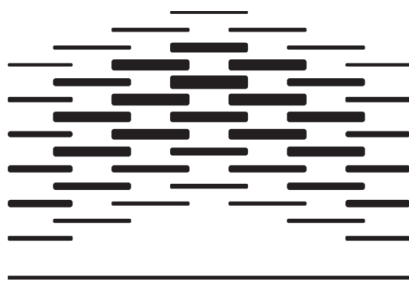


Nysgjerrighetens muligheter

- en utforskning av nysgjerrighet som et aspekt ved kvalitet på småbarnsavdeling gjennom *constructing grounded theory*

Soern Finn Menning
2014



OSLO AND AKERSHUS
UNIVERSITY COLLEGE
OF APPLIED SCIENCES

Mastergrad i barnehagepedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

Forord

Jeg vil bruke dette forordet til å takke alle som har støttet meg i denne prosessen. Dette har vært en lengre prosess med forskjellige faser, og deres bidrag var svært viktige fram mot dette sluttproduktet.

For det første vil jeg takke daglig leder Pia Halvorsen og de andre ansatte ved den Blå appelsin kanvas barnehage, som gjennom sin fleksibilitet gjorde det mulig å forbinde jobben med denne masterstudien.

Jeg vil takke stipendiat Erik Eliassen og medstudent Helga Norheim, som gav meg en impuls til en viktig kursendring i begynnelsen av prosessen. Professor Leif Hernes, som biveileder og prosjektleder ved «Bikk for barn», som foreslo grounded theory og gav meg viktige innspill når det gjelder mulige kategorier prosessene kan undersøkes i.

Stipendiat Helen Bergem, som gjennom å være min 80%-leser gav meg viktig hjelp for å finne tilbake til metoden og ordne mine mål og tanker rundt denne oppgaven.

Førsteamanuensis Nina Winger, for å være min veileder tross kort varsel og for å være motiverende og samtidig kritisk gjennom hele prosessen.

Mari A. og Mari G. må jeg takke for sosialt og faglig felleskap gjennom de siste årene. Deres vennskap vil jeg nok alltid forbinde med studietiden ved HiOA.

Min kone Kirsti takker jeg for støtte til alle mine forskjellige prosjekter gjennom årene og for å gjøre det mulig å følge opp min andre karriere innenfor pedagogikken og spesielt for de mange helgene i avslutningsfasen, hvor hodet mitt og jeg ofte var andre steder enn hjemme.

Til slutt vil jeg takke barna mine, Ludvik og Ellinor, som var og er en konstant påminnelse, utfordring og inspirasjon for meg til å utforske pedagogikk generelt og nysgjerrighet spesielt.

Soern Finn Menning

Summary

Curiosity is a complex concept that has been discussed in the field of psychology and also in the fields of philosophy and religion. It is often used with negative connotations in daily speech. Requirements to support curiosity are often mentioned within pedagogical settings, without further definitions (Barnehageloven, § 2). This master's thesis tries to explore the concept of *curiosity* as an aspect of *quality* in *early childhood education* (ECEC) for children under the age of 3. Curiosity is seen in this study as a (social) process. This process is examined with the use of *constructing grounded theory* (Charmaz 2006, 2014). This branch of *grounded theory* developed the traditional approach (Glaser and Strauss, 1968) with social constructionist views on knowledge creation. The aim of the constructed theory is to point out possible factors in relation to curiosity as an aspect of quality.

I therefore conducted an *informed grounded theory* study (Charmaz, 2014) with a delayed literature review. As the main participants in this study are children under the age of 3, with a limited use of verbal language, I collected empirical data through *visual ethnography* and *participating video observation* while memo writing started.

Out of the collected video materials, 47 sequences with a duration of between 15 sec and 10 min were chosen and became the empirical basis for further study. Initial coding was accomplished through the use of storyboards to describe the sequences with their main actions. These storyboards were compared with a *method of contrast* (Jaccard og Jacoby, 2010) in order to point out similarities and dissimilarities. With a reflexive approach, which contains problematization of the construction, I try to draw attention to influences of earlier understandings of curiosity. Through comparison I constructed a basic dramaturgy of the process, which contains three main ingredients: disruption, interaction, and solution. These are further investigated in terms of e.g. setting, movements, and interaction with peers or teachers. Theory is understood in this study as thick description of the process, using the metaphor of a map (Clarke, 2011). Through pointing out dissimilarities I constructed scales for these areas, which allowed me to organize sequences in relation to each other and to situate them in a *map of the process*. The aim of the map is to create a reference point for examining curiosity as an aspect of quality, by comparing situations in which curiosity occurs.

Furthermore, I turn back to the sensitizing points of departure and create a reflective dialog with other dimensions of curiosity as seen from the fields of psychology, philosophy, and sociology, showing possible connections. This is to highlight the complexity of curiosity and to prevent that the concept and its possibilities are simplified when it comes to early childhood education for children under the age of 3.

Zusammenfassung

Neugier ist ein komplexer Begriff, der in den Bereichen Psychologie, Philosophie aber auch Religion diskutiert worden ist. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff oft mit einer negativen Eigenschaft verbunden. In pädagogischen Zusammenhängen dagegen wird oft die Unterstützung der Neugier gefordert, ohne dieses weiter zu definieren (Barnehaugen, § 2). Diese Masterarbeit versucht das Konzept der Neugier als ein Aspekt in der frühkindlichen Bildung für Kinder unter 3 Jahren zu erforschen. Neugier wird dabei in dieser Studie als (sozialer) Prozess verstanden. Dieser Prozess wird unter der Verwendung der Constructing Grounded Theory Methode (Charmaz 2006; 2014) untersucht. Dieser Zweig der Grounded Theory weiterentwickelt den traditionellen Ansatz (Glaser und Strauss, 1968) mit einer sozial-konstruktivistischen Sicht auf die Wissensbildung. Das Ziel der konstruierten Theorie in dieser Studie ist es, mögliche Faktoren innerhalb von Neugierprozessen als einer der Aspekte von Qualität zu beschreiben.

Es wurde deshalb eine informierte Grounded Theory mit einer verzögerten Literatursuche durchgeführt. Nachdem die Hauptteilnehmer dieser Studie Kinder unter 3 Jahren mit einer begrenzten verbalen Sprache sind, sind die empirischen Daten durch eine visuelle Ethnographie und teilnehmenden Videoobservation eingesammelt worden.

Aus dem gesammelten Videomaterial wurden 47 Sequenzen mit einer Dauer zwischen 15 Sekunden und 10 Minuten ausgewählt und bildeten die weitere empirische Basis für diese Studie. Initial Kodierung wurde durch die Verwendung von Storyboards durchgeführt, wobei die Sequenzen in ihre Haupthandlungseinheiten zerlegt wurden. Diese Storyboards waren der Ausgangspunkt um diese mit einer "Methode des Kontrastes" (Jaccard und Jacoby (2010) auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu vergleichen. Mit einem reflexiven Ansatz, der ein Problematisieren der Theoriekonstruktion enthält, wird dabei versucht auf die Beeinflussung durch bestehende Neugierkonzepte hinzuweisen. Durch den komparativen Ansatz wurde eine Grunddramaturgie für Neugierprozesse konstruiert. Diese besteht aus drei Hauptbestandteile: Disruption, Interaktion und Lösung. Diese Hauptbestandteile werden unter anderem in Bezug auf Setting, Bewegungen, und Interaktion mit Gleichaltrigen oder Lehrern genauer untersucht. Durch Vergleichen werden Skalen für diese Bereiche erstellt, die ermöglichen die Sequenzen in Bezug aufeinander anzuordnen. Theorie wird in dieser Studie als dichte Beschreibung des Prozesses mit den Metaphern einer Karte verstanden (Clarke, 2011). Das Ziel dieser Theoriekarte ist es, einen Referenzpunkt zu schaffen, anhand dessen Neugierprozesse verglichen werden können.

Anschließend wird zu den sensibilisierenden Ausgangskonzepten zurückgekehrt, um einen eine reflektierende Dialog mit anderen Dimension der Neugier aus den Bereichen der Psychologie, Philosophie und Soziologie zu der entstandenen Theorie durchzuführen. Ziel ist es hier auf die Komplexität des Konzeptes Neugier hinzuweisen, um zu verhindern, dass das Konzept, und damit dessen Möglichkeiten in der frühkindliche Bildung für Kinder unter 3 Jahren, simplifiziert wird.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning

- 1.1 *Hvorfor temaet nysgjerrighet og kvalitet*
- 1.2 *Forskningsspørsmål og forskningsdesign*
 - 1.2.1 Valg av metode
 - 1.2.2 Situere meg selv som forsker
 - 1.2.3 Nysgjerrighet som forskningsstrategi
- 1.3 *Nysgjerrighet i styringsdokumenter*

2. Begreper og posisjoner

- 2.1 *Weak thought og middle ground*
 - 2.1.1 Den svake tenkningen
 - 2.1.2 Definere *the middle ground*
- 2.2 *Kvalitet – perspektiver og diskurser*
 - 2.2.1 Kvalitetstyper
 - 2.2.2 Perspektiver på kvalitet
 - 2.2.3 Tre bølger av kvalitetsdiskurser
 - 2.2.4 Noen nyere tilnærminger

3. Metoden

- 3.1 *Grounded Theory*
 - 3.1.1 Constructing Grounded Theory
 - 3.1.2 Mysterium som metode
 - 3.1.3 Validering gjennom troverdighet
 - 3.1.4 *Grounded theory* og barnehageforskning
 - 3.1.5 Kvalitet og *grounded theory*
- 3.2 *Strategi for innsamling av empirisk materiale*
 - 3.2.1 Forskning blant småbarn
 - 3.2.2 Deltakende videografi
 - 3.2.3 *Skilled vision* og min apprenticeship

4. Tilnærminger som *sensitizing points of departure*

- 4.1 *Nysgjerrighetens dimensjoner*
 - 4.1.1 Filosofisk dimensjon
 - 4.1.2 Moralsk dimensjon
 - 4.1.3 Sosiologisk dimensjon
 - 4.1.4 Psykologisk dimensjon
- 4.2 *Småbarns perspektiver*
 - 4.2.1 Barnesyn
 - 4.2.2 Småbarn
- 4.3 *Bredt (men ikke dypt) utgangspunkt*

5. (Re)konstruksjon av en mulig teori rundt nysgjerrighetsprosesser

- 5.1. *Erkjenne vs. gjenkjenne*
 - 5.1.1 Gjennomføring av innsamlingen
 - 5.1.3 Å velge signifikant empirisk materiale
- 5.2 *Min (re)konstruksjon av nysgjerrighetens dramaturgi*
 - 5.2.1 Videotranskribering som første analyse
 - 5.2.2 Koding
 - 5.2.3 Initial koding med storyboards
 - 5.2.4 En stadig sammenligning
 - 5.2.5 Fokusert koding
 - 5.2.6 Memowriting og Clustering

5.2.7 Aksial koding som utarbeiding av kategorier

5.3 *Visuell framstilling av min teori rundt prosessen som kart*

5.4 *Begrensninger, utfordringer og muligheter*

6. Dialog med noen dimensjoner og teorier rundt nysgjerrighet

6.1 *Filosofiske dimensjoner*

6.1.1 Nysgjerrig undring

6.1.2 Mulige assosiasjoner til ytterpunkter på skalaene

6.2 *Sosiologiske dimensjoner*

6.2.1 Instrumentaliserende institusjon

6.2.2 Mulige assosiasjoner til ytterpunkter på skalaene

6.2.3 Kontrollerende institusjon

6.3 *Psykologiske dimensjoner og teorier*

6.3.1 Psykologiske modeller rundt nysgjerrighet

6.3.2 Mulige assosiasjoner til ytterpunkter på skalaene

6.3.4 Psykologiserende institusjon

6.4 *Moralske dimensjoner*

6.5 *Visuell framstilling av disse assosiasjoner til teorien*

6.6 *Pedagogisk nysgjerrighet*

7. Nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet

7.1 *Nysgjerrighetprosesser som aspekt ved prosesskvalitet*

7.2 *Andre verktøy for kvalitetsmåling*

7.3 *Forsøk på en operasjonalisering av begrepet for en prosessorientert kvalitet*

7.4 *Begrensninger og utfordringer når det gjelder nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet*

8. Avslutning

Litteraturliste

Liste over figurer

Vedlegg

1. Innledning

1.1 Hvorfor temaet nysgjerrighet og kvalitet

Å støtte nysgjerrighet er et krav i barnehageloven (2005, § 2 Barnehagens innhold, 5. ledd). Samtidig blir begrepet nevnt i pedagogiske sammenhenger for eksempel i *Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*¹ (Kunnskapsdepartementet, 2011), uten at det blir definert ytterligere. Nysgjerrighet som begrep har røtter tilbake til den greske filosofien, men ble også brukt i biologien og psykologien (Martens, 2003). I tillegg benyttes begrepet i hverdagstale, som for eksempel når noen kalles *nysgjerrig-Per*. At begrepet inneholder en slik bredde og ikke er definert nærmere i pedagogiske sammenhenger, utfordret meg til å se nærmere på nysgjerrighet med utgangspunkt i barnehage.

Siden det i 2013 var ca. 80% (Statistisk Sentralbyrå, 2014) av barn under 3 år som går i barnehage i Norge, har det i tillegg blitt satt fokus på hva som foregår av pedagogisk arbeid i barnehagen. Det finnes derfor en pågående diskusjon rundt kvalitet i barnehagen. Denne masteroppgaven er assosiert med forskningsprosjekt *Blikk for barn*² (Høyskolen i Oslo og Akershus, 2013), som på ulike måter ser på hva kvalitet for de minste i barnehage betyr eller kan bety.

1.2 Forskningsspørsmål og forskningsdesign

Jeg tar i denne studien utgangspunkt i at nysgjerrighet kan være et aspekt ved kvalitet i barnehagen, slik barnehageloven framstiller det (Barnehageloven, 2005, §2). Forskningsspørsmålet blir dermed:

Hvilke muligheter inneholder nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet i barnehage for barn på småbarnsavdeling?

For å finne fram til noen aspekter ved *nysgjerrighet* som et mulig aspekt ved kvalitet, vil jeg se nærmere på *nysgjerrighet som (sosial) prosess* på småbarnsavdeling i barnehage. Gjennom å bruke (*constructing*) *grounded theory*, vil jeg forsøke å

¹ Fra nå av kalt Rammeplanen i denne oppgaven.

² *Blikk for barn* (Høyskole i Oslo og Akershus, 2013) er et forskningsprosjekt med fokus for å undersøke og forbedre kvaliteten av kvalitet av det pedagogiske tilbud for barn i alderen 1-3 år. Forskningsdesignet er basert på det Denzin and Lincoln (2008) beskriver som "crystal-method" som inneholder en varierte metodologiske tilnærminger med målet om å forbedre og nyansere kunnskapen.

konstruere en teori rundt *nysgjerrighetsprosesser* i barnehagen, som muligens vil kunne gi meg et utgangspunkt for å definere mulige perspektiver på nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet.

1.2.1 Valg av metode

Hatch (2006, s. 224) beskriver noen av hennes forutsetninger for vurderingen av kvalitativ barnehageforskning. Hun krever at barnehageforskning ikke må være basert på å utfylle førdefinerte kategorier. Denne fordringen førte meg til *grounded theory* som et utgangspunkt for å se nærmere på kvalitet i denne studien. Metoden har som mål å ikke ta utgangspunkt i bestående teorier (Wertz et al., 2003, s. 56). Samtidig er dette en metode under konstant utvikling. Med *constructing grounded theory* forlater *grounded theory* ideen om at teorien oppdages og forstår prosessene som teorikonstruksjon (Charmaz, 2006). At begrepet teori ikke omhandler universelle teorier som forklarer verden, kommer jeg til å gå nærmere innpå senere i oppgaven. Studien inneholder, slik jeg ser det, også et metodeeksplorerende aspekt når det gjelder min tilnærming med bruk av deltagende videografi, transkripsjon og koding av video gjennom bruk av storyboards. Likevel håper jeg gjennom nøye analyse basert på sammenligning å kunne tilføre utgangskonseptene noen nye forbindelser og å tegne et kompleks bilde av nysgjerrighetsprosesser hos småbarn i barnehage som utgangspunkt for å stille spørsmål ved egen praksis.

Jeg har også valgt å ta et bredt teoretisk utgangspunkt når jeg senere i prosessen trer inn i en dialog mellom min konstruerte teori og tidligere forståelser. Denne delen av studien er inspirert av begrepet *translational* forskning, som beskriver „en kryssbefrukting av kunnskap fra forskjellige disipliner“ (min oversettelse) (Dalli et al., 2011, s. 53). Jeg har derfor prøvd å skape en dialog med flere teorier, forståelser av nysgjerrighet, i slutten av oppgaven, som blir utgangspunkt for å forbinde nysgjerrighetsprosesser som aspekt ved en prosesskvalitet. En utfordring er her at jeg ikke er psykolog, sosiolog, filosof eller hjerneforsker. Samtidig ser jeg min oppgave som forsker i barnehagepedagogikk i å ta utgangspunkt i barnehage og i å flette sammen og ta hensyn til flere fagområder, for forhåpentligvis å sette ny fokus eller vise nye forbindelser.

Noen av de konsepter som beskrives i denne studien kan muligens virke som *sunne fornuft* for folk som jobber i barnehage. Likevel ser jeg det som nødvendig å se nærmere på disse daglige mikroprosessene, for å få et dypere og mer nyansert innblikk

i barnehagens hverdag. Jeg håper med denne studien å undersøke noen av mulighetene til *nysgjerrighet* som et av aspektene for å undersøke kvalitet i barnehagen.

1.2.2 Situere meg selv som forsker

I dette avsnittet vil jeg selv kort situere meg som forsker. At å situere meg selv som forsker er nødvendig blir tydelig når det sosialkonstruktivistiske og refleksive utgangspunktet til *constructing grounded theory* blir beskrevet senere i oppgaven.

Jeg er utdannet førskolelærer og har i hovedsak jobbet med småbarn. Gjennom grunnutdanningen har jeg blitt opptatt av barns medvirkning, makt, anerkjennelse og av postmoderne tilnærminger. Å jobbe i barnehage er min andre ”karriere”, siden jeg også har en bakgrunn innenfor film. På dette feltet har jeg jobbet innenfor reklamefilm og musikkvideo. I tillegg har jeg også skrevet manus. Jeg kommer til å bruke noe av disse erfaringene med visuelt materiale senere i prosessen. Når det gjelder utvalget av kilder, må det nevnes at jeg er tysk og har derfor forholdt meg til kilder på norsk, engelsk og tysk.

I forhold til min egen oppdragelse, er jeg et barn av foreldre som tilhører etterkrigsgenerasjonen, med et skeptisk forhold til autoriteter, og som var inspirert av antiautoritær barneoppdragelse og likestilling av barn³. Når det gjelder min egen tilnærming til pedagogikk, beskriver Plutarchs sitat ”The mind is not a vessel to be filled but a fire to be ignited.”(1927, s. 259) en viktig del av hva jeg mener pedagogikk skal inneholde. Med dette sitatet som utgangspunkt, er det en kort vei til begrepet *nysgjerrighet* og til at dette ble utgangspunkt for denne studien.

1.2.3 Nysgjerrighet som forskningsstrategi

I dette avsnittet vil jeg beskrive *nysgjerrighet* som forskningsstrategi. Med dette blir begrepet ikke bare tema, men blir også koblet sammen med hvordan jeg vil gjennomføre studien. Jeg følger her Lübbes beskrivelse av *nysgjerrighet* som *motvekt mot relevanskontrollørene* (her i Probst, 1984, s.736). Han beskriver *nysgjerrighetens* viktighet når det gjelder å utfordre for raske beslutninger om hva som er betydningsfullt og ikke. En del av prosessen i denne studien blir å velge ut empirisk materiale for videre analyse. Strategien blir da å velge ut situasjoner jeg ble *nysgjerrig* på. Dette utvalget kommer til å bli inspirert av tidligere forståelser. Samtidig håper jeg at min egen *nysgjerrighet* også tilfører en mer åpen tilnærming. Jeg ser denne

³ se for eksempel: Braunmühl, Kupffer og Ostermeyer (1976)

forskningstilnærmingen til *nysgjerrighet* i sammenheng med strategiene for det Alvesson og Kärreman (2011) kaller *detecting mysteries*. Disse strategiene er: et bredt teoretisk refleksjonsgrunnlag, å ikke undertrykke det komplekse, å velge ukjent empirisk materiale og å problematisere egne skritt i forskningen (Alvesson og Kärreman, 2011, s. 42-45). Jeg kommer til å forklare og henvide til disse strategiene når jeg bruker disse i de senere kapitlene.

1.3 Nysgjerrighet i styringsdokumenter

Jeg kommer i det følgende til å kort beskrive hvordan begrepet nysgjerrighet blir brukt i styringsdokumenter som Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) og Stortingsmelding 41 (St. meld. nr. 41 (2008-2009), 2009). Det er på grunn av studiens fokus og begrensede omfang ikke en utfyllende analyse av dokumentet, men likevel vil jeg gi noen eksempler på bruken av begrepet. Slik jeg ser det er disse dokumentene del av den *brede politiske infrastrukturen* (min oversettelse) (Dalli et al, 2011, s. 3), som er en del av nettverket for konstruksjon av kvalitet.

For det første må det nevnes at barnehageloven krever at barnehagen skal støtte nysgjerrighet. (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold, 5. ledd). Denne støtten blir også nevnt når det gjelder beskrivelsen av ønskede arbeidsformer i rammeplanen. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27). I Stortingsmelding 41 (St. meld. nr. 41 (2008-2009), 2009) beskrives (de fleste) småbarn som ”nysgjerrige, kreative, vitebegjærlige og lærelystne” (s. 62). Nysgjerrighet blir her, slik jeg ser det, beskrevet som en iboende egenskap.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) setter nysgjerrighet i sammenheng med begrepet *læring* når det beskrives at: ”Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring og danning.” (s. 33). Stortingsmelding 41 (St. meld. nr. 41 (2008-2009), 2009) sammenstiller også *nysgjerrighet* og *livslang læring*: ”Barnehagen skal tilby et læringsmiljø som støtter og utfordrer barns nysgjerrighet og lærelyst og på den måten skaper et godt utgangspunkt for livslang læring.” (s. 76).

I kapitlet om et inkluderende fellesskap i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir *positiv nysgjerrighet* nevnt: ”Et møte med noe som er forskjellig fra ens eget, gir muligheter for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor menneskers og kulturers likheter og ulikheter” (s.23). Her blir ordet *positive* brukt i sammenheng med

nysgjerrighet. Dette betyr slik jeg ser det at det i denne forståelsen finnes positive og negative sider ved nysgjerrighet.

Når det ses nærmere på fagområder i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir *nysgjerrighet* nevnt for flere områder: For det første for fagområdet natur, miljø og teknikk (s. 26). I tillegg nevnes det også for fagområdet antall, rom og form (s. 29). Jeg kommer til å ta opp bruken av nysgjerrighet i disse dokumentene senere i oppgaven, når jeg skaper en dialog med teorier og dimensjoner rundt nysgjerrighet.

2. Begreper og posisjoner

I denne delen kommer jeg til å beskrive noen begreper og posisjoner som blir utgangspunkt for denne oppgaven. Først går jeg inn på det som kan beskrives som *postmoderne hermeneutikk* basert på Vattimos *svake tenkning* (Aylesworth, 2013). Etterpå går jeg inn på bruken av graderte begreper istedenfor kategorier i denne studien.

2.1 *Weak Thought og Middle Ground*

2.1.1 *Den svake tenkningen*

Jeg har i denne studien latt meg inspirere av noen av tankene rundt ontologien til den italienske filosofen Gianni Vattimo⁴. Jeg tar her bare opp en svært kort og svært forenklet versjon av hans og andres tenkning og min forståelse av denne. Men jeg vil likevel bruke noen av begrepene til Vattimo som utgangspunkt i denne studien.

Den *svake tenkningen* (weak thought) har sine røtter i hermeneutikken og tar dermed tolkning som utgangspunkt (Vattimo, 2005)⁵. Samtidig beskriver Weiß (2012, s. 23) Vattimos tilnærming som postmetafysisk. Metafysisk forbindes her med fire egenskaper som jeg kort vil nevne: En rasjonal fundamentalisme, som innebærer en søken etter absolutte universelle sannheter, en totalitærisme når det gjelder begreper som prøver å oppløse det enkelte i et system, en forståelse av historie og tid som lineær framskrittsprosess og tendens til representasjon. Med postmetafysisk menes her at Vattimo utfordrer disse egenskapene i sin filosofiske tenkning, men han fordrer en utvidelse av disse metafysiske egenskapene og ikke et radikalt brudd (Weiss, 2012, s. 40). Selv om Vattimo utfordrer universelle sannheter, følger han likevel Heideggers ”pursuit of the meaning of being” (Aylesworth, 2013, upaginert). Vattimo følger dermed, slik jeg ser det, med utgangspunkt i en postmetafysisk hermeneutikk, en videreføring av søken etter mening. Men denne meningen blir ikke lenger definert som universelle sannheter som det ikke kan settes spørsmålsteget ved. Likevel ser han en videreføring av søken etter mening nødvendig, for ikke å ende opp i relativisme og irrasjonalisme (Weiß, 2012, s.109). Vattimos forhold til sannhet blir da ”history of man as the interpretation of meaning” (Aylesworth, 2013). Denne *fortolkningen av historien* blir, slik jeg forstår det, utgangspunkt for videre tenkning.

⁴ Gianni Vattimo, født 1936, studerte hos Pareyson og Gadamer og er professor for teoretisk filosofi Universitetet Turin.

⁵ Dette er en sterk forenklet framstilling p.g.a plass og fokus i denne oppgaven. Weiß bruker her begrepet postmetafysisk istedenfor postmodern som i hans syn har blitt et moteord som er for bredt.

For å forbinde disse to utgangspunktene (søken av mening og fornektelse av universelle sannheter), beskriver Vattimo konseptet av en *svak tenkning* istedenfor en *sterk tenkning* og universelle forståelser. Denne *svake tenkningen* skal støttes på en basis, men denne basisen er ikke stødig. Den *svake tenkningen* er dermed basert på ”ingen absolutt nødvendighet som er implisitt og likevel inneholder plausibilitet.” (min oversettelse) (Weiß, 2012, s. 109). Adjektivet *svak* kan ofte ha en negativ betydning og være utfordrende når jeg senere skriver om troverdighet i denne oppgaven. Slik jeg ser det brukes dette ”negative” adjektivet i Vattimos tenkning til å skape et brudd med den universelle sannhetsforståelsen innenfor vitenskapen.

Samtidig krever Vattimo når det gjelder denne *svake tenkning* en bred basis, som inkluderer forskjellige disipliner. For å videreføre dette radikale hermeneutiske prosjektet er det for Vattimo nødvendig å sammenføre kunst, retorikk og vitenskap (Aylesworth, 2013). Hans mål er dermed: “to propose a ‘rhetorically persuasive’, unified view of the world, which includes in itself traces, residues, or isolated elements of scientific knowledge” (Vattimo, 1988, s.179). Hensikten blir dermed, slik jeg ser det, å samle forskjellige tenkemåter og typer av kunnskap og innlemme disse i en argumentasjon. Jeg tar derfor i denne studien utgangspunkt i at nysgjerrighet inkluderer flere fagdisipliner og inviterer disse til en dialog senere i oppgaven.

2.1.2 Definere the Middle Ground

Når det gjelder bruk av begreper generelt i denne studien, tar jeg utgangspunkt i Kvernbecks (2005) (i henvisning til Eraut) beskrivelser av forskjellen mellom binære og graderte begreper. Begrepene og kategoriene blir her en posisjon på et kontinuum og ikke utelukkende områder med faste rammer (Kvernbekk, 2005, s. 23). I denne studien har jeg valgt som utgangspunkt en forståelse av begreper som graderte og ikke binære. Med dette mener jeg at når jeg setter opp begreper og kategorier er disse bare tilsynelatende motsetninger som utelukker hverandre. Med mitt utgangspunkt i forståelsen av at begreper alltid er graderte, ikke binære, vil jeg motvirke *enten/eller*-forståelser. Slik jeg ser det er definisjon av ytterpunkter likevel en viktig strategi for å kunne gjennomføre en sammenligning, noe som er grunnleggende i *grounded theory* (Strauss og Corbin 2008, s. 73). Samtidig er det klart at disse ytterpunktene er konstruerte og ikke avgrensede kategorier, men befinner seg på et flytende kontinuum. Denne forståelsen av et kontinuum blir også viktig for å forstå hvordan jeg beskriver det metodologiske utgangspunktet for forskningen.

Ellingson (2013) konseptualiserer med en lignende forestilling av begreper også kvalitative metoder som et *kontinuum*. Dette kontinuum har etter hennes beskrivelse sine ytterpunkter i kunst og vitenskap. Hun beskriver et enormt midtrom (*middle ground*) mellom disse, siden hun ser på kunst og vitenskap som ikke avgrensede områder. Dette midtrom er et sted hvor forskningen tilbyr ”descriptions, expositions, analysis, insight, theory and critique ...” (Ellingson, 2013, s. 421). Når en forsker posisjonerer seg innenfor denne *middle ground* tar hun eller han dermed utgangspunkt i at ”påstander om sannhet er betinget av [...] språkets ubestemthet og ufullkommenhet av menneskers meningslaging.” (min oversettelse) (Ellingson, 2013, s. 421). Likevel slutes det her ikke å lete etter mønster, men det kreves refleksjon over hvordan mønster har blitt konstruert. Slik jeg forstår det må leserne derfor ha mulighet til å følge prosessen og bli kjent med forutsetninger for hvordan disse mønster har oppstått. Samtidig krever Ellingson (2013) også en nøye interaksjon med det empiriske materiale⁶ som basis for disse mønster, hvor forskeren må oppnå en intim bekjentskap (*intimate familiarity*) ved å gjennomgå materialet flere ganger for så å begynne med å peke på mulige tema eller mønster (s. 421).

Som eksempel på forskning med utgangspunkt i *the middle ground* henviser Ellingson (2013) til Charmaz sin beskrivelse av *constructing grounded theory* som ”situates grounded theory methods within social constructionist theory, developing the constructed nature of all knowledge claims arising out of relationships, thus meaning resides not in people or texts, but between them.” (Ellingson, 2013, s. 421). Jeg kommer til å beskrive denne metoden i detalj i metodekapittelet senere i oppgaven.

2.2 Kvalitet – perspektiver og diskurser

Siden studien kommer til se på nysgjerrighetens muligheter som aspekt av kvalitet, kommer dette kapittelet til å beskrive perspektiver og diskurser rundt kvalitetsbegrepet.

⁶ Selv om det i litteraturen brukes ordet *data*, vil i anledning til A& K bruke uttrykket *empirisk material* istedenfor *data* (Alvsesson og Kärreman, 2011, s.28). Material som er formet og må formes av forskeren

2.2.1 Kvalitetstyper

Kvalitet i barnehagen har blitt inndelt i forskjellige typer. Den første er *strukturell kvalitet*. Med dette menes de strukturelle forholdene i barnehagen, som ”lokaler, uteareal, organisasjons- og styringsformer, arbeidsrutiner, planlegging, økonomiske innsatsfaktorer, bemanning og personalets kompetanse.” (Gulbrandsen og Eliassen, 2012, s. 14). En annen type kvalitet er *prosesskvalitet*. Gulbrandsen og Eliassen (2012, s. 14) nevner her egenskaper ved de relasjoner og den samhandling som daglig foregår i barnehagen mellom barn og voksne, mellom voksne og mellom barn. Drugli (2011) utvider denne definisjonen og inkluderer også det materielle i denne relasjonsbeskrivelsen og beskriver at prosesskvalitet omhandler følgende: ”barnets erfaringer i barnehagen [...], kvaliteten på personale-barn relasjonen, relasjoner til andre barn, samt materialer, aktiviteter og faglig innhold som preger barnehagedagen” (Drugli, 2011, s.50). Hun setter dermed også *barns erfaringer* i fokus og nærmer seg dermed det som kan beskrives en *opplevelseskvalitet*. Denne type subjektiv kvalitet setter fokus på hvordan barn opplever sin hverdag i barnehagen og er dermed motstykke til en *kriteriekvalitet* som tar utgangspunkt i at det settes opp kriterier for hva høy kvalitet i barnehage er og undersøker om disse oppfylles (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 31).

Siden jeg i denne studien kommer til å se på nysgjerrighetsprosesser⁷ i barnehagen, setter jeg fokus på *prosesskvalitet*. Likevel er det å lage et skille mellom prosess- og strukturkvalitet vanskelig, siden disse henger sammen. Kvistad og Søbstads (2005, s. 34) integrerte kvalitetsmodell henviser til forbindelser mellom disse. Her blir typer kvalitet (opplevelser og kriterier) forbundet med å sette disse sammen. I skjæringspunktet ligger det struktur, prosess og resultat. Selv om jeg i denne studien kommer til å beskrive prosesser, er det viktig at disse alltid opererer innenfor strukturelle rammer og er avhengig av disse. Samtidig er det viktig å stoppe for å undersøke strukturelle faktorer ved kvalitet, siden ”god strukturell kvalitet gir en nødvendig, men langt fra noen tilstrekkelig, betingelse for god prosesskvalitet.” (Gulbrandsen og Eliassen, 2012, s. 15). Jeg vil derfor i denne studien sette fokus på nysgjerrighets-prosessene som aspekt av en prosesskvalitet.

2.2.2 Perspektiver på kvalitet

Når det gjelder perspektiver på kvalitet beskriver Katz (1993) fire forskjellige muligheter. Den første er et *top-down* perspektiv. Med dette menes for eksempel en

⁷ At jeg ser på prosesser er grunnet i metoden. Denne sammenhengen kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

forsker som kommer i barnehagen for å undersøke kvaliteten. Det motsatte perspektivet kaller Katz *bottom-up*. Med dette menes at kvalitet her blir sett fra perspektivet til barna som opplever kvaliteten i det daglige. Det er barnas subjektive opplevelse av deres hverdag som står i fokus her. Den tredje muligheten er et *outside-inside*-perspektiv. Med dette menes det foreldre som uttaler seg om sin opplevelse av kvalitet. Den fjerde er *inside*-perspektivet. Dette er de ansattes syn på sin egen virksomhet, som her blir utgangspunkt for å undersøke kvalitet.

De tre siste perspektivene (*inside*, *inside out*, *bottom up* og *outside-in*) ligger, slik jeg ser det, tettere opp mot det jeg tidligere har beskrevet som opplevelseskvalitet. Her tas det utgangspunkt i erfaringene som de enkelte aktører (barn, ansatte, foreldre) har hatt. På den andre siden ligger et *top-down* perspektiv ofte tett opp mot en kriteriekvalitet, siden det valgte perspektiv ofte representerer en utenforstående som måler om kriteriene som oppfyller kravene blir innfridd.

Ceglowski og Bacigalupa (2002) argumenterer at det første perspektivet (*top-down*) har vært dominerende og at de tre andre trenger mer fokus. Denne uttalelsen er over ti år gammel og tar ikke innover seg forskning med utgangspunkt i barns opplevelser i de senere år, som for eksempel studien av barns trivsel ved Bratterud, Sandseter og Seland (2012). Samtidig har også spørreundersøkelser hvor foreldre uttrykker sin opplevelse blitt en del av hverdagen i den kommunale barnehage. Likevel kan det muligens stilles spørsmål ved om disse perspektivene har like mye gjennomslagskraft når det kommer til politiske avgjørelser. Jeg kommer til å ta opp perspektiver på kvalitet når jeg ser på *nysgjerrighet* som aspekt av kvalitet, og jeg vil utforske noen av mulighetene når det gjelder begrepet *nysgjerrighet* og perspektiver på kvalitet senere i oppgaven.

