.
- Leken er spontan og frivillig.
- Lek engasjerer den som leker aktivt på en eller annen måte.
- Lek står i et bestemt og systematisk forhold til hva som ikke er lek.

Forfatteren skriver at alle de fire første beskrivelsene også passer delvis til andre tilstander enn lek. Hun nevner blant annet at både arbeid og kunstnerisk innsats ofte er sterkt lystbetont og kan bli spontant påbegynt, men for begge disse typer beskjeftigelse gjelder det at de har et produkt av en eller annen sort som formål, det skal skapes en forandring. Slik jeg tolker Garvey (1979), definerer hun arbeid og kunstnerisk innsats som noe annet enn lek, og med utgangspunkt i dette tenker jeg at hun heller ikke ville ha plassert det å pusle puslespill eller å perle inn under fenomenet lek, da disse aktivitetene har et klart formål. Dette opplever jeg står i motsetning til både hvordan barna i min undersøkelse og førskolelærerne i Tronesvold (2013) sin undersøkelse omtaler leken. Dette er også noe Øksnes (2010) reflekterer over når hun viser til Sutton Smith som skriver at det kan se ut til å være lite samsvar mellom barns egne fortellinger om lek og visse teoretikers fortellinger om lek (gjengitt etter Øksnes, 2010).

Videre skriver Garvey (1979) at for eksempel det å hoppe, kaste stein eller herme etter noens måte å snakke eller bevege seg på godt kan utføres som lek, men at det også kan gjøres på en måte som ikke har noe med lek å gjøre. Dette er noe også Tronesvold (2013) reflekterer rundt og hun skriver blant annet:

Hvorvidt en betegner spill, tegning og perling og alt barn gjør av fri vilje som lek, kan nok være avhengig av ulike faktorer. En av de faktorene kan være konteksten dette sies i, og hvilken form og rammer den aktiviteten har (Tronesvold, 2013, s. 78).

Jeg tenker at dette også kan gjelde de aktivitetene informantene i min undersøkelse benevnte som lek. Sykling kan etter min mening ses på som kun fysisk trening eller det å oppnå et mål, som for eksempel å sykle en visst lengde eller i et visst tempo, men det kan også være en del av en rollelek der de leker at de er i trafikken, skal ut på tur eller lignende. Tilsvarende vil man kunne si for perling og pusling. Plutselig har perlene blitt til penger i en butikklek eller det fabuleres og lages historier rundt bildene på puslespillet. Det neste spørsmålet vil da være om barna også tenker at det kun er lek dersom det ikke er noe annet mål enn selve leken, eller om de ser på alt de gjør av fri vilje og er lystbetont som lek.

Øksnes (2010) skriver blant annet at de voksne tilsynelatende kan ha vanskelig for å skille hva som kan betraktes som henholdsvis barns arbeid og barns lek/fritid. En aktivitet kan erfares som en lek alt ettersom hvilken innstilling barnet har til aktiviteten. Jeg leser ut fra dette at forfatteren her tar utgangspunkt i barnas opplevelse av aktiviteten, og at det er mer avgjørende enn hvordan de voksne både oppfatter og benevner aktiviteten. I likhet med Tronesvold (2013) tenker jeg at det å reflektere rundt et såpass flertydig begrep vil være viktig ute i barnehagen. Her tenker jeg at det også vil være relevant å se på hva barna legger i begrepet og hvordan de benevner sine aktiviteter, la dem delta i diskusjonene.

Et annet utsagn jeg merket meg spesielt innenfor temaet lek var:

J: Jeg vil at de (voksne) skulle aldri mase til oss, og leke så mye vi vil , og aldri måtte rydde opp, og aldri bli henta. (...)

Dette fikk meg til å tenke at denne informanten kanskje opplever for mange avbrytelser i leken, for mye av det hun omtaler som masing fra voksne, eller at leken blir avbrutt på grunn av at det må ryddes eller at barna blir henta. Aud Eli Kristoffersen (2006) skriver i *Temahefte om barns medvirkning* at dersom leken er

viktig, må det også ha betydning for barns mulighet til medvirkning på dette området. For eksempel bør de ansatte i barnehagen diskutere hvordan dagsrytmen og planlagte aktiviteter påvirker hva barna har mulighet til å gjøre i barnehagen, og da også barnas mulighet for lek. Hun viser til resultatene fra et utviklingsarbeid der de hadde fokus på leken, og hvor et av resultatene blant annet ble at de voksne avbrøt barn i lek sjeldnere.

Lek i Stortingsmelding 24

Lek nevnes flere ganger i Stortingsmelding 24. Veldig ofte står det sammen med læring, som for eksempel:

Barnehagen skal være et sted for lek, læring og omsorg (s. 8)

Å delta i lek og finne venner er utgangspunktet for barn trivsel, danning og læring i barnehagen (s. 11).

Barnehagens arbeidsform skal preges av en helhetstenkning, der barns erfaring i lek, hverdagsaktiviteter, spontane og planlagte situasjoner er utgangspunkt for barns videre læring og utvikling (s. 73).

Lek nevnes allerede i Stortingsmeldingens forord, også her står det sammen med læring;

Barn som leker og lærer sammen med andre barn, har med seg verdier som respekt og toleranse for andre mennesker (...) I norske barnehager er leken det viktigste utgangspunktet for læring. Barn som skal utforske og veiledes i lek og læring (...) (Stortingsmelding 24, s. 3).

Ifølge Øksnes (2010) blir lek ofte omtalt sammen med læring, og i at i mange lærebøker står det at det er en naturlig sammenheng mellom lek, læring og utvikling. Det blir betraktet som en selvfølge at leken har en pedagogisk funksjon, og leken blir sett på som et enestående redskap for barns læring og utvikling. Ut fra det som står i Stortingsmelding 24 tenker jeg at det også vises til en slik sammenheng. Øksnes (2010) derimot er en av de som utfordrer disse tankene når hun løfter fram nye perspektiver på lek, og forsøker å forstå leken på andre måter enn de som blir sett på som de mest vanlige.

Ingen av informantene sier noe om læring i barnehagen, verken i sammenheng med lek eller på andre måter. En av informantene viser meg at hun kan skrive navnet sitt, men forteller at det har hun lært av mammaen sin.

Når barnehagens formålsparagraf omtales i Stortingsmelding 24, påpekes det at leken skal ha en sentral plass i barnets liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig del av barnekulturen. Det vises til at barnehagen må ha rom for barns initiativ, fantasi og undring, og at barn får grunnleggende kunnskap og innsikt gjennom lek, samvær og organiserte aktiviteter.

Stortingsmelding 24 definerer ikke begrepet lek og går heller ikke konkret inn på hva lek kan være eller gir eksempel på ulike former for lek. Som nevnt ovenfor finnes det mange ulike forståelser av dette fenomenet. I kapittelet om barnehagens arbeid med barns språk, står det at ”Leken og rolleleken representerer en viktig arena for språkutvikling” (Stortingsmelding 24, s. 81). Her blir jeg usikker på om det skilles mellom lek og rollelek, at dette er to ulike ting eller om det menes at rolleleken er en del av leken, og at det er spesielt rolleleken som er en viktig arena for språkutvikling. Det sies ikke noe konkret om hvordan man skal legge til rette for god lek eller hvordan personalet skal jobbe med dette området i barnehagen. Selv om lekens betydning er nevnt flere ganger i meldingen, sies det ingenting om lek i meldingens tiltak.

I Stortingsmelding 24 berøres skjerming av lek i forbindelse med det fysiske miljøet. ”Undersøkelser viser at barnehagens fysiske miljø bør være utformet slik at barna kan leke uforstyrret med minst mulig avbrudd og forstyrrelser” (s. 96). Det sies ikke noe om de voksnes væremåte eller hvordan andre ting enn det fysiske miljøet kan forstyrre leken. Eksempelvis nevnes ikke avbrytelser fra voksne eller hvordan dagsrytme eller planlagte aktiviteter påvirker barnas mulighet til uforstyrret lek. Dette blir heller ikke nevnt når forholdet mellom formelle og uformelle lærings situasjoner i barnehagen omtales.

Etter å ha lest Stortingsmelding 24 på jakt etter temaet lek, sitter jeg igjen med flere spørsmål enn svar på hva regjeringen tenker om leken i framtidens barnehage. For eksempel opplever jeg det som uklart hva som legges i begrepet lek, om leken faktisk har en egenverdi eller om leken i hovedsak skal være en metode for læring. Dette er ikke noe jeg har hatt mulighet til å gå videre inn på i denne oppgaven, men kanskje kunne man fått noen flere svar dersom man for eksempel hadde gjort en kritisk lesning av meldingen med utgangspunkt i synet på lek.

Ingen av informantene forklarer heller noe nærmere hva de mener med lek. De snakker ikke om ulike typer lek, men er som nevnt tidligere, opptatt av hvem og hva de kan leke med. Jeg tenker at både informantene og Stortingsmelding 24 omtaler leken som noe veldig naturlig, noe som har en stor plass i hverdagen i barnehagen. Kanskje er det årsaken til at det ikke defineres eller forklares nærmere. Når det gjelder informantenes utsagn om lek, kunne jeg selvsagt ha fulgt opp dette med spørsmål om hva lek er for dem. Når det gjelder Stortingsmelding 24, stiller jeg meg noe undrende til at dette viktige begrepet ikke defineres. Samtidig tenker jeg at noe av årsaken til at det ikke gjøres noe mer rede for begrepet, kan være, som jeg nevnte i starten av dette avsnittet, at det er så komplisert og mangetydig begrep at det ville bli for omfattende å skulle gå videre inn i det.

Oppsummering

Jeg tolker det dit hen, at informantene i undersøkelsen ser på leken som en viktig del av barnehagens innhold. De definerer ikke leken noe nærmere, men den nevnes i forbindelse med å leke sammen med andre barn, for eksempel vennene sine, eller knyttet til ulike former for utstyr eller lekemateriell. En av informantene gir uttrykk for at de voksne avbryter leken for ofte med masing og ryddetid. I Stortingsmelding 24 står det flere steder at leken er en viktig del av barnehagens innhold. Det sies også at leken har en egenverdi. Ingen av barna sier noe om læring i barnehagen, mens i Stortingsmelding 24 blir ofte begrepene lek og læring omtalt sammen.

5.2.3 Venner

Som også nevnt under avsnittet om lek, er flere av informantene inne på hvem de liker å leke med eller hvem de har som venner. En av informantene bruker god tid på å forklare at hun må gå for seg selv for å tenke på hvem hun skal leke med, og at det

kan være plagsomt at de andre maser på henne da. Tre av informantene nevner ordet venn eller vennskap. Den ene av dem sier at hun liker barnehagen godt fordi der kan hun få nye venner. Hun tenker også framover og sier at hun liker å få venner i barnehagen som hun også kan være sammen med når hun begynner på skolen. Hun ramser opp navnet på alle vennene sine og sier at hun synes det er så urettferdig når noen sier at de ikke vil leke med henne. Hun viser til en episode hvor det har skjedd med noen andre barn. Jeg opplever at flere av barna er opptatt av det å ha venner i barnehagen. To av informantene bruker mye tid i intervjuet på å fortelle om venner eller hvem de liker med. De to som intervjues sammen trekker fram vennskapet dem i mellom. To av informantene nevner venner i andre barnehager;

J: Jeg likte heller den andre barnehagen, siden da gikk jeg sammen med Ingrid, og hun er min aller beste venn

Østrem et al. (2009) har et eget delprosjekt om barnas perspektiver og erfaringer. I oppsummeringen av dette delprosjektet står det blant annet at lek og vennskap står helt sentralt når barna forteller om hva de gjør i de ulike rommene i barnehagen. Barna gir uttrykk for at de primært er i barnehagen for å leke og være sammen med vennene sine. Dette stemmer med min tolkning av synspunktene fra informantene i min undersøkelse.