2.2.3 Tre bølger av kvalitetsdiskurser

Dalli et al. (2011, s. 26) beskriver i sin forskningsoversikt tre bølger når det gjelder den internasjonale kvalitetsdiskursen. Framstillingen er mye basert på Nord-Amerika som har, slik jeg ser det, en lengre tradisjon for kvalitetsbegrepet i barnehagen enn de nordiske landene. Den første bølgen beskriver hun som diskusjonene på 1960-70tallet rundt spørsmålet om institusjonell *childcare* i det hele tatt kunne erstatte *home care* og om det ikke var uheldig for barn å tilbringe tiden borte fra moren. På slutten av denne perioden kan det beskrives en tenkning som gikk ut på at det er kvaliteten på *childcare* og ikke stedet som er det avgjørende (Dalli et al. 2011, s. 26). Den andre bølgen på 80tallet definerer hun som tilnærmingen til kvalitet som baserer seg på måleverktøy.

Søbstad og Kvikstad (2005) beskriver dette som kriteriekvalitet som inneholder den «normative delen av kvalitetstenkning» (s. 31). I disse måleverktøyene ble elementene av det som konstituerer høy kvalitet tatt under betraktning. Måleverktøyene ITERS⁸ og ECERS⁹ har sine opphav i denne perioden. Disse verktøyene ble på 1990tallet mer og mer differensiert for å ta hensyn til flere og flere faktorer. 1990tallet så også begynnelsen på den tredje bølgen av diskurser rundt kvalitet, som tar utgangspunkt i en filosofisk tilnærming, med utgangspunkt i spørsmålet om hvem som definerer kvalitet (Dalli et al., 2011, s. 28). Her blir for eksempel nevnt Moss og Pence (1994), som med utgangspunkt i postmoderne tenkning utfordrer kvalitet som diskurs og heller bruker begrepet *meningsskaping*.

På grunn av min refleksive tilnærming vil jeg her kort beskrive min erfaring med den tredje bølgen i utdanningen. Når det gjelder min egen utdanning ble jeg svært interessert i Dahlberg, Moss og Pence's "Fra kvalitet til meningsskaping" (2002), som tar i bruk et motkonsept til det Dalli et al. (2011, s. 34) kaller en *ikonisk* forståelse av kvalitet. Med dette menes en kvalitet basert på faste absolutte mål og kriterier. Til tross for denne kritikken av ikonisk kvalitet beskriver boken deler av Reggio Emilia siin pedagogikk som et bra eksempel. Slik jeg ser det betyr dette at forfatterne beskriver dette som *best practice*. Med dette blir denne pedagogikken målestokk, og ansatte i barnehagen vurderer sin egen praksis opp mot dette. Med dette er jeg usikker på om de egentlig dermed beskriver kvalitet som meningsskaping eller om det beskrives pedagogiske prosesser som inneholder meningsskaping og at det er disse prosesser som anses å ha høy kvalitet. Selv om denne pedagogikken ikke er detaljstyrt, har den nok klare definisjoner av hvilken praksis som er ønskelig.

2.2.4 Noen nyere tilnærminger

I denne delen vil jeg beskrive noen nyere definisjonsforsøk av hva kvalitet i barnehagen kan være¹⁰. Kritiske tilnærminger når det gjelder kvalitet har ført til en forståelse av at "kvalitet er ... ikke et nøytralt ord, det er et sosialt konstruert begrep" (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 30) og det er dermed "kulturen som bestemmer hva vi legger i begrepet kvalitet." (Kvistad og Søbstad s. 31, 2005). Med dette som utgangspunkt blir det dermed vanskelig å nærme seg kvalitet som begrepet. Dalli (2011) beskriver denne konstruksjonen av pedagogisk kvalitet som følgende:

⁸ Infant Toddler Environment Rating Scale

⁹ Early Childhood Environment Rating Scale

¹⁰ Jeg bruker her ordet barnehage, selv om det i andre land ofte beskrives som early childhood education

Qualitative pedagogy ...relies on a membrane of constantly evolving supporting connections between teachers and children, teachers and teachers, structural elements of the organization of the center, and the center's philosophy and leadership style, all of which are located within a broader policy infrastructure. (Dalli et al, 2011, s. 3).

Hun baserer dermed kvalitetsforståelsen på et nettverk av forbindelser mellom forskjellige agenter og entiteter, som sammen konstruerer og konstituerer begrepet kvalitet. Siden kvalitetsforståelsen oppstår på bakgrunn av forbindelser under konstant forandring og utvikling, må enhvert forsøk på å beskrive kvalitet dermed ta hensyn til flere diskurser fra forskjellige fagdisipliner (Dalli et al., 2011, s. 21). Med dette tas det vare på et viktig aspekt: "the ecological, fluid and multi-perspectival dimension of this construct." (Dalli et al., 2011, s. 21). Når jeg konstruerer nysgjerrighet som aspekt av kvalitet må jeg derfor også ta hensyn til flere fagdisipliner og til at definisjonen av kvalitet er i bevegelse. I kapittelet *dialog med dimensjoner og teorier rundt nysgjerrighet* har jeg prøvd å ta hensyn til dette ved vise fram begrepets bredde.

Slik jeg ser det finnes det også en viss enighet i forskningen om at strukturelle faktorer kan ha en rolle når det gjelder kvalitet (Dalli et al., 2011, Vassenden et al. 2011). I tillegg beskriver europeiske politiske organer en viss enighet om hvilke strukturelle faktorer som kan være sentrale når det gjelder kvalitet:

[...] good training, good pay and good working conditions of staff and the support they are given are key factors for ensuring quality in ECEC 3 provision. Other key elements for ECEC quality include: the content/curriculum, including issues of inclusiveness, respect diversity and personalization; the child/staff ratio, group size and premises; the involvement of parents and of the wider community [...]. (her i Norges offentlige utredning 2012:1, 2012, s. 56).

Jeg tar derfor i denne studien utgangspunkt i beskrivelsen av kvalitet, som på den ene siden har noen strukturelle rammebetingelser, men også oppstår innenfor et flytende nettverk. Jeg ser det slik at selv om kvalitet i utgangspunktet er en konstruksjon, flettet sammen og under stadig forandring, er det viktig å se nærmere på innhold og prosesser i barnehagen. I denne studien vil jeg derfor se nærmere på nysgjerrighetsprosesser som aspekt av kvalitet.

Samtidig er det nødvendig å huske, når jeg ser på disse prosessene, at kvalitetsforståelse ikke er fast og blir stadig ny-konstruert. Avsluttende vil jeg si at kvalitet i denne studien blir forstått som et omdiskutert begrep, som forandres gjennom kommunikasjon, og at denne studien er mitt bidrag til diskusjonen rundt, og konstruksjonen av, kvalitet.

3. Metoden

3.1 *Grounded Theory*

Jeg kommer i denne forskningen til å bruke min versjon av *constructing grounded theory*, som har sine røtter i *grounded theory*. Boken ”The discovery of grounded theory” (Glaser og Strauss, 1968), som ble utgitt på slutten av 60tallet, sees som utgangspunkt for utviklingen av *grounded theory* som metode. Metoden tar utgangspunkt i å vende seg bort fra en hypotese som utgangspunkt og setter heller fokus på å starte med empirien. Dette, som for oss i dag kan høres helt naturlig ut, var et sterkt brudd med tradisjonell kvantitativ forskning som var dominerende innenfor samfunnsfagene på den tiden. Samtidig var det en kritikk av abstrakt teoriutvikling langt borte fra empirisk materiale. Glaser hadde utgangspunkt i kvantitativ forskning, mens Strauss var forankret i kvalitativ forskning. (Wertz et al., 2003, s. 56).

Begge to var likevel sterkt påvirket av *symbolsk interaksjonisme*. (Wertz et al. , 2003, s. 56). Kort beskrevet tar *symbolsk interaksjonisme* utgangspunkt i tre antagelser. Den første er at mennesker forholder seg til tingene basert på hva disse tingene betyr for dem. Den andre er at mening oppstår i sosiale interaksjoner. Den tredje er at meninger er resultatet av at mennesker prøver å tolke det de møter av inntrykk fra omverdenen (Wertz, 2011 et al., s. 56; Jacoby og Jaccard, 2010, s. 255). Det er dermed slik jeg ser det innenfor symbolsk interaksjonisme, slik at disse sosiale interaksjonene blir meningsbærende og grunnlag for analyse.

Målet med *grounded theory* er å lage en teori rundt denne interaksjonen. Teorien bør oppstå i en fram- og tilbakevending mellom teoribygging og innsamling av empirisk materiale. Teorien bygges opp gjennom å sammenligne data, som har oppstått i direkte kontakt med det empiriske materialet, for å se etter likheter og forskjeller (Wertz, 2011 et al., s. 56; Jaccard and Jacoby, 2010, s. 255).

Deres forskjellige utgangspunkt (kvalitativ og kvantitativ) førte også til et brudd når metoden ble videreutviklet (Cresswell, 2012, s. 84). Strauss og Corbin (1989; 2008) har videreført *grounded theory* med fokus på en kvalitativ tilnærming. *Grounded theory* fikk stor innflytelse og er en veletablert kvalitativ forskningstilnærming (Silverman, 2011; Cresswell, 2012; Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Det har dermed utviklet seg en stor bredde innenfor denne forskningsmetoden.

Selv om metoden har en del variasjoner, vil jeg i det følgende beskrive noen ingredienser som Charmaz (2011, s. 364) ser som likhetspunkter innenfor *grounded theory*-tilnærming. Disse består av gjennomføring av følgende *research actions*: Det første kjennetegn for *grounded theory* er at analysen og data-innsamlingen skjer samtidig. Et annet viktig punkt er at man analyserer handlinger og prosesser istedenfor temaer og strukturer. Basis for denne analysen er sammenligning. Det er også viktig at det empiriske materialet skal ha sterk innvirkning på utvikling av kategorier og skal utvikle seg gjennom systematisk analyse av materialet. I tillegg skal fokuset ligge på konstruksjon av teori, istedenfor på anvendelse av bestående teorier. Variasjon i materialet er viktig og må letes etter. Å utvikle en kategori er sentralt istedenfor beskrivelse av et spesielt tema. Charmaz (2011) betegner de første handlingene (*sammenligning som utgangspunkt, samtidig analyse og innsamling, empirisks materiales innvirkning på kategoriene, fokus på teorikonstruksjon, fokus på handlinger og prosess*) som essensielle og kritiserer at mye forskning ikke går nok i dybden når det gjelder de neste to skritt (*leting etter variasjon og videreutvikling av kategorier*) (Charmaz, 2011, s. 364).

Urquhart (2007, s. 340), som bruker *grounded theory* innenfor informasjonsteknologi, beskriver ”guidelines” for *grounded theory* som ligner Charmaz’s (2011) beskrivelse. Likevel vil jeg nevne et aspekt som ikke betones på samme måte i Charmaz’s (2011) beskrivelse. Dette er en sammenligning med tidligere teorier.

Jeg vil i denne forskningen ta hensyn til begge beskrivelsene. I tillegg har Charmaz (2006) sammensatt noen av disse ingrediensene i en mer generell beskrivelse av *grounded theory*, som blir et første utgangspunkt for min versjon av *grounded theory*.

Grounded theory involves taking comparisons from data and reaching up to construct abstractions and then down to tie these abstractions to data. It means learning about the specific and the general – and seeing what is new in them – then exploring their links to larger issues or creating larger unrecognized issues entirely. *Grounded theory* methods can provide a route to see beyond the obvious and a path to reach imaginative interpretations. (Charmaz, 2006, s. 181).

Med denne tilnærmingen vil jeg sammenligne nysgjerrighetsprosesser i barnehagen, for å se nærmere på likheter, men også på ulikheter. I denne fram- og tilbakevendende prosessen håper jeg å gi et dypere innblikk i disse prosessene. Målet med å konstruere en teori blir da å kunne åpne opp for nye kategorier som grunnlag for hvordan disse prosessene kan undersøkes når det gjelder deres mulighet som aspekt av kvalitet.

Charmaz (2006) har videreutviklet denne generelle tilnærmingen med en sosialkonstruktivistisk bakgrunn. For å beskrive utgangspunktet mitt i denne studien vil jeg derfor se på *constructing grounded theory* i det neste kapittelet.

3.1.1 Constructing Grounded Theory

Charmaz (2006) tilførte *grounded theory* et sosialkonstruktivt perspektiv og førte den lengre bort fra det (post)positivistiske utgangspunktet. En generell beskrivelse av sosial konstruktivisme kan være at her startes det med en premiss om at virkelighet er en sosial konstruksjon og at språket har en stor innflytelse på denne konstruksjonen (Hjardemaal, 2011, s. 207).

Hjardemaal (2011) definerer to forskjellige utlegninger innenfor denne forståelsen når det gjelder forholdet mellom virkelighet og sosiale konstruksjoner. Blir sosial konstruktivisme et *ontologisk standpunkt*, finnes det ikke noen virkelighet utenfor språket, og ”virkelighet får eksistens først gjennom vår kunnskap om den” (s. 207). Med et *sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn* på den andre siden, settes det ikke fokus på eksistensen av en virkelighet, men på at vår kunnskap om det som kalles virkeligheten er konstruert. Denne konstruksjonen skjer og er begrenset gjennom språket (Hjardemaal, 2011). Jeg tar i denne studien utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn hvor det settes fokus på at kunnskap om virkeligheten er konstruert.

Det er, slik jeg ser det, også et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn som ligger back Charmaz's (2006) tilnærming til *grounded theory* som *constructing grounded theory*. Når det gjelder *constructing grounded theory* beskriver Charmaz (2006) forskjellen fra tidligere versjoner slik:

Unlike their (Glaser and Straus) positions, I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories through our past

and present involvements and interactions with people, perspectives and research practices. (Charmaz, 2006, s. 10).¹¹

Hun tar dermed utgangspunkt i at teoriene ikke oppstår i et vakuum, men blir konstruert av forskeren. Samtidig handler det ikke om å sette spørsmålstegn ved eksistensen av en virkeligheten, men om å anerkjenne at forskeren er en del av konstruksjonen av kunnskapen om den. Kunnskapen om virkeligheten oppstår dermed i en interaktiv prosess og i en *tidsmessig, kulturell og strukturell situert kontekst*, som det trengs å ta hensyn til i framstillingen av kunnskap (Charmaz, 2000, s. 524). Slik jeg ser det, passer denne tilnærmingen, som ser på forskning som interaktiv og situert prosess, også med hvordan jeg vil tilnærme meg kvalitet. Kvalitet blir ingen absolutt som må oppdages, men oppstår i denne interaktive og situerte prosessen. Slik jeg ser det, blir metoden dermed kongruent med hvordan jeg tilnærmer meg nysgjerrighet og kvalitet i denne forskningsprosessen.

Slik jeg ser det, inneholder *grounded theory* muligheter til å sette et sterkere fokus på enten min forskerrolle som medkonstruktør, eller på muligheten til å abstrahere og beskrive mer generelle mønster. Samtidig mener jeg at *grounded theory* alltid inneholder deler av begge to, og det blir dermed opp til forskeren å sette og beskrive hvilken fokus som har blitt valgt og dermed gi den plass i forskningen. Uansett hvor fokus skal ligge, tar jeg i denne studien utgangspunkt i en *constructing grounded theory*-grunnleggende antakelse:

Constructivist grounded theory acknowledges the influence of the researcher on the research process, accepts the notion of multiple realities, emphasizes reflexivity and rejects assumption that the researcher should and could set aside their prior knowledge to develop new theory. (Bryant og Charmaz, 2011, s. 293)

Med å sette fokus på det empiriske materialet og et refleksivt blikk, håper jeg å kunne frigjøre meg noe fra den tunge vekten av tidligere teorier og tilnærminger. Slik jeg ser det, har barnehagepedagogikk som forholdsvis ung fagdisiplin lidd med selvtiliten ovenfor disse teoriene fra forskjellige fagfelt. Jeg håper med denne metoden å sette

¹¹ Her må det nevnes at Charmaz (2006) distinksjon mellom positivistisk og konstruktiv grounded theory blir kritisert av for eksempel Jaccard og Jaccoby (2010, s. 259) som mener dette skille er basert på en forenklet og ikke representativ framstilling av Glaser og Strauss tidligere versjon av en det som blir i denne polarisering kalt positivistisk grounded theory.

fokus på barnehageforskerens blikk og samspillet med tidligere teorier, slik at det muligens oppstår noen nye perspektiver for barnehagefeltet.

Charmaz (2011) beskriver også at hun med denne antagelsen også vil løse metoden fra for restriktive metodekrav når det gjelder skrittene i analysen og vil åpne opp for nytenkning: "[...] the constructivist version reclaims grounded theory from being a method of application to a method of innovation." (s. 374). Dette gir, slik jeg ser det, også mulighet til å tilpasse metoden i prosessen, siden Charmaz (2011) beskriver: "Both the form and specific content of the method arise as the researcher grapples with the problems at hand. Thus the emergent character of the method contributes to its flexibility." (Charmaz, 2011, s. 374). Samtidig gir metoden meg, med sine grunnleggende framgangsmåter, noen knagger for gjennomføring. Jeg har derfor valgt å bruke som utgangspunkt en metode basert på *constructing grounded theory*. Metoden setter fokus på det empiriske materialet fra barnehagen, samtidig som den er klar over at tidligere erfaringer og teorier påvirker forskerens blikk. Det empiriske materialet av nysgjerrighetsprosesser i barnehage blir dermed basis for min videre analyse basert på *constructing grounded theory* for å se på nysgjerrighetens muligheter som aspekt ved kvalitet.

3.1.2 *Mysterium som metode*

For å sette fokus på denne innovasjonen i forskningsprosessen som Charmaz beskriver (2011, s. 374), har jeg i min versjon av metoden også tatt inspirasjon fra Alvesson og Kärreman (2011). Disse beskriver tilnærmingen deres til forskningsprosessen som *Mystery as Method*. Her blir det også satt fokus på at kunnskapen blir konstruert gjennom interaksjonen: "Viewing data as construction – created through interactions between researcher and the group under study, with a strong element of researcher invention" (Alvesson og Kärreman, 2011, s. 28). For å synliggjøre dette beskriver forfatterne for eksempel bruken av ordet *data*. De går bort fra dette begrepet som noe fast og absolutt. Selv om ordet *data* ofte brukes i den øvrige metodelitteraturen rundt *grounded theory* (Charmaz 2006, Strauss og Corbin 2008), vil jeg i henvisning til Alvesson & Kärreman (2011, s. 28) bruke uttrykket *empirisk materiale* istedenfor *data*. Slik jeg ser det, viser det til min forståelse av *data* som materiale som er formet og må formes av forskeren.

Når det gjelder språklig representasjon i denne studien, tar jeg også utgangspunkt i begrensninger av representasjon gjennom språk/tekst. Alvesson og Kärreman (2011) beskriver denne utfordringen og deres tilnærming som følgende:

[...] the partial ability of language to convey something beyond itself.

This means recognizing the potential capacity in accounts (how imperfect, mediated, and partial) to indicate realities beyond the situational and functional aspect of language use. It also means remaining reflective and sceptical, but not categorical, about the discursive level in research. (Alvesson og Kärreman, 2011. s. 31).

Alvesson og Kärreman (2011) velger derfor en pragmatisk tilgangsmåte som, slik jeg ser det, ligner en tilnærming innenfor *constructing grounded theory*. Begge tar hensyn til betingelsene som har påvirket forskningen og framstillingen. Likevel åpnes det opp for analyse. For å ta hensyn til denne påvirkningen, beskriver Alvesson og Kärreman (2011, s.32) flere forskningsstrategier i deres *mystery as method*, som jeg kommer til å beskrive nærmere når jeg gjennomfører analysen.

Jeg prøver i denne studien dermed å ta hensyn til at kunnskapen jeg formidler alltid er kontekstualisert og betinget gjennom språklig representasjon. Likevel kommer jeg til å prøve å beskrive noen mønster, under visse forbehold som er beskrevet i dette avsnittet. Slik jeg ser det, forbindes her min beskrivelse av *the middle ground* med metodiske valg for studiet. Siden kunnskapen blir sett som konstruert, tar *constructing grounded theory* hensyn til at det finnes “multiple perspectives and multiple forms of knowledge” (Charmaz, 2011, s. 374). Likevel søkes det etter noen mønster, og det stilles krav til plausibilitet og validitet, som jeg beskriver i neste kapittel.

3.1.3 Validering gjennom troverdighet

Med utgangspunkt i sosial konstruktivisme er det alltid en fare for kritikk for å bli for relativistisk (Hellesnes, 2001), og begrepet validitet kan være utfordrende. Når det gjelder den kvalitative metoden, beskriver Cresswell (2007) at begrepet validitet heller bør skiftes ut med begrepet troverdighet, siden dette passer bedre til kvalitative metodens *naturalistiske axiom* (s. 203). Med dette menes at metodens påstander og argumentasjon ligger nærmere den ”naturlige” verden enn den abstrakte, matematisk entydige framstillingen. Det kreves likevel visse egenskaper av det empiriske materialet for å oppnå troverdighet. Cresswell (2007, s. 207) beskriver *rikt* som forutsetning til det empiriske materialet når det gjelder troverdighet. Jeg vil

etterkomme dette kravet ved å bruke (deltagende) videoobservasjoner (se kapittel om innsamling av det empiriske materialet), som jeg vil beskrive som metode som gir meg *rikt* og kompleks empirisk materiale. Samtidig inneholder ethvert prosjekt tids- og organisatoriske begrensninger, og det empiriske materialet er begrenset av ytre rammer. At jeg har gjennomført innsamlingen av det empiriske materialet i bare en hovedbarnehage er en slik begrensning.

Cresswell (2012) argumenterer også for en *analytical credibility* (s. 251). Slik jeg forstår det, kreves det en plausibilitet i argumentene og muligheten for leserne til å følge den hele tolkende prosessen, fra metode, innsamling og påvirkning gjennom tidligere teorier. Med å framlegge analyseprosessen, mulige innflytelser og en stadig tilbakevending til det empiriske materialet, håper jeg å skape en analytisk troverdighet. Målet er å gjøre de tidligere erfaringer og orienteringer tydelige som muligens har hatt innflytelse på hvordan forskningen gjennomføres og tolkes (Cresswell, 2012, s. 251). Kravet om plausibilitet kan for å nå troverdighet, slik jeg ser det, sammenlignes med Vattimos (1988) beskrivelse av den *svake tenkningen*, hvor han krever: ”a ‘rhetorically persuasive’, unified view of the world, which includes in itself traces, residues, or isolated elements of scientific knowledge” (s.179).

Innenfor et positivistisk forskningsparadigme ville generalisering og en forutsigelse ofte vært et mål med forskningen (Kvale og Brinkmann 2009, s. 265). Dette gjelder ikke på samme måte for den kvalitative forskningsprosessen. I stedet for *applicability* (en direkte anvendelse til andre situasjoner), opereres det heller med begrepet *transferability* (overføring) (Seale, 1999, s. 45). Jeg ser muligheten for å transferere den konstruerte kunnskapen gjennom å skape en teori som kan brukes for å sammenligne det jeg beskriver med andre situasjoner i andre barnehager. Det handler dermed for meg om å skape en referanseramme i denne studien, en diskusjonspartner som er mulig å transferere til andre diskusjonssituasjoner. Målet blir da å lage et utgangspunkt for å lage en mulighet til å sammenligne, finne forskjeller eller likheter og muligens åpne opp nye perspektiver og diskusjoner rundt nysgjerrighetsprosesser som aspekt av kvalitet.

3.1.4 Grounded Theory og barnehageforskning

Norske studier rundt fenomener på småbarnsavdelinger i barnehage har ofte vært preget av en fenomenologisk tilnærming (Greve, 2009; Løkken, 2000; Johanson, 2004; Bjørnstad og Samuelsson (red.), 2012). Selv om jeg er påvirket av noen kroppsfenomenologiske aspekter av småbarnslivet, setter *grounded theory*, slik jeg ser

det, en annen fokus. Med en fenomenologisk studie ville jeg ha satt fokus på: ”understand the meaning of experiences of individuals about this phenomenon.” (Creswell, 2012, s. 94). Målet i fenomenologien blir da å utvikle “en beskrivelse av opplevelsen av fenomenet som alle individer har til felles - essensen av erfaringen“ (min oversettelse)(Creswell, 2012, s. 94). Målet med grounded theory derimot er å utvikle en teori rundt en prosess, og en er interessert i *kategorier* og *relasjoner* innenfor denne prosessen (Cresswell, 2012, s. 90-95). Selv om B. Bae ikke jobbet med *grounded theory*, følger hun, slik jeg ser det, en lignende strategi i hennes doktorgradsavhandling. Hun utvikler kategorier når det gjelder samspill mellom barn og voksne basert på observasjoner fra barnehagen (Bae, 2004). Også Johanson (2004) kommer gjennom observasjoner fram til å beskrive kategorier som beskriver sammenhenger mellom atmosfære, barnesyn og læringssyn i barnehage. Så, hvorvidt er disse tilnæringsmetodene forskjellige fra *grounded theory*, siden *grounded theory* også prøver å skape kategorier som bygger på empirien? Slik jeg ser det, prøver *grounded theory* å sette fokuset ikke på generelle tema, men på prosessen og forskjellige aspekter og mønster i denne prosessen.

Creswell (2012, s. 88) beskriver at *grounded theory* blir nyttig når det finnes modeller og teorier, men disse har blitt utviklet i områder som er ikke identisk med området av interesse, eller om det mangler kategorier og variabler som kunne være interessant å se på i prosessen som undersøkes. Teorier rundt nysgjerrighet har blitt utviklet med utgangspunkt i forskjellige fagdisipliner, men, etter min oversikt, i mindre grad med utgangspunkt i barnehagen. Slik jeg ser det, kan *grounded theory* muligens være en vei når det gjelder nysgjerrighet i barnehage.

Et eksempel på *grounded theory* innenfor barnehageforskning er Blay og Iresons (2009) undersøkelse av “Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms”. Her brukes *grounded theory* for å analysere videosekvenser av matlagingsaktiviteter i barnehagen. Mønstrene som viste seg rundt aktivitetene ble så satt i sammenheng med voksnes pedagogiske grunnsyn. *Grounded theory* ble her, slik jeg ser det, brukt som delmetode i et større prosjekt rundt barnesyn og praksiser i barnehage.

3.1.5 Kvalitet og Grounded Theory

Siden interaksjoner og prosesser står i forgrunn i *grounded theory*, går jeg ut fra at jeg kommer til å konstruere prosessene rundt nysgjerrighet med fokus på prosess. Charmaz (2006) beskriver at prosessen består av følgende: “[...] unfolding temporal

sequences that may have identifiable markers with clear beginnings and endings and benchmarks in between” (s. 10). At jeg trenger slike markører er også viktig, siden jeg jobber med videomateriale. Her kreves det at jeg velger ut av det omfattende materialet ved å sette markører for å definere prosessens begynnelse og slutt.

Med dette utgangspunktet blir min framstilling av nysgjerrighet i denne studien påvirket av en metod som setter prosess i fokus. En beskrivelse av nysgjerrighet som for eksempel emosjon¹² ville ikke satt fokus på handlingsforløpet men på en generell emosjon og ville vært, slik jeg ser det, vanskelig å undersøke med *grounded theory*s fokus på prosess. Med dette vil jeg henviser til interaksjonen mellom metoden og det jeg kommer til å si om nysgjerrighet. Når det gjelder nysgjerrighet og kvalitet, vil den konstruerte *teorien* i denne studien derfor være utgangspunkt for å se på nysgjerrighet i forhold til prosesskvalitet. Med dette ser jeg det slik at *nysgjerrighet* som utgangsbegrep for en *grounded theory* kommer til å berøre prosesskvalitet.

I dette kapittelet har jeg gjort rede for den valgte metoden for å se på mulighetene til nysgjerrighet som aspekt for kvalitet. I det følgende vil jeg gå inn på hvordan det empiriske materialet skal innsamles og hvilke utfordringer og muligheter som kan oppstå i denne prosessen.

3.2 Strategi for innsamling av det empiriske materialet

3.2.1 Forskning blant småbarn

Jeg følger i overskriften Eide et al. (2010), som bruker ordet *blant* istedenfor *på* eller *med* når det gjelder barneforskning (s. 34). Slik jeg ser det, beskrives her en slags mellomposisjon mellom tanken om et objektiviserende perspektiv på barneforskning og en tanke om barnet som medkonstruktør i forskningen (se også Woodhead og Faulkner, 2008). Det har blitt peket på at ubalansen i makt når det gjelder forholdet mellom forskeren og barn ikke kan unngås (Einardottir, 2007, s. 204). Å beskrive barna som medkonstruktør i forskningen ser jeg som problematisk. Barclay-McLaughlin og Barclay-McLaughlin og Hatch (2005, s. 221) går så langt som å kalle denne ideen om ko-konstruksjon en fasade, siden, selv om innflytelsen er større enn innenfor et post-positivistisk paradigme, makten alltid fortsatt ligger hos forskeren. Einardottir (2007) beskriver derfor at barna bare kan hjelpe til med å komme nærmere deres perspektiver. Det er denne hjelpen forskeren må ta imot. Jeg vil gjøre dette ved å

¹² se for eksempel Dornes, M. (1997, s. 60) som beskriver nysgjerrighet som en av basisemosjonene til barn ved siden av glede, overraskelse, ekkel, ergrelse, tristhet, frykt skam og skyld.

følge barnas blikk, prøve å la dem være leder og ta utgangspunkt i deres nysgjerrighet og interesse som guide som viser meg prosessene. De er på den måten veiviserbarn (Os, 2007, s. 93), ikke gjennom dagen men gjennom prosessen. Jeg vil sette denne prosessen i fokus og ta innover meg konteksten, som forlengelse av deres opplevelse. Jeg kommer til å gå nærmere inn på denne prosessen i kapittelet om *deltagende videografi*.

Når det gjelder formelle etiske retningslinjer, følger jeg den nasjonale forskningsetiske komitéen for samfunnsvitenskap og humaniora (Forskningsetiske komité, 2006). Her beskrives generelle etiske krav til forskningen, som kravet om respekt for integritet, frihet, medbestemmelse og menneskeverd. I de etiske retningslinjene beskrives også krav om fritt og informert samtykke. Når det gjelder barn i barnehage kreves det skriftlig samtykke fra foresatte. Disse ble informert gjennom et informasjonsbrev som beskrev studie, spørsmål rundt personvern og muligheten for å trekke seg (se vedlegg). Siden jeg også bruker videoobservasjoner som innebærer at deltagerne kan bli gjenkjent, gjelder det strengere krav til hvordan det empiriske blir lagret, bearbeidet og behandlet i etterkant av forskningsprosjektet. Meldeplikten blir etterkommet gjennom at prosjektet er meldt til NSD og ved at foreldrene ga skriftlig samtykke (se vedlegg). Men med dette er bare foresatte til deltagerne i forskningen informert og har gitt samtykke. Å få samtykke og informere de minste barna blir er større utfordring, siden kommunikasjonen mellom meg som forsker og deltagerne må skje på barnas premisser. Disse er også svært forskjellige i denne aldersgruppen. Når det gjelder barn mellom to og tre, kan jeg prøve å forklare på en enkelt måte hva jeg gjør og hvorfor jeg besøker dem i barnehagen. Samtidig blir dette nok mindre mulig med ettåringer. Når det gjelder deres samtykke er jeg dermed også sterkere avhengig av å tolke deres kroppsspråk gjennom forskningsprosessen. (Einardottir, 2007, s. 205)

Siden jeg kommer til å bruke video, må jeg være spesielt varsom når det gjelder denne tillatelsen gjennom barna. Når det gjelder filmingen, vil jeg si fra egen erfaring og fra forskningsprosessen at mange barn har erfaring med å bli filmet og er klare over at filmene kan observeres i etterkant. Dette viser seg når de prøver å komme seg bak kamera og viser glede og interesse i å se seg selv på skjermen. Samtidig finnes store forskjeller på grunn av alder eller erfaring med dette. Samtidig fører moderne videokameraer med innebygd skjerm til en mulighet til å gjøre prosessen rundt filmingen enklere å forstå der og da. Jeg brukte de første dagene for å gjøre barna kjent med meg og også med prosessen av å bli filmet og se seg selv i etterkant på kameraskjermen. Jeg snudde også skjermen til kamera den først dagen av filmingen,

slik at barna kunne se seg selv mens de ble filmet, dette for å være så åpen som mulig rundt det som skjer.

Jeg håper at de dermed får mulighet til en viss bevissthet rundt hva som er i ferd med å skje og kan trekke seg unna, noe som jeg må respektere. Men jeg er fortsatt klar over at (spesielt de minste) barn i slike forskningssituasjoner er sårbare og at det er meg som forsker som har en stor del av makten og dermed ansvaret. Forskning blir dermed en etisk handling som medfører ansvar, spesielt når det gjelder forskning med de minste barna. Etske spørsmål oppstår derfor i alle stadier av forskningsprosessen og må tas hensyn til (Bae, 2007 s. 142; Farell, 2005). Jeg kommer tilbake til dette ansvaret senere i oppgaven når jeg stiller meg kritisk til deler av egen forskningspraksis.

3.2.2 Deltakende videografi

3.2.2.1 Video og Grounded Theory

Å bruke video innenfor *grounded theory* er ikke et naturlig valg, siden det i utgangspunktet blir beskrevet som upassende for metoden (Nilsson, 2011, s. 104). Glaser (1998) argumenterer for eksempel mot å ta opp intervju situasjoner på grunn av fare for for mye empirisk materiale. Glaser foretrekker feltnotater når det gjelder observasjoner, for å unngå å drukne i empirisk materiale og detaljrikdommen til materialet. Slik han ser det, kan abstraherte feltnotater støtte en mer åpen tilnærming til materiale som skal stimulere forskerens kreativitet i møte med det empiriske materialet (Glaser 1998, s.112). Ifølge Glaser trenger ikke forskeren å få med seg alle data, siden ingen data er "hellig, objektiv eller valid (min oversettelse) (Glaser, 1998, s. 8). Elektroniske opptak, som fører til svært detaljert materiale slik han ser det, står i veien for denne åpne tilnærmingen.

Men Nilsson (2011, s.107) argumenterer for at bruk av video var unngåelig i hennes forskning. Hennes deltagerne kunne ikke uttrykke seg verbalt, og eneste mulighet til å få informasjon var deres aktivitet. Glaser innrømmet senere i en personlig kommunikasjon med Nilsen at det kan være hensynsmessig å gjennomføre videoopptak i spesielle tilfeller: "could adequately enable the identification of incidents for analysis given the abilities of the participants acting in this specific field of interest." (Nilsson, 2011, s. 107). Nilsson beskriver (2011, s. 114) at fokus skal ligge, slik hun ser det, på analysen, ikke verktøyet som innsamler det empiriske

materialet, og hun ser video som likeverdig utgangsmateriale.¹³ Nilssons (2011, s.107) tilnærming til det empiriske materialet blir da at det viktigste er at materialet gir mulighet for konstant sammenligning, fra forskjellige situasjoner, slik at forskeren kan beskrive noen mønster. Hun beskriver også fordeler ved bruken av video i *grounded theory*. Den gir mulighet å se nærmere på handlinger som opptrer samtidig, samtidig som den gir mulighet til forskeren til å gå veldig raskt og veldig sakte gjennom materiale. (Nilsson, 2011, s. 104). Nilsson (2011) beskriver fordelene med video som materiale slik: ”The density, richness and multidimensionality of the raw recording allow for analysis from many different perspectives of communication, activity, interactions with objects and other.” (s. 114). Denne *dybden* som Nilsson beskriver, ser jeg som et godt utgangspunkt for å gjennomføre *grounded theory*. Det betyr at selv om *grounded theory* ofte har sitt hovedutgangspunkt i intervju, er videoobservasjon en spesielt egnet metode når deltagerne i forskningen ikke har mulighet til verbalspråk. Analysen baseres her på handlingene og kroppsspråket til deltagerne i forskningen. Dette er tilfelle i forskning blant småbarn i barnehage som ofte operer med et begrenset verbalspråk. Samtidig gir video mulighet til å se mikroprosessene under lupen og til å samle *rich data*, noe som er utgangspunkt for *grounded theory* (Charmaz, 2006, s. 13). Nysgjerrighet viser seg muligens i øyeblikk, momenter, men også som resultat av planlagte prosesser som tar tid, og jeg håper å kunne vende tilbake til filmene for å studere situasjonene nærmere. Med dette som utgangspunkt, mener jeg at videoobservasjon er hensiktsmessig når det gjelder min forskning.