Venner i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 trekkes vennskap fram som noe viktig allerede i forordet;

Barn som vet hvordan de kan få venner og beholde venner, har trygghet og sosial kompetanse med seg resten av livet (...). Barn som leker og lærer sammen med andre barn har med seg verdier som respekt og toleranse for ulike mennesker (s. 3)

Videre nevnes vennskap blant annet når det gjøres rede for departementets helhetlige kompetansestrategi i perioden 2012-2020 (s. 64). Dette er ifølge Stortingsmelding 24 en strategi som skal omfatte alle ansatte i barnehagene. Målet er å få gode barnehager som kan bidra til å sikre alle barn en god start, og ivareta barns rett til en god barndom i tråd med barnehagens formål og rammeplanens intensjoner. Strategien omfatter fire

tematiske satsningsområder; *danning og kulturelt mangfold, et godt språkmiljø for alle barn, barn med særskilte behov og pedagogisk ledelse*. Vennskap omtales, sammen med sosial kompetanse, barns medvirkning og deltakelse som sentrale stikkord under temaområdet *Danning og kulturelt mangfold*.

De fire satsningsområdene i denne kompetansestrategien er basert på erfaringer fra det som i Stortingsmelding 24 (s. 64) omtales som ”forrige kompetansestrategi, satsningen *Vennskap og deltakelse* i 2012 og 2013 og på behovskartlegginger og innspill fra aktørene i sektoren”. I et forsøk på å gjøre dette litt mer oversiktlig har jeg valgt å bruke en tabell.

	Kompetansestrategi 2012	Kompetansestrategi 2013	Kompetansestrategi 2014-2020
Navn på strategi	<i>Vennskap og deltakelse – en styrkning av arbeidet med implementering av nytt formål i barnehagen</i>	<i>Vennskap og deltakelse</i> (Videreføring av den forrige fra 2012)	
Tematiske satsningsområder	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mangfold</i> • <i>Læring og danning</i> • <i>Medvirkning og deltakelse</i> • <i>Vennskap og tilhørighet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Språkmiljø</i> • <i>Språkstimulering</i> • <i>Sosial kompetanse</i> • <i>Barns trivsel og medvirkning</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Danning og kulturelt mangfold</i> • <i>Et godt språkmiljø for alle barn</i> • <i>Barn med særskilte behov</i> • <i>Pedagogisk ledelse</i>

Med utgangspunkt i dette, ser det ut til at vennskap har fått en betydelig mindre plass i kompetansestrategien for 2014-2020 enn det har hatt i de to fra 2012 og 2013. Selv om den nye kompetansestrategien bygger på de forrige har begrepet vennskap gått fra å være en del av navnet på selve satsningen til å nå kun nevnes som et sentral stikkord under en av de fire tematiske satsningsområdene. Her skal det legges til at jeg ikke har satt med inn i de ulike strategienes faktiske innhold, men jeg tenker at overskrifter og valg av overordnede temaområder gir noen signaler.

Vennskap blir også nevnt noen flere ganger i Stortingsmelding 24. Det vises blant annet til studier som peker på at ikke alle barn opplever vennskap i barnehagen, og i en undersøkelse svarer cirka 20 prosent av utvalget at de ikke har noe venner.⁹ En annen mindre undersøkelse viser at 17 prosent av barna kun har noen få gode venner i barnehagen, og at 0.6 prosent ikke har noen gode venner i barnehagen i det hele tatt.¹⁰ Det vises også til litteratur som peker på hvor viktig lek og vennskap er for barna i barnehagen.¹¹ Dette gjelder også de aller yngste barna.¹² I likhet med begrepet lek defineres eller utdypes heller ikke vennskap noe mer, og jeg finner heller ingen føringer for hvordan det skal jobbes med vennskap.

Oppsummering

Jeg oppfatter det som at flertallet av informantene i undersøkelsen er opptatt av venner i barnehagen. De fleste av dem sier noe om venner i løpet av intervjuet. Når det gjelder den ene informanten, tolker jeg det som at for henne er venner det aller viktigste i barnehagen. I Stortingsmelding 24 blir i hovedsak vennskap nevnt i forordet og under omtale av kompetansestrategier, og jeg opplever at vennskap har fått mindre plass i den nye kompetansestrategien enn det har hatt i de foregående. Det refereres til undersøkelser som er gjort, men det skisseres ikke tiltak eller konkrete forslag til hvordan det skal arbeides med i barnehagen. Jeg opplever at barna i undersøkelsen ser på vennskap som en betydningsfull del av barnehagens innhold, og at for noen av dem er det å ha venner dratt fram som en viktig grunn til at de liker barnehagen. Stortingsmelding 24 trekker også fram vennskap som noe viktig, men jeg opplever ikke at det prioriteres i konkrete tiltak.

5.2.4 De voksne

Det er kun en av informantene som sier noe om de voksne¹³ i barnehagen før jeg etterspør dem. Jeg spør i samtlige intervjuer hva informantene ville at de voksne i barnehagen skulle ha gjort dersom de fikk bestemme. Flere av dem sier at det ikke

⁹ Lekhal et al. 2012

¹⁰ Bratterud et al. 2013

¹¹ Østrem et al. 2009; Søbstad 2002

¹² Greve 2007

¹³ Jeg valgte å bruke begrepet *voksne* i stedet for *personalet* i intervjuene. Dette er basert på egne erfaringer om hvordan barn vanligvis omtaler de ansatte. Derfor har jeg også valgt å bruke det samme begrepet i analysen.

skulle ha vært noen voksne i barnehagen. To av informantene sier at de voksne i barnehagen skulle ha vært tjenere for barna. En av disse bruker også begrepet slaver. Noen av svarene opplevde jeg der og da som noe flåsete eller at barna bare tullet, noe som førte til at jeg ikke gikk videre med det barna sa. For eksempel sier de:

J: Mmm. Ringe i telefonen Alltid.

J: Bare være hjemme og skravle og bæsje.

G: Hmm. Bare hoppe rett opp i det farlige vannet jeg sa.

I ettertid har jeg reflektert over dette, og igjen blitt oppmerksom på hvordan jeg som voksen og forsker definerer hva som er gyldig kunnskap. Som jeg har skrevet om under epistemologien, er utgangspunktet for den kritisk hermeneutiske fenomenologien at enhver fortolkning nødvendigvis er influert av sosialt aksepterte måter å se verden på (Greve, 2008). For eksempel kjente jeg at det ble vanskelig for meg å forholde meg til utsagn om at det ikke skulle være voksne i barnehagen, siden jeg tenker at selvfølgelig må det være det. Dette gjaldt også når noen av barna sa at de bare vil spise godteri i barnehagen. Da tenkte jeg at det kan de jo ikke. Dette punktet omtales nærmere i kap. 5.2.6. Også utsagnene som jeg der og da oppfattet som tull, opplevdes som litt vanskelige å forholde seg til for meg, og jeg hadde få oppfølgingsspørsmål her.

Nå i ettertid tenker jeg at det hadde vært veldig spennende å følge opp nettopp disse utsagnene, for å finne ut hva som ligger bak dette. Det kan ligge mye mening i dette som jeg ikke oppfatter. Utsagnet ”*Ringe i telefonen. Alltid*” kan for eksempel si noe om at dette er noe barnet opplever at de voksne faktisk gjør mye av. Det fikk jeg bekreftet når jeg var på etterbesøk og den samme informanten nevner det med de voksne og telefonen igjen når hun blant annet sier at ”*de voksne liker veldig godt å snakke i telefonene og se på pc`n*”.

Det at en av informantene sier at de voksne bare skal være hjemme og skravle og bæsje eller hoppe ut i et farlig vann, kan være et uttrykk for at det ikke er så viktig for

barna hva de voksne gjør, at de ikke trenger de voksne. Tre av informantene sier også direkte at det bare skulle ha vært barn i barnehagen, ikke voksne. På oppfølgingsspørsmål fra meg om de ikke trenger voksne i barnehagen svarer de nei. På den ene siden kan dette forstås som et uttrykk for at dette er selvstendige barn som ikke føler at de trenger noe fra de voksne. På den andre siden kan det også tenkes at det er et uttrykk for at det de voksne i barnehagen tilbyr dem nå, ikke er det barna trenger. Man kan stille spørsmål ved om de voksne kanskje er for usynlige eller for lite deltagende. Ole Henrik Hansen (2013) skriver i sin doktorgradsavhandling om hvordan interaksjonsmønstre og pedagogisk organisering kan ha betydning for barns utvikling. Han har gjort sine undersøkelser i danske vuggestuer, og har blant annet sett på interaksjoner mellom barn og voksne. Han uttaler blant annet at antall barn per voksen er av betydning for interaksjonsmønstrene i barnehagen, men at den pedagogiske organiseringen i selve vuggestuen er den mest betydningsfulle (Jensen, 2013). Videre viser han til at det kreves kjærlige, åpne og engasjerte pedagoger for å kunne hjelpe barna med å åpne deres verden og hjelpe dem å finne sin stemme i fellesskapet. I følge forskeren er ikke dette tilfelle i alle vuggestuene han har gjort undersøkelser i, og noen steder observerte han at noen av barna fikk veldig lite interaksjon i løpet av en dag. Forskningen hans konkluderte blant annet med at den frie lek ikke er positiv for alle barn, og at det trengs at pedagogene deltar (Jensen, 2013; Meyer, 2013). Spørsmålet mitt blir da om det er dette også informantene i min undersøkelse forsøker å fortelle meg; at de voksne ikke er gode nok sånn de er nå, eller at de ikke er deltakende nok, derfor trenger de dem ikke heller. To av informantene sier at de voksne i barnehagen skulle ha vært tjenere for barna. En av dem bruker også begrepet slaver. Hun legger også til at dette ikke gjelder studenter da, for studenter kommer bare innom for å lære mer og så slutter de igjen. For meg er det vanskelig å si noe om hvorfor informantene sier at de voksne skulle vært tjenere. Kanskje kan dette være uttrykk for en slags straff for de voksne, en annen mulig tolkning er at det er prinsessefantasier som kommer til uttrykk.

Disse svarene som jeg i intervju situasjonen opplevde som noe flåsete, kan, som også nevnt tidligere, være et tegn på at spørsmålene er vanskelige å svare på, og at barna ikke vet hva de skal si. Det fikk jeg blant annet bekreftet i det ene intervjuet, som jeg også omtaler i metodologikapittelet, hvor jeg opplever at informantene bare tuller når

jeg spør dem om hva de ikke liker å gjøre i barnehagen. Når jeg sier at de tuller for mye, avbryter den ene informanten meg og roper ut at hun ikke vet hva hun skal si. Jeg opplever her at hun sier tydelig ifra om at det er vanskelig å snakke om dette. Dette kan jo også ha vært tilfelle i andre deler av intervjuet eller hos andre informanter. Eide & Winger (2003) skriver om ulike svarkategorier i intervjuer med barn. Som også nevnt under metodologien er en av disse svarkategoriene *tilfeldige svar*. Disse svarene kan dukke opp når barna ikke er sikre på hva de skal svare, eller når de opplever spørsmålet som vanskelig eller kjedelig. En annen type svar er *fabulerende svar*, som barna også kan bruke for å redde seg ut av situasjoner uten at de forholder seg til temaet. Noen ganger kan disse svarene tolkes som en form for ønsketenkning. Det er umulig for meg å si noe sikkert om de ulike utsagnene kan plasseres i kategoriene tilfeldige eller fabulerende svar, og at de kommer fordi spørsmålene blir sett på som kjedelige eller vanskelige, eller om det er viktig informasjon barna forsøker å gi meg.

Noe annet interessant er at det kun er en av informantene som i det hele tatt nevner de voksne eller noen av de voksne i barnehagen før jeg etterspør dem. Det er vanskelig å si noe om hva årsaken til dette kan være. En mulig årsak kan være at det er for stor avstand mellom barn og voksne, at de voksne ikke deltar i barnas lek og aktiviteter. En annen mulig forklaring kan være at de voksne ikke er viktige for dem, eller at dette er barn som gjerne vil klare seg selv. Her blir det bare mange spørsmål og spekuleringer fra min side, og jeg skulle gjerne ha dratt tilbake til barnehagene enda en gang for å finne ut mer om barnas tanker om de voksne i barnehagen. I det ene intervjuet spør jeg en av informantene om hva hun tenker at det voksne gjør i barnehagen nå.