Samtidig har jeg i min research ikke funnet noen eksempler av *constructing grounded theory* med utgangspunkt i videoobservasjoner (eksemplene jeg har funnet har vanligvis brukt mer tradisjonelle former av *grounded theory*, som Nilsson (2011), Blay og Iresons (2009) og Griffith (2013)). Dette betyr at jeg mener at denne studien inneholder en metode-eksplorerende andel når det gjelder bruk av videoobservasjon innenfor *constructing grounded theory*. Slik jeg ser det, er Nilssons tilnærming, som inneholder å betrakte video som rent verktøy, ikke nok. Charmaz (2006, s. 10) peker på innflytelsen av metoden når det gjelder *constructing grounded theory*, og dette gjelder, slik jeg ser det, også hvordan jeg forstår videoopptak som metode. I neste kapittel vil jeg derfor beskrive min tilnærming, som jeg kaller deltagende videografi.

¹³ Samtidig som innenfor *constructing grounded theory* er en verktøy aldri bare en verktøy.

3.2.1.1 Videografi

Jeg har så langt beskrevet generell *constructing grounded theory*, mens jeg i det følgende prøver å gjennomføre og tilpasse metoden når det gjelder innsamling og analyse av empirisk data.

Når det gjelder videoobservasjon innenfor etnografi, beskriver Knoblauch, Schnettler, Raab og Soeffner, (2009) metoden *videografi* som følgende: "[...]whereas classical ethnography has turned towards social groups and social institutions, videography's are more concerned with specific actions, interactions and social situations" (s.70). Innenfor videografi ligger fokuset ofte på interaksjonene, for å analysere strukturer og mønster (Knoblauch, et al., 2009, s. 72). Med dette kan det lages, slik jeg ser, en forbindelse til *grounded theory* etnografi, med sin fokus på prosess som oppstår i interaksjonen. Videografi blir dermed metoden jeg bruker i denne forskningen. Nysgjerrighet viser seg muligens i korte øyeblikk og momenter, men også som resultat av planlagte prosesser som tar tid. Med bruk av videografi håper jeg å kunne vende tilbake til filmene for å studere disse prosessene nærmere.

3.2.1.2 Visuell Etnografi

I likhet med overgangen fra en (mer) objektivistisk forståelse av det empiriske materialet innenfor *grounded theory*, har også forholdet til visuell informasjon forandret seg innenfor visuell etnografi. Først sett som objektiv innsamling, forandret visuell etnografi seg gjennom reflektiv kritikk (Pink, 2007). Denne reflektive tilnærmingen inkluderer at forskeren er oppmerksom på hvilke teorier som preger deres filming. Filming blir dermed del av kunnskapen som produseres (Pink, 2007, s. 69). Med denne tilnærmingen nærmer jeg meg en bruk av video som passer til forståelsene innenfor *constructing grounded theory*. Clifford beskriver etnografi som selvkonstruerte narrativer (her i Pink, 2007, s. 10), det han kaller: "a fiction based on systematic exclusion". Disse narrativene kan ikke sees som riktige eller feil i forhold til en virkelighet, men kan bare gjenspeile deler av handlingen (Pink, 2007, s. 10). Mens jeg samler inn mitt empiriske materiale gjennom bruken av video, blir denne ekskluderingen synlig. Kameraet mitt kommer til å peke på noe, mens det utelater noe annet. Slik jeg ser det, kommer jeg dermed til å fortelle korte narrativer som jeg definerer som nysgjerrighet. Likevel vil jeg bruke en *grounded theory*-tilnærming for å se etter mønster når jeg sammenligner disse og bygger kategorier rundt. Samtidig vil jeg i neste avsnitt ikke bare legge til grunn en ekskludering når jeg skaper disse

narrativene, men vil gå nærmere inn på hvilken taktikk jeg vil bruke når jeg aktivt konstruerer disse narrativene i filmingsprosessen.

3.2.3 Skilled Vision og min apprenticeship

På grunn av faren for at det innsamlede videomaterialet kan blir for omfattende, trenger jeg en strategi når det gjelder filmingen. Goodwin foreslår å ta den synlige orientering (*visible orientation*) av deltagerne som utgangspunkt (her i Knoblauch et al., 2009, s.78).

Når jeg bruker begrepet (deltagende) videografi, beskriver jeg en videoobservasjon med røtter i etnografien. Samtidig setter *grounded theory* fokus på prosessene og interaksjonen. Deltagende observasjon har blitt beskrevet slik at observatøren er delaktig i situasjonen han observerer. Samtidig inneholder dette ulike grader av deltagelse fra aktiv interaksjon til tilbakeholdende reaksjon (Kleven, 2011, s. 41). Men i dette tilfelle vil jeg beskrive min deltagende rolle ikke bare med at jeg hadde interaksjoner med barn og var tilgjengelig for dem, på den måten at barn kontaktet meg og jeg interagererte, men også med at jeg var aktiv deltagende når jeg gjennomførte videoopptakene med det mål å nærme meg barns måte ”å se på”. For å beskrive dette tar jeg utgangspunkt Grassenis begrep *skilled vision* (2007). Hun gjennomførte en videobasert undersøkelse av storfeoppdrett i Norditalia, hvor hun prøvde å lære seg å se som storfeekspertene (Grasseni, 2009). Med *skilled vision* som tilnærming, tar jeg slik jeg ser det, derfor utgangspunkt i at disse barna *ser* på en måte jeg ikke kan se, men jeg kan prøve å komme nærmere deres måte se på.

Spørsmålet blir da hvordan jeg kan nærme meg denne *skilled vision* (Grasseni, 2009) rundt barnas nysgjerrighet. Grasseni foreslår at forskeren skal ta en lærlingtid (apprenticeship) hos deltagerne for å kunne se og forstå det undersøkte fenomenet på samme måte som personene forskeren samarbeider med (her i Pink 2007, s. 105). Grasseni kaller det en form av å se/lære ved siden av (*looking/learning alongside*) (Grasseni, 2013). Med dette som utgangspunkt, kommer jeg å gå i lære hos barna, med ønske om å lære hvordan de ser. Med å ta utgangspunkt i *skilled vision*, vil jeg prøve å nærme meg deres måte å se på. Kamera sin oppgave blir da å være en *katalysator av min oppmerksomhet* (Grasseni her i Pink, 2007, s. 105), for å etterfølge barnas måte å se på ting som vekker nysgjerrighet. I begrepet katalysator ligger her for meg en forskjell fra for eksempel en linse, som ofte brukes som metafor. En katalysator i kjemien beskriver ”et stoff som øker farten på en kjemisk reaksjon” (Markali, Haraldsen og Pedersen, 2012). Slik jeg ser det, tas det utgangspunkt at min

observasjon er en reaksjon som forandrer en tilstand, og ligner ikke en linse, men øker hastigheten til denne forandringen ved å være en katalysator. Dette betyr, slik jeg ser det, at hvordan jeg gir mening til disse situasjonene øker i hastighet gjennom denne måten å se/lære ved siden av.

Å se blir i denne sammenheng: "[...] a ductile, situated, contested ... means of situating oneself in a community of practice." (Grasseni, 2007, s. 2). Å se blir i *skilled vision* ikke sett som en aktivitet som inneholder rollen som en adskilt observatør, og det trenger ikke å være i motsetning til andre sanser som oppleves og tanker som tenkes mens det sees (Grasseni, 2007, s.4). Slik jeg forstår det, blir å se her en integrert prosess. Å lære å se blir her å integrere seg i denne *community of practice* som barna utfører i sitt situerte fellesskap. I denne integreringen av synet og fellesskapet styrer *skilled vision* ikke bare persepsjonen men også strukturer for vår forståelse (Grasseni, 2007, s. 5).

Grasseni (2007) peker på at å se inneholder et situert aspekt. Dette aspektet har ofte ført til en kritikk av blikket som kulturelt relativistisk. Grasseni setter en annen fokus, og med *skilled vision* vil Grasseni (2007, s. 8.) anskueliggjøre prosessen for hvordan hun har lært seg å se. Det samme gjelder her for meg. Jeg er klar over at denne *community of practice* jeg tar som utgangspunkt for å lære å se er situert og vil derfor senere beskrive hvordan jeg har lært meg å se. Grasseni (2007, s. 11) beskriver *skilled vision* ikke som et verktøy for å manipulere, men ser det som en bakgrunn for å gi mening til det som observeres. Slik jeg ser det, betyr det for meg at jeg prøver å lære meg i denne lærlingtiden (*apprenticeship*) noe av hvordan barn i de forskjellige situasjoner ser eller gir mening til det de observere. Å observere inneholder her også for meg mer enn å se med øyne. Det inkluderer hele kroppen. Jeg har prøvd å forbedre min dyktighet (*skill*) i prosessen, ved å følge barna gjennom prosessene, prøve å se mer av det barna ser, men også utvikle min egen måte å se på. Jeg bruker derfor en *deltakende kamerastil* (Myrstad og Sverdrup, 2009, s. 58) som følger barna, i motsetning til en observerende.

3.2.3.1 Kamera som tredje perspektiv

Som strategi for filmingen har jeg valgt å etablere kamera som tredje perspektiv. Mitt valg av et mindre håndholdt digitalkamera med en liten skjerm, tillot meg å filme uten å ha kamera mellom øye/ansikt og barnet. Med dette settes det, slik jeg ser, fokus bort fra videokamera som en forlengelse av mitt syn. Det blir heller en del av kroppen min som vil lære av barna hvordan disse ser i nysgjerrighetsprosesser. Jeg valgte å ha

kamera i hånden, ofte betydelig lavere en ansiktet. Med dette kunne jeg fortsatt ha interaksjon mellom barnet og ansiktet mitt, noe som ofte oppstod etter at barnet hadde oppdaget noe. Å holde kamera i hånden ga meg mulighet til å peke på tingene jeg ville filme. Med dette blir kamera en lommelykt som peker i en retning og setter dermed denne handlingen under nøye granskning. Med dette blir kamera ikke bare verktøy for å ta opp blikket mitt. Skjermen ved siden av kamera gjør det mulig at det blir et tredje objekt, styrt av meg, men ikke en forlengelse av mitt syn, men en separat enhet. Men rollen som katalysator forblir, mer som en forlengelse av kroppen min.¹⁴

Parallelt til deltagende observasjon, blir kamera og barna og jeg en trekantforbindelse. Slik jeg ser det, ligger her også en forbindelse til *constructing grounded theory*. Kamera og blikket mitt blir her ikke observatører men deltagere. Det handler, slik jeg ser det, ikke om å fange inn realiteten, men om å skape empirisk materiale sammen med tekniske, menneskelige og fysiske forutsetninger.

(*Constructing*) *grounded theory* tar ofte utgangspunkt i opplevelsen til personer som uttrykker disse verbalt (se Charmaz, 2006). Med å bruke *skilled vision* (Grasseni, 2007) og *visible orientation* (Goodwin her i Knoblauch et al., 2009, s.78) av barna som utgangspunkt for filming, håper jeg også å inkludere barna i denne konstruksjonen av kunnskap rundt nysgjerrighetsprosesser. Charmaz (2006; 2011) beskriver noen taktikker når det gjelder analyse av observasjoner når det gjelder *constructing grounded theory*, men nevner ikke bruken av video nærmere. Med utgangspunkt i deltagende videografi og *skilled vision*, med fokus på nysgjerrighetsprosesser, ser jeg en mulighet til å skape en basis for *constructing grounded theory* som overfører en grunnleggende forestilling av kunnskaps som konstruksjon også til metoden for innsamling av det empiriske materialet.

¹⁴ Samtidig er det mulig at filmingen skjer mer i skjul, siden kamera er ikke mer i sentrum. Det følger dermed slik jeg ser det også en ekstra etisk ansvar når en filmer på denne måten.

4. Tilnærminger som *sensitizing points of departure*

Grounded theory er kritisk til å ta utgangspunkt i en teori for så å teste/anvende teoriens hypoteser som skal støttes med empiri. Her forsøkes det derimot å utvikle en teori ut fra empirien. (Bryant og Charmaz, 2007). Jeg har likevel her valgt å presentere tilnærminger til nysgjerrighet før analysen. Med dette vil jeg sette fokus på at innsamlingen og spesielt utvalget av det empirisk materialet allerede er preget av mitt syn på nysgjerrighet og teoriene rundt. Dette er, slik jeg ser, i samsvar med Charmaz (2006), som beskriver forholdet til teoriene rundt som følgende når det gjelder *constructing grounded theory*:

[...] we construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives and research practices. (Charmaz, 2006, s.10).

Målet er derfor ikke å ta utgangspunkt i en drøm om å være *uvitende*, siden dette er umulig innenfor *constructing grounded theory*, men å bruke av teori slik Charmaz beskriver som *sensitizing concepts as part of departure* (Charmaz, 2006, s. 16) . Slik jeg forstår dette, betyr det at jeg anerkjenner innflytelsen av teorier i forskningsprosessen, men prøver likevel å utvide min forståelse av prosessene rundt fenomenet gjennom det empiriske materialet jeg produserer. Til tross for at Charmaz (2006) her lager et sterkt skille mot tidligere *grounded theory*, beskriver Strauss og Corbin (1990) også møtet med teorien som nødvendig, siden dette er en del av å utvikle *teoretisk sensitivitet*. Dette innebærer, slik jeg ser det, å være følsom overfor det empiriske materialet og er basert på hva som gir mening til meg som forsker.

Charmaz (2014, s. 307) kaller denne tilnærmingen til tidligere teorier også *informed grounded theory*. Et dypere litteratursøk blir her utsatt (*delayed*), men det tas utgangspunkt i en orientering rundt tema som skal undersøkes. Jeg vil derfor i det følgende presentere en kort orientering rundt temaet nysgjerrighet, ved å vise fram forskjellige mulige dimensjoner. Jeg vil komme tilbake til en dypere beskrivelse av eksisterende teorier og forståelser etter at jeg har konstruert min teori om prosessen.

4.1 Nysgjerrighetens dimensjoner

I det følgende vil jeg beskrive kort flere tilnærminger til nysgjerrighet basert på et idehistorisk og tverrfaglig utvalg. Jeg har holdt denne beskrivelsen kort, siden det handler, som tidligere beskrevet, om en første orientering rundt begrepet.

Blumenberg (1973) gikk så langt som å beskrive nysgjerrighet som indikator for verdensbildet til samfunnet. I det følgende vil jeg med et ide- og kulturhistorisk ”sveip” prøver å vise til flertydigheten av hvordan nysgjerrighet ble forstått avhengig av kulturell forståelse i samfunnet. For et første definisjons-forsøk vil jeg henvende meg til oppslagsverk av norsk opphav. Til min overraskelse blir begrepet nysgjerrighet ikke nevnt i den pedagogiske ordboken jeg har sett på (Bø og Helle, 2008). Muligens viser dette til at det finnes en ”tatt-for-gitt” forståelse av ordet og forfatterne mener kanskje derfor at en videre analyse og forklaring er unødvendig. Desto mer interessant blir det for meg å sette opp begrepet mot et idehistorisk og tverrfaglig perspektiv.

4.1.1 Filosofisk dimensjon

Greske filosofer tok utgangspunkt i begrepet *thaumazein*, som er en av røttene til begrepet *nysgjerrighet*. Aristoteles beskriver dette som utgangspunkt for all filosofisk handling (Martens, 2003, s. 33-50). Aristoteles ser på denne *thaumazein* ovenfor den mangfoldige verden som utelukkende positiv, siden det er det første skrittet mot erkjennelse/viten (Martens, 2003, s. 33-50). Her står *nysgjerrig* som utgangspunkt for en aktivitet som fører til viten. Martens (2003) beskriver på den andre siden Sokrates definisjon av begrepet *thaumazein* som ”mindre en oppnåelse, men en spenningsrik vei mellom forundret uvitenhet og forbauset viten” (s. 38). Sokrates er derfor, slik jeg ser det, mer opptatt av det undrende i nysgjerrigheten. Det er dette allerede her omdiskuterte begrepet *thaumazein* som senere ble oversatt til nysgjerrighet og undring.

Samtidig forsøker den romerske filosofen Seneca å innskrenke nysgjerrigheten ved å mane til at ”å ville vite mer enn det trengs tilhører umetteligheten”(min oversettelse) (her i Decker 2002, s. 51). Noe som, slik jeg ser det, kan sees som et forvarsel til at forholdet til nysgjerrighet kommer til å endre seg.

4.1.2 Moralsk dimensjon

4.1.2.1 Kristendommens forbudte frukt

Med utgangspunkt i forståelsen av nysgjerrighet som *forbudt frukt fra kunnskapens tre*, stiller kristendommens mytologi spørsmålsteget ved det positive synet av nysgjerrigheten¹⁵. Med Augustinus blir nysgjerrigheten tatt opp som en menneskelig last, som inneholder en fristelse til å vende seg bort fra den kristne troen. Med sin makt over de gjeldende tankemønstrene i middelalderen, fremmet dermed de kristne mistenksomhet ovenfor nysgjerrighet i høy grad (Blumenberg, 1973). Augustin beskriver nysgjerrighet som *øyets begjær*, noe som ikke har noe å gjøre med lysten til erkjennelse (Martens, 2003, s. 59). På grunn av den negative framstillingen innenfor teologien, ble nysgjerrighet senere til et signalbegrep for kampen mot teologien i opplysningens tidsalder. (Müller, 1984, s. 732). Selv om skolastikeren Thomas Aquinas beskriver en positiv nysgjerrighet som menneskelig dyd, kommer den kristne mistenksomheten ovenfor nysgjerrighet til å ha stor innflytelse (Blumenberg, 1973 s. 123). Med eksempler fra hverdagspråket som *nysgjerrig-Per*, som en nedlatende beskrivelse av noen som interesserer seg for alt, er det klart at den negative betydning fortsatt har en plass i dagens forståelser.

4.1.2.2 Modernens forfallstegn

Den negative framstillingen blir igjen tatt som utgangspunkt for en senere (moralsk) kritikk av nysgjerrighet. Heideggers (1963) definisjon av nysgjerrighet er bevisst separert fra det greske filosofiske forståelsen. Han vender tilbake til Augustin og beskriver nysgjerrighet utelukkende som *lyst til å se*, som ikke har noe å gjøre med lysten til å forstå (Heidegger, 1963, s. 172). Nysgjerrighet blir her et tegn på menneskelig forfall, og han beskriver følgende karakteristika av nysgjerrighetens vesen: *uro, adspredelse og oppholdsløshet*¹⁶ (min oversettelse) (Heidegger, 1963, s. 172). Slik beskriver han fenomenet nysgjerrighet i motsetning til undring med ønske om viten, hvilket de greske filosofene tok som utgangspunkt: ”Nysgjerrigheten [...] sørger ikke for å se i den hensikten å forstå det som er sett [...] men derimot *bare* for å se.” (Heidegger, 2007, s. 193).

Ukritisk vitenskapstro, som den instrumentelle nysgjerrigheten bygger og beskriver i neste avsnitt, har dermed, slik jeg ser det, blitt av Heidegger avløst av et destruktivt

¹⁵ Her brukes begrepet ”curiositas”

¹⁶ Original: Unverweilen, Zerstreung og Aufenthaltslosigkeit

syn på den moderne verden. Heidegger legger seg dermed med sin forståelse av nysgjerrighet tett opp mot Augustinus (Martens, 2003 s. 54). *Nysgjerrighet* blir her sett på av Heidegger som laster i det moderne menneske. Slik jeg ser det, er denne negative holdningen hos Heidegger ikke basert på en kristen tro, men mer en kritikk av samfunnet som er i ferd med å miste seg selv gjennom *adspredelse* og *oppholdsløshet* (s. 163, s. 172). Her blir nysgjerrighet igjen tatt bort fra undringen med dens ønske om en grundigere befattelse og dypere forståelse.

4.1.3 Sosiologisk dimensjon

4.1.3.1 Instrumentalisering

I det som betegnes som nytid, forandret forholdet til nysgjerrighet seg, siden kristne dogmer mistet innflytelse. Martens (2003, s. 73) beskriver en instrumentalisering av nysgjerrighet, utløst av en ny vitenskapstro. Thomas Bacon beskriver nysgjerrigheten igjen som positiv og som utgangspunkt for utforskning. Samtidig, og i motsetning til de greske filosofene, tok Bacon ikke utgangspunkt i nysgjerrighet som egenverdi men koblet nysgjerrighet opp mot en nyttetenkning (Martens, 2003). Menneskene skulle få makt over naturen. Med dette blir nysgjerrigheten, slik jeg ser det, sterkt forskjellig fra nysgjerrigheten Aristoteles beskriver. Platon beskriver en åpen forbauselse og nysgjerrighet som hovedmotiv for filosofien, en slags teoretisk nysgjerrighet. Denne nysgjerrigheten er basert på en nysgjerrighet uten direkte nytte (Martens, 2003., s.47). Når Bacon instrumentaliserer nysgjerrigheten og setter den i tjeneste av en underkastelse av naturen, blir den dermed direkte koplet opp mot samfunnsnytte.

I tillegg beskriver Bruner at nysgjerrighet er viktig, ikke bare for overlevelse av individet, men også hele arten (Reio, Petrosko, Wiswell, og Thongsukmag, 2006, s. 117). Adferdsbiologer har også tilført en lignende tanke, som når Lorenz beskriver dyr (ravner og rotter) som uten direkte nytte utforsker territorier. Han beskriver denne egenskapen som *spesialisering på ikke-spesialisering* (gjengitt etter Martens, 2003, s. 82). Slik jeg ser det, er denne tolkningen basert på et darwinistisk syn, som ser hovedmålet i at arten oppnår større sjanser for overlevelse.¹⁷

4.1.3.2 Nysgjerrighet, danning og demokrati

Nysgjerrighet har også blitt sett på som en del av dannelsesprosessen. Søbstad (her i

¹⁷ Likevel er ideen om *spesialisering på ikke-spesialisering* muligens en ide og taktikk som har kommet i bakgrunnen i det institusjonaliserte kunnskapssamfunnet.

Juel og Solli, 2012, s. 22) nevner å støtte barns nysgjerrighet som en del av en videre dannelsingsforståelse, og Rammeplanen (KD 2011) beskriver at med dannelsingsprosesser ”settes barn i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap” (s. 15). Selv om det beskrives dannelsingsprosesser i Rammeplanen (KD 2011) som utgangspunkt for å bli *nysgjerrig til omverden*, vil jeg i likhet med Søbstad beskrive nysgjerrighetsprosesser som en del av danningen.

Slik jeg ser det, finnes det gjennom danning også en forbindelse av *nysgjerrighet* til demokratisk tenkning. Hellesnes (1992) beskriver forbindelsen mellom danning og demokrati. Han forstår danning som motsetning til tilpasning. Nysgjerrighet som del av danning blir dermed, slik jeg ser det, del av å motsette seg tilpasning og tilstrebe danning. Nysgjerrighet og demokrati blir også satt sammen av Lübbe (1984), som beskriver nysgjerrighet som utgangspunkt for kritiske menneskers handlinger i møte med makten og politikken. Nysgjerrighet blir her et prinsipp av ”nedbrytning av det ideologipolitiske spørsmålsforbud” (s. 738). Med dette utfordres makten og dens sannhet. Nysgjerrighet blir dermed en ”forebygging av den totalitære identifisering av makthaverne som rettshavere”¹⁸ (Lübbe, 1984, s. 738) (min oversettelse). Med dette beskrives nysgjerrighet som utfordrer av dominante tenke- og forståelsesmåter.

Lübbe (gjenngett etter Probst, 1984) beskriver også en humanistisk og dannelsesmessig komponent i nysgjerrighet, siden han beskriver det som "et medium for å sikre menneskelig verdighet mot å måtte bli definert som et menneske bare i politiske og praktiske sammenhenger. " (min oversettelse)¹⁹(s. 738). Her løsrives nysgjerrighet igjen fra praktiske mål og settes sammen med menneskelig verdighet, slik jeg ser det en tilbakevending mot den nysgjerrige undring uten utgangspunkt i samfunnsnytte, som er en essensiell nødvendighet for å være mennesker.

4.1.4 Psykologisk dimensjon

4.1.4.1 Nysgjerrighet som drift

Hobbess beskriver nysgjerrighet som psykologisk egenskap og drift hos mennesker (Martens, 2003, s. 82). Freud definerer nysgjerrighet som *sult etter kunnskap* (gjengitt

¹⁸ original: ”Verhinderung totalitärer Identifikation von Machthabern zu Rechthabern“

¹⁹ original: „In letzter Instanz ist theoretische Neugier ein Medium der Sicherung humaner Würde“ gegen die Zumutung sich als Mensch nur noch in politisch-praktisch Zusammenhängen definieren zu sollen.“

etter Loewenstein, 1994, s. 77). Senere studier rundt eksplorativ adferd er, slik jeg ser det, basert på en lignende forståelse. Berlyne (1974, s. 128) forstår nysgjerrighet som lært drift. I dette ligger det en tanke om nysgjerrighet som prosess bestående av stimuli og respons. Egenskapene til stimuli kunne undersøkes i henhold til nyhet eller kompleksitet. Med dette settes det slik jeg ser fokus på den eksplorative adferden som kan undersøkes når det gjelder nysgjerrighet innenfor psykologien. Når det gjelder barn har Stern beskrevet nysgjerrighet som *drivende kraft* i barns utvikling (Loewenstein, 1994 s. 75). Piaget (her Loewenstein, 1994 s. 75) mente at ved å konstruere kunnskap støtter den sanselige nysgjerrighet og eksplorative adferd den kognitive utviklingen. Avsluttende vil jeg si at beskrivelsen av nysgjerrighet ovenfor, som drift og eksplorativ adferd, dermed er en psykologisering av begrepet, i motsetning til tidligere dimensjoner av nysgjerrighet.

4.2 Småbarns perspektiver

4.2.1 Barnesyn

I det følgende vil jeg også se på to nyere diskurser angående barnesyn. Jeg har valgt ut disse diskursene siden jeg senere i denne oppgaven kommer til å se nysgjerrighet i lys av disse diskursene. Den første diskursen er *barn som agenter*, som for eksempel Canella & Viruru (2004) presenterer. Barn forstås her som aktive deltaker i deres verden. Dette innebærer en mulighet for at de kan reprodusere men også påvirke kulturen gjennom sosiale interaksjoner. (Sellers, 2013, s. 72). Når jeg har beskrevet nysgjerrighetens rolle innenfor en demokrati- eller autoritetstekning tidligere, kan den agentiske karakter av barn og nysgjerrighet komme til syne.

Den andre diskursen er *det kompetente barnet* (Kjørholt, 2010) eller en lignende diskurs som Sellers (2013) kaller *the rich child*. Her beskrives det at forståelsen rundt barnet som kompetent ofte blir sett i sammenheng med for eksempel pedagogikken til Reggio Emilia. Barnet er innenfor denne diskursen sett på som, ”strong, powerful, competent, social and interdependent agent” (Sellers, 2013, s. 75). Å ta utgangspunkt i *nysgjerrighet* som aspekt for kvalitet ser jeg som basert på denne forestilling om barn som kompetente.

Engel (2006) beskriver to andre diskurser rundt barnesyn og setter disse opp mot nysgjerrighet. Den første er *the wild child*, som trenger å bli kontrollert. Den andre er *the little scientist*, som innebærer en ”idea of child being a scientist in the making, on a development towards rationality”, som voksne prøver å støtte. Engel (2006) bruker

nysgjerrighet og *imanasjon* som begreper for å motarbeide en forståelse av barn som enten *the wild child* eller *the little scientist*. Slik hun ser det, trengs det en mer kompleks forståelse av hvordan barn konstruerer sin verden, og hun peker på *nysgjerrighet* (curiosity) som begrep for å beskrive denne kompleksiteten (Engels, 2006).

4.2.2 Småbarn

I min orientering rundt *nysgjerrighetens dimensjoner* har jeg ikke å gjort noen forskjell på småbarn, store barn og voksne. Samtidig kommer jeg til å se på empirisk materiale som inneholder de minste barna i barnehagen. Jeg vil derfor kort klargjøre noe av forståelsen av småbarn nå det gjelder nysgjerrighet.

Psykologisk kognitiv forskning i det siste tiårene har pekt på at småbarn er mer kompetente en tidligere antatt. Bøker som ”The scientist in the crib” (Gopnik et al, 1999) og ”The philosophical baby” (Gopnik, 2009.) beskriver allerede i tittelen denne nye tilnærmingen. Dalli et al. (2011, s.51) beskriver at småbarnsdiskurser har blitt sterkere preget av neurobiologisk forskning og ser dermed at utviklingsbasert forskning har blitt sentral når det gjelder internasjonal barnehageforskning. Når jeg har beskrevet nysgjerrighetens dimensjoner, kan denne utviklingen muligens også sees i forhold til nysgjerrighet. Ble nysgjerrigheten først beskrevet i filosofien (Aristoteles, Platon), har den nå blitt et tema innenfor neurobiologisk forskning (Kang et al., 2009).

En annen fokus, slik jeg ser det, i (skandinavisk) småbarnsforskning har vært på kroppens rolle i sosiale og lærings situasjoner (Løkken, 2000; Greve, 2009; Bjørnstad og Samuelsson (red.), 2012). Jeg tar dermed utgangspunkt i denne studien i at småbarn forstås som kroppssubjekt. Med kroppssubjekt menes blant annet at småbarn kommuniserer og interagerer med omverden gjennom kroppen (Løkken, 2005). Dette er basert på et kroppsfenomenologisk utgangspunkt, hvor ”kroppen er en helhet av tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi, og som sådan er den samtidig naturlig integrert med og i verden” (Løkken, 2005, s. 24). Nysgjerrighet blir dermed, slik jeg ser det, en kroppslig og kognitiv praksis uten direkte skille, som jeg ser nærmere på i denne studien.

4.3 Bredt (men ikke dypt) utgangspunkt

Sammenfattende vil jeg si at når det gjelder begrepet *nysgjerrighet* kan det, slik jeg ser det, settes i sammenheng med kognitiv utvikling (Piaget, 1973, s. 36), men kan også sees som en egenskap som er eksistensiell for å være et filosofisk (Martens, 2002) og kritisk menneske (Lübbe, 1984). Jeg ser det derfor slik at nysgjerrighet som utgangspunkt har potensiale til å forbinde en del av diskursene rundt barnesyn og henviser til kompleksiteten innenfor hvordan barn konstruerer sin verden (Engels, 2006).

Nysgjerrighet inneholder for meg en usivilisert anarkistisk kraft, samtidig som den gir mulighet for kognitiv utvikling og dypere forståelse av sammenhenger. Slik jeg ser det, kan nysgjerrighet som begrep bli en møteplass for å undersøke og diskutere forestillinger om barn og dermed også om kvalitet i barnehagen. Nysgjerrighet kan dermed muligens også brukes som motbegrep, for å utvide forståelsen av kvalitet, som bidrag i disse diskusjonene, som samtale- og møtepunkt for forskjellige forestillinger om hva den gode barnehagen er og kan være. Dette ønsket om å være møtepunkt istedenfor å øke avstanden mellom fagdisipliner er et mål i denne studien. Denne tilnærmingen kan også sees i vitenskapelig posisjonering, som jeg har tidligere beskrevet som *the middle ground*, og i hvordan jeg har definert begrepene jeg bruker som graderte og ikke binære. Med dette settes, slik jeg ser det, fokus på forbindelsene mellom disiplinene og ikke på avgrensninger.

Med dette brede utgangspunktet håper jeg å nærme meg det Alvesson og Kärreman (2011) kaller *broad scholarship*. Målet er å lage et større *interpretive repertoire* for å nevne «paradigmatic, theoretical, and methodological qualifications and restrictions that guide and constrain research work.» (Alvesson og Kärreman, 2011, s. 48). Når jeg prøver å beskrive nysgjerrighetens kompleksitet her, prøver jeg å bygge opp under dette *interpretive repertoire* som blir min *sensitizing concept of departure*. Med utgangspunkt i *constructing grounded theory*, er jeg bevisst på at tidligere forståelser kommer til å påvirke forskningen. Jeg velger derfor her å bruke et bredt spekter når det gjelder min orientering. Med dette håper jeg å åpne for å se på prosessen med flere *points of departure* (Charmaz, 2006, s. 16). Målet blir her å motarbeide at enkle teorier og forestillinger blir dominerende, siden jeg ikke kan utelukke innflytelsen når jeg konstruerer teorien. Samtidig er dette bare en kort orientering, siden jeg har utsatt et dypere litteratursøk. Med dette vil jeg ta vare på utgangspunktet i *grounded theory*, med dens fokus på empirien.

I dette kapitlet har jeg gjennomført en kort orientering, noe som Charmaz (2014, s. 307) ser som utgangspunkt for *informed grounded theory*, ved å gi en oversikt over tilnærminger til nysgjerrighet med utgangspunkt i forskjellige disipliner. Slik jeg ser det, beskriver denne oversikten i tillegg at forståelsen av nysgjerrighet er flertydig. Jeg kommer tilbake, etter analysen, for å gå dypere inn i disse tilnærmingene i kapitlet ”*Dialog med dimensjoner og teorier rundt nysgjerrighet*”, for å sette min analyse i et forhold til etablerte teorier.

5. (Re)konstruksjon av en mulig teori rundt nysgjerrighetsprosesser

I dette følgende vil jeg gjennomføre en konstruksjon av en teori rundt nysgjerrighetsprosesser, med utgangspunkt i *constructing grounded theory*. Selv om denne konstruksjonen her er presentert etter innsamling av det empiriske materialet, må jeg poengtere at dette skjer samtidig innenfor *grounded theory* (Charmaz, 2011, s. 364). I *constructing grounded theory* legges det i tillegg vekt på at det er jeg som forsker som produserer denne teorien som min interpretasjon av fenomenet jeg har observert. Teorien oppstår ikke i et vakuum men er påvirket av tidligere erfaringer og forståelser og blir dermed (re)konstruert (Charmaz, 2006, s. 123). Strategier for analysen og teoribygging: teoretisk sensitivitet, koding, memos og teoretisk sampling. (Charmaz, 2006). Med utgangspunkt i disse begrepene kommer jeg i det følgende til å beskrive (re)konstruksjonen av teorien.

5.1. Erkjenne vs. gjenkjenne

I dette avsnittet vil jeg definere teoriforståelse innenfor denne studien. Som en generell og tradisjonell beskrivelse av teori innenfor *grounded theory*, kan det sies at teori betyr følgende: "Experiential propositions are induced by way of recognizing patterns in our environment." (Thomas, 2011, s. 134). Innenfor *constructing grounded theory* skiftes det fokus fra en positivistisk teoriforståelse til en fortolkende teoriforståelse. Når det gjelder *constructing grounded theory* blir det, slik jeg ser det, viktig å se på begrepet *recognize* (*gjenkjenning*) innenfor sitatet ovenfor. Denne gjenkjenningen er, slik jeg ser det, en prosess som er sterkt påvirket av tidligere og egen forståelse. Men muligens ligger i ordet *gjenkjenner*, i motsetning til *erkjenne*, akkurat en tanke om at vi leter etter mønster som gir oss mening. Slik jeg ser det, blir fokus i *constructing grounded theory* flyttet fra *erkjenne* til nærmere *gjenkjenne* for å lage teorier. For å gjennomføre en teoribygging innenfor *constructing grounded theory*, kreves det en viss abstraksjon og generalisering. Samtidig er denne generaliseringen alltid *ufullstendig*, *betinget* og *situert* og dermed ikke nøytral eller universell (Charmaz, 2011, s. 366).

Et annet blikk på til hvilken grad teorier generaliserer er det Gallison kaller *specific theory*, som baserer sin forståelse av at det finnes et rom mellom en ekstrem empirisme og en forestilling om altomfattende generalisering (Galison, 2004, s. 382). Han beskriver dermed et mellomrom som gir følgende muligheter:

„[...] (specific theory) makes it possible for finite theory to refuse to lodge itself in an Archimedean point outside the world and, at the same time, to resist collapsing into ethnographic news releases for a particular subdomain of culture.“ (s. 383).

For meg beskriver dette igjen en slags *middle ground*, som jeg tar som utgangspunkt. I dette vil jeg tillate meg noen (ufullstendige, betingete og situerte) generaliseringer men også henviser til kompleksiteten.

Når det gjelder forhold mellom teorien jeg bygger og det empiriske materialet, har jeg latt meg inspirere av Alvesson og Kärreman (2011). I likhet med *the middle ground* Ellingson (2013), som jeg beskrev tidligere, henviser Alvesson og Kärreman (2011) til sammenhengen mellom det som kan kalles det vitenskapelige og det kreative: “Empirical material can facilitate theorization because it provides resources for both imagination and discipline.” (Alvesson og Kärreman, 2011, s. 17). Slik jeg ser, er dermed observasjonene i barnehage et empirisk materiale som jeg former med kreativitet, men også disiplin. Alvesson og Kärreman (2011, s. 18) beskriver disse som et *anker* for abstraksjon, som også skal forhindre at en drifter til tilfeldigheter og vilkårligheter. Slik jeg ser det, gir utgangspunktet i *constructing grounded theory* og denne tilnærmingen meg mulighet til å konstruere en teori ved å la meg disiplinere av det empiriske materialet, mens jeg også er åpen for en kreativ tilnærming. Teorien jeg skaper blir dermed en referanse for videre diskusjoner rundt nysgjerrighet, uten at denne teorien prøver å være noen form for endelig svar.

5.1.1 Gjennomføring av innsamlingen

Jeg har gjennomført en innsamling av empiriske materiale fra to barnehager, en hovedbarnehage og en sidebarnehage, hvor jeg gjennomførte *theoretical sampling*. Jeg vil i det følgende konsentrere meg om hovedbarnehagen og kommer til å beskrive sidebarnehagen når jeg kommer til *theoretical sampling* senere i oppgaven.

Jeg forsket i hovedbarnehagen blant barn i en småbarnsavdeling med ni barn. Her jobbet det tre voksne: en pedagogisk leder, to assistenter, hvorav en mann, og to kvinner.²⁰ Valget av denne barnehagen er basert på tilgjengelighet. Jeg har gjennom styreren i barnehagen jeg jobber kontaktet flere barnehager. Utvalget ble da valgt av

²⁰ Jeg kommer i det videre ikke skille mellom mannlig eller kvinnelig, men vil gi en muligst kompleks bildet av avdelingen.

styreren basert på kjennskap til barnehagene og om disse etter hennes erfaring var interessert i å delta i slike forskningsprosjekter. At jeg valgte å kontakte barnehagen i første omgang gjennom en tredje part, var basert på at disse skulle få mulighet til å nekte deltagelse uten å bli konfrontert av meg direkte. Med dette ville jeg minske muligheten for at disse følte seg presset til å delta. At innsamlingen av det empiriske materialet skulle skje om høsten gjorde det vanskeligere å finne barnehager som ville delta, siden, slik noen av barnehagene forklarte, mange nye barn hadde begynt, som de ville skjerme. Jeg foreslo å kontakte en barnehage med en liten avdeling, hvor jeg hadde en viss kjentskap til personalet. Første kontakt ble likevel gjennomført gjennom en tredje part, for å minske presset til å delta.

Jeg besøkte (hoved)barnehagen syv ganger. Det første besøket brukte jeg for å bli kjent med ansatte, fysiske omgivelser og et første ”hallo” med barna. Andre gangen tilbrakte jeg lengre tid på avdelingen, slik at barna kunne bli kjent med meg og kameraet. Jeg snurret skjermen på kameraet rundt, for at barna skulle kunne se seg selv, (se også kapittelet *forskning blant småbarn*).

Jeg var gjennomsnittlig ca. 2-3 timer i barnehagen og filmet til sammen ca. 40-60 min hver gang. Kameraet var slått på i lengre tidsintervaller av 2-10 min. Disse besøkene skjedde en gang i uken. Resten av uken ble brukt til å se nærmere på ukens materiale og til å begynne en første tankeprosess og utvalg. På den måten gikk jeg i gang med analysen mens jeg samlet inn, som *grounded theory* krever (Charmaz, 2011, s. 364). Jeg prøvde å definere noen situasjoner som nysgjerrighetsprosesser og så nærmere på situasjoner jeg hadde notert meg som interessant der og da.

Hjemme etter hvert besøk begynte jeg å utvelge noen sekvenser. Som jeg beskriver nærmere i neste kapittel, var dette utvalget basert på en *teoretisk sensitivitet*, men uten at jeg hadde faste parameter. Flere av sekvensene hadde jeg merket mens jeg var i barnehagen, men i tillegg kom det andre, som jeg ikke hadde lagt merke til og ble nysgjerrig på ved gjennomgang av materialet. Spesielle situasjoner hvor flere barn var involvert, kunne observeres nøye med hjelp av video. Med dette kunne jeg i etterkant velge hvem som skulle være hovedfokus i situasjonen, selv om situasjonen der og da var uoversiktlig.

5.1.1.1 Mikro Grounded Theory

At jeg gjennomførte hoveddelen av min innsamling av det empiriske materialet bare på en avdeling og barnehage kan sees som en utfordring når det gjelder *grounded*

theory. Her søkes det etter en stor deltagelse for å innhente rikt materiale. (Creswell, 2007, s. 13; Charmaz, 2006, s.10). Charmaz (2006) beskriver faren når antall undersøkte prosesser er liten, siden det empiriske materialet kan bli sett som separert fra konteksten og bli behandlet av forskeren som *separert, fragmentert og atomistisk*. (s. 131). Her må det sies at *grounded theory* ofte omhandler tema hvor hver deltager står for en gjennomgåing av prosessen (Charmaz 2006; Glaser og Strauss, 1967). Slik jeg ser det, er dette ikke tilfelle i min forskning. Jeg mener at jeg kan oversette dette kravet om stor deltagelse i min forskning til et stort antall sekvenser som beskriver hver sin prosess. Det finnes på den måten en variasjon innenfor det empiriske materialet, og sekvensene jeg ser nærmere på inneholder forskjellige barn (12), forskjellige voksne (5) og forskjellige settinger (10). Når det gjelder settinger fikk jeg mulighet til å observere stor variasjon, som innelek, utelek, forskjellige rom på avdelingen, tur til museum, tur til skogen, tur til biblioteket, måltid, og en samlingsstund. Også når det gjelder tidspunktet på dagen finnes det variasjon: ved levering, før leggingen, etter at de våknet, ved hentingene o.s.v. Med dette håper jeg å ta utgangspunkt i et rikt materiale selv om antall deltagere er begrenset.

Prosessene jeg undersøker er tidsmessig på en annen skala enn en *grounded theory*-forskning rundt for eksempel helserelaterte spørsmål som Charmaz (2006) undersøker. Slik jeg ser det, handler det derfor om *mikro-grounded theory*. Her settes fokus på mikroprosesser (Bae, 2007), samtidig som *grounded theory research actions* (Charmaz 2011, s.364) blir gjennomført. Med dette er ikke bare antall personer som deltar viktig, men også antall mikroprosesser som blir del av det analyserte empiriske materialet.

5.1.1.2 Blikket forandret seg

Gjennom filmingen og den samtidige analysen forandret blikket mitt seg på flere måter: En taktikk jeg utviklet var for eksempel at når noe skjedde som kunne fange barnas oppmerksomhet, lette jeg noen ganger etter det barnet som ikke hadde lagt merke til dette. Slik hadde jeg større sjanser til å få med meg hele situasjoner, inkludert når barnet oppdager noe. Egentlig oppstår det allerede her en første konstruksjon av hvordan nysgjerrighetsprosesser muligens kunne se ut. Jeg kommer til å beskrive nærmere hvordan jeg med dette konstruere nysgjerrighetsprosesser i de neste kapitlene. I tillegg ble jeg mer sensitiv i filmingen. Når barn viste forandring i bevegelsesmønstrene de var i, fulgte jeg med for å se hva som skjedde etterpå og om dette kunne være innledning til en nysgjerrighetsprosess.

Når det gjelder begrepet *skilled vision* (Grasseni, 2007), vil jeg beskrive følgende forandring: Da jeg skulle filme første dag tenkte jeg på slutten av dagen at det forekommer lite nysgjerrighet her. Barna lekte og viste det jeg vil kalle et nesten profesjonelt forhold til omgivelsene sine. De visste hva de skulle gjøre med lekene sine, hva som var lov og lignende. For meg virket det nesten mer som om de var på jobb, hadde tatt for seg forskjellige oppgaver og gjennomførte disse. Dette synet forandret seg gjennom prosessen. Mens jeg så på materialet, situasjonene jeg hadde filmet, så på barna igjen gjennom dagen og prøvde å følge deres måte å se på, begynte jeg å prøve nærmere følge blikkene til enkeltbarn. Jeg begynte å følge enkeltbarn gjennom en tidsperiode av 2-10 min og prøvde å lære noe av deres måte å se på. I denne *læringstiden* (apprenticeship) (Grasseni, 2007) forandret blikket mitt seg og jeg begynte ”å finne” flere nysgjerrighetsprosesser. Med å finne vil jeg her ikke beskrive at det eksisterte fiks ferdig og måtte oppdages, men at jeg prøvde å konstruere en forestilling om hva disse prosessene kunne inneholde, basert på å nærme meg noe av barnas måte å se (og lage mening). Kamera og videomateriale ble dermed til denne *katalysatoren av min oppmerksomhet* (Grasseni, 2007; 2013). Jeg prøvde dermed å bli en del av dette *felleskapet av barns praksiser* (Grasseni, 2007, s. 2) når det gjelder nysgjerrighetsprosesser.

5.1.3 Å velge signifikant empirisk materiale

I dette kapitlet vil jeg beskrive utvalget av signifikant empirisk materiale. Det er slik jeg ser det en kreativ prosess basert på *teoretisk sensitivitet* (Charmaz 2006, s. 135):

Omfanget av det empiriske materialet som produseres med video er stort og kan, som tidligere beskrevet, være overveldende (Nilsson 2011, s. 105). Jeg vil derfor beskrive hvilken strategi jeg vil benytte for å organisere materialet for analysen. Raab og Taenzler (2009) beskriver i deres tilnærming til analyse av videomateriale en metode de kaller video-hermeneutikk. Med dette mener de en sekvensbasert analyse gjennom tolkning. Her blir bare nøkkelscenene valgt ut, og disse blir analysert nøyaktig. Jeg vil i denne undersøkelsen la meg inspirere av tilnærmingen som baserer seg på en sekvensiell analyse av nøkkelsekvenser (Raab og Taenzler, 2009, s. 87).

5.1.3.1 Valg av nøkkelscener

Det må her stilles spørsmål om hva som defineres som nøkkelscener og dermed blir for meg signifikant empirisk materiale. Jeg vil beskrive utvalget av nøkkelscenene som en kreativ og fortolkende prosess i hvilken jeg som forsker velger ut. Utfordring

blir da å ikke definere nysgjerrighet absolutt før jeg velger. Framgangsmåten blir da en kreativ prosess som tillater meg å ta et utvalg basert på ikke fastsatte og utvalgte indikatorer. For å ivareta en refleksiv tilnærming, kommer jeg til å prøve å begrunne valgene så vidt det er mulig. Utvalget baseres på en forestilling rundt nysgjerrighet uten å ordlegge og operasjonalisere direkte. Begrepet *teoretisk sensitivitet* blir her viktig (Charmaz 2006, s.135). Følsomhet for materialet er her preget av forskeren og forskerens kunnskap om kompleksiteten til nysgjerrighet som fenomen/begrep. ”Den teoretiske sensitiviteten utgjør det kreative elementet i *grounded theory*-forskningsprosessen.” (Johannessen et al., 2010, s. 181). Dette inneholder å være følsom overfor det empiriske materialet og etablere en basis for å velge hva som gir mening til meg som forsker (Johannessen et. al., 2010, s. 180). Disse utvalgte nøkkelsenene blir videre analysert nøye skritt for skritt. Kreativitet anses dermed som legitim del av min *constructing grounded theory*, som Holm og Schmidt beskriver: ”Grounded theory-analyse uten kreativitet blir en uinteressant mekanisk oppdeling av data, mens grounded theory-analyse uten metode ofte forlater forankringen i virkelighet for å svinge seg opp i teoretiseringens høyere luftlag.” (her i Johannessen et. al., 2010, s. 181). Målet er en balanse mellom kreativiteten, nysgjerrigheten og metodiske analysegrep. Utvalg av nøkkelsenener inneholder derfor, slik jeg ser det, en større andel av det kreative i forskningsprosessen, mens skritt- for- skritt-analysen av det utvalgte materialet følger strengere metodegrep.

Antall nøkkelsekvenser ble i denne studien 44 (+3)²¹ 15 sek. og 10 min.. Slik jeg ser det, tillater dette relativt høye antall av sekvenser meg å være mer åpen i utvalget og ikke for streng for å tillate kompleksitet. Det var også mulighet til å komme tilbake til utgangsmaterialet, for å velge ut senere om dette kunne tilføre noe eller stille spørsmål ved kategorier jeg har valgt å se nærmere på.

Som tidligere beskrevet, er det viktig for utvalget at jeg ser en kroppslig handlingsakt, noe jeg kunne legge merke til. Dette inneholder fare for at de små tingene går under, samtidig gir akkurat video mulighet til å se disse. Som Nilsson beskriver, er fordelen med video at materialet kan gjennomgås veldig raskt (fast forward), men også sakt ned betydelig (slow motion) (Nilsson, 2011).

²¹ 44 sekvenser fra hovedbarnehagen og tre fra sidebarnehagen

5.1.3.2 Lineært, men simultant materiale

Dette utvalget er også basert på at jeg måtte sette en begynnelse og en slutt som markører for sekvensene, og jeg konstruerte dermed de første rammene rundt prosessen. Dette henger sammen med den lineære karakteren til videomateriale. Bildene beveger seg langs en tidsakse. Når jeg stopper opp, velger en begynnelse og en slutt, tar jeg dermed utgangspunkt i en tilnærming til nysgjerrighet som mikroprosess. Samtidig kunne jeg, siden prosessen var basert på digital editing, også hoppe fram og tilbake i materialet. Hvis jeg så en interaksjon senere, som jeg ville beskrive som en nysgjerrig handling, kunne jeg gå tilbake til materialet for å se nærmere på begynnelsen. Selv om jeg ikke hadde sett noen tydelig startmarkør, blir blikket mitt på dette materialet dermed forandret. Jeg så nøye igjen på hvor jeg ville sette en startmarkør som i første omgang ikke var så synlig. Så selv om materialet er lineært når det gjelder utgangen, blir det en nonlinæritet når det jobbes med materialet, på grunn av denne muligheten. Wagner-Willi beskriver *sequentiality* og *simultaneity* som egenskaper til bildemateriale (Wagner-Willi, 2009, s. 144). Med *sequentiality* menes det at jeg betrakter en prosess, og med *simultaneity* legges det vekt på at flere ting skjer samtidig. Jeg ser at disse begrepene også kan beskrive utvalgsprosessen basert på digital editing, som inneholder en sekvensiell tilnærming, samtidig som hele materialet alltid er simultant tilgjengelig på skjermen. Jeg ser i denne tekniske muligheten til å sikte videomateriale en stor mulighet når det gjelder videoobservasjon innen barnehageforskning.

Ut av ca. 300 min. har jeg gjennom denne prosessen valgt ut 44 sekvenser som varer fra 15 sek. til ca. 10 min. I tillegg bruker jeg feltnotater for å utvide blikket og inkludere handlinger i prosessen som ligger tidsmessig eller visuelt utenfor de sekvenser jeg analyserer nøye.

Med *teoretisk sensitivitet* som utgangspunkt blir, slik jeg ser det, utvalget av sekvensene allerede en del av teorikonstruksjonen av nysgjerrighetsprosesser. Utvalget var dermed ikke en passiv prosess basert på faste parameter men del av en aktiv (re)konstruksjon jeg kommer til å beskrive nærmere i de senere kapitlene.

5.2 Min (re)konstruksjon av nysgjerrighetens dramaturgi

I dette avsnittet vil jeg beskrive hvordan jeg forstår teori i denne studien. Har den tradisjonelle (postpositivistiske) *grounded theory* som mål å lage en modell for en *basic sosial process* og en formell teori, er målet innenfor en konstruktivistisk

grounded theory en (re)konstruksjon av prosesser med mål om å lage sensibiliserende konsepter og teorier (Clarke, 2011). Clarke (2011) beskrivelse derfor oppgaven til den endelige teorien som følgende²²:

Målet er her ikke å forutsi, men [...] en tett analyse. Muligheten av utvidelsen av den analytiske teoribildning på andre, parallelle eller beslektete situasjoner består fortsatt. Her blir dette gjennomført mer med bruk av sammenligning enn teoretisk formalisering og transendentale påstander.²³ (min oversettelse) (s. 222).

Teorien innenfor min versjon av *constructing grounded theory* er dermed ikke en teori i en positivistisk forstand, med et mål om å forutsi hendelser, men denne *tette analyse*. Det er likevel mulig "å overføre" teorien, men dette skjer mer gjennom å sidestille andre situasjoner enn å ta det som universell forklaring. Målet i denne studien er å se på muligheter av nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet. Denne tette analysen av nysgjerrighetsprosesser blir utgangspunkt for å undersøke disse mulighetene. Det betyr for meg at jeg vil likevel komme fram til en viss abstraksjon og generalisering av nysgjerrighetsprosesser, men ikke som beskrivelse av den universelle sannhet, men som mulighet til å sammenligne.

Denne forskningsprosessen følger dermed ikke en lineær bevegelse fra det komplekse til det generaliserte. Første delen, og det jeg vil kalle grunndramaturgi, tar utgangspunkt i en generalisering, men en som jeg ville bruke som utgangspunkt for å utarbeide kompleksiteten. At jeg bruker uttrykket konstruksjon av teori skal sette fokus på den aktive rollen jeg som forsker har i denne prosessen. At disse abstraksjoner og generaliseringer ikke bare oppstår vil jeg henvise med uttrykket (re)konstruksjon. Det betyr for meg å lage en midlertidig teori basert på en *svak tekning* (Vattimo, 2005), i motsetning til en universell teori. For meg betyr dette at teorien ikke er der for å beskrive universelle sannheter eller transendentale påstander, men skal gi mulighet til å sammenligne. Et referansepunkt som tillater å dra sammenligninger som en diskusjonspartner. Mitt forsøk på å lage en teori basert på

²² Clarke (2009) tar utgangspunkt i hennes situational analysis, noe som jeg ville beskrive som en radikalere underkategori innenfor constructing grounded theory. Jeg ble dermed her inspirert av dette men har tilpasset det min mikro grounded theory analysis.

²³ original er en tysk oversettelse: "Das Ziel ist nicht die Vorhersage, sondern [...] dichte Analyse. Die Möglichkeit der Ausweitung der analytischen Theoriebildung auf andere, parrallele oder verwandte Situation besteht natürlich weiter. Hier aber wird dies eher durch Vergleiche als durch theoretische Formalisierung und Transzendensbehauptungen erreicht."

Vattimos (2005) *svake tekning* blir dermed en referanse som kan brukes til videre diskusjon av hva nysgjerrighetsprosesser i forholdt til kvalitet i barnehagen kan være.

5.2.1 Videotranskribering som første analyse

Tradisjonelt har videobservasjon vært utgangspunkt for en tekstbasert data-transkripsjon, det som Raab og Taenzler (2009) kaller *score* : ”[...] the score is a technical instrument used to translate visual and acoustic data to written language” (s. 88). Jeg følger i min tilnærming til transkribering Heaths (2011, s. 261) forståelse av denne prosessen, som anser transkribering ikke bare som verktøy for å gjengi det empiriske materialet i ny form, men som en del av den analytiske prosessen.

Pink (2007) peker på at ord og bilder kan spille likeverdige roller i akademiske arbeider, og utfordrer den tradisjonelle overlegenheten til ordene. Jeg vil for min *score* går bort fra ideen at den må være basert på skrevet tekst. Med utgangspunkt i min egen bakgrunn fra film velger jeg å bruke storyboards som transkriberingsmåte. Storyboards blir brukt innenfor filmfaget for å visualisere tekst for videre filming. Jeg bruker her storyboards i en omvendt forstand, med å abstrahere handlingseenheter til enkeltbilder som forteller handlingen. Jeg kommer derfor til å lage storyboards ut av nøkkelscener i videomaterialet, for å beskrive prosessen. Med denne framstillingsmåten håper jeg å kunne beholde *sequentiality* og *simultaneity* som egenskaper i utgangsmaterialet (Wagner-Willi, 2009, s.144), siden det vises ting som for eksempel settingen av situasjonen samtidig som en handling. Dette kan, slik jeg ser det, være en fordel foran tekstbasert transkripsjon. Når det gjelder tekst, vil leseren følge teksten og ordene og vil, slik jeg ser det, ta innover seg betydningen i den rekkefølgen forfatteren har valgt. Med en framstilling som storyboard beholdes dermed en viss grad av kompleksitet i utgangsmaterialet innenfor disse abstraherte handlingseenhetene. Samtidig er det mulig å gå tilbake til utgangsmaterialet for å avklare situasjoner. Slik jeg ser det, er denne oppdelingen i handlingseenheter allerede en første form av koding som jeg kommer til å beskrive nærmere under *initial koding*.

Jeg er klar over at denne måten å transskribere på også inneholder en grad av tolkning gjennom forskeren (Raab og Taenzler, 2009, s. 88). Jeg ser denne tolkningen som en legitim del av mitt utgangspunkt i *constructing grounded theory*. Denne foregangsmåten med å skape storyboards, passer slik jeg ser det til mitt utgangspunkt som jeg tidligere har beskrevet som *middle ground* (Ellingson, 2013), som beskriver en middelvei når det gjelder forskere som konstruerer og analyserer. Å lage

storyboards ved å dele handlingene opp i handlingsenheter, blir her en skapende del i forskningsprosessen.

5.2.2 Koding

Kodingsprosessen kan tradisjonelt beskrives som innordning av fenomener og hendelser i almene kategorier gjennom det Breuer beskriver som et *kategorial-teoretisk vokabular* (Breuer, 2011, s. 69). Dette betyr for meg at det inneholder en viss grad av generalisering når vi letter etter begreper som omskriver flere lignende hendelser. Koding er også en av hovedprosessene innenfor *grounded theory*, men med følgende forskjell til annen kvalitativ forskning. Innenfor denne tilnærmingen tas det avstand fra å kode med allerede fastsatte kategorier som anvendes på det empiriske materialet (Charmaz 2006, s. 46). Strauss og Corbin (1996) beskriver kodingen innenfor *grounded theory* slik at det empiriske materialet blir “brutt opp, konseptualisert og satt sammen i en ny form.”(min oversettelse) (s. 39). Koding innenfor *grounded theory* setter fokus på handlingen, er basert på komparative metoder og prøver å få fram mening gjennom å se nærmere på hendelser. Kodingen skjer gjennom å først sammenligne lignende og deretter forskjellige hendelser med målet om en induktiv analyse (Charmaz og Bryant, 2011, s. 303).

Målet innenfor *constructing grounded theory* blir at forskeren gjennom koding fjerner seg fra sine tidligere forståelser uten at det er mulig å utelukke disse helt. Her blir prosessen sett som interaktiv og frambringende. “...coding has novel properties that draw on but are not wholly determined by the researcher’s interests, standpoints, and relative and changing positions during data collection and analysis.”(Charmaz og Bryant, 2011, s. 304). Det betyr at selv om jeg starter med noen forestillinger rundt nysgjerrighet som utgangspunkt, håper jeg at koding gjør meg nysgjerrig på å finne nye kategorier og åpner for å se prosessene med et litt annet blikk.

Utfordringer med kategorier

Når jeg sammenligner de forskjellige sekvensene, trenger jeg noen kategorier min sammenligning kommer til å være basert på. Medin og Barsalou (1987) beskriver utfordringene med kategorier, siden det ofte er umulig å finne den perfekte regelen for kategorier som ”identifiserer alle medlemmer av en kategori og bare deres medlemmer” (min oversettelse)(s. 461). Slik Dey (2007, s. 169-170) beskriver, er enhet innenfor en kategori ikke basert på sammenligning men er alltid i forhold til en teoretisk forståelse. Med dette forblir kategoriene alltid proksimale og midlertidige.

Kategoriene er dermed aldri absolutte, men slik jeg ser det trenger de stadig å utfordres og forandres. Med dette som bakgrunn, vil jeg si at også kategoriene jeg velger å se nærmere på ikke er faste men er et diskusjonsgrunnlag.

5.2.3 Initial koding med storyboards

Charmaz anbefaler en koding fra hendelse til hendelse som initial koding når det jobbes med materiale basert på observasjoner (Charmaz, 2006, s. 53). Som strategi når det gjelder observasjoner anbefaler hun også å begynne med situasjoner som er like, for å så gå videre og se nærmere etter *subtile mønster* og *signifikante prosesser*. Neste skritt i prosessen blir så å se på forskjellige situasjoner for å utvide synet. (Charmaz, 2006, s.53). Samtidig tar jeg utgangspunkt i *constructing grounded theory*, som som metode også gir meg noen friheter: “Both the form and specific content of the method arise as the researcher grapples with the problems at hand. Thus the emergent character of the method contributes to its flexibility.” (Charmaz (2011, s. 374.). Et element av frihet når det gjelder formen til min *constructing grounded theory* er bruken av storyboards.

Jeg har i mitt litteratursøk funnet detaljerte beskrivelser av intervjukoding (Charmaz, 2006) men bare enkelte tilfelle av hvordan koding kan se ut i detalj når det gjelder videomateriale (f.eks. Griffiths, 2013)²⁴. Jeg kommer derfor til å bruke min interpretasjon av de forskjellige fasene og kodingsprosessen basert på den almene beskrivelse av fasene. Med dette som utgangspunkt, har jeg i første omgang lett etter likheter i nøkkelscenene for å (re)konstruere en første grunndramaturgi.

Som nevnt tidligere, vil jeg beskrive min tilnærming med å transkribere til storyboards som initial koding. Jeg støtter meg her også til min bakgrunn i filmfaget, når jeg utvikler min visuelle form av initial coding gjennom storyboarding. Å bryte opp sekvensene til enkelte stillbilder forstår jeg som initial koding. Her har jeg valgt å dele opp situasjoner i hendelser. I mitt tilfelle betyr det 3-18 bilder per sekvens, som inneholder, slik jeg ser det, nødvendige hendelser i sekvensene for å beskrive prosessen. Dette gjorde jeg ved å se gjennom materialet og stoppe avspillingen i øyeblikket som jeg definerte som *incident*, vanligvis en forandring i kroppslig rytme, interaksjon som delte sekvensen opp i handlingenheter. Dermed skapte jeg en gjenfortelling av prosessen rundt nysgjerrighet gjennom storyboards. Jeg har valgt å se de enkelte stillbilder som handlingenheter som sammen beskriver hele handlinger.

²⁴ Griffiths (2013) beskriver detaljert koding av en kommunikasjon mellom to mennesker. Jeg har satt en viere fokus av hele situasjonen.

Disse handlingsenhetene blir dermed mine hendelser. Denne tilnærmingen er basert på min egen bakgrunn fra film. Jeg har jobbet med å bruke storyboards som grunnlaget for filmingen ved å visualisere en handling ut fra ordene i manuskriptet og realisere en handling ut av storyboards. Storyboards er dermed en visuell fortellingsmåte som bryter opp handlingssituasjoner og skaper fokus og struktur. Noen av ingrediensene kan her være en etablerende *wide shot* i begynnelsen, som beskriver *setting*, *point of view shots* for å vise hva barnet ser på, *close ups* av objektene, ansiktene og lignende.

Jeg valgte å bearbeide disse handlingsenhetene med Akvis sketch software® i denne fasen av prosessen. Med dette vil jeg abstrahere noe av informasjonen i bildematerialet ved å bruke en software for å lage en forenklet versjon av bildet. Jeg bruker her Akvis sketch software®, en software som forandrer bildet slik at det får karakter av en kontrastrik blyanttegning.



Fig. 5.1 "før" og
"etter" bruken av
filteret

Heath et al. (2011) foreslår denne softwaren for å sørge for anonymitet. Ved å miste detaljene, blir det umulig å forbinde bildene med de virkelige personene eller stedene som er vist. Denne formen av anonymisering inneholder alltid en grensegang om personer er gjenkjennelige. Hvor ansiktene vises forfra, har jeg derfor valgt å hente inn en ekstra tillatelse fra foreldrene til barna og fra de voksne ansatte som jeg viser i de bearbejdede bildene. Disse har fått sett de bildene som er bearbejdet og gitt sin tillatelse for publisering, slik at jeg er på den sikre siden.

Slik jeg ser det, inneholder bruken også en annen side når det gjelder analysen: Abstraksjon som del av teoriskapning. Med å abstrahere bildene forandret fokus

seg siden. Ved å miste noen av detaljene oppstår det en mulighet til å konsentrere seg om større mønster²⁵. Samtidig har jeg beholdt materialet, slik at jeg kunne gå tilbake når detaljene ble viktige igjen.

Slik jeg ser dette, har denne strukturering og abstraksjon til storyboards en *defamiliarisation* til følge. Med dette menes at det prøves å se på ting som eksotisk og vilkårlig, selv om forskeren har kjennskap til dem (Alvesson og Kärreman 2011, s. 44). Dette kan bli en utfordring, siden jeg selv er del av kulturen jeg undersøker. Det påpekes at feltarbeid i egne kulturer kan være vanskelig, siden forankring i kulturen gjør det vanskeligere å se ting på nytt (Gulløv og Højlund, 2003, s. 96, Kvernbekk, 2005, s. 28). Å jobbe med videoobservasjon og en konstruering av abstraherte storyboards kan, slik jeg ser det, være en mulighet til å fremmedgjøre (*defamiliarize*) meg fra en verden jeg er kjent med fra det daglige arbeidet. Nedenfor viser jeg et eksempel på en av de transkriberte prosessene for å gjør den videre kodingsprosessen mer tilgjengelig (Fig. 5.2.).

Hele prosesser blir delt opp i handlingenheter som hvert bilde viser. Når jeg bruker storyboards istedenfor (sterk generaliserende) tekst, prøver jeg også å beholde et *rich* utgangspunkt i hver handlingenhet, noe som Cresswell (2007, s. 202) fordrer når det gjelder troverdighet, siden visuell informasjon beholdes for videre arbeid. Jeg har også tilført informasjon som dialog og setting, som det visuelle materialet ikke gir. Det er disse storyboardsenhetene som blir utgangspunkt for videre sammenligning.²⁶

²⁵ Dette vises bedre i andre bilder, men p.g.a personvern kan jeg ikke å vise originalbilder hvor barn eller barnehagen er gjenkjennelige

²⁶ samtidig som jeg vender tilbake til utgangsmaterial når dette føles nødvendig.

"BYGGEMATERIALE":

Barnehage uteområde. Barn venter for å gå på tur. Det ligger byggemateriale under en presenning.



1) Barnet tar på presenning.



2) "Hva er det?"



3) "Skal vi se?" sier voksen og løfter pre-senningen.



4) Barnet: "Planker!"



5) Går til neste stabel.



6) Titter under den andre presenningen.



7) De andre barna begynner å gå. Barnet følger etter.

Fig. 5.2 Storyboard "Byggemateriale"

5.2.4 En stadig sammenligning

Jeg tar utgangspunkt i *grounded theory*, som er en metode basert på *konstant sammenligning* (Glaser og Strauss 1967; Strauss og Corbin, 2008, s. 73). Jaccard og Jacoby (2010) beskriver denne sammenligningen som en *method of contrast*: In the

methods of contrast, the theorists compare one segment with another segment, [...] what is common and what is different [...]. This process is repeated many times [...]

until a conceptual framework for a typology starts to emerge. (s. 272)²⁷. Å sammenligne og utrykke likheter og forskjeller blir derfor hovedaktiviteten i min *grounded theory*. Dette er ikke en lineær prosess, men er basert på en stadig fram- og tilbakevending.

Når det gjelder den praktiske gjennomføring, har mye av denne sammenligningen foregått på følgende måte: Etter at jeg har gjennomført en første koding ved bruk av storyboards og delt lengre handlinger opp i enheter, blir disse printet ut og lagt ut ved siden av hverandre. Dette ga meg mulighet til å se på alle sekvenser samtidig. Så begynte jeg å sammenligne de enkelte sekvensene ved å sammenligne bildene fra storyboards.

Slik jeg ser det, kan min transkripsjon med bruk av bilder være en fordel når det gjelder det komparative elementet. Bilder kan vise en mengde informasjon samtidig, og det er lett og oversiktlig å sammenligne bilder med hverandre. Slik jeg ser det, kan det være vanskelig å sammenligne lengre tekster med hverandre. Jeg har basert min sammenligning dermed med fokus på en visuell sammenligning.²⁸

Jeg ville (også i presentasjon av denne oppgaven) unngå å oversette disse bildene til bare tekst. Jeg tar utgangspunkt i den spesielle karakteren til visuelt materiale, som jeg ser som mulighet for en alternativ fokus. Samtidig kan dette være en utfordring for leseren og presentasjonen av materialet i oppgaven. Likevel har det vært viktig for meg å beholde kompleksiteten til den visuelle informasjonen som, slik jeg ser det, gjør at leseren blir mindre ledet.

5.2.5 Fokuseret koding

Med metoden basert på sammenligning, vil jeg i det følgende først lete etter likheter i disse prosessene, for så utarbeidet de enkelte kategoriene ved å se på ulikheter, og

²⁷ Jaccard og Jacoby (2010) bruker her ordet *emerge* (*dukke opp, komme frem*). Dette uttrykket er omdiskutert og spørsmålet om det er *emerging* (dukker opp) eller *forcing* (tvunget) er et sentral problem innenfor grounded theory. (Kelle 2011, s. 235). Som tidligere nevnt tar constructing grounded theory her et slags middelposisjon hvor innflytelsen av teori blir anerkjent, men likevel prøver å åpne opp for nye egenskaper (novel properties). (Charmaz og Bryant. 2011, s. 304)

²⁸ Siden jeg også hadde kjentskap til sekvensene fra før og det finnes tilleggsinformasjon (lyd og lignende) er dette ikke en ren visuell sammenligning, men jeg har prøvd å sette fokus på de jeg "ser" på bildene.

jeg vil starte med en fokusert koding. Fokusert koding betegnes som den store andre fasen i kodingsprosessen:

Focused coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to sift through large amounts of data. Focused coding requires decisions about which initial codes make the most analytic sense to categorize your data incisively and completely.

(Charmaz, 2006, s. 57).

Med utgangspunkt i storyboards har jeg derfor sammenlignet de enkelte handlingenheter representert i de enkelte bildene med hverandre.