J: Studenter kommer jo bare for å lære litt mer, men så slutter de

K: Hva tror du at de andre, eller de som ikke er studenter, hva gjør de i barnehagen egentlig da?

J: De jobber, og så er det sånn at de lager mat og går på pause og så bytter de på å passe på barna og sånn

Her sier hun ikke at de er sammen med barna eller leker med dem, men at de passer på barna. De bytter på å passe på barna, og så lager de mat og går på pause. Østrem et al. (2009) skriver at barna i deres undersøkelse vektlegger de voksnes omsorgsfunksjon eller beskriver en passiv og distansert voksenrolle. Det er også på den måten jeg tolker informanten i min undersøkelse, uten at jeg kan være sikker på at det faktisk er det hun legger i uttalelsen sin. Det å passe på barn kan være positivt for denne informanten. Jeg tenker at her er min førforståelse med på gi denne tolkningen et bilde av de voksne som for meg virker negativt. Min førforståelse som pedagog gjør at jeg ikke liker begrepet *å passe barn*, kanskje fordi jeg alt for ofte har hørt at vi som jobber i barnehage *bare* passer barn. Som pedagog hadde jeg likt mye bedre om hun hadde brukt begrepet omsorg, eller fortalt at de voksne lekte med barna eller trøstet dem. Det hadde gitt meg et godt bilde av de voksne. I den kvalitative delen av undersøkelsen til Bratterud et al. (2012), forteller også barna at de voksnes jobb er å passe på dem, blant annet å passe på at ingen slår noen. Barna gir uttrykk for at de voksne ofte er tilgjengelige og lette å få tak i. De hjelper når noen er blitt slått, dytta og er lei seg. Dette opplever jeg som et mer positivt bilde av det å passe barn, selv om det er det samme begrepet som blir brukt. Her gis det konkrete eksempler, og det er eksempler som jeg som pedagog definerer inn under viktige oppgaver for den voksne i barnehagen.

De voksne i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 står det mye om personalet i barnehagen. Det vises blant annet til en kunnskapsgjennomgang fra OECD¹⁴ som konkluderer med at personalets kompetanse og voksentettheten er de strukturfaktorene som har størst betydning for barnas trivsel og utvikling. Videre sies det at høyt kvalifisert personale har bedre relasjoner til barna, og det er bedre kvalitet på deres samhandling med barna sammenlignet med personale med lavere kvalifikasjoner. Flere voksne gir mulighet for bedre kvalitet på relasjoner og samhandling. Det vil si at både kompetanse og bemanning blir sett på som viktige strukturelle faktorer som også påvirker prosesskvaliteten i barnehagen. De to områdene personalets kompetanse og voksentetthet vies mye plass i Stortingsmelding 24, og dette vises også igjen i de konkrete tiltakene (s. 13). Regjeringen vil blant annet innføre krav om

¹⁴ OECD 2010

grunnbemanning i barnehagen innen 2020 og arbeide for å oppfylle dagens pedagognorm, samt øke andelen ansatte med relevant utdanning. Et av tiltakene er å etablere et system for kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Meldingen viser til en sammenheng mellom barn som ikke ser ut til å trives i barnehagen og voksne som ikke støtter og videreutvikler samspill mellom barn eller mellom seg selv og barnet, at barnet ikke føler seg sett av de voksne eller voksne som kjefter og har dårlig tid¹⁵. Det slås fast at personalets kompetanse og antall barn per voksen, i tillegg til gruppestørrelse, er de viktigste kvalitetsfaktorene (Stortingsmelding 24, s. 21). Det er spesielt i kapittelet om *Bemanning og barnegruppen* sammenhengen mellom kvalitet og kompetanse og antall voksne blir trukket fram.

Hansen (2013), som har gjort undersøkelser i danske vuggestuer, uttaler blant annet at antall barn per voksen er av betydning for interaksjonsmønstrene i barnehagen, men at den pedagogiske organiseringen i selve vuggestuen er den mest betydningsfulle. Han skriver også at det trengs åpne, kjærlige og engasjerte pedagoger. Jeg tolker det dithen Hansen ikke er uenig i det som skrives i Stortingsmelding 24 om betydningen av antall voksne og kvalifisert personale, men det han beskriver som det mest betydningsfulle, den pedagogiske organiseringen i selve vuggestuen, vektlegges ikke i Stortingsmelding 24.

Lars Gulbrandsen og Erik Eliassen (2013) har også tatt med stabilitet i personalet som en faktor i deres undersøkelse om strukturell kvalitet i barnehagene. I Stortingsmelding 24 nevnes det å beholde og hente tilbake barnehagelærer til yrket i sammenheng med rekruttering og kompetanse i barnehagen. Jeg har ellers ikke funnet noe om betydningen av stabilitet i personalgruppen. Stabilitet nevnes når barnegruppen omtales.

Regelmessighet og stabilitet i barnegruppens samvær er viktig for at barna skal utvikle en følelse av fellesskap og få individuelle forhold. Stabilitet i barnegruppen vil samtidig bidra til at de ansatte kan få større mulighet til å ivareta rammeplanens krav til variert og allsidig tilbud (Stortingsmelding 24, s. 54).

¹⁵ Bratterud et al. 2012

Det er mulig at barnegruppens samvær også inkluderer de voksne, men jeg kan ikke se at dette tydeliggjøres noe sted i likhet med viktigheten av stabilitet i barnegruppen.

Oppsummering

Det er kun en av informantene i undersøkelsen som i de hele tatt nevner de voksne i barnehagen før jeg etterspør dem. Videre opplever jeg at informantene er noe flåsete når de svarer på spørsmål om hva de voksne i barnehagen skal gjøre. Det er vanskelig for meg å si noe sikkert om hva som er årsaken til dette, men jeg har stilt spørsmålet om hva svarene jeg fikk fra barna sier om voksenrollen i barnehagen, samtidig som jeg har reflektert rundt hvordan vanskelige spørsmål og mine forforståelser og forskningsinteresser har vært med å påvirke. I Stortingsmelding 24 vies de ansatte, både med tanke på antall voksne per barn og betydningen av kompetanse, stor plass. Det vises også til en sammenheng mellom barnehagens ansatte og barnehagens kvalitet. Antall ansatte eller gode eller mindre gode voksne nevnes ikke av informantene. Min tolkning er at barna i min undersøkelse ikke ser på de voksne som betydningsfulle når de snakker om den gode barnehagen. I Stortingsmelding 24 blir derimot de ansatte dratt fram som en av de viktigste faktorene for god kvalitet i barnehagen.

5.2.5 Organiserte aktiviteter

Organiserte aktiviteter, eller aktiviteter ledet av voksne, ble lite nevnt i intervjuene. Jeg hadde på forhånd forventet at informantene skulle si mer om for eksempel samlingsstunder, turer, språkgrupper, formingsaktiviteter eller annet.

En av informantene sier at hun liker godt fellessamling. Når hun forklarer hvorfor, sier hun at det er fordi det er fest og da får de ofte noe god mat etterpå. Jeg leser ut fra dette at det er mer maten enn selve samlingsstunden som er viktig. Mat omtales nærmere i neste kapittel.

Videre er det en av informantene som sier at hun liker når de har eventyr, og viser til at hun likte når de selv fikk velge hvilket eventyr de skulle ha. En av informantene sier også at han ikke liker å male, men om dette er organisert aktivitet ledet av voksne eller maling på eget initiativ vet jeg ikke.

For meg er det interessant at informantene nevner organiserte aktiviteter i så liten grad. Igjen blir det vanskelig å si noe om hva dette er uttrykk for. En mulig forklaring kan være at organiserte aktiviteter ikke er så viktig for barna i barnehagen, eller kanskje er de ikke meningsfulle nok for dem. Bratterud et al. (2012) har i sin undersøkelse om barns trivsel og medvirkning i barnehagen blant annet etterspurt barnas syn på samlingsstunder og turer. De fleste ser ut til å like både turer og samlingsstunder, men det er hele 9 prosent av barna som aldri liker samlingsstund og 6 prosent som aldri liker å være med på tur. Videre viser Bratterud et al. (2012) til at i den kvalitative delen av undersøkelsen er det barna trekker fram som kjedelig eller dumt i barnehagen samlingsstund, fordi de må sitte stille så lenge, det å være ute når det er regn og kaldt, det å måtte gå langt på tur, at de må rydde, og når de har gruppeaktiviteter hvor de må rekke opp hånda. Jeg tenker dette peker mer på hvordan selve aktivitetene gjennomføres, rammene for aktiviteten, mer enn selv innholdet i aktiviteten. Det kan igjen føre til spørsmålet om i hvilken grad de voksne lytter til barna og tar deres signaler og hvordan barna får mulighet til å delta i planlegging av disse aktivitetene. En av informantene i min undersøkelse påpekte jo blant annet at hun likte ekstra godt når de fikk velge eventyr selv.

Kristoffersen (2006) skriver om viktigheten av å bygge på barns nysgjerrighet og interesser. Her viser hun til § 2 i barnehageloven. En slik planlegging bygger ikke på hva barnet «mangler» og har behov for ut fra en stereotyp forståelse av «hva en kan vente av barn på ulike alderstrinn», men en planlegging av en meningsfull hverdag som tar utgangspunkt i de konkrete barnas interesser og aktiviteter. Ved at personalet blant annet bevisst lytter til barnas diskusjoner, vil de få tak i hva barna er opptatt av.

At organiserte aktiviteter blir omtalt såpass lite kan også ha sammenheng med det jeg drøftet i forrige kapittel, om hvordan barna ser på de voksne i barnehagen. Dersom de voksne ikke er betydningsfulle for barna, er kanskje ikke de aktivitetene de voksne leder det heller.

En annen forklaring kan være at det er for få organiserte aktiviteter til at barna forteller om dem. Østrem et al. (2009) skriver for eksempel at i barnehager som har hatt et spesielt fokus på et fagområde eller tema, forteller barna om ting de har

opplevd, lært eller erfart innenfor dette området. Jeg har ikke nok bakgrunnskunnskap til å kunne si noe om det når det gjelder barnehagene i min undersøkelse.

Organiserte aktiviteter i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 står det blant annet:

Barnehagen må legge til rette for egeninitierte og organiserte aktiviteter som gir gode opplevelser og erfaringer i samspill med andre barn (s. 68).
Barn får grunnleggende kunnskap og innsikt gjennom lek, samvær og organiserte aktiviteter (s. 74).

Jeg finner ikke noe om hva slags aktiviteter dette kan være. Videre refereres det til Brenna-utvalgets¹⁶ utredelse som drøfter forholdet mellom formelle og uformelle læringssituasjoner, og hvor det konkluderes med at *Forskrift om rammeplan for barnehagen* (2006) bør stille krav om at barnehagene har lik oppmerksomhet på begge områder. I denne sammenheng defineres formelle læringssituasjoner som aktiviteter som er planlagt og ledet av pedagoger eller andre, hvor barnet er aktivt deltakende og hvor barnets initiativ skal ivaretas. Det legges også til at utvalget mener at frilek, hverdagsaktiviteter og spontane aktiviteter fortsatt skal ha en stor plass i barnehagen. Det argumenteres blant annet med at en større vektlegging av formelle læringssituasjoner kan bidra til å minke forskjellene mellom barn, og at barn som er mindre aktive må hjelpes til å oppsøke situasjoner som åpner for erfaringer og opplevelser. Stortingsmelding 24 viser også til studier fra 2008 og 2012¹⁷ som har sett på barnehagers arbeid med rammeplanen, hvor man ser en økning når det gjelder antall barnehager som sier at de arbeider systematisk men ett eller flere temaområder i kapittelet om *Omsorg, lek og læring*. I motsetning til Brenna-utvalget, konkluderer Stortingsmelding 24 med at det ikke ønskes en rammeplan med føringer for hvordan barnehagen skal vekte arbeidsmåter. Det viktigste er at alle barn blir sett og fulgt opp, og at innholdet i barnehagen støtter hvert enkelt barns utvikling. ”En god kombinasjon av vokseninitierte og barneinitierte aktiviteter gir den beste forutsetninger for læring og sosial utvikling¹⁸. Det går ikke et klart skille mellom disse

¹⁶ Som en oppfølging av St.meld. nr. 41 (2008-2009) oppnevnte regjeringen flere offentlige utvalg. Et av disse var Brenna-utvalget som ble ledet av Lovleen Brenna. Resultatet foreligger i NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst*, NOU 2012. Kilde: Meld. St. 24 (2012-2013), (2013).