5.2.5.1 Tre akter

I denne fasen har jeg sammenlignet storyboards og hendelser for å komme fram til noe likheter i disse fortellingene. I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg utviklet min beskrivelse av det jeg vil kalle prosessenens grunndramaturgi. Denne dramaturgien er basert på tre områder som jeg ser som likheter i de utvalgte sekvensene. I det følgende kommer jeg til å beskrive disse grunnområdene og hvordan jeg har omdefinert disse gjennom sammenligning.

Som første utgangspunkt så jeg en likhet i begynnelsen av prosessen, som jeg i første omgang vil betegne som en *impuls*. Det er denne impulsen som jeg ser som utløser for at en nysgjerrighetssekvens settes i gang. Dette kan være en tur gjennom skogen, et leketøy på avdelingen eller lyden av et fly. Den andre fasen er en *interaksjon* med denne impulsgiveren. Den tredje likheten er en slutt, når interaksjonen opphører. Med denne lineære og prosessuelle tilnærmingen til nysgjerrighet, har jeg konstruert en første enkle prosessbeskrivelse.



Fig. 5.3 *Første ide til prosessen*

Jeg har her valgt et prosessdiagram for framstillingen. Clarke (2011, s. 223) beskriver fordelene ved visuelle framstillinger, siden disse gjennombryter klassiske arbeidsmåter med skrevet tekst. I tillegg lar relasjonelle forhold seg enklere avbilde. Det gir mulighet til å vise til kompleksiteten, samtidig som det er enklere å bevege seg på egen hånd i et kart enn innenfor narrative tekster med deres lineærhet.

En problematisering av forholdet mellom metoden og analysen

I det følgende vil jeg gjennomføre en *problematisering* av sammenhengen mellom metoden og prosessen jeg kommer fram til når det gjelder nysgjerrighet. Alvesson og Kärreman (2011) beskriver *problematisering* som følgende:

[...] problematization first and foremost involves a systematic questioning of some aspect of received wisdom in the sense of dominant research perspectives and theories (but also the subject itself), while at the same time offering a "positive" or constructive formulation of interesting research questions. (s. 45).

Dette innebærer at jeg prøver å gjør rede for skrittene og prøver å finne mulige forbindelser til metoden og informerende utgangsteorier. Slik jeg ser det, er min konstruksjon av nysgjerrighet som prosess her direkte påvirket av metoden jeg har valgt. *Grounded theory* setter fokus på prosesser og påvirker dermed hvordan *nysgjerrigheten* blir forstått i denne studien. En fenomenologisk tilnærming ville muligens satt fokus på emosjonen og tilstanden som forbindes med nysgjerrighet. Metoden er dermed ikke nøytral. Men mitt valg av *grounded theory* forsterker muligens en psykologisk forståelse av nysgjerrighet som også er prosess- og adferdsorientert. I psykologien blir nysgjerrighet ofte beskrevet som *eksplorativ*

adferd (Kreitler, og Kreitler, 1981). Med dette som bakgrunn kommer muligens en adferd som ligger nærmere en *nysgjerrig undring* i bakgrunnen. Siden den direkte/åpenbare søken etter kunnskap blir mer siktbar i videomaterialet (se også forskjellen mellom *undring* og *nysgjerrighet* i kapittelet ”*Dialog med dimensjoner og teorier rundt nysgjerrighet*” senere i oppgaven).

Konstruksjonen av nysgjerrighet i tre akter kan sees i sammenheng med bakgrunnen min fra filmfaget. Å gjenfortelle en historie rundt nysgjerrighets-prosessen med storyboards kan inneholde at jeg involverer et dramaturgisk vokabular. Dette har dermed en innflytelse når jeg beskriver prosessen med klassisk aristotelisk tre-akts struktur, som består av en begynnelse, en midtdel og en slutt. Slik jeg ser, er det viktig å peke på denne forbindelsen, for å muliggjøre en mer refleksiv tilnærming.

Fra impuls til disrupsjon og interaksjon til samhandling

Som utgangspunkt brukte jeg begrepet *impuls* for å beskrive første del av prosessen. Dette er muligens igjen basert på en psykologisk forståelse som beskriver nysgjerrighet som en drift utløst av en *impuls* (Martens, 2003, s. 83). Problematisering av en muligens dominant forståelse av nysgjerrighet gjennom en psykologisk forståelse, fører til at jeg vil forandre dette begrepet. I min videre undersøkelse av denne delen av prosessen, går jeg derfor bort fra begrepet *impuls*. Jeg vil i det følgende derfor bruke uttrykket *disrupsjon*²⁹ istedenfor *impuls*. Slik jeg ser det, inneholder dette begrepet en forståelse av en samhandling. Noen blir forstyrret, noe er forstyrrende, men det ene kan ikke eksistere uten det andre. Jeg ser dette som en motsetning til *impuls*, som, slik jeg ser det, inneholder mulighet for å eksistere alene. Tanken er her at en forstyrrelse bare er en forstyrrelse hvis noen blir forstyrret. Ordet *impuls* virker slik om det oppstår en aktiv utløser mot barnet, men i mange tilfelle er det en passivitet i denne utløseren. Jeg velger derfor ordet *disrupsjon*³⁰. Slik jeg ser, inneholder dette både forandringer i for eksempel det fysiske miljøet men også aktive handlinger fra andre personer. Viktig er det, slik jeg ser det, at den kjente strukturen blir forandret og denne forandringen blir oppdaget. Dette kan skje gjennom forandring av miljøet (på tur) men også gjennom en skiftning av værforholdene i uteområdet (regn) eller besøk på avdelingen av en håndverker.

²⁹ Ordet *disrupsjon* ble jeg oppmerksom på gjennom Grasinni (2013).

³⁰ Det mer abstrakte begrepet *disrupsjon* foretrekker jeg her for forstyrrelsen med slik jeg ser det mange negative assosiasjoner

En annen forandring jeg vil gjennomføre, er at jeg har byttet ut begrepet *interaksjon* med begrepet *samhandling*. Slik jeg ser det, er det forskjell mellom interaksjon og samhandling. Jeg går her bort fra begrepet interaksjon, siden jeg forstår begrepet *interaksjon* som vekselvirkning³¹. Selv om ordet samhandling ofte blir brukt som oversettelse av begrepet interaksjon (Samhandling, 2014), ser jeg her en forskjell. En vekselvirkning setter, slik jeg ser det, sterkere fokus på to separate enheter, mens begrepet samhandling setter fokus på det som oppstår når disse samhandler. Med dette vil jeg sette fokus på at nysgjerrighetsprosessen skjer i samhandling.

I tillegg er det slik at fokuset på koding innenfor *grounded theory* ligger på aktiviteter og ikke på temaer (Charmaz, 2006, s. 136).³² Slik skal en teori med fokus på prosesser konstrueres. Jeg har derfor i denne fasen også forandret begrepet *slutt* til *løsning*. For meg ligger det i begrepet *løsning* et større prosessfokus en i det mer abrupte begrepet *slutt*. Denne løsningen trenger ikke å være positiv men fører til en type avslutning. Prosessen konstruerer jeg dermed nå slik:



Fig. 5.4 *Disrupsjon og samhandling*

Utfordringen med diagrammer er at de raskt kan ligne på en universell sannhet. Derfor vil jeg plassere meg som forsker i diagrammet, som dermed blir en entitet som henger sammen med alle entiteter, en bakgrunn (grå) for å henvise til at hele framstilling er situert. Jeg følger med dette også Vattimos postmetafysisk krav om å motsette meg totalitarisme ved å ”konstant gjøre synlig interpretasjonskarakteren i samtlige framstillinger” (min oversettelse) (Weiß 2012, s. 27).

³¹ Georg Simmel snakker om ”Wechselwirkung” (Abels ,2007, s. 100)et begrep som senere ble til *social interaction* i engelskspråklig litteratur.

³² Som en hjelp for sette fokus på handlinger i prosessen istedenfor abstrakte temaer beskriver Charmaz koding med verbalsubstantiv.” (Charmaz 2006, s.136). Dette er lettere i det engelske språket med bruken av en -ing og fungerer etter min erfaring i mindre grad på norsk.



Fig. 5.6 *Situert diagram*

Hvis jeg ser på eksempelet *byggematerial* med denne beskrivelsen av prosessen, (Figur 5.2) kan jeg beskrive prosessene som følgende: *Disrupsjonen* er i denne sekvensen det materialet som ligger i uteområdet. Dette fører til en disrupsjon av den vanlige strukturen i uterommet. *Samhandling* blir i denne sekvensen barnets interaksjon med byggematerialet og den voksne. *Løsning* blir her at barnet finner ut hva som er under presentasjonen og følger de andre barna.

slutt = begynnelse

Samtidig er det slik at når jeg her sammenligner sekvensene og igjen ser på utgangsmaterialet, er begynnelsen og slutten av prosessen ikke så tydelig. Spesielt i gruppesituasjonene kunne grensene viskes ut. En av utfordringene er at avslutningen kunne igjen være en disrupsjon og føre videre. Denne lineære beskrivelsen av prosessen som jeg har satt opp tidligere blir derfor for meg bare et startpunkt, og jeg videreføre framstillingen til et kretsløp.

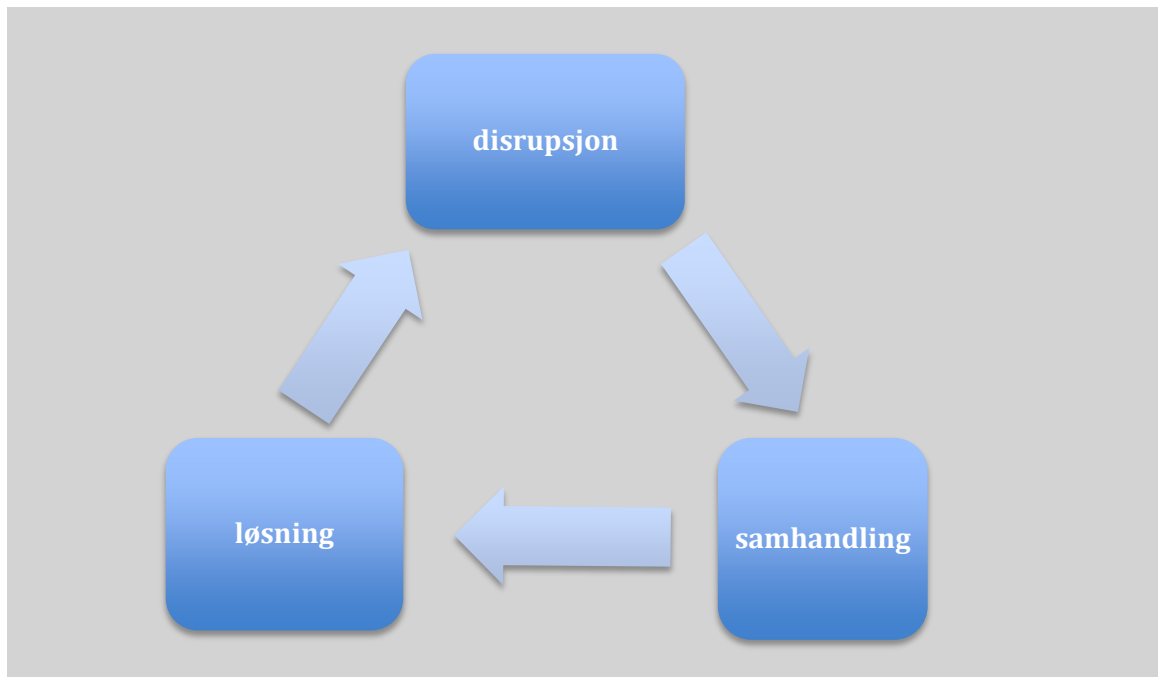


Fig. 5.7 *Kretsløp*

Med dette vil jeg ikke beskrive dette som en uendelig hetsende sirkel, men vil rive ned forståelsen av at det er en klar begynnelse og slutt i denne prosessen. Selv om jeg presenterer disse her som et prosess med enkelte skritt, er disse ikke løst fra resten. I neste eksempel vil jeg vise til en fram- og tilbakebevegelse i disse prosessene.

”PUTT I KASSA”:

Barn leker på avdelingen på formiddagen.



1) Barn ser mot et hjørne.



2) Beveger seg direkte mot hjørnet.



3) Setter seg ned.



4) Setter sammen ”Putt-i-kassa”-leken.



5) Annet barn nærmer seg.



6) Første barn går bort fra hjørnet.



7) Det andre barnet ser på ”putt-i-kassa”-leken.



8) Det andre barnet har gått. Første barn kommer tilbake.



9) Første barnet kommer tilbake, setter seg ned og tar ”putt-i-kassa”-leken.



10) Barnet ser på vinduet og står opp.



11) Står foran vinduet.

Fig. 5.8 Storyboard ”Putt i Kassa”

Dette er et eksempel hvor barnet beveger seg mot et ”putt-i-kassa”-leketøy, samhandler, forlater det og kommer tilbake. Med dette blir det vanskelig å gi nysgjerrighetsprosesser en eksakt slutt eller begynnelse. Bevegelsens retning er dermed foranderlig: Det oppstår, slik jeg ser det, en fram- og tilbakebevegelse med objektet som nysgjerrigheten interagerer med. For å overføre dette til diagrammet viser pilene nå begge veier (Figur 5.9). Barn kommer ikke som ”ubeskrevet blad” i disse situasjonene, og tidligere nysgjerrighetsprosesser kan være utløser for denne

reaksjonen og er dermed tett lenket. Men som forenkling for en videre analyse vil jeg likevel konstruere enhetene (disrupsjon, samhandling, løsning) som avgrenset.

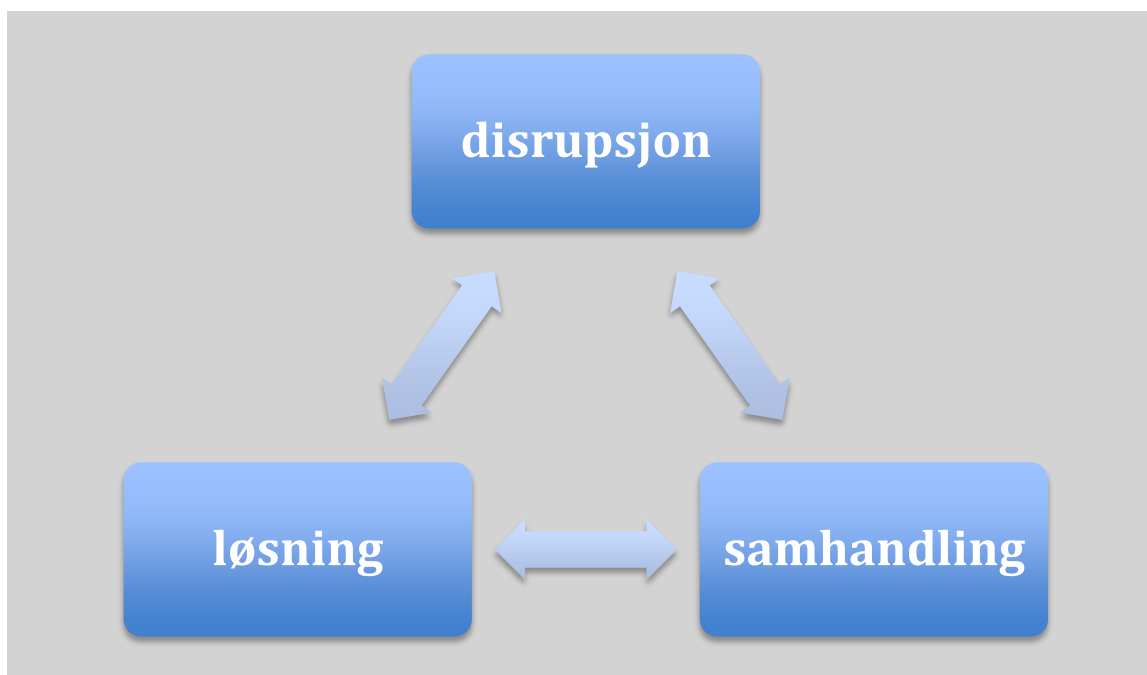


Fig. 5.9 Piler begge veier

Med dette har jeg konstruert nysgjerrighetssituasjoner med deres første elementer, som jeg vil ser nærmere på og finne egenskaper til. Dette kommer jeg til å gjøre ved å se på ulikheter i disse kategoriene.

5.2.6 Memowriting og Clustering

Som tidligere nevnt er *memowriting* en del av forskningsstrategien innenfor *grounded theory*: "Memowriting is the pivotal intermediate step between data collection and writing drafts of papers..."(Charmaz, 2006, s. 73). Å skrive *memos* blir sett som avgjørende, siden det tvinger forskeren til å analysere det empiriske materialet tidlig i prosessen (Charmaz, 2006, s. 73). Samtidig skal disse *memos* behandles som *ufullstendige, forberedende og midlertidige*. (min oversettelse) (Charmaz, 2006, s. 84). Jeg vil i denne studien beskrive mine feltnotater som første *memos*. Her har jeg notert første tanker rundt situasjoner rett etter at disse ble filmet. Disse ble dermed første ideer for analyse og teoribygging.

Når det gjelder bruken av *memos*, gjorde jeg også følgende erfaring: For meg var det viktig tidlig i prosessen å forlate det jeg vil kalle tastaturets makt. Å tegne det Charmaz kaller *cluster* (2006, s. 84) og diagrammer ga meg muligheter til å

visualisere noen av tankene og ideene rundt prosessene. Etter min erfaring, oppmuntrer bruk av datamaskin med tastatur bruken av setninger/ord. Å lage diagrammer, forbindelser eller lignende er tidskrevende å gjennomføre med en datamaskin (i hvert fall med min datatekniske erfaring) og blir dermed ikke støttet på samme måten. Slik jeg ser det, var det et viktig praktisk hjelpemiddel for meg å forlate tastaturets makt og å vende tilbake til penn og papir. Dette tillot meg en mer abstrakt, direkte og kreativ tenkning og en mulighet til å jobbe med begreper, forbindelser og former for å bygge opp mønster. Slik jeg ser det, kan tastaturets og word-dokumentenes makt stå i veien for å få fram modeller og mønster. *Clustering* ble dermed min måte å lage *memos* på. For meg var disse *cluster* meget viktige for å lete etter første forbindelser, kompleksitet og abstraksjon. Denne *clustering* ble dermed første utgangspunkt for å utvikle prosessen og var grunnlaget for de enkelte skrittene i utviklingen av prosessteorien.

5.2.7 Aksial koding som utarbeiding av kategorier

I det følgende vil jeg gå gjennom fasene i prosessen for å utdype hver fase. Charmaz (2006, s. 60) beskriver aksial koding som at egenskaper og dimensjoner av en kategori blir satt fokus på. Spørsmål som "where, when, why, who, how and with what consequences" (Charmaz, 2006, s. 60) står i forgrunnen. Strauss og Corbin (1998) beskriver følgende områder hvor disse kategoriene kan sees nærmere på: *betingelsene, aksjonene og konsekvensene* (s. 125).

Innenfor *constructing grounded theory* blir disse kausale sammenhengene utfordret og målet blir en situert og partiell teori. Charmaz (2006) beskriver at denne aksiale kodingen i det beste fall hjelper med å klargjøre og utvide analysen men inneholder også fare for å gi det empiriske materialet med et *teknologisk overtrekk*. (s. 63). Når det gjelder aksial koding har jeg derfor valgt å følge Clarkes forståelse av aksial koding, som går ut på å utforme kategorier. Clarke (2011) beskriver dette med følgende sammenligning: "Tradisjonell positivistisk *grounded theory* bruker til dette metaforer rundt normalfordelings-kurven, mens konstruktivistiske bruker metaforer fra kartografi." (min oversettelse) (Clarke, 2011, s. 225). Hun bruker diagrammer for å integrere disse underkategoriene som oppstår under aksial koding (gjengitt etter Charmaz, 2006, s. 61). Dette står i motsetning til tidligere *grounded theory*-tilnærminger som så på aksial koding basert på en paradigmatisk modell, som ser på en akse mellom betingelser og konsekvenser for å utforme teorien (Breuer, 2011, s. 86). Med denne tette analysen av prosessen som utgangspunkt, kommer jeg til å

konstruere en teori med egenskaper av et kart. Denne skal bli utgangspunkt for å se nærmere på nysgjerrighet som aspekt av kvalitet.

En av inspirasjonene når det gjelder en videre utbygging av mine tre kategorier kommer fra Grasseni (2013). Hun foreslår følgende flere områder av visuelt materiale å analysere i en pedagogisk setting, for eksempel *menneskelige aktører, tid, rom, innhold* og type *praksis* (Grasseni, 2013). Her kan det sies at disse blir, slik jeg ser det, igjen *sensitizing concepts*. Denne gangen har denne sensitivering ikke funnet sted før innsamlingen av det empiriske materiale men mens studien foregår.

5.2.7.1 Skalaform som utgangspunkt

Jeg har valgt, i tråd med tanken om en gradert forestilling i motsetning til en binær forestilling, å lage min videre utbygging av teorien i form av *skalaer*, basert på ytterpunkter. Slik jeg ser det, ligger egenskapene til de enkelte kategoriene av de konstruerte nysgjerrighetssekvensene på denne skalaen. Gjennom å sammenligne sekvenser, har jeg konstruert skalaene i forholdt til egenskaper innenfor hvert område. Med dette går jeg bort fra en teori som beskriver direkte kausale sammenhenger, til en teori som skal beholde kompleksiteten, men som fortsatt har en viss abstraksjonsgrad og fortsatt er basert på et komparativ utgangspunkt. I det følgende kommer jeg derfor til å gå gjennom mine hovedkategorier *disrupsjon, samhandling* og *løsning*, for å se nærmere på deres egenskaper.

5.2.7.2 Disrupsjon

Den første kategorien jeg har sett nærmere på er disrupsjoner. Jeg konstruerer egenskapene til disrupsjoner med en slags tilbakevendt logikk, hvor jeg ser på en tydelig endring i kroppsspråket som begynnelsen på en nysgjerrighetsprosess og tolker hva denne ble utløst av basert på handlingen etterpå. Etter å ha sammenlignet sekvenser nærmere i forhold til dette, vil jeg beskrive følgende mulige egenskaper.

5.2.7.2.1 Skala: Kontrast

En av variasjonene jeg kom fram til gjennom sammenligning er disrupsjonens karakter, når det gjelder hvor direkte eller indirekte denne er. Med indirekte mener jeg at denne disrupsjonen er mer passiv, som for eksempel et blad i skogen, eller en sølepytt. Slik jeg ser det, blander den seg inn i bakgrunnen. På den andre siden av

skalaen, vil jeg beskrive en mer direkte disrupsjon, som vender seg direkte og konsentrert mot barnet gjennom for eksempel lys, lyd eller lignende og dermed stikker seg sterkt ut fra bakgrunnen. Dette gjelder ikke bare det fysiske miljøet men alle aktører (voksen, andre barn) som skaper disrupsjoner. Det kan være et blinkende lys på et leketøy eller et opplyst museumsvindu i et mørkt rom. Med dette som utgangspunkt, vil jeg beskrive en første skala rundt disrupsjonens egenskap *kontrast*.

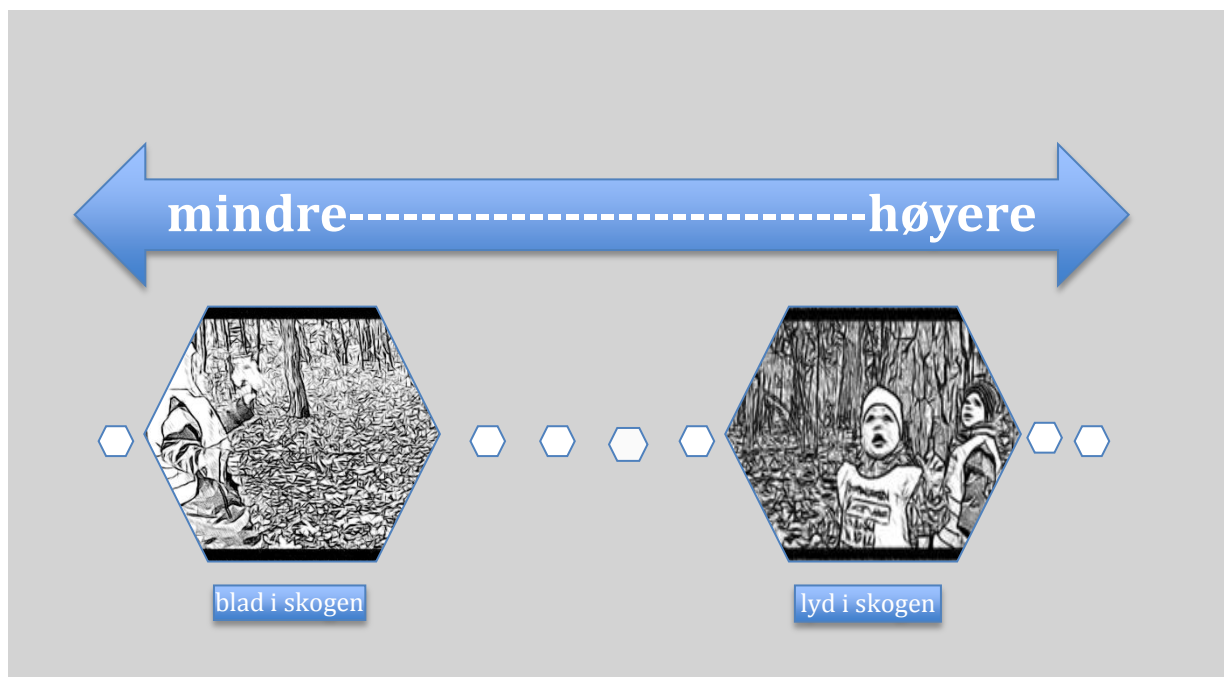


Fig. 5.10 *Kontrast*

Jeg har valgt to eksempler fra en skogstur for å beskrive forskjellen. På den indirekte siden har jeg plassert en nysgjerrighetsprosess utløst av et blad i skogen. Dette bladet var et av mange og stakk seg for meg ikke ut ved første øyekast. På den andre siden har jeg plassert en nysgjerrighetsprosess utløst av lyden av en helikopter som barna reagerte på. Denne lyden stakk seg ut fra det generelle lydbildet i skogen.

5.7.2.2 Skala: *Setting*

Her har jeg blitt sensitivert av begrepet *practice* (Grasseni, 2013) som *sensitizing concept*. Slik jeg ser det, setter begrepet fokus på den pedagogiske praksisen. Jeg kommer i det følgende likevel ikke til å bruke begrepet *practice* men *setting*, slik at det blir mer tydelig at jeg også inkluderer rom og materialer. Likevel vil jeg sammenligne sekvenser i forhold til om disse er mer eller mindre styrt. Ved å ta utgangspunkt i *setting* mener jeg at forstyrrelsen i det empiriske materialet kan beskrives med en

skala, hvor styrt og fri bygger ytterpunktene. Samtidig må disse sees som kontinuum og ikke avskiltete kategorier. Det er viktig å nevne at skalaen går utover eksemplene. Med dette vil jeg visualisere at disse absolutte eksemplene ikke finnes, hvor praksisen er styrt eller fri, men at eksemplene ligger innenfor disse ytterpunktene.

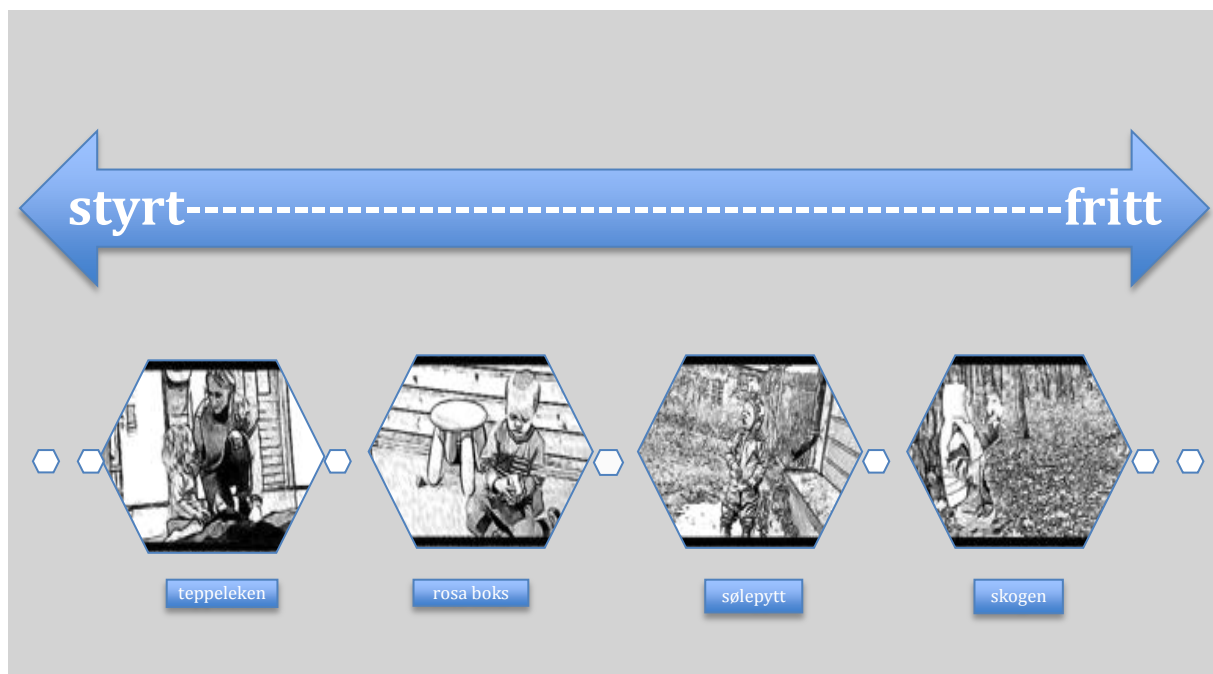


Fig. 5.11 *Setting*

Det først eksempelet, *teppeleken*, omhandler en lek hvor barn blir oppfordret til å finne ut hvem som har gjemt seg under et teppe. Denne voksenorganiserte leken med faste regler vil jeg betegne som sterkt styrt praksis. Her er det den voksne disrupsjonen som styrer nysgjerrigheten til barnet. På den andre siden vil jeg sette en situasjon hvor en jente betrakter et blad i *skogen*, noe jeg vil betegne som en mindre styrt praksis. Her er, slik jeg ser det, omgivelsene disrupsjonen, som i mindre grad er styrt og tillater barna å velge innenfor denne disrupsjonen. Min tilnærming til det fysiske rom kan muligens sees påvirket av det som beskrives som kodete rom (Seland 2009, s. 215). Kodete rom beskriver hvor sterkt ledende rommet er, når det gjelder hvilke aktiviteter som forventes eller tillates. På denne skalaen gjør jeg ingen forskjell mellom humane aktører eller fysiske. Jeg vil derfor si at å leke med en *rosa boks*, det vil si et leketøy, på avdelingen er en mindre styrt disrupsjon enn *teppeleken*. Samtidig er utvalg av dette leketøyet basert på styrende premisser. Uteområder i barnehage inneholder forskjellige styrte og mindre styrte disrupsjoner. I denne situasjonen leker barna i en *sølepytt*, noe som jeg vil kalle mindre styrt.

I den visuelle framstillingen har jeg valgt å forbinde skalaene stadig med eksempler fra sekvensene. Med dette vil jeg understreke den situerte framkomsten av abstrakte kategorier. Jeg vil her beholde forholdet mellom det observerte og det abstrakte, slik at denne forbindelsen blir konstant synlig. Så selv om jeg har abstrahert, blir det klart hvor dette kommer fra: Fra en konstruktiv sammeligning av observasjonene jeg har gjennomført.

5.2.7.3 Samhandling

5.2.7.3.1 Skala: Dimensjonalitet

Når jeg sammenligner samhandlinger, kommer jeg fram til en forskjell når det gjelder *dimensjonaliteten* til interaksjonen. I min refleksive tilnærming vil jeg henvise til at bruken av dimensjonalitet og dens sanselighet er basert på et kroppsfokus som forskning på de minste har vært opptatt av (for eksempel Greve (2009), Løkken (2000), Rossholt (2012)). Jeg følger dermed opp dette kroppsfokuset med å gjøre *dimensjonalitet* til en av kategoriene jeg ser nærmere på. Gjennom å sammenligne sekvenser, kommer jeg fram til følgende skala:

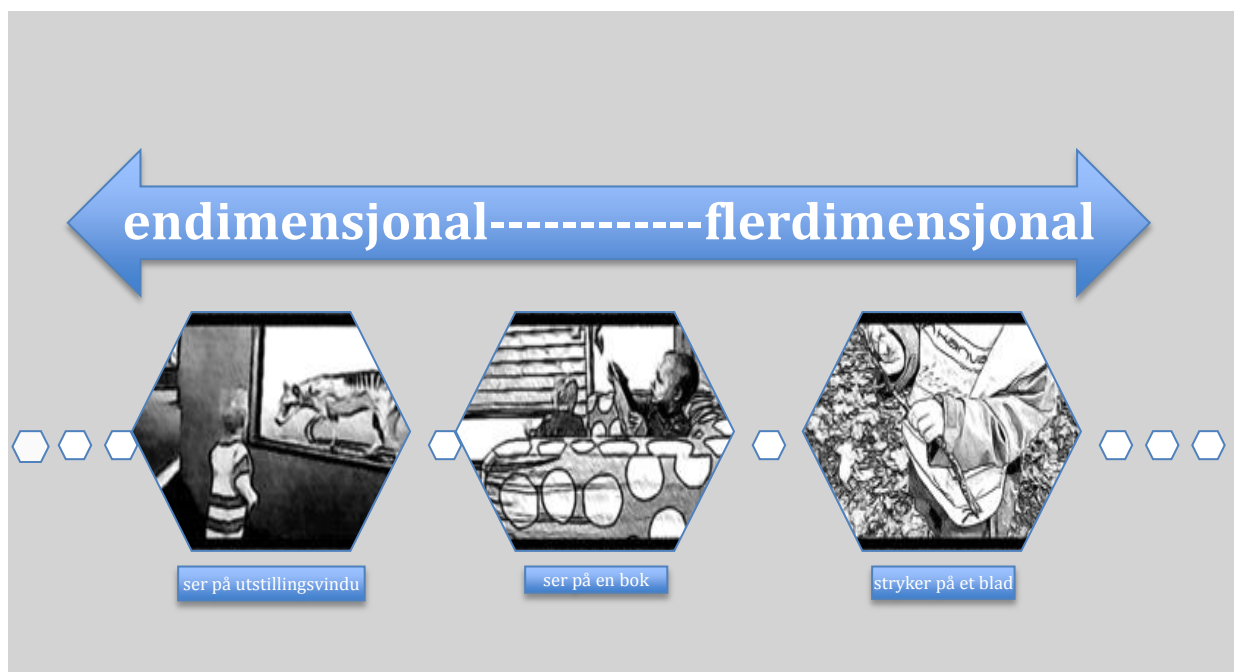


Fig. 5.12 *Dimensjonalitet a*

Her har jeg brukt flersanselighet som ytterpunkt. Barnets møte med utstillingsvindu i det *zoologiske museum* vil jeg betegne som nærmest en endimensjonal samhandling.

Disrupsjon viser seg (nesten bare) gjennom en sans (øye) hos barnet. Når barnet *ser på en bok* er allerede flere sanser og dermed dimensjoner involvert. Å *ta på et blad i skogen* vil jeg kalle en flerdimensjonal samhandling.