¹⁷ Windsvold og Gulbrandsen 2009; Gulbrandsen og Eliassen, 2013

¹⁸ OECD 2013

aktivitetene i barnehagen” (s. 73). Det konkluderes med at departementet vil gi rammeplangruppen¹⁹ i oppdrag å vurdere om det er behov for en nærmere omtale av arbeidsmåter og tilrettelegging av det pedagogiske arbeidet. Disse vurderingene vil bli lagt til grunn når rammeplanen skal revideres. Denne rammeplangruppen vil også få i oppdrag å vurdere hvordan krav til progresjon i tilbudene bør uttrykkes, samt komme med forslag til hvordan kapittel 2 i rammeplanen også kan utformes på samme måte som kapittel 3, med prosessmål og krav til barnehagens arbeid. For meg oppleves det som noe uklart hva dette i praksis vil kunne si, men jeg tolker det som om departementet ikke ønsker en vekting av uformelle og formelle læringssituasjoner opp mot hverandre, men samtidig åpner for en mer detaljert beskrivelse av barnehagens arbeidsmåter og prosessmål innenfor de ulike kapitlene.

I *Temahefte om barns medvirkning* (Kristoffersen, 2006) blir viktigheten av barns deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens innhold og arbeidsmåter trukket fram. Jeg tenker at dersom barnehagen skulle få en større andel av organiserte aktiviteter enn det den har i dag, vil dette arbeidet med å involvere barna i planlegging og vurdering bli enda viktigere. Som tidligere nevnt, skriver Kristoffersen (2006) at planleggingen ikke kan bygge på mangler hos barnet eller hva man bør beherske på de ulike alderstrinn, men at den må ta utgangspunkt i barnas interesser og ha som mål å gjøre aktivitetene meningsfulle for dem.

Oppsummering

Jeg tolker informantenes svar og det at de sier såpass lite om organiserte aktiviteter som om det ikke er noe de mener har en stor betydning for den gode barnehagen. Stortingsmelding 24 vier dette temaet større plass, og hvordan det videre skal vektlegges og arbeides med vil være mye avhengig av hva den nedsatte rammeplangruppen kommer fram til.

5.2.6 Regler og motstand

Noen av informantene nevner regler som finnes i barnehagen, og noen forteller også at de bryter reglene, eller gjør motstand, som jeg velger å kalle det her. Jeg gjør grundigere rede for begrepet motstand senere i dette avsnittet. Den ene informanten starter intervjuet med å fortelle meg om reglene de har i barnehagen. Hun sier at hun

¹⁹ Regjeringen vil nedsette en rammeplangruppe som får i oppdrag å komme med forslag til revidert rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

kan mye om barnehagen, og siden hun er førskolebarn vet hun mye om reglene som finnes. Hun ramser opp hva som ikke er lov, og når jeg spør om hva hun synes om disse reglene, så sier hun at hun synes det er dumt at det ikke er lov å klatre på gjerdet og åpne porten, for hun er så glad i å klatre. En av de andre informantene sier noe om hva det er lov eller ikke lov å spise. For eksempel sier hun at de voksne får lov å spise sjokoladecake, men at barna bare får lov å spise smoothie. Dette er noe hun synes er urettferdig. Hun bruker ikke begrepet regler, men forteller om ting hun har gjort som hun egentlig ikke får lov til. En av de andre informantene forteller at hun har lyst til å gjøre ting hun ikke har lov til. Når jeg spør hva barna skulle ha gjort i barnehagen hvis hun fikk bestemme, så svarer hun:

J: Ikke gjøre sånn som voksne sier. Bare gå i korterma.

En av informantene nevner en regel når jeg spør ham hva som er det viktigste med barnehagen.

G: At alle er venner og ikke lov å rømme ut av gjerdet.

Han nevner også en regel, eller en rutine, når jeg spør ham hva han liker å gjøre i barnehagen:

G: Jeg liker å ha på tøfler i tilfelle brannalarmen går. Da må man løpe til skilpaddehuska. Løpe så fort man bare kan. Jeg kan løpe megafort.

Jeg opplever det som interessant, og overraskende, at informantene nevner disse tingene når jeg spør hva han liker å gjøre i barnehagen. Jeg tenker at dette er noe de har snakket mye om i barnehagen, og kanskje har det også vært en brannøvelse i det siste. Det undrer meg at han nevner dette når jeg spør om hva han liker å gjøre, men kanskje er det mer å løpe fort enn det å ha på tøfler som er det viktige. Når det gjelder hva han mener er det viktigste i barnehagen, overrasker det ikke meg så mye at han nevner noe som ikke er lov. Av egen erfaring vet jeg at vi voksne i barnehagen gjerne presiserer hvor viktig noe er når de skal minne barna på en regel. En annen av

informantene oppsummerer med at det viktigste i barnehagen er å være snill og å høre på de voksne.

Jeg tolker det som om informantene tenker at regler er en viktig del i av barnehagen. Hvorvidt de er fornøyde med reglene og om de tenker at det må finnes regler, og eventuelt hvilke regler det skulle ha vært, er det vanskelig si noe om. Informantene viser at de har god oversikt over hva som er lov og ikke lov. Hvorvidt de voksne i barnehagen er klar over at det er nettopp dette barna oppfatter som regler er en annen sak. Kristoffersen (2006) skriver at alle barnehager har regler, men at det varierer hvor uttalte disse er. Hun viser blant annet til en barnehage hvor personalet mente at de hadde få felles regler, og at de tok individuelle hensyn, men i intervju med barna kom mange regler fram, også mange som de voksne ikke visste om.

Som sagt, var det også noen av informantene som fortalte at de hadde gjort ting de ikke fikk lov til.

J: Vet du hva, når vi satt ved matbordet og vi ikke fikk lov til å gå fra, så sa meg, og de voksne stod i gangen, så sa meg og Johanne ”alle danser rundt bordet”, når vi ikke fikk lov til å gå fra

K: (ler). Og så gjorde dere det

J: Mhm

Tidligere har denne informanten fortalt at hun har klatret i vinduskarmen uten at de fikk lov, og at hun liker å gjøre rampestreker.

Monica Seland (2013) skriver om barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati. Hun skriver om motstand som det å handle, mer eller mindre åpent, mot det forventede og det som uttrykkes som ønskelig. Åpne motstandsformer er synlige for de ansatte og foregår ikke i skjul, mens indirekte motstandsformer er mer vage og usynlige motstandsformer, som for eksempel det å ignorere en beskjed, tulle og tøyse, kle på seg sakte eller gjemme seg bort (Seland, 2013). Den ene informantene som jeg har referert til ovenfor forteller om både åpne og mer indirekte motstandsformer.

Det kan ifølge Seland (2013) se ut til at barn yter mest motstand mot aktiviteter, regler og rutiner som de finner meningsløse, eller som kolliderer med deres egne planer, lyster eller interesser der og da. Hun har blant annet observert at rydding og påkledning var to tidspunkt på dagen hvor barna hadde en del motstandshandlinger. Siden jeg kun har snakket med barna, er det vanskelig å si noe mer sikkert om dette fenomenet. Jeg vet ikke så mye om hvilket forhold de andre informantene enn de som faktisk fortalte om det i intervjuet har til det å gjøre ting de ikke har lov til. Det å skulle fortelle om sånne situasjoner er jo heller ikke sikkert alle barn ville ha gjort, nettopp fordi det handler om å gjøre noe de ikke har lov til, og at det vanligvis kanskje vil kunne bety at de får kjeft av en voksen dersom de forteller det. Det var flere av informantene som fortalte om regler og ting som ikke var lov, enn det var informanter som fortalte om brudd på disse reglene.

Regler og motstand i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 har jeg ikke noe direkte om regler i barnehagen eller om barns motstand. Seland (2013) ser på motstand som en del av barns danning og deltakelse i demokrati. I Stortingsmelding 24 (s. 68) står det blant annet:

Med danning menes det som skjer i barnets samspill med omgivelsene, og den oppdragelsen som skjer i barnehagen. Danning er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon. I barnehagen er gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring og hensynet til andre, forutsetninger for barnets danning.

Når det sies at danning er det som skjer i barnets samspill med omgivelsene, tenker jeg at motstand helt klart kan være en del av dette. Seland (2013) skriver at det ligger en spenning i møtet mellom institusjonens regler og logikk og det enkelte barn, eller små grupper av barn, som har andre forståelser av hva som er rett og galt, hva tiden skal brukes tid eller hva som er ønsket eller uønsket aktivitet. Barn kan med sin motstand for eksempel forsøke å skape seg et frirom hvor det er de selv som bestemmer. Dette kan ifølge nyere forståelser av barn og barndom være et eksempel på hvordan barna er sosiale aktører som har og tar innflytelse over eget liv (Seland, 2013). Klara Dolk (2013) skriver også om barns motstand, og hvordan dette alltid

oppstår i relasjon til noe annet og i relasjon til andre mennesker. Jeg tenker at motstand i barnehagen både kan oppstå i relasjon til de voksne, men også til andre barn, eller til regler eller rutiner i institusjonen.

Oppsummering

Informantene i undersøkelsen min snakker en god del om regler i barnehagen, og noen forteller også om når de har brutt regler eller gjort ting som ikke er lov. En av informantene uttrykker at dersom hun fikk bestemme skulle hun ikke ha gjort som voksne sier. Det er vanskelig å si noe om hvorvidt informantene ser på reglene som en viktig del av den gode barnehagen, om de liker de reglene de har å forholde seg til nå eller om de gjerne skulle latt være å ha regler. Jeg opplever at noen av informantene er tydelige på at de enten ønsker å utøve motstand eller at de forteller at de allerede har gjort det. I Stortingsmelding 24 har ikke jeg kunnet finne noe om regler eller barns motstand.

5.2.7 Mat

Fire av informantene er også inne på temaet mat, eller ting de kan spise. Tre av informantene snakker om at de ville ha spist godteri hvis de fikk bestemme i barnehagen. En av dem forteller at hele barnehagen skulle ha vært full av godteri, helt opp til taket. De voksne, som er tjenere, skulle ha servert henne godteri. Hun sier videre at sånn det er nå, får barna bare lov til å spise smoothie, mens de voksne får lov å spise kake. Det synes hun er urettferdig. En av de andre informantene sier også noe om det å spise mye godteri og ha de voksne som tjenere.

K: Hva skulle de voksne ha gjort i barnehagen da?

J: De skulle ha vasket huset og vinduene og de skulle vært som tjenere

K: Å!

J: For barna. Og så skulle de lagd kaker sånn at vi kunne selge det og så skulle vi selge kaker og brus. Det ønsker jeg.

K: Men selge kaker og brus til barna eller til noen andre?

J: Til barna. Og de som selger det, det er barna de også, men de kan også få kake selv om de selger det.

K: Så de voksne skulle bare lage kaker de?

J: Mhm. Være som slaver (ler)

Senere i intervjuet sier denne informanten noe mer om mat, og jeg opplever at hun er misfornøyd med det de får servert.

K: Er det noe annet enn å spise godteri dere skulle ha gjort da?

J: Ja, spist pannekaker

K: Mhm

J: Pannekaker er litt sunt, men ikke så. Pizza kunne vi ha. Vi får aldri pannekaker her i barnehagen.

K: Gjør dere ikke?

J: Vi får bare grøt.

K: Og det er dumt?

J: Og så får vi bare brød

K: Så det hadde du forandret på hvis du kunne bestemme?

J: Ja

Hun går ikke noe videre og forteller om hvordan hun ville ha hatt maten, men at hun bruker *bare* grøt og *bare* brød kan kanskje vise til at hun synes det er lite variasjon. Dette er den samme informanten som også senere sier at hun liker fellessamlinger fordi da er det fest og da får de noe godt å spise etterpå.