I det neste skrittet vil jeg, etter å ha sett på flere sekvenser, utbygge denne skalaen for å vise forskjellen mellom å for eksempel *ta på et blad i skogen* og å *stryke en katt*. Slik jeg ser det, viser samhandlingen med en katt et nytt ytterpunkt, som jeg vil beskrive som aktiv interaksjon, siden den inneholder en tydeligere fram- og tilbakebevegelse i handlingen. Jeg utvider derfor skalaen og konstruerer den slik:

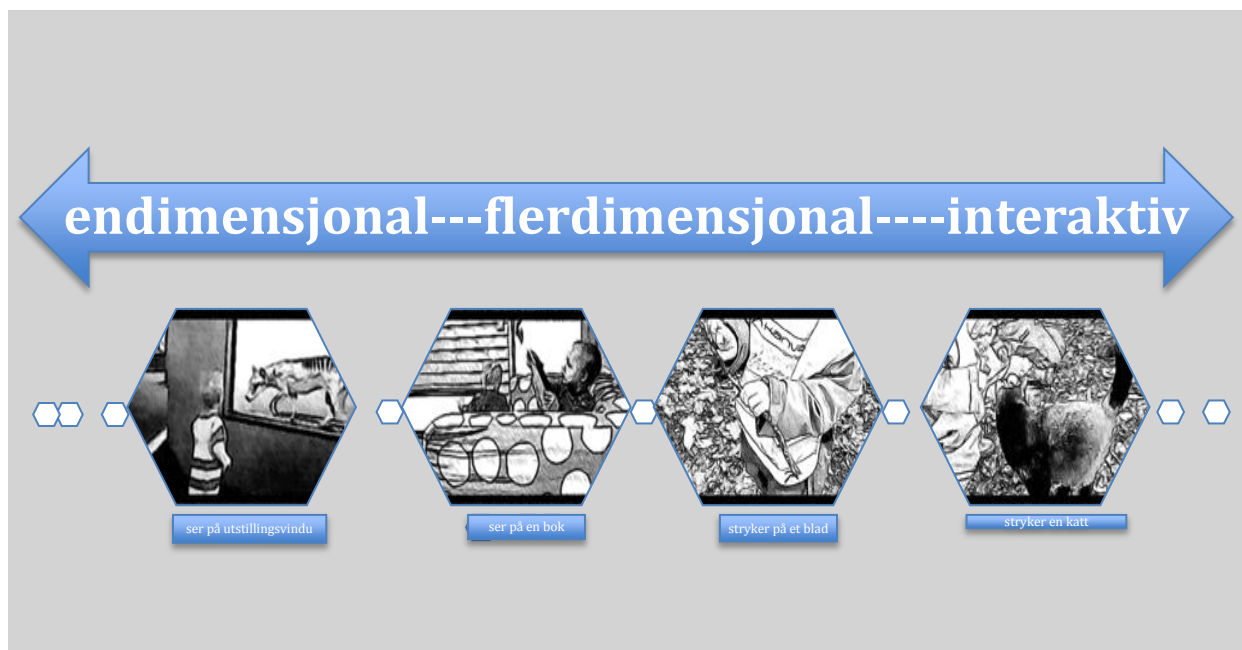


Fig. 5.13 Dimensjonalitet b

5.2.7.3.2 Tid

Som beskrevet har sekvenser en stor variasjon når det gjelder varighet. Dette gjelder også samhandlinger. Men å sammenligne et tidsperspektiv viser seg å være vanskelig for meg. På den ene siden er det, slik jeg ser det, avhengig av disrupsjonen. Å ta seg 15 sekunder får å samhandle med overflaten til et blad er vanskelig å sammenligne med tidsperspektivet for samhandlingen med en katt. Samtidig har jeg tidligere beskrevet at det er vanskelig å sette en absolutt start- og sluttmarkør, siden barnet muligens kommer tilbake senere, tar opp en samhandling, og prosessen får en fortsettelse. Tid er dermed en egenskap som, slik jeg ser det, er vanskelig å undersøke i disse prosessene.

5.2.7.3.3 Skala: Voksnes væremåte

I flere av sekvensene var det voksne involvert i samhandlingen. Jeg vil derfor se nærmere på voksnes væremåte i disse situasjonene. Når det gjelder disse situasjonene, mener jeg ved å sammenligne å komme fram til følgende skala:

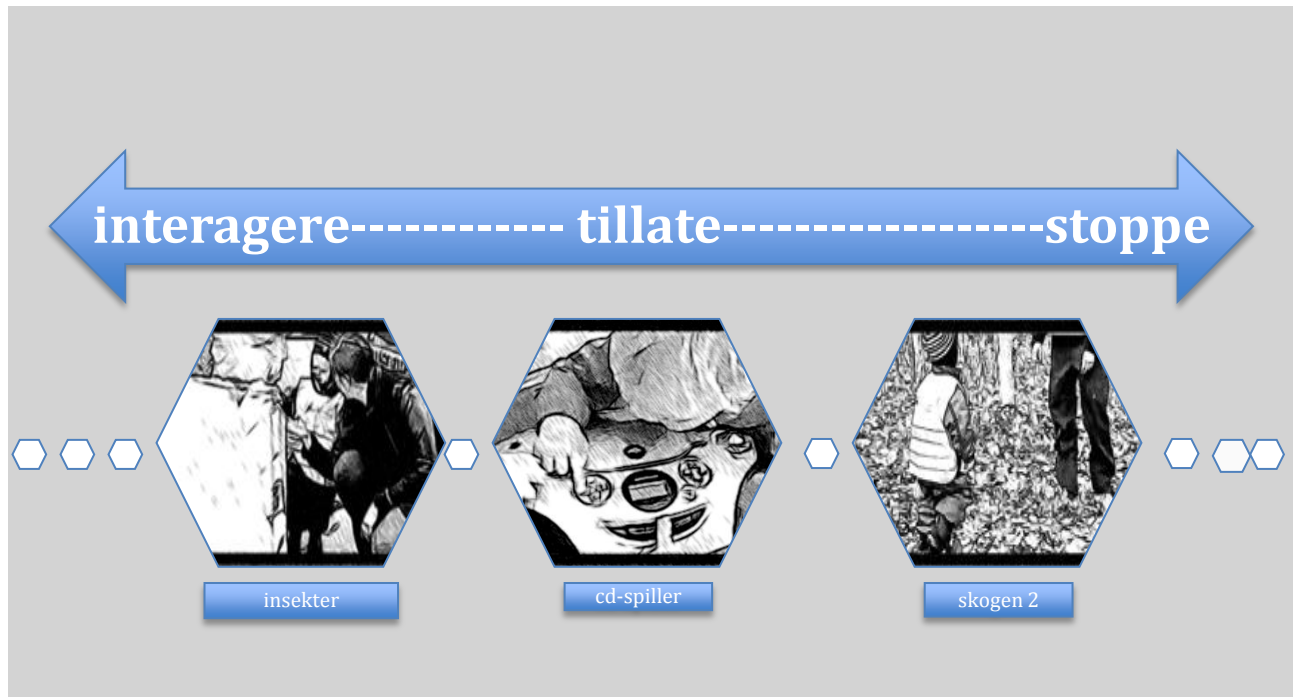


Fig. 5.14 Voksnes væremåte 1a

På den ene siden har jeg etablert det jeg vil kalle en *interaksjon*³³ med barnet i nysgjerrighetsprosessen. Dette er for eksempel når den voksne tar opp barns initiativ om å ville lete etter *insekter*, ved å løfte en stein og lete sammen. Det andre ytterpunktet vil jeg definere som når den voksne *stopper* nysgjerrighetsprosessen, som for eksempel når barn som har begynt å gå fra gruppen i *skogen* blir kalt tilbake. I midten tenker jeg at det ligger en handling som jeg vil beskrive som å *tillate* nysgjerrighetsprosessen uten å innlede interaksjon. Dette er for eksempel tilfelle når barna utforsker en *cd-spiller*. Her reagerer den voksne ikke på det, selv om den er i nærheten. Ingen reaksjon blir dermed i konsekvens å tillate det barnet gjør (her tar jeg utgangspunkt i at småbarn gjør lite uten tilsyn).

Samtidig tenker jeg at å stoppe noe tilhører egentlig ingen interaksjonen. Her ser jeg også en fare for at denne skalaen raskt kan tolkes som en god/dårlig akse, noe jeg vil unngå i måten jeg nærmer meg kvalitet på. Jeg vil derfor her innskrenke

³³ Jeg bruker her interaksjon siden vekselvirkning står for meg her i forgrunnen.

skalaen ved å bruke *å tillate* som motpol til *interaksjon* (og kommer til å se nærmere på sekvensene når en voksen stopper prosessen i neste avsnitt).

I det neste skrittet vil jeg se nærmere på denne interaksjonen. Slik jeg ser det, er interaksjonen når det gjelder *hårspenne*, hvor den voksne viser bruksmåten, mer overførende og *forklarende* (av kunnskap), enn når for eksempel et barn titter sammen med en voksen under presenningen på byggemateriale. Den voksne tar her en mer aktiv rolle. Her er det klart at *å overføre* inneholder et sterkere definerende element enn *undrende* eller *tillate*. Samtidig gir det også mulighet til å stille nye spørsmål og vise nye elementer. Jeg utvider denne skalaen gjennom sammenligning av eksempler og differensierer derfor vokseninteraksjon på følgende måte:

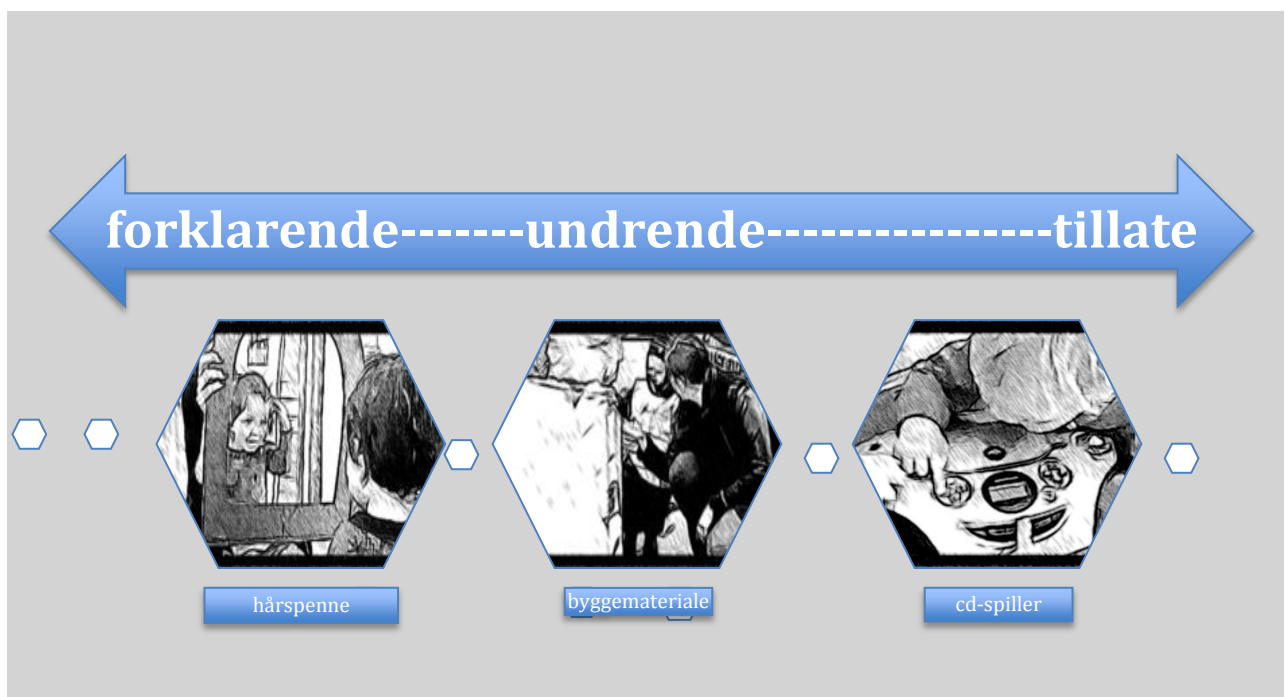


Fig. 5.16 *Voksnes væremåte 1b*

Jeg vil igjen peke på at denne skalaen ikke skal tenkes som en god-dårlig akse, men skal muliggjøre å sammenligne voksenroller innenfor nysgjerrighetsprosesser. Det gis ikke en høyre verdi til en side av skalaen. Den skal brukes for sammenligning og refleksjon rundt voksenroller. *Undrende* kan være like viktig som å være *forklarende*. Dette kan skje i samme situasjon, siden voksenrollen kan forandre seg i samhandlingen.

5.2.7.3.4 Theoretical Sampling

Theoretical sampling sees som en viktig del av *grounded theory*. ”Theoretical sampling means seeking pertinent data to develop your emerging theory. [...] You conduct theoretical sampling by sampling to develop the properties of your category(ies) until no new properties emerge.” (Charmaz, 2006, s. 96). Det betyr, slik jeg forstår det, at jeg som forsker prøver å finne nye eksempler, ikke for å gi støtte til tidligere ideer, men for å utdype tidligere kategorier.

Jeg ser paralleller mellom denne framgangsmåten og det Alvesson og Kärreman (2011) kaller *defragmentation*: ”This means that variation and contradiction are seriously considered, and not suppressed or neglected.”(s. 42). Alvesson og Kärreman (2011) oppfordrer dermed til å søke etter fragment som ikke passer inn. Slik jeg ser det, blir dermed *defragmentation* en del av Charmaz’s beskrivelse av *theoretical sampling*. Slik jeg ser det, inneholder forståelsen av at det som konstrueres er *midlertidig* og *ufullstendig* (Charmaz, 2006) en tanke om at det aldri finnes mulighet til å gjennomføre en *theoretical sampling* til ingen nye karakteristika kommer frem. Samtidig er det, slik jeg ser det, viktig alltid å være åpen for å defragmentere det som en har konstruert så langt.

For å øke variasjonen og gjennomføre denne *defragmentation* og *theoretical sampling*, har jeg valgt å besøke en annen barnehage. Dette ga meg mulighet til å observere tre nye voksne og 9 barn. Utvidelsen av deltagergruppe i forskningsprosjektet ble avklart med NSD, som ikke hadde noen innvendinger, siden forskningen skulle foregå på de samme premissene. Innsamlingen av det empiriske materialet ble nå gjennomført med bakgrunn i strukturene i prosessen jeg hadde beskrevet tidligere.

Gjennom *theoretical sampling* i denne fasen av prosjektet, har jeg utvidet min skala av *voksnes væremåte*. Det er på grunn av en sekvens hvor nysgjerrighet er del av det jeg vil tolke som *lekende væremåte*. Den voksne brukte tomme stoffposer som satt inne i hverandre, som en russisk dukke, og barna ble overasket igjen og igjen. På den måten vil jeg beskrive handlingen som styrt, samtidig mindre styrt enn teppeleken som jeg har beskrevet tidligere. Slik jeg ser det, får nysgjerrighet her en egenverdi i denne spontane leken. Jeg vil dermed plassere denne *lekende væremåten* mellom å *overføre* og *undrende*, slik at skalaen nå ser slik ut:



Fig. 5.17 Voksnes væremåte 1c

Proessen rundt leken med posene følger her, slik jeg ser det, fortsatt min konstruerte grunddramaturgi, men samtidig er det, slik jeg ser det, tid for å betrakte denne grunddramaturgien og hvordan den kan vise seg i et videre blikk med å lage et kart og se på assosiasjoner for å framvise en enda større kompleksitet når nysgjerrighetsprosessene blir konstruert.

5.2.7.4 Løsning

Jeg bruker her ordet *løsning*. Dette betyr ikke en positiv løsning, men en avslutning, med varierte egenskaper. Begrepet er hentet fra dramaturgisk vokabular for en sluttdel i en tre-akts struktur. Gjennom å sammenligne denne delen i prosessen, kommer jeg fram til mulige egenskaper for hva som fører til denne løsningen. Selv om disse kan opptre samtidig, ser jeg ikke at disse ligger på en skala og betegner disse derfor som subkategorier:

- disrupsjonen forsvinner (for eks. fugl flyr unna, håndverker forlater avdelingen)
- samhandlingen avtar (selv om utløseren til disrupsjonen fortsatt er tilstede)
- voksne stopper samhandling

Jeg vil nå se nærmere på sekvensene der den voksne stopper samhandlingen.

5.2.7.4.1 Skala: En voksen avslutter

Når jeg ser på eksemplene hvor en voksen stopper, blir dette gjort på forskjellige måter³⁴. Den voksne kan for eksempel over/videreføre nysgjerrighet, ta bort disruptsjonen, eller bare stoppe deres handling direkte. Med utgangspunkt i hvor direkte henholdsvis åpen denne stoppingen er, konstruerer jeg følgende skala:

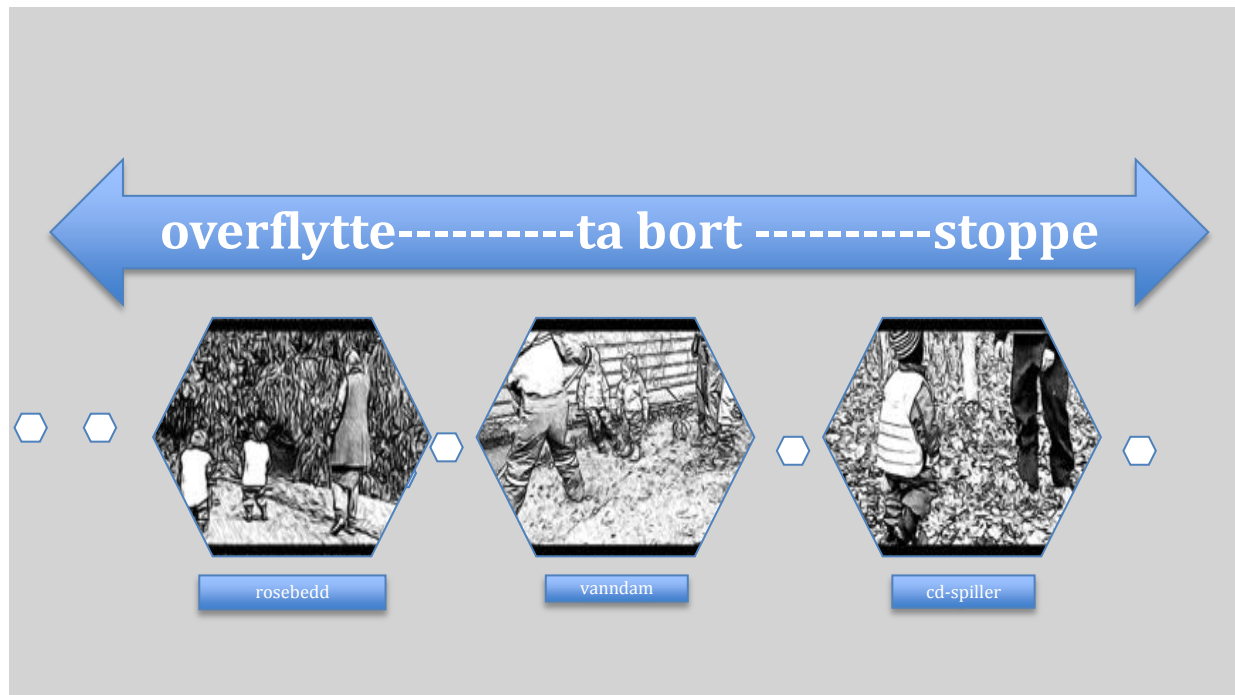


Fig. 5.18 En voksen avslutter

I det først eksempelet, *rosebedd*, er barna i ferd med å bestige et rosebedd som er avgrenset med et enkelt gjerde. Den voksne nevner at det ikke er tillat å gå på beddet og henviser til en spennende hule ved siden av. Jeg tolker den voksnes handling slik at den overflytter nysgjerrigheten til barna fra å gjøre noe som den voksne ikke vil, ved å skape nysgjerrighet for en hule i buskene. Her blir, slik jeg ser det, den egentlige nysgjerrighetsprosessen avsluttet ved å aktivt innlede en ny prosess gjennom den voksne. Det andre eksempelet viser voksne som tømmer en *vanndamm* barna hopper i med en kost. De tar dermed bort disruptsjonen. Det tredje eksempelet inneholder en voksen som kaller tilbake et barn som var på vei bort fra gruppen i skogen. Den forklarer også at barna skal holde sammen og ikke gå bort fra gruppen.

³⁴ Hvis jeg tar utgangspunkt i nysgjerrighet er det alltid negativ for prosessen å bli stoppet, samtidig er nysgjerrighet alltid bare en aspekt av kvalitet og andre hensyn (for eksempel sikkerhet) og verdier (for eksempel hensyn til andre barn) kan stå i motsetning.

Med min refleksive tilnærming vil jeg kort gå inn på hvilke forstillinger som ligger bak etableringen av en skala langs denne aksene. Slik jeg ser det, er denne skalaen basert på hvordan jeg tolker den voksnes innstilling til disse nysgjerrighetsprosessene. ”Å stoppe direkte” betyr, slik jeg ser det, at den voksne bare underbinder handlingen, men ikke tar nysgjerrigheten i seg selv på alvor. Når den voksne ”tar bort” disrupsjonen tar den, slik jeg ser det, hensikt til at disrupsjonen har utløst noe hos barnet og at denne utløseren må tas bort for å ”nøytralisere” situasjonen. ”Å overflytte” baserer seg, slik jeg tolker det, på en innstilling som inneholder at nysgjerrighet i seg selv er viktig og må støttes, men med et annet mål.

Som mulig grunn til at en voksen avslutter en handling vil jeg nevne følgende grunner (som er basert på at jeg har tolket situasjonen).³⁵ At en voksen avslutter kan være basert på sikkerhetshensyn (når barn fjerner seg fra gruppen i skogen, eller når en vanddam blir tømt. Det kan også ha praktiske hensyn som forhindrer merarbeid for de voksne (for eksempel når vann tømmes ved måltidet), eller for å opprettholde orden når en aktivitet skal bli gjennomført i gruppen.

5.2.7.5 Fokus på bevegelsene i mellom

Basert på ønsket om å fjerne seg fra en for prosessorientert forestilling med utgangspunkt i nysgjerrighet som eksplorerende adferd med separerte prosessetapper, vil jeg også sette fokus på kroppslige bevegelser mellom de enkelte etapper. Det sees noen ganger ikke klart i storyboards. Jeg gikk derfor ved noen sekvenser tilbake til utgangsmaterialet for å se på dette nærmere. Spesielt to bevegelser foregår, slik jeg ser det, på forskjellig vis når jeg sammenligne sekvensene.

5.2.7.5.1 Skala: Bevegelsen mot disrupsjonen

En mulighet er å se hvordan barn nærmer seg disrupsjonen. Slik jeg ser det, kan denne bevegelsen være direkte, målbevisst og uten omveier, eller heller søkende, dvelende og undrende. Denne forskjellen blir tydelig når det sees på følgende eksempler:

³⁵ Som jeg nevner senere ser jeg det som begrensning i dette studiet at jeg har ikke gjennomført samtaler med personalet rundt disse situasjonene p.g.a av tidsmessige og organisatoriske rammer og må dermed tolke grunnen til avslutning i situasjonen selv.

"UTEOMRÅDE 1":

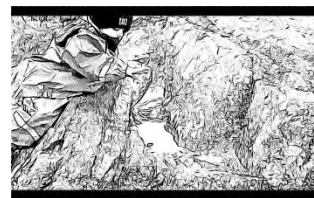
Barna er i uteområde om ettermiddagen.



1) Barnet vandrer gjen. uterområde.



2) Stopper ved en sølepytt.



3) Setter seg ned.

Fig. 5.19 *Storyboard bevegelse "Uteområde1"*

"PÅ HYLLA":

En voksen har spurt et barn som skal sove hva det har tatt med i dag og legger det på hylla.



1) Et annet barn løper plutselig etter til garderobe



2) I garderoben observerer barnet at det andre barnet får en bamse.



3) Barnet snur og går tilbake.

Fig. 5.20 *Storyboard bevegelse "På hylla"*

I det første eksemplet beveger gutten seg gjennom uteområdet i barnehagen. Jeg vil beskrive bevegelsen hans som søkende, dvelende og uten direkte mål (Bilde 1). Til slutt stopper han ved en sølepytt. I det andre eksemplet på avdelingen, når et barn skulle tas med for å sove og det andre følger, vil jeg beskrive bevegelsen annerledes. Her løper barnet direkte, raskt og målbevisst (Bilde 2) for, slik jeg tolker det, å finne ut hva som var på hylla. Her konstruerer jeg derfor en skala mellom den direkte bevegelsen for å utforske og den undrende undersøkelsen.

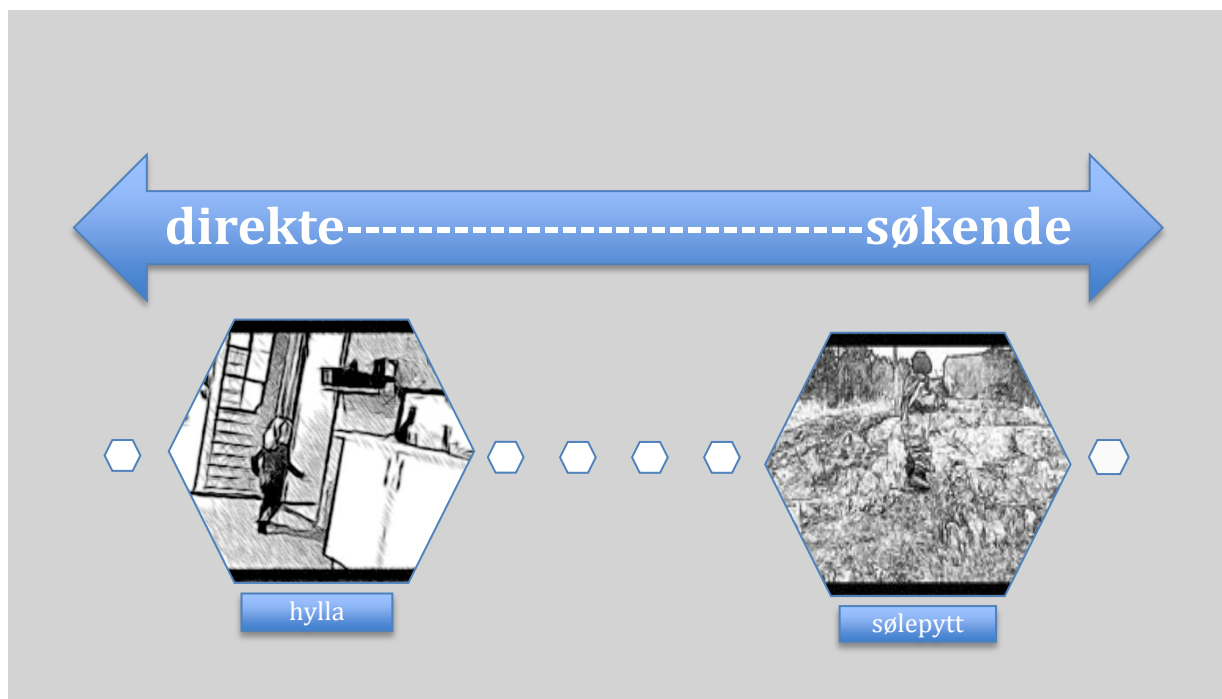


Fig. 5.21 *Bevegelse mot disrupsjonen*

5.2.7.5.2 Skala: Bevegelse bort fra samhandling

Nå vil jeg se på bevegelsen når barn forlater samhandlingen med disrupsjonen (og det er ingen voksen som stopper, heller ikke forsvinner disrupsjonen av seg selv). Når jeg sammenligner bevegelsen, prøver jeg å konstruere en ny skala med ytterpunkter.

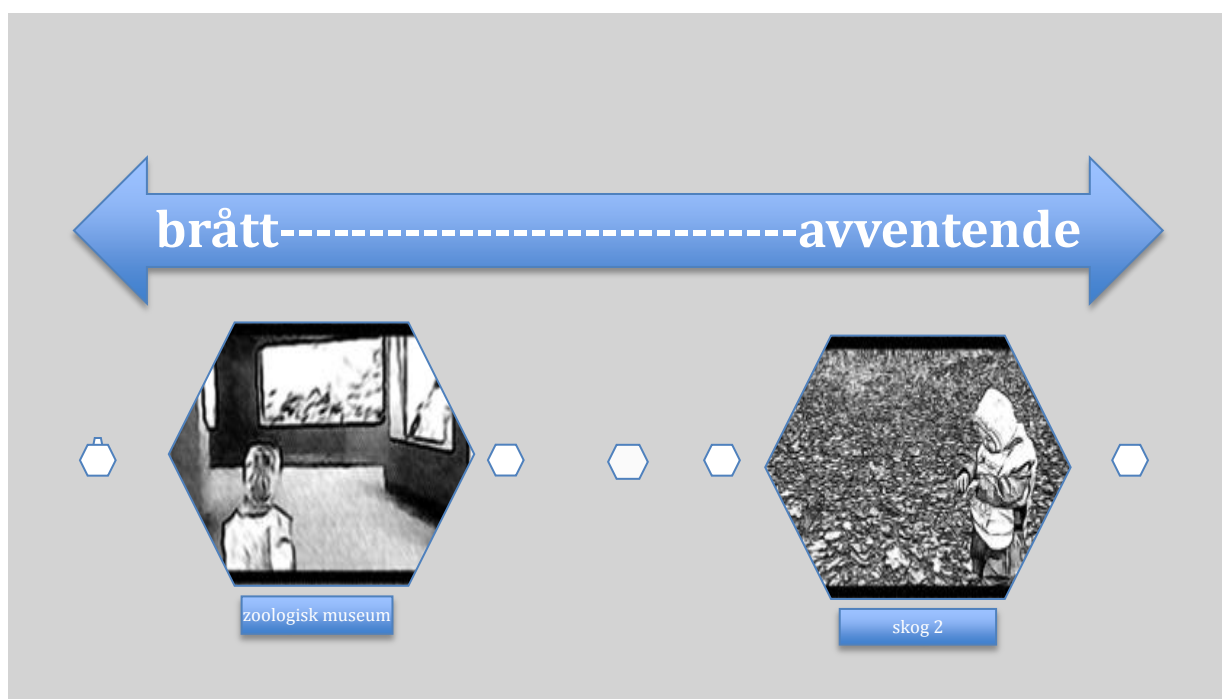


Fig. 5.22 *Bevegelse fra samhandling*

På den ene siden, vil jeg beskrive en dynamisk kroppslig bevegelse, som jeg ville tolke som at barnet søker direkte mot en ny samhandling med en ny disrupsjon. Dette viser seg for meg i noen av barnas bevegelser da de besøkte det *zoologiske museum*: En rask fram- og tilbakebevegelse uten lengre pauser ved vinduer. På den andre siden av skalaen, vil jeg sette en mindre dynamisk bevegelse som inneholder det jeg ville beskrive og tolke slik som at barnet åpner blikket igjen uten et direkte neste mål. Et eksempel på dette er i *skogen*, når barnet føler over et blad og etter hvert går videre. Mellom disse to ligger det for meg for eksempel en sekvens i barnas tumlerom, hvor barn samhandler med en cd-spiller.

5.2.7.6 Skala: Interaksjon med andre personer

Et element som jeg så i flere sekvenser, som, slik jeg ser det, ikke er utpreget i forståelser av nysgjerrighet i litteraturen jeg har sett på, er interaksjonen mellom hovedaktøren og andre personer (barn/voksne).

I prosessen har jeg også lagt merke til interaksjoner som kan opptre med andre barn/voksne. Den første er etter *disrupsjon*: En slags deling av erfaringen (som jeg tolker som ”har du også blitt forstyrret?” eller ”du må også se på det”). Siden jeg her tolker barnets adferd, vil jeg kort problematisere denne tolkningen. Når jeg ser på hvordan jeg har tolket disse situasjonene, er disse basert på en tanke om en type intensjonalitet³⁶ i handlingen. Jeg bruker begrepet her for å beskrive en målorienterthet i barnas handling, noe som utelukker for eksempel tilfeldigheter og fysiske faktorer og muligens undervurderer situasjonens kompleksitet.

Et annet punkt hvor kontakt også ofte oppstå var etter ny informasjon var blitt innhentet, noe som jeg tolker som en deling av informasjon. Handlingen kunne også inneholde et element av å skjerme den andre fra informasjon, slik jeg tolke det, for å være den første som innhenter informasjonen, samtidig som den kunne blitt delt etterpå. Denne interaksjonen med andre, som innebar utgående aktivitet fra barnet i nysgjerrighetsprosessen, beskriver jeg her med følgende ytterpunkter:³⁷

³⁶ Intensjonalitet er et kompleks filosofisk begrep som jeg ikke har mulighet til å komme nærmere inn på i denne studien, men bruker denne her utgangsbetydning (målorienterthet).

³⁷ Her vil jeg kort nevne en mulig problematisering av denne tolkningen. Bruken av ordet ”informasjonen” kan vise til en forestilling om at nysgjerrighet handler om å få ny informasjon. Dette henvises til en beskrivelse av nysgjerrighet gjennom en informasjon *gap theory*, som jeg beskriver på side 76.

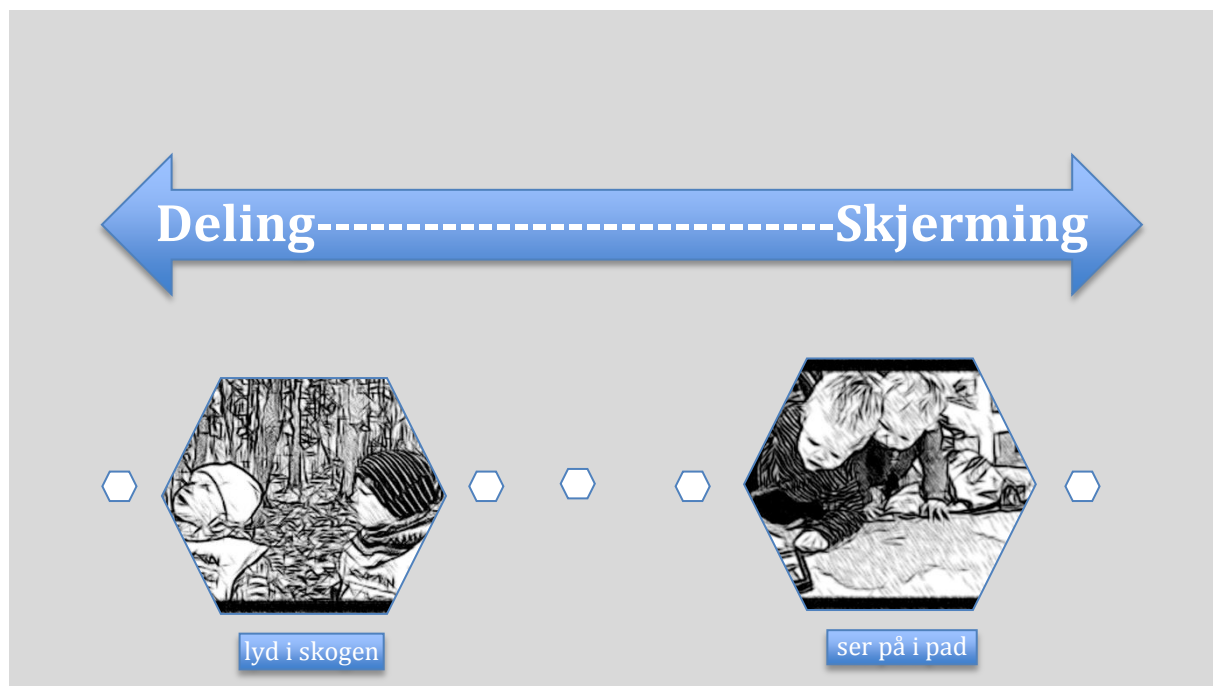


Fig. 5.23 *Interaksjon med andre barn*

I det første eksemplet gjør barnet et annet barn oppmerksom på en lyd. I det andre eksemplet skyver et barn et annet sakte men bestemt bort fra en muligheten til å se på skjermen til iPaden.

5.3 *Visuell framstilling av min teori rundt prosessen som kart*

Siden jeg vil konstruere nysgjerrighetsprosesser med en viss generalisering men også kompleksitet, har jeg i det følgende integrert skalaene og konstruksjonene jeg har kommet fram til. Med dette vil jeg lage et kart over prosessen. Clarke (2011, s. 223) beskriver at et kart gir mulighet til å vise til kompleksiteten, samtidig som det er enklere å bevege seg på egen hånd i et kart enn innenfor narrative tekster med deres lineærhet. Her må det henvises igjen til at jeg ser på dette kartet som ufullstendig, betinget og situert. Men jeg håper at det kan utløse videre refleksjoner og tanker og invitere til diskusjon. Ved å lage dette kartet over prosessen, vil jeg skape en mulig referanseramme for sammenligning av prosessene. Dette kartet viser dermed fram noen aspekter av nysgjerrighetsprosesser som kan blir utgangspunkt for å se på kvaliteten i barnehagen i forhold til nysgjerrighet, noe jeg kommer til å gjøre i det siste kapittelet.

Jeg har valgt å legge ved to framstillingsmuligheter. I den første (Fig. 5.24) har jeg beholdt bildene fra eksemplene. Med dette skal det henvises til forholdet mellom dette abstraherte kartet og hendelsene i barnehagen. I det andre (Fig. 5.25) har jeg brukt overbegreper for en enklere visuell framstilling og mer oversikt. Jeg har valgt å legge ved begge framstillingene for å gi mulighet til oversikt uten samtidig å miste kompleksiteten av prosessen.

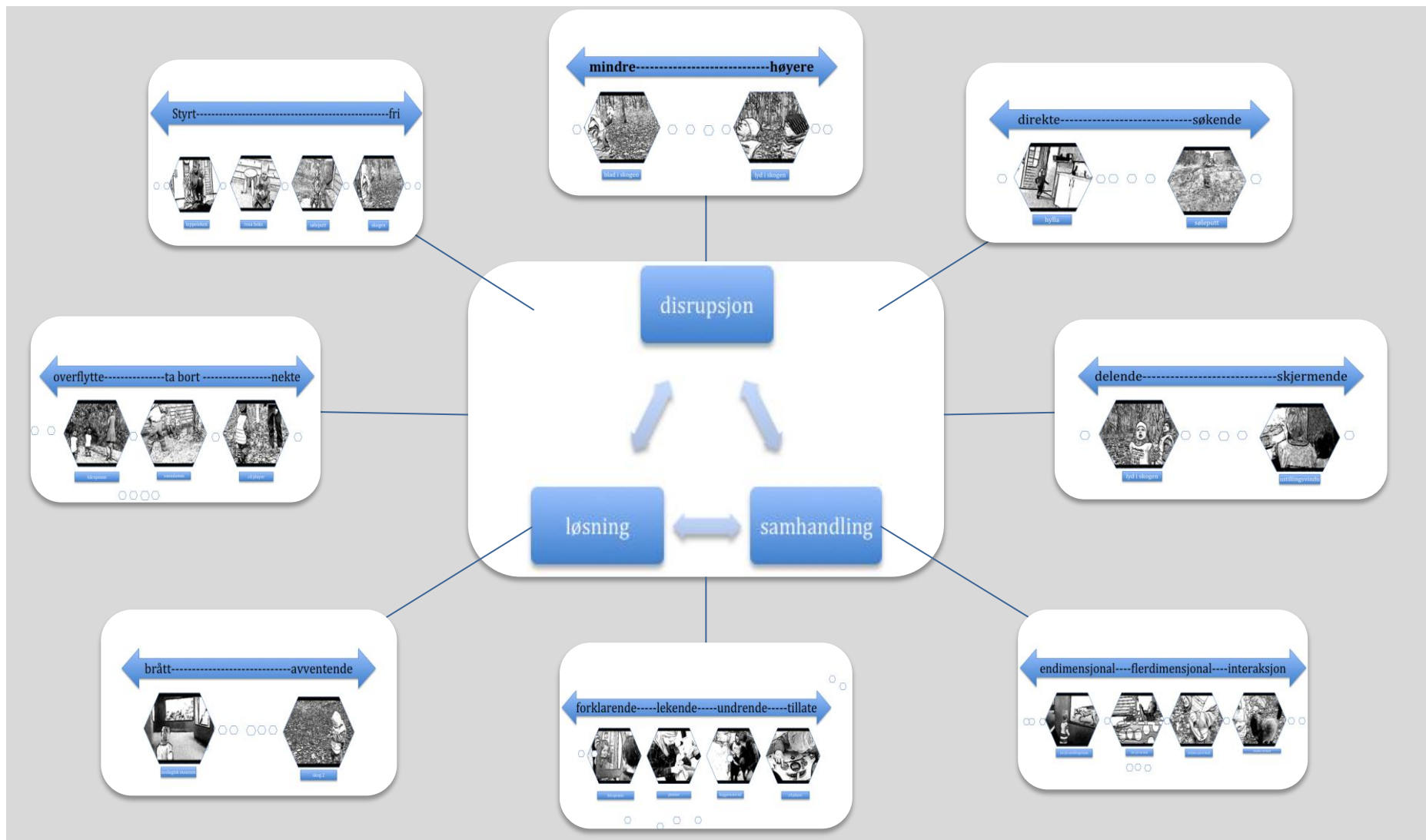


Fig. 5.24 Visuell framstilling av prosessen som kart med eksempler

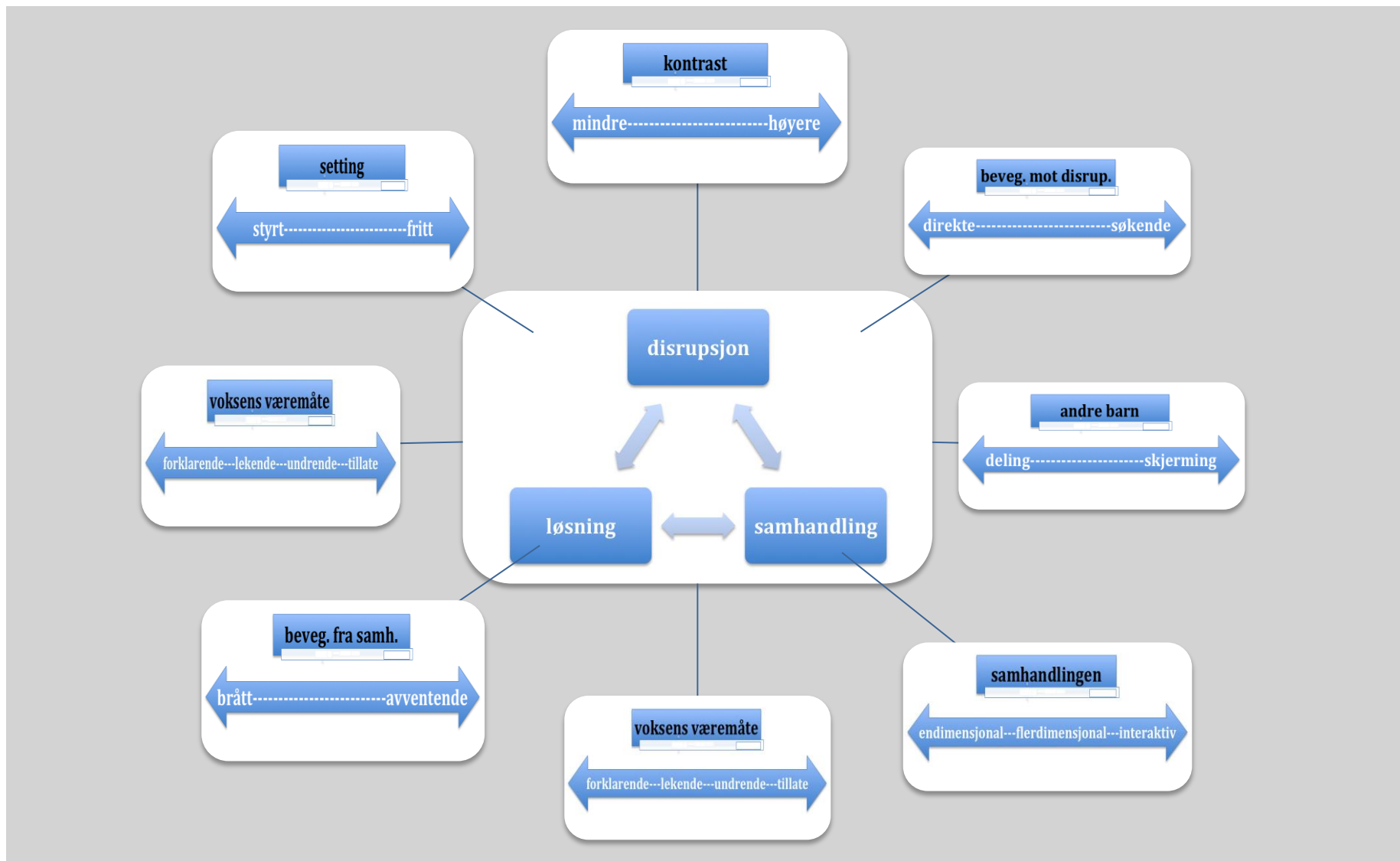


Fig. 5.25 Visuell framstilling av prosessen som kart

5.4 Begrensninger, utfordringer og muligheter

I dette avsnittet vil jeg beskrive noen begrensninger, utfordringer og muligheter angående forskningsprosessen. Først vil jeg nevne noe etiske utfordringer i prosessen. Etterpå går jeg innpå muligheter og utfordringer når det gjelder *grounded theory* som metode.

5.4.1 Noen forskningsetiske utfordringer

Som tidligere beskrevet, oppstår det et spesielt etisk ansvar og utfordring når det forskes blant de minste barna, siden de ikke kan utrykke sitt samtykke til forskningen på samme måte. For meg betydde det at jeg var generelt varsom og sensitiv ovenfor barnas oppførsel. Jeg begynte ofte dagen med å være mer tilbakeholden og nærmet meg mer og mer barna og situasjonene. Hvis jeg la merke til at et barn trakk seg unna, fulgte jeg ikke etter og tolket det slik at barnet ikke ga meg tillatelse til å forske på prosessene. Samtidig må det sies at det virket slik at det var en grunnforutsetning at barna følte seg trygge med min tilstedeværelse, slik at nysgjerrighetsprosessen kom i gang i det hele tatt og kunne observeres. Ofte delte og inkluderte barna meg også i prosessene. Denne invitasjonen til å ta del i prosessene, ser jeg som tegn på at jeg får lov til å forske blant dem. Samtidig betyr det også at jeg hadde mindre mulighet til å følge nysgjerrighetsprosesser hos barn som følte seg utrykke, og utvalget av nøkkelscener ble begrenset av dette.

Når det gjelder å øke antall deltakere i forskningen, ser jeg også en etisk utfordring. På grunn av prosjektenes tidsramme kunne jeg ikke bruke samme tiden i den andre barnehagen som i den første, og observasjonene ble gjennomført på to dager i denne barnehagen. Første dag bestod av å bli kjent. Andre dagen innholdt deltagelse på tur om formiddagen, med en voksen og to barn, og tilstedeværelse en ettermiddag på avdelingen. Med dette ble det også slik at det var mindre tid til å skape dialog med de voksne og bli kjent med barna. Slik jeg ser det, oppstår dermed en utfordring ved å samle større empirisk materiale, siden dette går, på grunn av tiden, på bekostning av forholdet mellom forskeren og deltagerne.

Når det gjelder de forskningsetiske utfordringene, vil jeg drøfte en situasjon hvor jeg i etterkant vil kritisere mitt egen forskningspraksis. I en av situasjonene blir et gråtende barn etter leveringen trøstet med å at det appelleres til nysgjerrigheten. Dette gjorde situasjonen interessant for min studie. At barn gråter er nok helt naturlig i en

barnehagesetting og hører, slik jeg ser det, til deres måte å uttrykke seg på. Jeg filmet denne situasjonen, noe som etter min nåværende mening var ikke nødvendig og etisk tvilsomt ovenfor barnet. Riktignok filmet jeg denne situasjonen annerledes enn de andre situasjonene, siden jeg ikke fulgte med kroppen og kameraet men holdt avstand og bare tok wide shots uten detaljer. Likevel tenker jeg nå at det ikke var nødvendig å filme barnet i denne sårbare situasjonen. Jeg kunne bare notert meg situasjonen. Slik jeg ser det, gikk jeg i en felle når det gjelder innsamling av empirisk materiale av typen video. Jeg følte der og da at jeg trengte å filme dette, for at det skulle kunne brukes, at jeg trengte å ha det på film, som et slags bevis på at det skjedde, for en slags vitenskapelighet når det gjelder det empiriske materialet. I etterkant (og til en viss grad mens jeg faktisk gjorde det) er jeg klar over at det var unødvendig, men jeg turte ikke der og da å slå av kameraet. Jeg ville fått med meg setting og hovedpoeng av denne situasjonen uten å filme og blir nok enda mer sensibel når det gjelder slike situasjoner i framtiden.

5.4.2 Begrenset theoretical sampling

Den første begrensningen når det gjelder *grounded theory* som metode i denne studien gjelder *theoretical sampling*. *Theoretical sampling* har her nok vært begrenset av prosjektets omfang og tid. Jeg ser derfor på min gjennomføring av *theoretical sampling* bare som eksempel på min forståelse av denne fasen innenfor *constructing grounded theory*. Samtidig, som jeg tidligere har beskrevet, ser min teori en mulighet for videre diskusjon som ikke er basert på fullstendighet.

Min begrensede mulighet for *theoretical sampling* innskrenket også kravet om at hele analyse- og innsamlingsprosessen skjer samtidig. Selv om prosessen kom igang med feltnotater, memos og clustering samtidig, ble nok en del av teoriutviklingen gjennomført etter innsamlingen av materialet. Å gjennomføre dette samtidig var bare til viss grad mulig i denne undersøkelsen, siden jeg av praktiske hensyn ikke ville utstrekke innsamlingen av data over et halv år, på grunn av at jeg ikke hadde noe erfaring med hvor lang tid skriveprosessen kom til å ta. Når det gjelder videre forskning med metoden ville det, slik jeg ser det, vært optimalt å gjennomføre lengre observasjoner i flere barnehager. Tiden mellom observasjonene i barnehagene kunne brukes til teorikonstruksjon. Med dette kunne det sørges for at teorikonstruksjon og innsamling av det empiriske materialet kunne foregå mer parallelt, samt til å øke dybden av materialet. Å gjennomføre samtaler med personalet ville også være en mulighet til å utvide studien og øke dybden.

En annen mulighet er åpen koding, som inneholder en tilnærming ved bruk av flere øyne (Breuer, 2011, s. 80). Dette ble ikke gjennomført i dette prosjektet. Grunnen er igjen omfanget av prosjektet og også at det kan være problematisk på grunn av personvern. Likevel ser jeg at dette er en mulighet for videre forskning med denne metoden. Slik jeg ser det, ville det også gi flere muligheter til videre *problematisering* og *defragmentering* (Alvesson og Kärreman, 2011, s. 42), siden flere personer påvirker teoriutviklingen.

5.4.3 Videre muligheter

At jeg har brukt *broad scholarship* (Alvesson og Kärreman, 2011) som utgangspunkt for orientering og den kommende dialog mellom teorien min og andre teorier og dimensjoner, fører til et bredt utgangspunkt. Dette inneholder også en fare for å lage en kakofoni av overfladiske tilnærminger flettet sammen i et nettverk av forskjellig kunnskap. At jeg tar utgangspunkt i flere fagdisipliner, har på grunn av oppgavens omfang og tidsmessige rammer ført til at jeg har brukt en del sekundærlitteratur. Jeg hadde derfor ikke mulighet å gå virkelig dypt i alt filosofisk eller psykologisk utgangsmateriale, noe som jeg ser som svakhet men også nødvendighet for den brede tilnæringsmetoden i dette prosjektet. En utvidelse av prosjektet når det gjelder tidsrammer ville dermed inneholde mulighet for en dypere befatning med tidligere teorier.

En annen begrensning og mulighet til forandring er at jeg her har brukt et tradisjonelt filmspråk når jeg har filmet og laget storyboards, siden det er første gang jeg bruker metoden. Å utvide filmspråket er dermed også en måte å videreutvikle metoden. En videre mulighet for framtidige prosjekter ser jeg i det å presentere studiet i et interaktivt kart, basert på for eksempel presentasjonssoftware Prezi®. Her ville det vært mulig å presentere hele konstruksjonen på en interaktiv måte, som også ville gitt mulighet til å se på hele strukturen og detaljene samtidig. I tillegg kunne det integreres filmelementer for å se på koblingen til det empiriske materialet.

En annen fokus for videre forskning kunne være å undersøke prosessen med en mer tradisjonell *grounded theory*-tilnærming, som setter et større fokus på aksial koding med en betingelse/konsekvens matriks. Denne matriksen er sterkere basert på en *kausal betingethet* (Breuer, 2011, s. 85). Med dette utgangspunktet kunne det sees tettere på mulige forbindelser mellom betingelsene prosessen opptrer under og konsekvenser for prosessen. Samtidig ville dette, slik jeg ser det, også krever et større materiale som utgangspunkt.

Når det gjelder de mulige egenskaper av prosessen, kunne jeg tenke meg en videre undersøkelse av gruppefaktoren når det gjelder nysgjerrighet, med fokus på samhandlingen med andre barn. Dette området har jeg bare streift i denne studien, og det har heller ikke vært fokus i litteraturen jeg har funnet rundt nysgjerrighet eller eksplorativ adferd. Samhandling med barn og gruppefaktoren kunne dermed være et område for videre forskning.

I det neste kapitlet skal jeg prøve å videreføre mine tanker rundt nysgjerrighet ved å skape en dialog mellom teorien min og dimensjoner og teorier rundt nysgjerrighet.

6. Dialog med noen dimensjoner og teorier rundt nysgjerrighet

I det neste kapittelet vil jeg konsentrere meg om det Alvesson og Kärreman (2011) beskriver (i henvisning til Ragin) som kritisk dialog med teorier. Alvesson og Kärreman (2011) beskriver forholdet mellom tidligere teorier og det empiriske materialet slik at det empiriske materialet blir en *dialogpartner - ikke en dommer eller et speil* (min oversettelse) (s. 16), som brukes for å betrakte det empiriske materialet. Denne dialogen skal oppfordre til å problematisere dominante forståelser og støtte ny teoretisk forståelse. Slik jeg ser det, gir *constructing grounded theory* plass til denne reflekterte dialogen mellom teori og det empiriske materialet.³⁸

Jeg har her valgt å gjennomføre ikke en dialog som sådan, men kommer til å prøve å sette teorien min inn i et nett av assosiasjoner³⁹ med noen andre teorier og dimensjoner rundt nysgjerrighet, for å skape kritisk refleksjon. For å gjennomføre dette kommer jeg til å ta utgangspunkt i dimensjonene av nysgjerrighet jeg har beskrevet tidligere som *sensitizing concepts of departure*. Jeg kommer til å gå dypere inn i disse og kommer til å koble opp disse til ytterpunktene på skalaen fra min teori rundt nysgjerrighetsprosesser i barnehagen, for å vise fram mulige assosiasjoner. Å bygge en teori rundt empirien blir dermed bare en del av prosessen og utgangspunkt for videre dialoge med tidligere teorier og perspektiver. Med dette vil jeg forbinde de analyserte mikroprosessene med et større perspektiv på dimensjoner og forståelser rundt nysgjerrighet. Slik jeg ser det, er det viktig å beholde begrepets bredde i syne, slik at mulighetene ved nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet ikke innskrenkes av enkeltperspektiver.

6.1 Filosofiske dimensjoner

For det første vil jeg se på mulige assosiasjoner med utgangspunkt i en filosofisk forståelse av nysgjerrighet som *nysgjerrig undring*.

³⁸ Alvesson og Kärreman (2011) plasserer tradisjonell *grounded theory* i kategorien hvor teori framgår av data, men beskriver Charmaz's *constructing grounded theory* som unntak, siden det tas hensyn til innflytelsen av tidligere teorier.

³⁹ Her ble jeg inspirert av Latour (2010), som benytter begrepet *assosiasjoner* og fordrer at sosiologien skal definere seg nytt ikke som *vitenskap av det sosiale* men som en *ettertegnning av assosiasjoner* (Latour, 2010, s. 23). Med bruken av begrepet assosiasjon stiller han, slik jeg forstår det, spørsmålsteget ved den klassiske sosiologiske forklaringsmodellen, hvor mennesker handler innenfor et nett av makt som styrer deres handlinger (Latour, 1986).

6.1.1 Nysgjerrig undring

Jeg vil først gå inn i forhold mellom *nysgjerrighet* og *undring* for å se nærmere på den filosofiske dimensjonen. Etterpå kommer jeg til å bruke dette i dialog med hvordan jeg ser forholdet mellom undring og nysgjerrighet i denne studien.

Opdahl (2002) beskriver, med utgangspunkt i en filosofisk betraktning av barns undring, forskjellen som følger: ”nysgjerrighet sees som et undersøkelsesmotiv som oppstår og utfolder seg innenfor bestemte og etablerte rammer og standardprosedyrer” (s. 21). Han setter også opp *undring* mot *nysgjerrighet*. Denne *undringen* beskriver han som sinnstilstand som ”peker utøver eksiterende rammer.” (Opdahl, 2002, s. 21). Slik Opdahl (2002) beskriver det, er det *undring* og ikke *nysgjerrighet* som er forutsetning for det kritiske mennesket. Andre forfattere har på den andre siden satt fokus på akkurat den regel- og standardbrytende egenskap *nysgjerrighet* inneholder og står dermed i motsetning til Opdahls beskrivelse (Müller, 1984, s. 734; Probst, 1984, s. 737).

Fuller (2006) foreslår å skille mellom undring og nysgjerrighet på følgende måte: En egenskap han karakteriserer *nysgjerrighet* med er at den inneholder en aktiv streben etter å forstå, i motsetning til den passive emosjonen *undring*, som han kobler opp mot en indre refleksjon. Den andre forskjellen ser han i at *nysgjerrighet* er sammenkoblet med analyse, ved å dele opp begivenheter i deres bestanddeler. Mens *undring* inneholder en ”erfaring av overveielse over hvordan de forskjellige deler forholder seg til en større (til og med uobserverbar) helhet”(min oversettelse) (Fuller, 2006, s. 8/9). Her må det sies at Fuller er professor i religionsvitenskap, og boken omhandler forbindelse mellom personalitet, emosjon og religiøs tro (Fuller, 2006). Slik jeg ser det, setter han dermed fokus på det han kaller *the greater whole* med et religiøst utgangspunkt. Dette inneholder, slik jeg ser det, en spirituell tilnærming til *undring*. Han bruker dermed nysgjerrighet som motsetning, for å bygge opp en grøft mellom den verdslige *nysgjerrighet* og den spirituelle *undring*.

Amundsen (2013) ser på undring i barnehagen og differensierer i sin studie *undring* og *nysgjerrighet* på følgende måte: Etter hennes forståelse består *undring* av en *indre verdi/mening*, og hun setter det opp mot nysgjerrighet som inneholder en *nyttehensikt* (s. 14). For å klargjøre dette skriver hun at ”undring kan føre til innsikt, men nysgjerrighet kan føre til viten” (Amundsen, 2013, s. 14). Amundsens bok er basert på prosjektet ”det filosofiske barnet” (Amundsen, 2013), og hun tar utgangspunkt i filosofien. *Undring* blir her betraktet som emosjon og ”en hendelse som skjer med

oss”(s.15). Den kan, men trenger ikke, ende i nysgjerrighet, og hun innrømmer at det kan være vanskelig å dra en grense mellom disse to (Amundsen, 2013, s.105).

Når jeg ser på hvordan jeg har valgt ut sekvensene i denne studien, følger delvis Fullers (2006) avgrensning av nysgjerrighet som noe aktivt. Sekvensene jeg har valgt ut inneholder et element av aktivitet. Dette er delvis grunnet i metoden, som setter fokus på prosess og dermed handling. For å sammenligne disse handlingene, måtte barna vise en kroppslig handling jeg kunne legge merke til. I tillegg ser jeg det som vanskelig å reflektere rundt det passive indre istedenfor den aktive utforskning når det gjelder (de minste) barna. Som tidligere beskrevet, tar jeg utgangspunkt i at småbarn er kroppssubjekter og skiller dermed ikke kroppslige aktivitet og reflekterende prosesser. Når barn med svært begrenset ordforråd undersøker et objekt med hendene sine, ville jeg definere dette som refleksjon. Denne aktive delen kan være liten. Likevel var det nødvendig at jeg kunne observere den, slik at akkurat denne sekvensen blir valgt ut.

Avsluttende vil jeg si at jeg er usikker på om denne forskjellen mellom *undring* og *nysgjerrighet* er så tydelig som beskrevet. Fuller (2006) beskriver for eksempel også sammenhengen mellom *undring* og *nysgjerrighet* med et sitat fra ”The Divine proportion: A study in mathematical beauty” (Huntley her i Fuller, 2006, s. 122). Her beskrives det *overraskelse*, *nysgjerrighet* og *undring* som de tre ingrediensene i ideen om skjønnhet. Martens (2003, s. 17) går også inn på *nysgjerrighet* og *undring* og beskriver begrepene som ”et par med historie” (s. 17). I denne historien har man utspilt disse begrepene mot hverandre og pålagt dem noen ganger positive og noen ganger negative elementer. Dette kan, slik jeg ser det, også sees når man ser på eksemplene nevnt ovenfor. Forskjellige fagdisipliner bruker nysgjerrighet for å klargjøre deres fokus. Innenfor denne studien ønsker jeg derimot en bred tilnærming som beholder begrepets kompleksitet, og jeg har ikke laget et klart skille mellom *undring* og *nysgjerrighet*. Jeg følger dermed Martens (2003), som tar sitt utgangspunkt i *nysgjerrig undring*. (s. 17) . Dette passer, slik jeg ser det, til hans beskrivelse av det greske *thaumazein* som ”mindre en oppnåelse, men en spenningsrik vei mellom forundret uvitenhet og forbauset viten” (min oversettelse) (s. 38). Det er denne spenningsrike veien jeg ville undersøke i denne studien.

6.1.2 Mulige assosiasjoner til ytterpunkter på skalaene

I det følgende vil jeg assosiere noen av ytterpunktene av skalaene jeg har konstruert med en filosofisk forståelse av nysgjerrighet som *nysgjerrig undring*. Jeg kommer til å

se på skalaene rundt *setting*, *bevegelse mot disrupsjonen* og *bevegelse fra disrupsjonen*.

Den første skalaen jeg vil se i lys av nysgjerrig undring er *bevegelsen mot disrupsjonen*. På den ene siden av skalaen har jeg beskrevet en mer sakte, dvelende eller søkende bevegelse. Slik jeg ser det, kan dette assosieres med en *nysgjerrig undring*, siden dette kan tolkes slik at det er ikke er måloppnåelse som er i fokus, men veien, som barnet tar seg tid til (Figur 6.2).

Noe lignende gjelder også som assosiasjonssmulighet når jeg ser på skalaen og sekvensene rundt *bevegelsen fra samhandlingen*. Her har jeg beskrevet en skala med en sakte, avventende bevegelse på den ene siden. I denne måten å bevege seg bort fra samhandlingen på, ser jeg en mulig assosiasjon med begrepet *nysgjerrig undring*. Som tidligere nevnt har Fuller (2006) beskrevet det passive element i *undringen* når han lager et skille mot nysgjerrighet. Denne avventende passiviteten kan brukes i tolkningen når jeg ser på den sakte, avventende bevegelsen fra samhandlingen (i motsetning til den raske). Jeg ser dermed forståelsen av en nysgjerrig undring som en mulighet på denne siden av skalaen (Figur 6.3).

Når det gjelder *setting*, har jeg tidligere beskrevet en skala mellom en styrt eller mer fri pedagogisk setting. Når jeg tar utgangspunkt i den *nysgjerrige undringen*, vil jeg koble denne forståelsen av nysgjerrighet til en heller fri setting (Figur 6.1). En mindre styrt setting gir, slik jeg ser det, mulighet og tid til å la tankene vandre og velge selv over hva og på hvilken måte barnet undrer seg.

Jeg ser denne nysgjerrige undringen som assosiert med det jeg tidligere beskrev som flerdimensjonal eller interaktiv samhandling. Slik jeg ser det, er disse situasjoner som varte lengre og førte til det jeg vil kalle søkende og undrende samhandling. (Figur 6.4)

6.2 Sosiologiske dimensjoner

6.2.1 Instrumentaliserende institusjon

Hvis jeg tar utgangspunkt i en sosiologisk dimensjon av nysgjerrighet, ser jeg på mulige samfunnsmessige komponenter i disse prosessene. Som tidligere beskrevet, omhandler Bacons *instrumentaliserte nysgjerrighet* at nysgjerrighet har blitt et verktøy for å forbedre samfunnet. Her blir nysgjerrigheten likestilt med vitenskapelig utforskning (Martens, 2009, s. 73). Et eksempel på denne tilnærmingen er, slik jeg ser

det, nettsiden *www.nysgjerrigper.no* (Norges Forskningsråd, 2013a). Her blir det presentert eksperimenter og forskning av barn, og nettsiden er laget av Norsk Forskningsråd. På nettsiden beskrives også et av målene til forskningsrådet, som er ”rekruttering til forskeryrke” (Norges Forskningsråd, 2013b). *Nysgjerrighet* som begrep blir dermed her brukt som inngang til en videre karriere innen forskning og har, slik jeg ser det, en samfunnsmessig nyttehensikt.

Når det gjelder barnehagen, vil jeg beskrive en lignende fokus som en *institusjonell instrumentalisert nysgjerrighet*. Dette er, slik jeg ser det, en måte nysgjerrighet kan bli instrumentalisert på i utdanningsinstitusjonene. Med dette menes at *nysgjerrighet* blir instrumentalisert, slik at barn skal utdannes til å være nyttige for samfunnet. Frønes (2011) beskriver hvordan det oppstår en konkurransesituasjon imellom nasjonene også innenfor kompetanse og utdanning. Kompetanse og kunnskap blir dermed til en valuta som brukes i den globaliserte verden. Gjennom arbeidsmarkedusikkerhet og utfordringer i den globaliserte verden, oppstår det ytterligere press for å tilegne seg kompetanse og kunnskap (Frønes, 2011, s. 63-64). Når utdanningsinstitusjonen ses på som forvalter av *human capital*, hvor utdanningsinstitusjoner forvalter morgendagens intellektuelle kapital, ser jeg det som konsekvens at disse støtter en *instrumentalisert nysgjerrighet*.

Denne instrumentelle forståelsen av nysgjerrighet kan muligens sees parallell til diskursen om *barn som kompetente* (Kjørholt, 2012). Her beskrives en fare for å instrumentalisere det kompetente barnet for framtidig nytte: ”[...] as rich children express their own flows of power-fullness, their richness becomes a resource for the adult world” (s.76.). Å støtte nysgjerrighet, med målet om å forbedre en fremtidig *workforce* (Kjørholt, 2012, s. 76), hvor (vitenskapelig) nysgjerrighet er en viktig egenskap, kan da bli konsekvensen. Institusjonen barnehage opererer med styrings og rammedokumenter, som for eksempel Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). At nysgjerrighet her blir nevnt for fagområdene *natur, miljø teknikk* og *antall, rom og form* og ikke for områder som *kunst, kultur og kreativitet* eller *etikk, religion og filosofi*, viser muligens til forståelsen av nysgjerrighet som målorientert, med et ønske om at barnet skaper viten innenfor disse spesielle samfunnsnyttige fagområdene. Når nysgjerrighet på disse fagområdene skal ”styrkes” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29), betyr det, slik jeg ser det, at nysgjerrighet på disse områdene skal vektlegges ovenfor nysgjerrighet på andre områder. Når det gjelder nysgjerrighet som aspekt for kvalitet, kan det derfor oppstå en fare for at noen fagområder blir sett som sterkere knyttet til begrepet. Det kan muligens ha konsekvensen at disse fagområdene

prioriteres når det jobbes med utgangspunkt i begrepet *nysgjerrighet* i barnehagen og at andre fagområder trer i bakgrunnen.

6.2.2 Mulige assosiasjoner til ytterpunkter på skalaene

Når jeg har konstruert skalaen min i forhold til voksenrolle i samhandlingen, ligger sekvensene langs en akse med ytterpunktene *å overføre* og *å tillate*. Målet om *å overføre* kunnskap i disse situasjonene er en tilnærming som jeg forbinder med det jeg tidligere har beskrevet som *institusjonell instrumentalisert nysgjerrighet*. Kunnskapen som blir sett på som viktig blir overført og barn har dermed lært noe om noe.

Dette står, slik jeg ser det, i motsetning til en *nysgjerrig undring* med fokus på ”mindre en oppnåelse, men en spenningsrik vei mellom forundret uvitenhet og forbauset viten” (Martens, 2009, s.38). Denne forståelsen av nysgjerrighet ser jeg som assosiert med en voksen væremåte, som *å være med* eller *å tillate* hvor det ikke er oppnåelse av didaktiske mål gjennom disse prosessene som står i fokus, men nysgjerrighet som inneholder en egenverdi. Slik jeg ser det, er det også mulig å assosiere to forskjellige barnediskurser til de forskjellige væremåtene til en voksen. *Å overføre* ser jeg assosiert til en forståelse av barn som mangler kunnskap og som får denne kunnskapen av en voksen. På den andre siden, assosierer jeg en handling som *å leke være, undrende* eller *tillate* heller med en forestilling hvor barndommens egenverdi står i forgrunnen. I disse situasjonene kan, slik jeg ser det, også *nysgjerrighet* få en egenverdi uten å måtte forklares eller forsvares.

En lignende argumentasjon kan også brukes når det gjelder *setting*. Skalaen jeg har konstruert rundt nysgjerrighetsprosesser angående *setting*, har jeg lagt langs en akse fra *fri* til *styrt*. En pedagogisk *setting* som kan beskrives som mer styrt inneholder, slik jeg ser det, en større mulighet for at nysgjerrighet blir instrumentalisert. Når leketøy, leken eller temaet allerede er valgt av en voksen, gir dette mulighet til å velge ut hvilke områder barnet skal bli nysgjerrig på eller hvilket mål nysgjerrighetsprosessen skal inneholde.⁴⁰

Samtidig mener jeg at selv om nysgjerrighet kan instrumentalisers, inneholder den likevel alltid et *intrinsisk motiv*. (Day, 1981, s. 228-229). Med dette menes at det inneholder et indre ønske, og at det følger en indre belønning, altså at belønning er

⁴⁰ Her vil jeg gjøre det klart at jeg i denne studien ikke tar stilling til om instrumentalisering av nysgjerrighet er positiv eller negativ, men vil henvise til konsekvensene en slik instrumentalisering kan ha.

iboende i aktiviteten. Instrumentalisering av nysgjerrighet er derfor mulig, samtidig, slik jeg ser det, begrenset av de intrinsiske egenskapene til nysgjerrighet.

6.2.3 Kontrollerende institusjon

I det følgende vil jeg også se på det kontrollerende elementet ved institusjoner i forhold til nysgjerrighet. Dette blir spesielt tydelig når jeg ser på sekvensene når en *voksen avslutter* nysgjerrighetsprosesser. Jeg vil her beskrive den voksne som kontrollerende element. Flere beskriver barnehagen som institusjon med disiplinerende (Halldén, 2007; Nordin-Hultmann, 2004), kontrollerende (Qvortrup, 2012) og siviliserende (Gilliam og Gulløv, 2012) karakter. Det er denne kontrollen som kan, slik jeg ser det, bli til en hindring for nysgjerrighetsprosesser. Når barnas hverdag blir innrammet av disse kontrollerende institusjonene, blir det lite rom for nysgjerrighet uavhengig av innflytelsen fra institusjonene.