J: (...) i barnehagen. Og da får vi ofte noe annet enn grøt og. Da får vi fiskeboller eller fisk eller fiskepinner og sånn. Men vi får aldri pannekaker eller åå...Ååå. Vi får aldri det

Det jeg opplever at starter mer som en fantasi eller fabulering om masse godteri og salg av kaker, fører henne over til å snakke om den maten som serveres i barnehagen i dag. Det virker som hun er klar over at maten i barnehagen bør være sunn, siden hun sier at pannekaker er litt sunt og så videre kommer med alternativet pizza. Det hun forteller om maten etter fellessamlingene tolket jeg først dithen at hun var positiv til at de fikk fisk eller fiskeboller og sånn, men kanskje er det ønsket om pannekaker som er det viktigste for henne her. Det har hun jo også nevnt tidligere i intervjuet. Det er for så vidt ikke så viktig akkurat hvilken mat denne informanten ønsker seg, men jeg

tenker at hun uttrykker en misnøye med den maten de får servert, og at hun mener det er for lite variasjon.

I Helsedirektoratet sine retningslinjer for mat og måltider i barnehagen står det at maten bør varieres over tid og gi varierte smaksopplevelser. ”Et variert utvalg av mat utvikler også barnas smak og de lærer om mangfoldet som finnes av mat. Å få til variasjon i tilbudet av mat i barnehagen krever planlegging, både med hensyn til innkjøp, oppbevaring, tilberedning og økonomi” (Sosial og Helsedirektoratet, 2007, s. 10). Dette argumenteres også for ut fra ernæringsmessige årsaker. Videre viser Helsedirektoratet (2007) til en kartlegging av mat og matvaner i barnehagen fra 2005 hvor en av manglene med tanke på anbefalingene fra myndighetene er at det er for lite variasjon i pålegg og varmmat, blant annet for lite bruk av fisk, og at for få bruker grove brød- og kornvarer, samt grønnsaker.

En annen av informantene sier at hvis hun kunne bestemme, så skulle de ha spist godteri og is, og ikke noen sunne ting. Jeg opplever det som interessant at flere bruker begrepet *sunt*. Kanskje er dette en argumentasjon som blir brukt av personalet, eller kanskje har de snakket om viktigheten av å spise sunn mat. Det kan også være at bevisstheten rundt dette kommer hjemmefra. Jeg tolker det også som at det er en slags motstand mot dette, eller at de tar avstand fra det *sunne* når flere av informantene forteller at de vil spise godteri hele dagen eller at de skulle spise kaker som de voksne skulle lage.

I *Forskrift om rammeplan for barnehagen* (2006) er et av målene under fagområdet *Kropp, bevegelse og helse* at barna skal få kunnskap om menneskekroppen og forståelse for betydningen av gode vaner og sunt kosthold. Jeg leser ut fra barnas utsagn at det er fokus på sunt kosthold, men samtidig tolker jeg, som sagt, også utsagnene som dette er noe de yter motstand mot (jf. motstand kap. 5.2.6). I Helsedirektoratets retningslinjer står det at mat og drikke med mye sukker bør unngås, at barnehagen bør være en arena der søt mat og drikke begrenses (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007). Slik jeg ser det, er ikke barna i undersøkelsen enige i dette. Jeg har reflektert mye rundt hvordan man skal forholde seg til nettopp dette med barnas ønsker om godteri i barnehagen. Halvparten av informantene i undersøkelsen sier at de ville ha spist godteri i barnehagen, likevel har jeg vært inne på tanken om å

ikke ta med dette i analysen, fordi jeg tenker at det er jo sånn barn sier, men som vi ikke kan gjøre ute i barnehagene, at det er urealistiske ønsker. Igjen ble jeg minnet på hvordan jeg som både voksen og forsker er med på å definere at dette ikke er viktig kunnskap. Hvis jeg går tilbake til problemstillingen min og tenker *hvilke synspunkter har et utvalg barn på hva som er "den gode barnehagen?"*, så er et av svarene at tre av informantene uttrykker at det å spise godteri er den viktig del av den gode barnehagen. Hvordan man videre skal forholde seg til dette ønsket, er en annen sak, men det er ikke et del av fokuset på denne oppgaven.

En tredje informant er også inne på temaet mat når han forteller om hva han liker eller ikke liker. Makrell i tomat nevnes flere ganger. Han sier først at dersom han skulle bestemme i barnehagen, så måtte alle ha smakt på makrell i tomat, alle utenom han selv. Senere i intervjuet sier han at han ikke liker makrell i tomat, men at han liker kaviar. Min første tanke her er at denne gutten kanskje har blitt presset til å smake makrell i tomat, men det er umulig å si noe sikkert om bakgrunnen for utsagnene og hvorfor han mener alle skulle ha smakt på det.

Mat i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 omtales kosthold og helse i barnehagen i avsnittet *Andre faglige temaer i barnehagen*. Her vises det blant annet til en stortingsmelding om folkehelse som skal komme i løpet av 2013, hvor barnehagenes betydning for folkehelsen omtales. Deretter refereres det til en undersøkelse fra Helsedirektoratet²⁰ hvor det slås fast at barnehager som har forankret arbeidet med helse og ernæring i årsplanen har et sunnere kosthold. ”I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* varsler regjeringen at det tas sikte på å opprette et nytt nasjonalt senter for ernæring, fysisk aktivitet og helse i barnehager og skole” (Stortingsmelding 24, s. 77). Stortingsmelding 24 har en egen tekstboks *Økt oppmerksomhet på kosthold og helse i barnehagen* hvor noen prosjekter blir omtalt. Det vises blant annet til *Fiskesprell* som har som mål å inspirere, motivere og stimulere til økt sjømatinntak i barnehagen. I 2013 innledes det ifølge Stortingsmelding 24 et samarbeid med Opplysningskontoret

²⁰ Helsedirektoratet 2012

for frukt og grønt og 5 om dagen barnehage-prosjektet for å stimulere til et balansert kosttilbud med sjømat, frukt og grønt i barnehagen.

I kapittelet *Barnehagens samarbeid med foreldre* kan man lese følgende om kosthold i barnehagen:

Foreldrene har det grunnleggende ansvaret for barnas kosthold, men fordi så mange måltid inntas i barnehagen, har barnehagen stor innflytelse på barnas matvaner, kosthold og helse. Arbeidet med mat og måltider i barnehagen bør skje i nær forståelse og samarbeid med hjemmene. Dette er viktig ikke minst med bakgrunn i kulturforskjeller og behov for særlig tilrettelagt mat på grunn av matvareintoleranse, allergier og lignende (Stortingsmelding 24, s. 92).

Kosthold og helse er et område som er omtalt i Stortingsmelding 24, men hvor det ikke følger med noen konkrete tiltak. Jeg har jobbet mange år i kommunal barnehage i Oslo, og når jeg leser i Stortingsmelding 24 opplever jeg at vektleggingen av sunt kosthold, mat og helse blir noe motstridende med det jeg har erfart som virkeligheten ute i barnehagen, hvor kjøkkenassistentstillinger legges ned og budsjettene kuttes. Spørsmålet jeg sitter igjen med er hvorvidt det er mulig å tilby barna så sunn kost som Stortingsmelding 24 legger opp til og et så variert kosthold som Helsedirektoratet anbefaler og som den ene av informantene uttrykker ønske om.

Oppsummering

Flere av informantene nevner mat eller ting man kan spise. Jeg opplever et ønske om mer variert mat fra den ene av informantene. Flere av informantene er inne å begrepet sunn mat og hva de kan spise eller ikke spise i barnehagen. Stortingsmelding 24 skriver om økt fokus på kosthold og helse i barnehagen, og noen aktuelle prosjekter omtales. Tre av informantene uttrykker et ønske om mer godteri i barnehagen. Det samsvarer ikke med Stortingsmelding 24 sitt fokus på et sunt kosthold.

5.2.8 Utetid

To av informantene nevner utetiden i barnehagen. Den ene sier at hun ikke liker å være ute når det regner for da må hun ha på regntøy. Den andre informanter sier:

K: Er det noe du ikke liker i barnehagen? I denne barnehagen

G: Ehm. Jeg liker ikke så godt å være lenge ute, og du må være ute til det er ryddetid og det er litt lenge.

K: Hvorfor er det litt lenge da?

G: Siden voksne bestemmer at man ikke kan ta ryddetida rett med en gang

Det første jeg tenker her er at dette kan handle om barns medvirkning, eller i dette tilfellet mangel på barns medvirkning.

I Barnehageloven § 3 står det:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Barnehageloven, 2005).

Medvirkning er heller ikke et begrep det er lett å definere. Berit Bae (2006) skriver blant annet:

Avhengig av hva man legger i begrepene kan det føre til ulike problemer i praksis. En vid oppfatning av medvirkning kan lett bli vag og uforpliktende for de voksne i barnehagen. Personalet kan påberope seg at de jobber generelt med holdninger om å se og verdsette barn, og ta det mer eller mindre for gitt at de greier å få fram og følge opp barns uttrykk. Eller de kan si at de lar barn uttrykke seg, men bestemmelsen tar de selv. Det står imidlertid i loven at barn skal ha mulighet til å være aktiv i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Dette innebærer en forpliktelse til å få fram barns synspunkt, og til å la det de uttrykker få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet (Bae, 2006, s. 8)

Jeg vet ikke hvordan de i denne barnehagen har jobbet med barns medvirkning, og om personalet i det hele tatt er klare over denne informantens meninger om utetiden.

Hvorvidt hans meninger skulle fått betydning for utetiden vil være en annen diskusjon. For eksempel vil dilemmaer rundt medvirkning for individet eller fellesskapet, og spenningsfeltet mellom enkeltbarnets ønsker og behov og forventningene som rettes mot gruppen av barn være av betydning (Eide og Winger, 2006; Seland, 2013). Det jeg tenker er mest interessant i denne informantens uttalelser

er at han er så tydelig på at det er de voksne som bestemmer. Kanskje har han erfaringer som tilsier dette. Bae (2012) skriver blant annet at erfaringer med at barna innbys til å uttrykke seg selv og velge, men at synspunktene og valgene ikke blir fulgt opp i praksis, underminerer barnas tillit til at deres syn har innflytelse i egen hverdag.

Ellers så ser jeg på det som interessant at også noen av barna i Bratterud et al. (2012) sin kvalitative del av undersøkelsen dro fram det å være ute i regn og kaldt vær som en av de tingene som var negativt med barnehagen. Den ene informanten i min undersøkelse nevner jo også dette, og da knyttet opp til at de må ha på regntøy. Hvis jeg tenker på egen erfaring fra barnehagen så tror jeg det er ganske utbredt at alle barn må ut hver dag, men at de kanskje har mer mulighet til å medvirke med tanke på hvor lenge de må være ute.

Utetid i Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding 24 finner jeg ingenting som direkte omhandler utetiden i barnehagen. Det skrives noe om fysisk miljø, som jeg har vært inne på i kapittel 5.2.1. og barns medvirkning nevnes også flere ganger, men uten at det blir knyttet direkte opp til ulike deler av barnehagedagen, som for eksempel utetiden.

Oppsummering

To av informantene i undersøkelsen nevner at de ikke liker å være ute. Den ene knytter dette opp til når hun må ha på seg regnklær, og at det er dette hun ikke liker. Den andre informanten uttrykker at de må være for lenge ute. I Stortingsmelding 24 står det ingenting om utetiden i barnehagen.

5.3 Oppsummering av analyse og drøfting

Når jeg nå skal oppsummere dette kapitlet, tenker jeg det kan være relevant å ta fram problemstillingene mine igjen. *Hvilke synspunkter har et utvalg barn på hva som er "den gode barnehagen"?* og underproblemstillingen *Hvordan omtaler Stortingsmelding 24 de temaene barna er opptatt av?*

Det første jeg kan trekke fram, er at flere av barna i undersøkelsen sier noe om barnehagens fysiske miljø, og da spesielt med tanke på barnehagens utseende og hva som finnes av utstyr og leker. Flere av informantene er inne på det som Høyland og Hansen (2012) omtaler som estetisk kvalitet, mens Stortingsmelding 24 argumenterer

i hovedsak ut fra brukskvalitet. Slik jeg tolker barna, er det å ha venner, å kunne leke og ha variert utstyr å leke med av stor betydning for at det skal være en god barnehage. Stortingsmelding 24 skriver ikke noe konkret om leker eller utstyr, men vennskap og lek trekkers fram som en viktig del av barnehagen, selv om det ikke knyttes direkte tiltak opp mot disse temaene. Barna sier lite om de voksne i barnehagen. Både de at de nevnes såpass lite og også de svarene jeg får når jeg etterspør dem, har vært vanskelig for meg å tolke. Jeg har forsøkt meg på noen mulige forklaringer på hva dette kan være uttrykk for, men på dette området sitter jeg igjen med flere spørsmål enn svar. Stortingsmelding 24 fokuserer mye på de ansatte i barnehagen, både med tanke på antall barn per voksen og kompetanse i personalet. Begge disse områdene blir trukket fram som viktige kvalitetsfaktorer, men dette er ikke noe noen av informantene nevner. Flere av informantene forteller om hvilke regler som finnes i barnehagen, og noen sier også noe om hvordan de gjør motstand mot dette. Jeg har ikke funnet noe direkte om dette Stortingsmelding 24. Noen av informantene kommer med synspunkter på maten, utetiden og organiserte aktiviteter, men dette er ikke gjennomgående for alle. Stortingsmelding 24 omtaler kosthold og helse under *Andre faglige temaer i barnehagen*. Organiserte aktiviteter blir drøftet opp mot Brenna-utvalgets anbefalinger av flere formelle læringssituasjoner i barnehagen, og skal tas med videre inn i arbeidet til rammeplangruppen som er nedsatt. Jeg har ikke funnet noe konkret om utetiden i barnehagen.

Kort oppsummert kan jeg si, at jeg tolker det som om barna i undersøkelsen min uttrykker at venner, lek og et estetisk fint miljø med et godt utvalg av utstyr er det viktigste for at det skal være en god barnehage. Ut fra Stortingsmelding 24 tolker jeg at det er de ansatte, både med tanke på personaltetthet og kompetanse, som er det mest betydningsfulle i ”den gode barnehagen”.

6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG VEIER VIDERE

I dette kapittelet kommer jeg først med noen avsluttende refleksjoner. Jeg starter med å stille spørsmål om det kan finnes noe overordnet tema jeg ikke har oppdaget ved gjøre analysen med et tematisk utgangspunkt. Videre sier jeg noe om møtepunktet mellom de to perspektivene som har dannet grunnlaget for denne oppgaven. I kap. 6.3 henter jeg opp igjen noen av de tankene jeg presenterte under teoretisk utgangspunkt og ser på disse i lys av den ferdige oppgaven. Til slutt sier jeg noe om mulige veier videre.

6.1 Et overordnet eller gjennomgående tema?

Etter å ha foretatt analyse og drøfting av barnas utsagn, og sett på hvordan Stortingsmelding 24 omtaler de temaene barna er mest opptatt av, sitter jeg igjen med et spørsmål som jeg ikke helt klarer å slippe. Finnes det noe gjennomgående eller overordnet tema i barnas synspunkter, som jeg ikke har klart å fange opp med en tematisk analyse som utgangspunkt? Kanskje handler det barna sier, om noe mer enn selve temaene. For å finne ut av dette, måtte jeg ha hatt en annen problemstilling, og det ville dermed ha blitt en annen studie. Som jeg skrev i innledning til analysen, er problemstillingen utgangspunktet for hvordan man utfører analysen. Jeg mener at jeg har valgt en hensiktsmessig måte å analysere materiale mitt på med tanke på problemstillingen, men det er likevel interessant å reflektere rundt hvordan resultatet kunne ha blitt dersom man tok på andre ”briller” og lette etter mer overordnede synspunkter. For eksempel har jeg nå i ettertid tenkt på om mye av det barna uttrykker egentlig handler om deres mulighet til å medvirke. Kristoffersen (2006) skriver at medvirkningsarbeid ikke handler om en spesiell aktivitet, men at det alltid er innvevd i noe annet, i den daglige praksisen. Derfor tenker jeg at blant annet et tema som barns medvirkning kan være vanskeligere å få tak i når man bruker den type analysemetode som jeg har gjort.

6.2 Et møtepunkt mellom to perspektiver

I innledningen av oppgaven skriver jeg om Stortingsmelding 24 som dokument, og viser til ulike perspektiver på barnehagens innhold og kvalitet. Utgangspunktet for denne oppgaven er barnas perspektiv, som er sett *nedenfra*, og hvordan det *oppfattes* av samfunn og representanter fra eiere, representert ved det politiske dokumentet Stortingsmelding 24 (Katz, 1993). Siden disse to perspektivene er så forskjellige, har det også bydd på utfordringer når jeg skulle bruke dem som utgangspunkt for analyse. Katz (1993) skriver at et aspekt av kvalitet som tilfredsstillende det ene perspektivet, ikke nødvendigvis tilfredsstillende det andre. Med utgangspunkt i dette oppstår spørsmålet om hvem som har førsteretten på den ultimate bedømmelsen av kvalitet. Jeg har ikke mulighet til å avgjøre hvem som har førsteretten på denne bedømmelsen, men jeg har valgt å gi barna det jeg kan kalle et ”forsprang” ved at jeg har brukt deres synspunkter som utgangspunkt. På den måten har jeg kanskje unngått problemstillinger som jeg kunne ha fått dersom jeg skulle sammenligne barnas synspunkter og Stortingsmelding 24, uten å bruke et av perspektivene som utgangspunkt. Likevel har det, som sagt, til tider vært utfordrende å gjøre en analyse med to såpass forskjellige perspektiver. For eksempel handler barnas utsagn om deres hverdagsliv, dagligdagse erfaringer og deres opplevelse av egen livsverden. Det er ofte nært og konkret. Stortingsmelding 24 er et politisk dokument med en drøfting av framtidig politikk, som man kan si bruker store ord og tar for seg mer overordnede tema. Det vil si at utgangspunktene for disse to perspektivene er veldig ulike. Det samme vil da også gjelde språket, og hvilke begreper som blir brukt.

Goodlad skisserer fire beslutningsnivåer for læreplanarbeid (gjengitt etter Juell, 2010) hvor det på politisk nivå eller samfunnsnivå er basert på overordnede lover og offentlige dokumenter, mens det på det personlige nivå vil handle om barnas egne beslutninger. Det er de som avgjør om de er med på opplegget, om de er deltaker eller tilskuere. Mellom der finnes også institusjonsnivå og undervisningsnivå/gjennomføringsnivå. Selv om dette ikke har direkte sammenheng med de ulike perspektivene jeg beskrev ovenfor, tenker jeg at det som Juell (2010) poengterer om at beslutninger på det ene nivået vil ha betydning for et annet, og at prosessen både går ovenfra og ned og omvendt, også vil være relevant for det denne oppgaven handler om. Hvilke synspunkter barn har på hva som er den gode

barnehagen, hvordan de skal ha det bra i barnehagen, har betydning for hvordan de handler i barnehagen. Gjør de for eksempel motstand mot regler og organiserte aktiviteter, eller viser de glede og engasjement i hverdagen. Dette vil igjen, hvis barna gis mulighet til å medvirke, ha betydning for hvordan de ansatte gjennomfører og organiserer barnehagen, det vil si på gjennomføring- og institusjonsnivå. Når nye læreplaner, lover eller offentlig dokumenter skal utarbeides, tar dette igjen utgangspunkt i undersøkelser og ulike erfaringer fra barnehagene. Påvirkningen vil også gå den andre veien. De offentlige dokumentene påvirker institusjonene og gjennomføring, som igjen vil ha betydning for det enkelte barn.

Både i Katz (1993) sin beskrivelse av de ulike perspektivene og i Juell (2010) sin gjengivelse av beslutningsnivåene for læreplanarbeid, er barna og de offentlige dokumentene det som ligger lengst fra hverandre. Hos Katz (1993) er både de ansattes, foreldrene og andre voksne og observatørers perspektiver plassert mellom barna og det øvrige samfunn og eierne. Når det gjelder læreplanarbeidet, ligger institusjonsnivå og undervisnings-/gjennomføringsnivå mellom det politiske nivå og det personlige nivå. I denne oppgaven har jeg forsøkt å gi de to perspektivene, barna og det politiske, et direkte møtepunkt uten å gå gjennom de andre nivåene eller perspektivene; et direkte møtepunkt mellom seks barns sine synspunkter og Stortingsmelding 24. Som nevnt tidligere vil denne undersøkelsen likevel være påvirket av mine perspektiver som både barnehageansatt og forsker. Det sier jeg noe mer om i neste kapittel når jeg fortsetter refleksjonene rundt barn som premissleverandører og de voksens ansvar.

6.3 Barn som premissleverandører og voksne som ansvarlige

I kapittel 3 gjorde jeg rede for mitt teoretiske utgangspunkt og skrev blant annet om barn som premissleverandører og deltakere i forskning. Jeg startet med å gjøre kort rede for det man omtaler som et nytt paradigme når det gjelder synet på barn, og dro derfra linjene over til hva dette har av betydning for forskning som omhandler barn generelt, og min studie spesielt. Når jeg nå nærmer meg slutten av denne oppgaven, tenker jeg at det er relevant å trekke fram igjen noen av disse tankene, da jeg opplever at dette har blitt et gjennomgående og betydningsfullt tema i oppgaven.

Et nytt syn på barn, hvor barn har fått en status som kompetente selvstendig aktører, har blant annet ført til at barns synspunkter vektlegges i større grad enn før. Innenfor forskning ses dette blant annet igjen ved at barn oftere er aktive deltakere eller informanter i studier. Østrem (2012) skriver om barnet som subjekt, og hun diskuterer blant annet de pedagogiske konsekvensene av at barn tilkjennes subjektstatus og rett til medvirkning. Jeg tenker at disse konsekvensene vil være bortimot de samme for forskning, altså at det ikke kun gjelder pedagogiske konsekvenser i det daglige arbeidet med barn. Siden det er en asymmetrisk relasjon mellom barn og voksne, vil barn alltid være prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer. Barnets mulighet for deltakelse og medvirkning vil være avhengig av hvilke rom vi som voksne eller samfunnet gir dem for å delta (Østrem, 2012). Dette vil være like viktig å forholde seg til uansett hvilken forskningsmetodikk og tilnærming man velger.

No matter what approach is chosen to make space for children`s voices, what is done demands competence and high ethical standard from the person responsible: the adult. We must address the asymmetry in research relations between adults and children. We must consider our position of power when we listen to children, when we plan our listening and when we reflect critical on this and write about it (Rhedding-Jones, Bae & Winger, 2008, s. 52).

Det at voksne vil ha en såpass stor makt når det gjelder barns mulighet for deltakelse, og at barnet er prisgitt de voksnes valg og prioriteringer, gjør at det i forskning hvor barn deltar vil det være særs viktig å reflektere grundig rundt alle valg og handlinger. Jeg har gjort meg mange refleksjoner rundt dette underveis i denne studien. Målet mitt med denne undersøkelsen har vært å få fram barnas stemmer, og jeg har forsøkt å la det være utgangspunktet for alle valg jeg har tatt. Likevel kan jeg ikke komme bort ifra at hele makten ligger hos meg som voksen og forsker. Jeg kan ikke styre hva barna sier, men det er jeg som velger tema, stiller spørsmål, velger hvordan jeg følger opp barnas utsagn, transkriberer, tolker og bestemmer hva som blir dratt fram i analyse og drøfting.

Alle de valgene jeg som forsker gjør, vil igjen være påvirket av mine foroppfatninger og min forståelseshorisont. Det vil si at det i tillegg til refleksjonene rundt valgene mine, også har vært viktig for meg å reflektere rundt bakgrunnen for disse valgene.

Det er viktig at forskeren kritisk reflekterer rundt egne forutsetninger, verdier og mål, og ser på hvordan dette påvirker forskningsprosessen (David, Tonkin, Powell & Anderson, 2005). I følge kritisk hermeneutikk (kap. 2.3) har man heller ikke tilgang til hele sin forståelseshorisont. Det vil si at det ikke er alle foroppfatninger man er bevisst. Dette fører meg over til det som Østrem (2012) omtaler som et dilemma når hun skriver om hvordan barns perspektiver kan få gyldighet. Som voksen har man ikke tilgang til barns perspektiver, og man skriver nødvendigvis ut fra et voksent perspektiv. Dette kan igjen knyttes opp mot en av de sentrale tankene innenfor den kritiske hermeneutikken, at det er bestemte interesser som preger forskningen, og at ingen forskning kan kalles nøytral eller verdifri (Bondevik & Bostad, 2006).

Med tanke på min oppgave, vil dette bety at alt det som er skrevet her, vil uansett om mitt mål er å framheve barnas stemmer, være preget av mine valg og mine tolkninger. I kapittelet om fenomenologi siterte jeg Johannessen et al. (2011, s. 82) som skriver at ”Når vi tolker hva en handling eller det noen har sagt, betyr, må handlingen eller ytringen ses i lys av den sammenheng den forekommer innenfor. Forskeren kan ikke forstå mening utenfor de sammenhengene meningen skapes”. Det vil si at de resultatene jeg har presentert i analyse og drøfting, må ses i lys av det som har foregått i selve intervjuet, som igjen bygger på alle de valg og refleksjoner jeg både har tatt på forhånd og som jeg gjør der og da.

6.4 Veier videre

Et sentralt spørsmål når det gjelder barns deltakelse i forskning, er hvordan vi skal forholde oss til den nye kunnskapen eller synspunktene som kommer fra barna. Eide & Winger (2003) stiller spørsmålet om voksenkulturen tør å ta konsekvensene av den nye kunnskapen fra en barnesynsvinkel. Utviklingen utfordrer oss til å lytte til barn på en forpliktende, seriøs og gjennomtenkt måte, men er vi klare for dette? Er vi klare for å innrømme betydningen av barns ressurser og kunnskap, og er vi klare for å utsette oss for barns kritiske vurderinger? Jeg har sagt at jeg ønsker å løfte fram barnas stemmer, og spørsmålet blir da hvordan jeg skal sørge for at også noen andre enn meg får høre disse stemmene.

For det første så er det viktig at jeg får formidlet det jeg har funnet fram til i denne undersøkelsen. Eide & Winger (2003) skriver at det er viktig at barnas synspunkter gjøres tilgjengelig for pedagoger, studenter, politikere og andre med interesse for barn og deres oppvekst og livssituasjon. Det har vært et av mine mål at min studie skal kunne være med å tydeliggjøre barnas stemmer i debatten om barnehagens innhold. Jeg har forsøkt å la barnas perspektiver danne utgangspunktet for et møte med de overordnede perspektiver om hvordan barnehagens innhold oppfattes av det øvrige samfunn, her representert ved politikere gjennom Stortingsmelding 24 (Katz, 1993). Jeg håper at denne vinklingen fører til en interesse for å lese denne oppgaven, både fra politikere og fagfolk, og at det igjen kan føre til konstruktive debatter og ny kunnskapsutvikling.

Et annet element som blant annet Eide og Winger (2003) trekker inn, er forskningsformidling til barn. De skriver om å tydeliggjøre sin forståelse og arbeidsmåte også overfor de som har deltatt i prosjektene. Dette kan bli vanskelig for meg i praksis, da mine informanter er rekruttert via barnehagene, og at fleste av dem nå har begynt på skolen. Dette er noe jeg burde ha tenkt på før, og tatt med i planleggingen. Det betyr likevel ikke at resultater fra denne studien ikke kan formidles til andre barn. Å høre om forskningsresultater som handler om deres egen aldersgruppe kan være en spennende og tankevekkende erfaring for barn (Eide & Winger, 2003). Jeg håper at barnehageansatte finner noen av temaene i analysen egnet som utgangspunkt for diskusjoner både i personalgruppen og kanskje også i barnegruppen. I tillegg til selve temaene barna er opptatt av, tenker jeg at denne oppgaven kan danne et grunnlag for å diskutere barns medvirkning i barnehagen, hvordan lar vi barna medvirke og på hvilke områder.

Jeg har i denne undersøkelsen vært inne på flere temaer som det hadde vært spennende å jobbe videre med. Det vil si at denne studien kan være med å danne et utgangspunkt for videre undersøkelser. For eksempel er barn og voksnes definisjon av begrepet lek og barns syn på voksenrollen, tema som jeg tenker det hadde vært interessant å gå grundigere inn på. Det gjelder også barnas forhold til de fysiske miljø og utstyr, og eventuelle forskjeller knyttet til kjønn. Her ble jeg sittende igjen med mange spørsmål som det kunne vært interessant å bruke som utgangspunkt dersom

man skulle snakke med de samme barna en gang til, eller dersom man skulle gjøre en ny undersøkelse.

I tillegg til dette, håper jeg at mine refleksjoner i metodologikapittelet, har noe å tilføre metoden barneintervju, og at det kan være et bidrag inn i debatten om barn som deltakere i forskning.

7 LITTERATUR

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New vistas for qualitative research* (2. utg). London: Sage.
- Andersen, C. E., Halmrast, G. S., Otterstad, A. M., Sandvik, N. & Østerås, B. (2013). Kortslutninger om barnehagebarns opplevelser og erfaringer. *Første Steg* (2), 50-53.
- Austgard, S. (2013). *Hva er barnehagekvalitet? En undersøkelse om hva kvalitet kan være for et utvalg barn i barnehagen* (upublisert masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus: Oslo.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-26). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning: Overordnende perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (Red.). *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehagebrølet (2013). *Foreldre og fagfolk for bedre barnehager. Bli med å brøle for bedre barnehager*. Hentet 9. oktober 2013 fra <http://barnehagbrolet.wordpress.com>
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra http://www.lovdatab.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven*
- Bondevik, H. og Bostad, I. (2006): *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.

- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i Barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 21/2012 Skriftserien fra Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Buckle, J. L. & Dwyer, S. C. (2009). The Space Between: On being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63.
- Christoffersen, J. F. (2012, 20. november). Barnehageansatte kuttes i hele landet. *TV2. Nyheter*. Hentet fra <http://www.tv2.no/nyheter/politisk/barnehageansatte-kuttes-i-hele-landet-3929101.html>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services* (s. 29-50). London: Policy Press.
- Crotty, M. (2006). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications.
- Dahle, H. F. (2009). "Når mamma ikke har dårlig tid, da får jeg være på kveldsåpent": En intervjuundersøkelse med barn og mødre som bruker et kveldsåpent barnehage tilbud. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo, Norge). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- David, T., Tonkin, J., Powell, S. & Anderson, C. (2005). Ethical aspects of power in research with children. I Farrel, A. (Red.) *Ethical Research with Children* (s. 124-137). New York: Open University Press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for*

samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer og delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.

Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn* (3), 31-46.

Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Eide, B. J. & Winger, N. (2005). From children`s point of view: Methodological and ethical challenges. I P. Moss, A. Clark & A. T. Kjörholt (Red.). *Beyond Listening: children`s perspectives on early childhood service* (s. 71-90). London: Policy Press.

Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 15(2), 197-211.

Fauske, H. (1999). Forord. I J. Habermas. *Kommunikativ handling, moral og rett* (s. 7-34). Otta: Tano Aschehoug.

Foreldreutvalget for barnehager (2013). *Gode barnehager er bra for barn*. Hentet 21. februar 2013 fra <http://www.fubhg.no/gode-barnehager-er-bra-for-barn.5166309-173757.html>

Forskrift om rammeplan for barnehagen (2006). *Forskrift om rammeplan for*

barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <http://www.lovddata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060301-0266.html>

Fraser, S. (2004). Situating Empirical Research. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (Red.). *Doing research with children and young people* (s. 15-26). London: Sage Publications.

Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Red.), (2004). *Doing research with children and young people*. London: Sage Publications.

Gadamer, H. -G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.

Gallagher, L. & Gallacher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research: Thinking through “participatory methods”. *Childhood*, 15(4), 499-516.

Garvey, C. (1979): *Lek. Barn i utvikling*. Trondheim: Universitetsforlaget.

Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo, Oslo). Oslo: Høgskolen i Oslo.

Greve, A. (2008). Ulike strategier for resultatpresentasjoner av fenomenologiske barnehagepedagogiske observasjonsstudier. *Barn* (4), 63-76.

Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA Rapport 1/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Habermas, J. (2012). Riktighet versus sannhet: Om moralske dommers og normers forpliktende gyldighet. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon* (1), 148-188.

Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fellesskapet*. (Doktorgradsavhandling,

Aarhus Universitet, Danmark). Aarhus: Aarhus Universitet.

Hellesnes, J. (1988). *Hermeneutikk og kultur: filosofiske stubbar*. Oslo: Samlaget.

Holten, I. S. (2009). *Barn av språket: En kritisk og teoretisk studie av diskurser i flerspråklige og spesialpedagogiske kontekster* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo, Oslo) Høgskolen i Oslo: Oslo.

Høyland, K. & Hansen, G. K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagekvalitet. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.). *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 23-46). Bergen: Fagbokforlaget.

James, A. & Prout, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. I A. James & A. Prout (Red.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (s. 7-33). London: Falmer Press.

Jensen, V. B., (2013). Ole Henrik Hansen: Jeg var en elefant i en glasbutikk. *Børn og Unge* (9), 8-9.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.) Oslo: Abstrakt forlag.

Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Katz, L. G. (1993). Multiple Perspectives on the Quality of Early Childhood Programmes. *European Childhood Research Journal* (2), 5-9.

Kristoffersen, A. E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell: om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 52-79). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lewis, V. (2004). Doing research with children and young people: An introduction. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (Red.). *Doing research with children and young people* (s. 1-12). London: Sage Publications.
- Lysaker, O. & Aakvaag, G. C. (2007). Innledning. Habermas på norsk: på nytt. I O. Lysaker & G.C. Aakvaag (Red.). *Habermas. Kritiske lesninger* (s. 7-9). Oslo: Pax Forlag.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2001). Innledning. I S. Lægreid & T. Skorgen. (Red.). *Hermeneutisk lesebok* (s. 7-33). Oslo: Spartacus.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Melding til Stortinget. Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meyer, I. (2013, 23. april). Forsker: Vuggestuebørn har bruk for kærlighed. *Information.dk*. Hentet fra <http://www.information.dk/458315>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NRK (2010). *Et sosialt eksperiment på et sviktende grunnlag*. Hentet 31. oktober 2013 fra <http://www.nrk.no/fordypning/--barnehagerformen-et-eksperiment-1.7352255>

- Oslo kommune (2012): *Prosjekt Oslobarnehagen: styrket kvalitet og læringsarena*. Hentet 19. februar 2013 fra http://www.barnehager.oslo.kommune.no/oslobarnehagen/om_oslobarnehagen/kvalitet_og_laringsarena/article219635-50564.html
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Regjeringen.no (2010). *Informasjon fra regjeringen og departementene. Proposisjoner og meldinger*. Hentet 3. November 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dok/regpubl.html?id=1751>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J., Bae, B. & Winger, N. (2008). Young children and voice. I G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Red.). *Young children and voice* (s. 44-59). New York & London: Cambridge Scholars Publ.
- Seland, M. (2013). "Nei, jeg vil ikke!": Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 163-176). Oslo: Fagbokforlaget.
- Solheim, M. (2010). *Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning. Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo, Oslo). Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/665>
- Solheim, M. (2013, 13. februar). Først og fremst trenger barnehagen flere utdanna folk. *Barnehagske betraktninger. Fag, politikk og hverdagsliv*. Hentet fra <http://www.barnehagskebetraktninger.no>
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*.

Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sunnevåg, A. (Red.) (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena: En artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark* (Oppdragsrapport nr. 9-2012). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166.

Thorbergsen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk forum.

Thorbergsen, E. (2012). Lekemateriell og barns lek. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 231-248). Bergen: Fagbokforlaget.

Tronesvold, T. (2013). *Lek og voksenrollen. En studie om barns lek og de voksnes involvering* (Upublisert masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus: Oslo.

Tveitereid, S. (2008, 29. august). Angst i barnehagen. Norske forskere og politikere vil helst ikke vite hvordan småbarn har det barnehagen. *Dagbladet, kultur*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/2008/08/29/545171.html>

Uprichard, E. (2008). Children as being and becomings: Children, childhood and temporality. *Children and Society*, 22(4), 303-313.

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hognes, 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* (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg nr. 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

Anne Greve
Institutt for førskolelærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 06.03.2013

Vår ref.:33309 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref.

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33309	<i>Hvis vi fikk bestemme - en intervjuundersøkelse om barns tanker om den gode barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Greve</i>
Student	<i>Kristin Rostad Gangstad</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Rostad Gangstad, Raukveien 1, 0680 OSLO

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. kyrrsvarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uil.no



Formålet med prosjektet er, gjennom intervju av barn i barnehage, å undersøke hva barn mener den gode barnehagen er.

Barna er i alderen 4-6 år og rekrutteres via barnehagen i samråd med pedagogisk leder/styrer.

Fokus under samtalene med barna, alene eller i grupper, er hva slag tanker/synspunkter barna har på hva som er den gode barnehagen, og hvordan barnehagen skulle ha vært dersom de fikk bestemme.

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Informasjonsskrivet til foreldre er misvisende i den forstand at enkelte formuleringer indikerer at det innhentes opplysninger som kan knyttes til barnet, mens det samtidig beskrives som anonymt. Dette bør korrigeres. Formuleringen "Materialet anonymiseres og barna vil således ikke være identifiserbare i den ferdige oppgaven" bør derfor fjernes. Det bør være tilstrekkelig at du informerer om at ingen opplysninger som kan knyttes til barnet vil registreres i forbindelse med prosjektet.

Vedlegg nr. 2

Til.....barnehage

Oslo, 5. mars, 2013

Fra

Kristin Rostad Gangstad

Raukveien 1

0680 Oslo

Tlf. [REDACTED], e-post: kristgang@hotmail.com

Informasjon til barnehagen – masteroppgave i barnehagepedagogikk

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med den avsluttende oppgaven min. I den forbindelse ønsker jeg å intervju barn om hva de mener den gode barnehagen er.

Det har vært mye snakk om kvalitet i barnehagen den siste tiden, og det er mange meninger om hvordan barnehagen bør være. Politikere, fagfolk og foreldre har ytret sine meninger om barnehagens innhold, mens barnas stemmer, etter min mening, kommer lite fram. Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å rette fokus mot barna og hvilke tanker de har om barnehagens innhold. Jeg ønsker å intervju to eller tre barn i to ulike barnehager. Videre vil jeg se på resultatet fra barneintervjuene opp mot aktuelle politiske dokumenter.

Jeg ønsker å besøke avdelingen noen ganger på forhånd sånn at barna får mulighet til å bli litt kjent med meg. Hvilke tider som passer og hvor mange besøk kan vi bli enig om sammen. På disse besøkene vil jeg også informere barna om hvorfor jeg er der og hva jeg ønsker å finne ut av. Etter at jeg har blitt bedre kjent med avdelingen og barna der, plukker jeg ut tre barn som jeg tenker kan passe som informanter. Jeg kommer til å spørre barna om de ønsker å delta, og de får selv bestemme om de vil intervjues alene eller sammen med andre barn. Tid og sted for intervjuene blir vi også enige om i fellesskap. Foreldrene til de aktuelle barna vil få utlevert et skriftlig informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Ingen data blir innhentet før samtykkeerklæringene er undertegnet og levert tilbake til meg. Barna vil få mer grundig informasjon muntlig. Det vil hele veien være mulighet for barn og foreldre/foresatte å trekke seg fra undersøkelsen. I så fall blir de innsamlede data knyttet til det barnet slettet umiddelbart.

Jeg kommer til å benytte lydopptak og notater under innhenting av data. Dersom jeg vurderer at det trengs, kan også tegninger og fotografier tatt av barna selv kunne brukes som hjelpemiddel. Det blir i så fall kun benyttet som utgangspunkt for samtale, og vil ikke være en direkte del av datamaterialet. Det vil ikke bli lagret noen personopplysninger, materialet blir anonymisert og barna vil således ikke være identifiserbare i den ferdige oppgaven min. Informasjon om barnehagen vil heller ikke lagres eller tas med i oppgaven. Datamaterialet (lydopptak og notater) slettes når jeg har levert oppgaven, senest juni 2014.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Veilederen min for denne masteroppgaven er Anne Greve, tlf. [REDACTED]

Med vennlig hilsen Kristin Rostad Gangstad

Vedlegg nr. 3

Til

Foreldrene ibarnehage

Oslo,

Fra

Kristin Rostad Gangstad

Raukveien 1

0680 Oslo

Tlf. [REDACTED]

E-post: kristgang@hotmail.com

Masteroppgave i barnehagepedagogikk

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med den avsluttende oppgaven min. I den forbindelse ønsker jeg å intervju barn om hva de mener den gode barnehagen er.

Det har vært mye snakk om kvalitet i barnehagen den siste tiden, og det er mange meninger om hvordan barnehagen bør være. Politikere, fagfolk og foreldre har ytret sine meninger om barnehagens innhold, mens barnas stemmer etter min mening kommer lite fram. Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å rette fokus mot barna og hvilke tanker de har om barnehagens innhold. Jeg ønsker å intervju to eller tre barn i to ulike barnehager. Videre vil jeg se på resultatet fra barneintervjuene opp mot aktuelle politiske dokumenter.

Jeg kommer til å besøke avdelingen noen ganger på forhånd sånn at barna får mulighet til å bli litt kjent med meg. På disse besøkene vil jeg også informere barna om hvorfor jeg er her og hva jeg ønsker å finne ut av. **Etter at jeg har blitt bedre kjent, plukker jeg ut tre barn som jeg tenker kan passe som informanter. Foreldrene til de aktuelle barna vil få et eget informasjonsskriv og samtykkeskjema. Det vil ikke bli innhentet noe datamateriale før samtykkeerklæringen er undertegnet og levert tilbake til meg. De barna jeg tenker vil passe som informanter vil bli spurt muntlig om de ønsker å delta, og de bestemmer selv om de vil bli intervjuet alene eller sammen med andre. De andre barna på avdelingen vil ikke være deltakende i studien.**

Jeg kommer til å benytte lydopptak og notater under innsamlingen av data. Dersom jeg vurderer at det trengs, kan også tegninger og fotografier tatt av barna selv kunne brukes som hjelpemiddel. Det blir i så fall kun benyttet for at barna skal ha noe å snakke ut fra, og vil ikke være en direkte del av datamaterialet. Det vil ikke bli lagret noen personopplysninger og barna vil således ikke være identifiserbare i den ferdige oppgaven min. Informasjon om barnehagen vil heller ikke lagres eller tas med i oppgaven. Lydopptakene slettes når jeg har levert oppgaven, senest juni 2014.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Veilederen min for denne masteroppgaven er Anne Greve, tlf. [REDACTED].

Med vennlig hilsen

Kristin Rostad Gangstad

Vedlegg nr. 4

Intervjuguide – løst strukturert

Jeg ønsker ikke å bruke en bestemt intervjuguide. Jeg tenker at intervjuet skal være mer som en samtale hvor jeg innleder med et åpent spørsmål. Det er de temaene barna selv bringer opp som vil danne grunnlaget for de neste spørsmålene jeg eventuelt stiller. Samtidig har jeg et mål om hva jeg ønsker å finne ut, nemlig hva barn mener er den gode barnehagen – hvordan skulle barnehagen ha vært dersom de fikk bestemme.

Det er mulig at intervjuguiden endres underveis i studien, både ut fra hvilke tema barna selv er opptatt av og hva jeg føler det er behov for videre. Jeg har noen spørsmål jeg tenker kan være aktuelle å bruke dersom jeg opplever at barna har lite å si. Jeg kommer ikke til å bruke noen av spørsmålene ordrett. Dette er forslag til ting jeg kan si/spørre om, men det vil jeg ha med meg i hodet, ikke på papir.

Innledning:

Det er mange voksne som mener noe om hvordan barnehagen skal være, hva som er en god barnehage. Men det er jo ikke voksne som går i barnehagen, men barn, og dere er jo barn. Derfor vil jeg gjerne vite hvordan du/dere vil at barnehagen skal være. Hvordan skulle barnehagen ha vært dersom du/dere fikk bestemme?

Hjelpespørsmål:

Men hvis du/dere skulle lage en helt ny barnehage som alle barn hadde lyst til å gå i, hvordan skulle den barnehagen være syns du/dere?

Kan du/dere fortelle meg om den barnehagen?

Hva skulle man gjøre der?

Hvilke ting skulle man ha hatt der?

Hva skulle de voksne gjøre da?

Hvordan tror du/dere at verdens beste barnehage er? Hva gjør de der? Hva gjør barna? Hva gjør de voksne? Hvordan ser det ut der? Kan du/dere tegne den for meg?

Er det noe i barnehagen deres som du/dere liker veldig godt?

Er det noe du/dere ikke liker?

Kan du/dere vise meg det beste ved barnehagen deres?

Er det noe du/dere liker veldig godt å gjøre?

Er det noe du/dere ikke liker å gjøre?

Hva er det aller viktigste med å gå i barnehagen syns du/dere?

Hjelpemidler

- Jeg vil ha tegnesaker liggende framme, så hvis jeg opplever at det trengs eller at barna har lyst, kan de tegne mens intervjuet foregår. Da kan jeg for eksempel be dem tegne verdens beste barnehage, og så kan vi samtale ut fra tegningene.
- Det kan også være aktuelt å bruke barnas egne fotografier som utgangspunkt for samtale. For eksempel kan jeg spørre om de vil ta bilde av ting de liker i barnehagen, og så kan vi snakke om det senere.
- Å be barna vise meg hva de liker i barnehagen kan også fungere som et hjelpemiddel.

Vedlegg nr. 5

Til

Oslo,

Fra

Kristin Rostad Gangstad
Raukveien 1
0680 Oslo

Forespørsel om deltakelse i barneintervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med den avsluttende oppgaven min. I den forbindelse skal jeg intervju barn om hva de mener den gode barnehagen er. Jeg ønsker gjennom denne studien å rette søkelyset mot barns tanker om innholdet i barnehagen - hvordan skulle barnehagen ha vært dersom de fikk bestemme. Jeg kommer til å intervju to eller tre barn i to ulike barnehager. Videre vil jeg se på resultatet fra barneintervjuene opp mot aktuelle politiske dokumenter.

Jeg har nå vært på noen besøk på avdelingen til barnet ditt, sånn at barna har fått mulighet til å bli litt kjent med meg. Jeg har informert dem om hvorfor jeg er der og hva jeg ønsker å finne ut av. Deltakelsen i studien er frivillig og jeg kommer til å spørre de aktuelle barna om de ønsker å bli intervjuet. De får selv bestemme om de vil intervjues alene eller sammen med andre barn. Vi blir også sammen enige om hvor og når intervjuene skal foregå. Dersom dere som foreldre/foresatte ønsker å se intervjuguiden jeg skal bruke på forhånd, tar dere kontakt med meg. Barn eller foresatte/foreldre kan når som helst trekke seg fra studien uten noen videre begrunnelse for det. Da blir i så fall alt innsamlet data knyttet til det barnet slettet.

Jeg kommer til å bruke lydopptak og notere underveis. Dersom jeg opplever at det trengs kan også tegning og barnas egne fotografier fungere som hjelpemidler. Dette vil i så fall kun bli brukt som utgangspunkt for samtale, og ikke direkte være en del av datamaterialet. Alle opplysninger behandles konfidensielt, og det vil ikke bli lagret noen personopplysninger. Alt datamateriell blir slettet når oppgaven leveres, senest juni 2014.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tlf. [REDACTED], eller sende en e-post til kristgang@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Anne Greve ved Høgskolen i Oslo og Akershus på tlf. [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Kristin Rostad Gangstad

.....
Jeg har mottatt skriftlig informasjon og tillater at mitt barn deltar i intervjuundersøkelse om den gode barnehagen.

Sted..... Dato..... Underskrift.....