Tidligere har jeg også beskrevet nysgjerrighetens rolle i å utfordre makt. Nysgjerrighet som setter spørsmålsteget ved tingenes tilstand kan utfordre makten og kontrollen. Nysgjerrighet blir dermed en ”forebygging av den totalitære identifisering av makthaverne som rettshavere”⁴¹ (Lübbe, 1984, s. 738) (min oversettelse). Jeg vil i denne sammenhengen betegne de voksne (og rammene som blir satt av de voksne gjennom for eksempel fysiske grenser eller styrte *settings*) som makthaver, og deres makt kan utfordres når nysgjerrighet viser seg.

Kunnskapsinstitusjonene innebærer dermed, slik jeg ser det, et av de viktigste faktorer når det gjelder nysgjerrighetens vilkår. Dette innebærer dermed, med deres kontrollerende og strukturerende makt, muligens en motpart mot at nysgjerrighetens kompleksitet blir ivaretatt. Med sin kontrollerende og strukturerende makt kan dermed barnehagen som institusjon være med å støtte, men også å stoppe og kontrollere, nysgjerrighetsprosesser.

6.3 Psykologiske dimensjoner og teorier

Med utgangspunkt i en psykologisk dimensjon som inneholder en forståelse av nysgjerrighet som eksplorativ adferd, vil jeg se på mulige koblinger til skalaene jeg har konstruert. For å gjøre dette, kommer jeg først til å gå nærmere inn i psykologiske teorier og forklaringsmodeller rundt nysgjerrighet.

⁴¹ Originalt: ”Verhinderung totalitärer Identifikation von Machthabern zu Rechthabern“

6.3.1 Psykologiske modeller rundt nysgjerrighet

I denne delen vil jeg kort beskrive noen psykologiske modeller rundt hva som utløser nysgjerrighet og hvordan disse kategoriserer prosessen. Videre vil jeg se på mulige assosiasjoner av mine skalaer til disse forståelsene.

Litman (2005) beskriver to hovedteorier innenfor forskning rundt eksplorativ adferd. Den først betegnes som *curiosity drive*-teori. Med Berlyne som opphavsmann skal innenfor denne modellen eksterne stimuli utløse en ubehagelig opprøring. Dette stimuli kunne undersøkes etter egenskaper som nyhet, kompleksitet, usikkerhet og overraskelse. Denne følelsen skulle gjennom den eksplorative adferden, som fører til ny informasjon, nøytralisere, slik at kroppen er i water igjen (Kreitler & Kreitler, 1981; Litman 2005; Loewenstein 1994). Den andre teorien betegnes som *optimal arousal*-teori og går ut fra at: "humans are motivated to maintain an optimal level of arousal, which is pleasurable, whereas being over- or under aroused is unpleasant (Litman, 2005, s. 794). Disse teoriene har blitt kritisert, siden de ikke forklarer hele spekteret av eksplorativ adferd.

Litmans (2005, s. 796) favoriserte modell betegnes som *information/knowledge gap*-teori. Her blir nysgjerrighet beskrevet som en emosjon av berøvelse (*deprivation*), som er grunnet i mangelen på ønsket kunnskap. Med denne teorien prøves det også å forklare intensitet av den følelsen som stiger hvis personen føler at den er nærmere å få informasjon den trenger for å fylle dette gapet. Nyere modeller prøver derfor å forbinde disse tilnærmingene og basere seg på en forståelse av at nysgjerrighet kan inneholde både "lystbetonte følelser stimulert av muligheter for å lære noe interessant, samt opplevelsen av spenninger forbundet med følelsen av manglende kunnskap" (min oversettelse) (Litman, 2005, s. 801). Med dette beskrives to sider av nysgjerrighet. Den første er en nysgjerrighet som kan nytes. Den andre er den nysgjerrighet som føles som en mangel som skal stoppes.

På grunn av teknologiske framskritt innenfor neurobiologisk forskning, prøver Litman (2005) å sette sammen denne modellen med nylige modeller fra neurobiologisk forskning. Innenfor denne forskningen beskrives *wanting* and *liking* som: "two subcortical systems that appear to underlie appetitive motivation and subsequent experiences of pleasure" (Litman, 2005, s. 801). Det beskrives dermed to forskjellige neurale systemer i hjernen som kan bli aktive, selv om det vises en lignende adferd (f.eks., når det gjelder mat, vann og rusmidler). Med dette virker *wanting* og *liking*

forbundet men likevel selvstendige (Litman, 2005, s. 803). Han mener derfor å kunne se på *nysgjerrighet* i forhold til hvor stor andel denne inneholder av en form av *liking* eller en form av *wanting*.

6.3.2 Mulige assosiasjoner til ytterpunkter på skalaene

Når jeg har konstruert skalaen min i forhold til *bevegelsen mot disrupsjonen*, ligger på den ene siden en dvelende, søkende bevegelse. Jeg har her valgt å forbinde begrepet *aesthetic appreciation* (Litman, 2005, s. 804) som mulig assosiasjon på denne siden (Figur 6.2). Litman (2005) beskriver en dimensjon av nysgjerrighet som han beskriver som *aesthetic appreciation*. Han deler inn nysgjerrighet etter om den er basert på *wanting* eller mer på *liking*. Med *wanting* beskrives en følelse av lengsel, mens *liking* er mer gledebasert. Kombinasjonen med lav *wanting* og high *liking* beskriver han som *aesthetic appreciation* (2005, s. 804). Denne estetiske verdsettelsen som del av nysgjerrighetsprosessen er en mulighet til å se på situasjonen som jeg har valgt å legge på den siden av skalaen.

På den andre siden av skalaen har jeg beskrevet en rask, direkte bevegelse. Når jeg ser på eksemplene av situasjoner som jeg har valgt på denne siden, ser jeg en assosiasjon til det Berlyne beskriver som *epistemic curiosity* (gjengitt etter Loewenstein, 1994, s. 77). Han beskriver flere dimensjoner av nysgjerrighet og en av dem er *epistemic curiosity*. Med dette menes nysgjerrighet som har fokus på vitebegjær. Målet i handlingen blir dermed å finne ut noe. Dette kan, slik jeg ser det, være en assosiasjon når *bevegelsen mot disrupsjonen* kan beskrives som rask og direkte (Figur 6.2).

Hvis jeg bruker begrepene jeg tidligere har beskrevet som *wanting* and *liking*, beskriver Litman (2005) nysgjerrig adferd basert på *high wanting* og *low liking*. Her står det i forgrunnen det han beskriver som: "need for clarification and cognitive closure." (Litman, 2005, s. 804). Barns handlinger kan med dette i disse sekvensene tolkes som å være basert på et ønske om å klargjøre noe. Berlynes *epistemic curiosity* og Litmans *high wanting* og *low liking*, ser jeg som to lignende assosiasjonsmuligheter til situasjoner jeg har sett i sammenheng med en rask bevegelse mot disrupsjonen (Figur 6.2).

På den andre siden av skalaen har jeg beskrevet en mer avventende bevegelse. Når jeg ser på eksemplene jeg har valgt å legge nærmere den siden av skalaen, ser jeg begrepet *aesthetic appreciation*, basert på lav *wanting* og høy *liking* som tolkningsmuligheter (Litman, 2005, s. 804) (Figur 6.2).

6.3.4 Psykologiserende institusjon

I avsnittet ovenfor har jeg tatt utgangspunkt i en psykologisk forståelse av nysgjerrighet som eksplorativ adferd og reflekter rundt dette kritisk. Slik jeg ser det, finnes det en fare for at en med en ren psykologisk forståelse kan ende opp i styrte *settinger* med det mål å støtte utviklingspsykologiske prosesser. Jeg vil kalle dette en psykologisk instrumentalisert nysgjerrighet. Med dette mener jeg at det tas utgangspunkt i barnehagen som en psykologiserende institusjon. Dette beskriver en pedagogisk institusjon som tar utviklingspsykologi som utgangspunkt for sine pedagogiske prosesser. Barnehagen som institusjon har vært kritisert for å basere seg for mye på en utviklingspsykologisk plattform (for eksempel Cannella og Viruru, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Nordin-Hultmann, 2004).

En utfordring for nysgjerrighetens vilkår ser jeg dermed i at psykologiserende kunnskapsinstitusjoner muligens baserer seg primært på en psykologisk tilnærming til nysgjerrighet som kognitiv prosess. Med denne endimensjonale framstilling faller, slik jeg ser det, den filosofiske og demokratiske dimensjonen av nysgjerrighet bort. Målet blir da å oppdra barn, med en perfekt andel av nysgjerrighet som støtter kognitiv utvikling og dermed fører samfunnet videre uten å forstyrre det grunnleggende. Øksnes (2011) kritiserer at leken basert på en forståelse av leken som egenverdi, i motsetning til en utviklingspsykologisk forståelse, har kommet under press. Når utviklingspsykologi blir hovedfokus, slik hun beskriver det, blir andre perspektiver raskt lite synlige. Jeg mener å kunne se den samme faren for nysgjerrighetens flertydighet i barnehagen når nysgjerrigheten blir psykologisert og mister sitt filosofiske perspektiv. Psykologien og biologien har gitt nysgjerrighet et nytt perspektiv, men denne psykologiske kroppslige kausalforklaringen inneholder, slik jeg ser det, også en innskrenking av begrepet nysgjerrighet, som utelater viktige dimensjoner av nysgjerrighet.

6.4 Moralske dimensjoner

Når jeg ser nærmere på denne raske og brå *bevegelsen fra samhandlingen*, vil jeg ta utgangspunkt i den moralske dimensjon med dens kritikk av nysgjerrighet, for å beskrive en assosiasjonsmulighet. Både Augustin og Heidegger tar utgangspunkt i nysgjerrighet som *øyens begjær* (Martens, 2003. s. 112). Heidegger (1963, s. 172)

forbinder sin definisjon av nysgjerrigheten med *uro, adspredelse og oppholdsløshet*⁴². Han beskriver nysgjerrighet utelukkende som *lyst til å se*, som ikke har noe å gjøre med lysten til å forstå (Heidegger, 1963, s. 172). Fløistad (1993) beskriver Heideggers syn på nysgjerrighet slik at en ”flakker fra det ene til det annet [...] ikke for å dvele, men bare som springbrett” (s. 246).

Denne negative forståelsen av nysgjerrighet kan muligens også sees i et eksempel på hvordan Rammeplanen (Kunnskapsministerium, 2011) differensierer mellom en positiv og negativ nysgjerrighet med sin beskrivelse av møtet med andre kulturer: “*Et møte med noe som er forskjellig fra ens eget, gir muligheter for å utvikle en positiv nysgjerrighet overfor menneskers og kulturers likheter og ulikheter*” (s. 23). Her blir ordet *positive* brukt i sammenheng med nysgjerrighet. Dette betyr, slik jeg ser det, at det i denne forståelsen også finnes negativ nysgjerrighet. Denne positive nysgjerrigheten kan, slik jeg ser det, tolkes som en henvisning til den negative moralske dimensjonen av nysgjerrighet som Augustin og Heidegger beskriver, en nysgjerrighet som *øyens begjær*, bare for å se uten å ville vite noe dypere om det.

En av skalaene jeg har konstruert beskriver *bevegelsen bort fra samhandlingen*. Når jeg beskriver denne siden, beskrives bevegelsen som rask og brå, muligens også som en bevegelse til en neste disruptjon, ser jeg en mulig assosiasjon til Heideggers nysgjerrighetskritikk (Figur 6.3). Slik jeg ser det, kan med dette som utgangspunkt en rask bortebevegelse tolkes som tegn for uro og utilhørighet. Slik jeg ser det, er det en mulig tolkning å beskrive denne raske bortebevegelsen med at *lysten til å se* er tilfredsstilt og at lysten til å forstå dermed trer i bakgrunnen.

Når det gjelder samhandlingens karakter i forhold til dimensjonalitet, vil jeg beskrive følgende: Den flakerende bevegelse som Fløistad (1993, s. 246) tilskriver Heideggers beskrivelse av nysgjerrighet, ser jeg som assosiert med en endimensjonal samhandling. (Figur 6.4). Besøket i zoologiske museum eller episoder som omhandler en direkte informasjonsinnhenting gjennom et blikk, er sekvenser jeg har lagt på siden av skalaen, som jeg beskriver som endimensjonal. Jeg ser dermed denne siden av skalaen min rundt samhandling i assosiasjon med Heideggers beskrivelse av nysgjerrighet som *øyelyst* (Figur 6.4).

Jeg vil her kort nevne at denne flakerende bevegelse (Fløistad, 1993, s. 246) også kan bli sett i et annet lys. Når Gopnik (2009, s. 129) beskriver småbarns oppmerksomhet, bruker hun metaforen av en laterne som lyser i alle retninger og setter dette i kontrast

⁴² Originalbegrep: Unverweilen, Zerstreung og Aufenthaltslosigkeit

til den voksnes oppmerksomhet, som ligner på en målrettet lommelykt som peker ut spesielle ting mens andre forblir i mørket. Denne opplevelsen beskriver hun som å være ett med verden og er det motsatte av full konsentrasjon om bare en handling eller objekt. Hun ser en verdi i denne estetiske/religiøse tilværelsen og beskriver overgangen til voksenlivet: "Consciousness narrows as a function of age – as we know more, we see less." (min oversettelse) (Gopnik og Smith, udatert). Slik jeg ser det, blir dermed denne flakerende bevegelsen ikke bare sett som negativ, men også som en tilværelse som er åpen for alle inntrykk.

6.5 Visuell framstilling av disse assosiasjoner til teorien

Jeg har her ikke gjennomført en sammenligning av min teori som sådan, ved å beskrive likheter og differenser, men har prøvd å vise fram et nettverk av dimensjoner og teorier som mulige forståelsesmuligheter for å skape en diskusjon. Teorien min, slik jeg ser det, eksisterer dermed ikke ved siden av disse men er forbundet med disse. Jeg har prøvd å minske deres påvirkning i begynnelsen av prosessen ved å utsette et dypere litteratursøk, men startet med en orientering. Slik ga (*constructing grounded theory*) meg mulighet til å ta utgangspunkt i barnehagens hverdag for å lage min teori rundt nysgjerrighetsprosesser. Derpå gjennomførte jeg et dypere dykk i litteraturen rundt nysgjerrighet, for så å lage en dialog mellom denne og min teori. Siden jeg tidligere også har beskrevet fordelene ved en visuell framstilling, vil jeg nå integrere denne dialogen i en visuell framstilling for å visualisere mulige assosiasjoner.

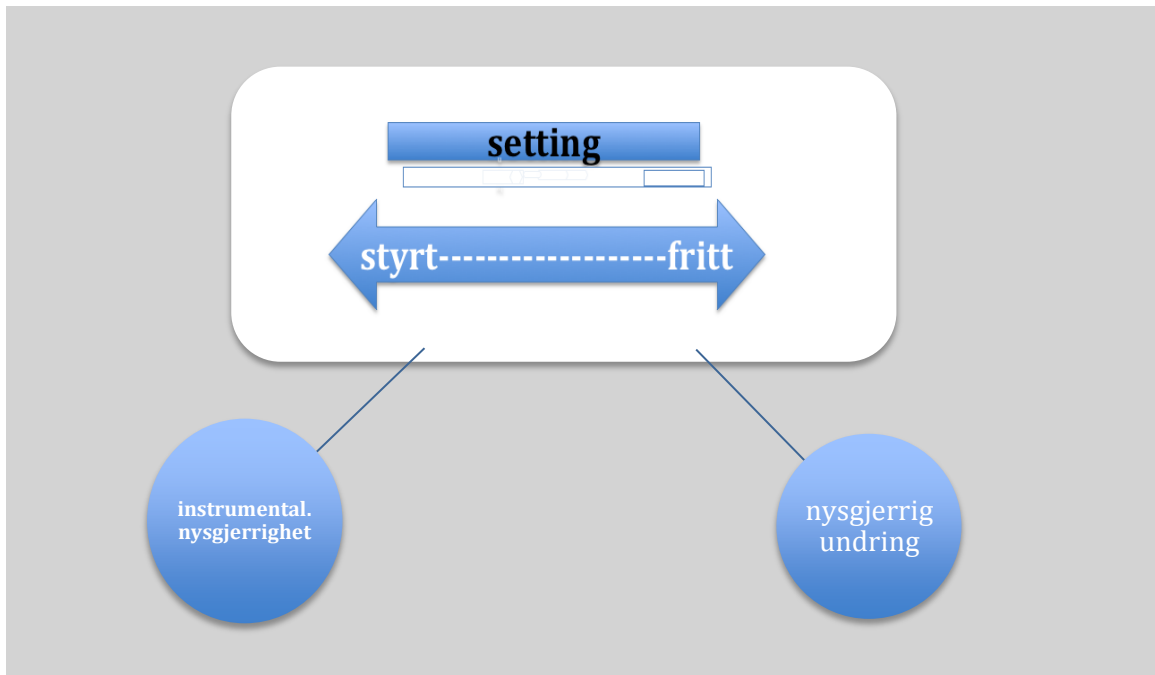


Fig. 6.1 Assosiasjoner Setting

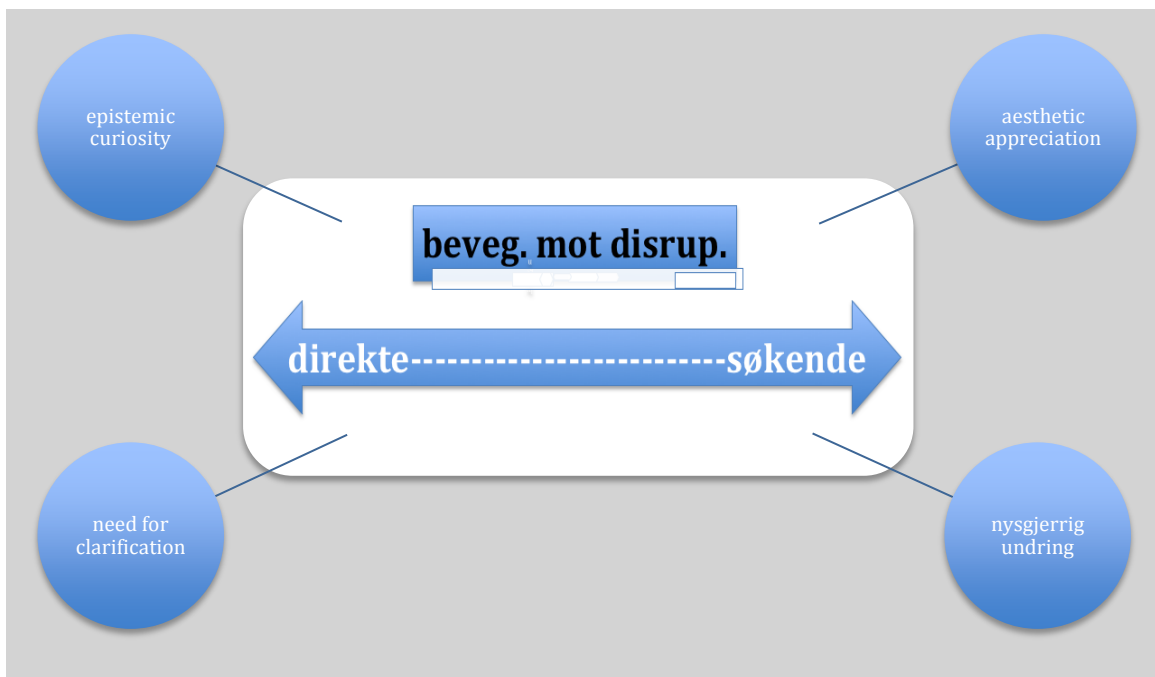


Fig. 6.2 Assosiasjoner til Bevegelse mot disruptjonen

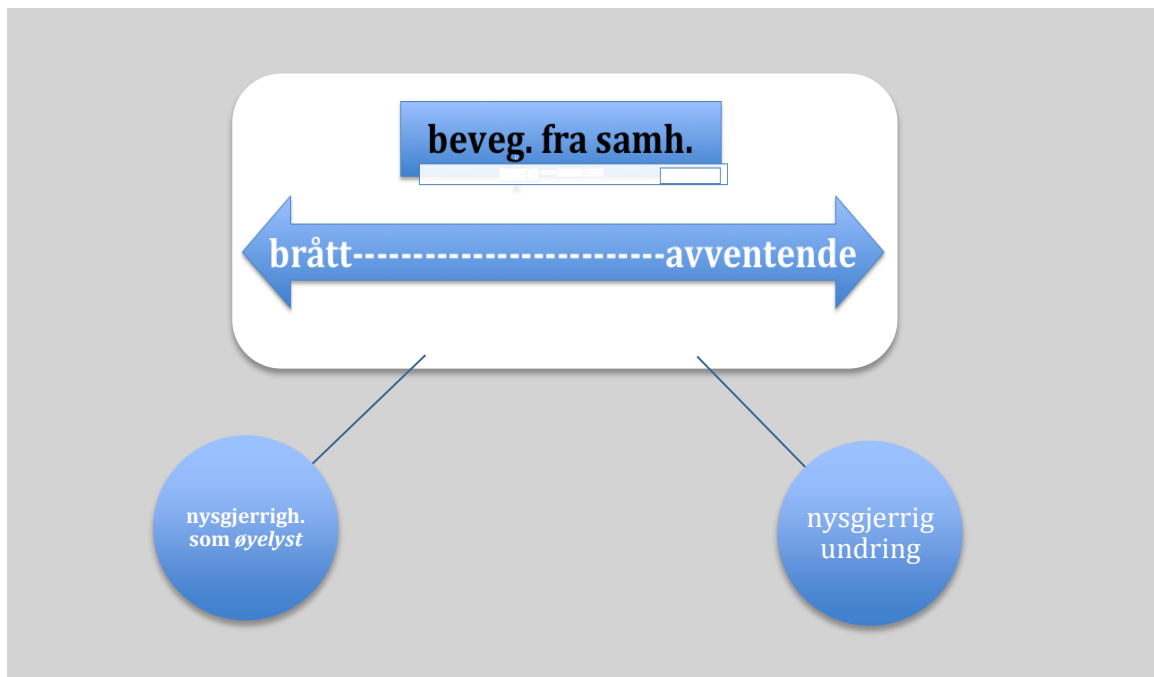


Fig. 6.3 Assosiasjoner til Bevegelse fra samhandlingen

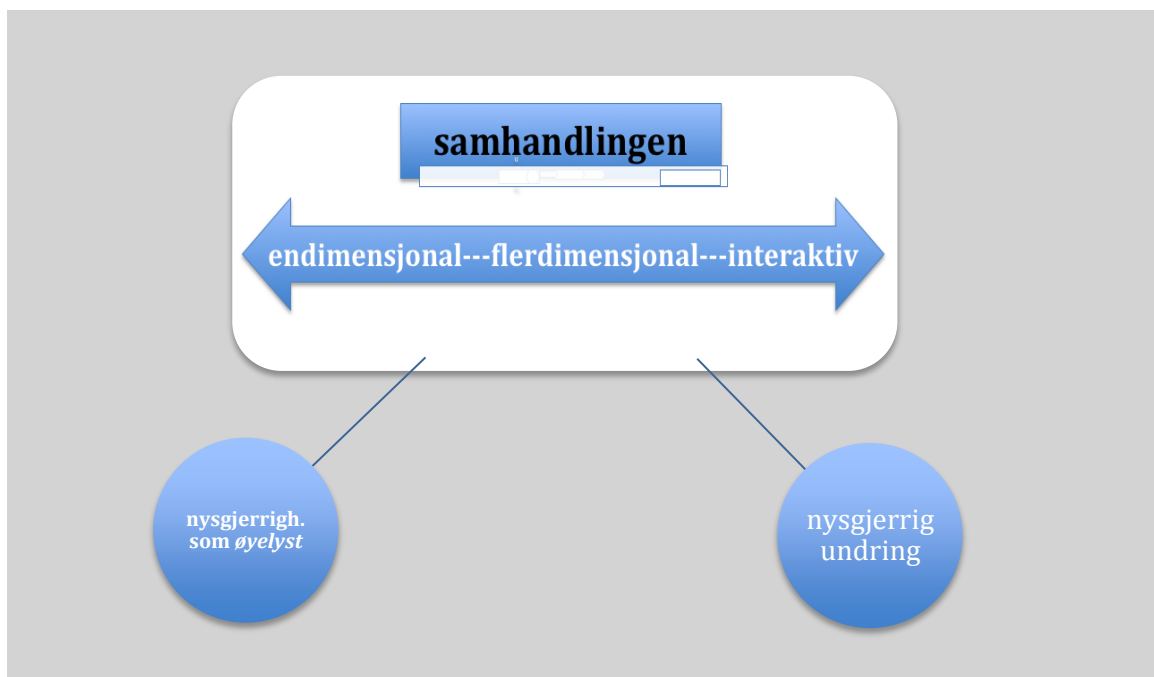


Fig. 6.4 Assosiasjoner til Samhandlingen

6.6 Pedagogisk nysgjerrighet

Avsluttende vil jeg gå inn på det som kan betegnes som *pedagogisk nysgjerrighet*. Engels (2006, 2011) har undersøkt nysgjerrighet i en amerikansk institusjonell sammenheng (*school* og *preschol*). Hun definerer en *pedagogisk nysgjerrighet* slik at den har en egenverdi i forhold til barns utvikling og utfolder seg i de sosiale

interaksjonene. (Engels 2011, s. 625). Jeg har i min studie også tatt utgangspunkt i at nysgjerrighet utfolder seg i sosiale interaksjoner. Å undersøke nysgjerrighet i en barnehagesammenheng blir dermed en undersøkelse av disse sosiale interaksjonene. Engels (2006, 2011) har i sin forskning satt sterk fokus på forholdet mellom lærer (pedagog) og barn. Jeg ville i denne studien utvide begrepet sosial interaksjon også med samhandlingen med det fysiske miljøet og andre barn. Slik jeg ser det, oppstår derfor nysgjerrighetsprosesser innenfor et nettverk av forskjellige aktører (materielle og mennekselige), som spiller hver sin rolle i disse prosessene.

Engels (2011, s. 631) forskningen har vært mye basert på nysgjerrighetsinteraksjoner basert på språk, hvor syntaks og spørsmål har stått i forgrunnen⁴³. Siden språkbruken er begrenset i denne aldersgruppen, har jeg lagt vekt på kroppslige handlinger i disse prosessene og ser på nysgjerrighet som kroppslig og sosial praksis. I tillegg ville jeg også utvide hennes beskrivelse av nysgjerrighet som egenverdi i forhold til utvikling. Slik jeg ser det, kan denne begrensningen av nysgjerrighet føre til en ensidig forståelse av nysgjerrighet og utelater forståelsen av nysgjerrighet som å være grunnleggende i å være menneske.

⁴³ Barna i hennes utvalg var fra 5 år og oppover. (Engels 2011)

7. Nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet

7.1 Nysgjerrighetprosesser som aspekt ved prosesskvalitet

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på utgangsspørsmål angående hva *nysgjerrighetprosesser* som aspekt muligens kan tilføre når det gjelder prosesskvalitet i barnehage for de minste. I første delen skal jeg kort gå inn på andre kvalitetsmåleverktøy for å peke på noen forskjeller når det tas utgangspunkt i *nysgjerrighetsprosesser* istedenfor en absolutt kvalitet.⁴⁴ Senere kommer jeg til å beskrive hvordan *nysgjerrighetprosesser* kan bli utgangspunkt for en vurdering av prosesskvalitet gjennom sammenligning istedenfor ved fastsatte kriterier.

7.2 Andre verktøy for kvalitetsmåling

ITERS-R, og ECERS⁴⁵ er hyppig brukte kvalitetsmåleverktøy i større forskningsprosjekter (University of North Carolina, udatert). Områdene som observeres deles opp i 37 deler, som går fra møbel og utstyr, via interaksjon med barna, til motoriske aktiviteter. Disse områdene vurderes fra en (inadequate) til syv (excellent), basert på beskrivelser av hvert nivå per område. Kvalitetsmåleverktøyet tilhører hva Dalli et al (2011, s. 26) kaller den andre bølgen av kvalitetsdiskurser, hvor absolutt måling av kvalitet gjennom måleverktøy står i forgrunnen (Kontos et al., 2002, s. 244).

Måleverktøyet ITERS/ECERS (Frank Porter Child Development Institute, udatert) ble utviklet i USA, og kulturelle forskjeller blir raskt synlige. Et eksempel er ITERS beskrivelse av vær og konsekvenser. På den ene siden nevnes det at ITERS: ”There is no bad weather; only bad clothes ”(s.8). På den andre siden er følgende et målområde ”After bad weather, staff should check the outdoor area, dry off equipment, sweep away water, or block off puddles, as needed, before children go out.”(s. 8). Fra egen erfaring vil jeg si at tiden det brukes i norske barnehager på å tørke uteutstyr nok er svært begrenset og det blir ikke sett som aspekt for kvalitet. Kulturelle forskjeller blir synlige i denne detaljrike målingen. Dette er en av utfordringene for slike måleverktøy basert på absolutte indikatorer.

⁴⁴ Utvalget er basert på at masteroppgaven er assosiert med forskningsprosjektet *med blikk for barn* rundt kvalitet i barnehagen, som for en av tilnærmingene til kvalitet tar i bruk CIP og ECERS/ITERS.

⁴⁵ ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) er for barn fra fødsel til 2,5 år.
ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) er for barn fra 2 til 5 år.

Slik jeg ser det, er denne oppdelingen i de minste detaljer en utfordring når det gjelder å vurdere kvalitet. Noe, som jeg ser det, muligens skjer i mindre grad når det tas utgangspunkt i et mer generelt begrep som *nysgjerrighet*. En vurdering basert på et begrep som nysgjerrighet, vil beholde det komplekse i pedagogiske situasjoner. Når ITERS vurderer om det er lek med vann en gang eller tre ganger i uken, ville å sette fokus på nysgjerrighetssekvenser føre til at man leter etter hva som skjer i disse situasjonene. Med dette spiller det ikke noen rolle akkurat hva som gjøres, men heller om det utløser noe i barnet, om det fører til en samhandling basert på nysgjerrighet. Med dette som utgangspunkt, spiller det ingen rolle om det er 5 bøker eller 15, om de er gamle eller nye, men om disse bøkene har en rolle når det gjelder nysgjerrighetsprosesser.

Når det gjelder ECERS og ITERS, blir aktivitetene delt opp etter klassiske fag som kunst, musikk, drama, lek eller natur og vitenskap. Nysgjerrighet som begrep mener jeg unngår slike oppdelinger, siden den kan sees som utgangspunkt for mange av aktivitetene innenfor disse områdene. Oppdelingen etter kunst, musikk, drama, lek eller natur og vitenskap og lignende blir med nysgjerrighet som utgangspunkt ingen separerte enheter som blir undersøkt, men det tas utgangspunkt i at disse aktivitetene fører til nysgjerrighetsprosesser. Det settes dermed ikke fokus på å telle mulige forutsetninger for at prosesser settes i gang, men det blir satt fokus på prosessene selv. Derfor mener jeg at å undersøke nysgjerrighetsprosesser når det gjelder kvalitet for småbarn i barnehage kan være et aspekt som på den ene siden sammenfører flere disiplinere og dermed utvider muligheter for å øke vår forståelse av hva kvalitet i barnehagen kan være.

CIP⁴⁶ (Helmhorst, et al., 2014) er også et vurderingsverktøy som setter fokus på å vurdere kvalitet med fokus på voksen-barn interaksjon. Den går dypere i detalj enn ITERS og deler interaksjonen mellom barn og voksen opp i områder som grensesetting, kommunikasjon, utviklingssituasjoner, sensitiv respons og støtte av interaksjon med andre barn. Gjennom observasjon blir hvert område vurdert på en skala fra 1-7 (Helmhorst et al., 2014).

Når det gjelder CIP og sammenligning med *nysgjerrighet* som utgangspunkt, er det slik at alle elementer kunne undersøkes i dette måleverktøyet, når vi ser på en interaksjon mellom voksen-barn innenfor en nysgjerrighetsprosess. Samtidig trenger ikke nysgjerrighetsprosesser inneholde en voksen. Prosessen kan like godt foregå mellom materiale og barnet, eller lignende. Slik jeg ser det, blir her voksen-barn

⁴⁶ CIP (Caregiver Interaction Profile)

interaksjon bare en mulig faktor innenfor en nysgjerrighetssekvens. Slik jeg ser det, blir et utgangspunkt i nysgjerrighetsprosesser et overordnet utgangspunkt som samler faktorer som materiale, voksne, struktur i hverdagen og lignende og blir en mulighet til å sette disse sammen. Med dette beholdes, slik jeg ser det, kompleksiteten i den pedagogiske prosessen, og den blir ikke delt opp i mindre faktorer. Nysgjerrighet gir derfor, slik jeg ser det, mulighet til å beholde det store bildet i fokus, selv om nysgjerrighetsprosessen kan være på et mikronivå når det gjelder tidsperspektiv.

Den andre store forskjellen er når det gjelder hvilken forståelses/begrunnelse som ligger i bunn. Områder måleverktøyet CIP undersøker blir begrunnet med deres viktighet for barns utvikling (Helmerhorst et al, 2014). Dette kan sees for eksempel i at denne artikkelen bruker ordet *develope* eller *development* i alle forklaringer for områdene og deres viktighet. Det ligger dermed, slik jeg ser det, en utviklingspsykologisk forståelse av hva kvalitet i barnehagen er i bunnen av dette måleverktøyet. Jeg har prøvd i denne studien å vise til flerdimensjonaliteten av nysgjerrighet som fenomen/begrep. Med dette ville jeg unngå å innskrenke utgangspunktet av kvalitetsforståelse til f.eks. en rent utviklingspsykologisk tenkning. Selv om det med et utviklingspsykologisk utgangspunkt kan argumenteres for nysgjerrighetens viktighet i barnehagen, mener jeg at denne studien også viser til andre utgangspunkter, som filosofisk tenkning eller demokratiske dannelseselementer.

CIP og ECERS/ITERS er verktøyer som brukes med et *top-down perspektiv*⁴⁷ (se Katz, 1993) av en forsker/person utenfra, for å vurdere kvalitet i barnehager. Selv om å undersøke nysgjerrighetsprosesser også i utgangspunktet har et top-down-perspektiv i min studie, ser jeg en forskjell. Slik jeg ser det, bli bruken av nysgjerrighet som aspekt for kvalitet nærmere en prosesskvalitet med barn som midtpunkt. Som tidligere nevnt, omhandler prosesskvalitet ”barnets erfaringer i barnehagen [...] kvaliteten på personale-barn-relasjonen, relasjoner til andre barn, samt materialer, aktiviteter” (Drugli, 2011, s. 50). Ved å sette fokus på nysgjerrighetsprosesser, kan det dermed settes fokus på denne prosesskvaliteten. Barns erfaring av nysgjerrighet og hvordan disse prosessene ser ut, blir da en måte å vurdere kvalitet på. Jeg skal derfor se nærmere på nysgjerrighetens muligheter når det gjelder perspektiver på kvalitet. I denne studien har jeg prøvd å lære fra barna ved å bruke deltagende videografi og *skilled vision* som utgangspunkt. I tillegg beskriver Charmaz (2006, s.139) *grounded theory* som en metode basert på en bottom-up koding, som forskyver noe av makten

⁴⁷ CIP inneholder også mulighet for en selv vurdering i barnehagen. Samtidig er dette fortsatt basert på at ”noen” vurderer praksisen til ”en annen”.

nedover. Med dette fokuset på barns nysgjerrighetsopplevelser, håper jeg dermed også å styrke deres posisjon som aktør når det gjelder vurdering av kvalitet.

Samtidig håper jeg ved å vise bredden av nysgjerrighetssituasjoner også at det finnes ikke en perfekt praksis for disse situasjonene som kan måles gjennom å telle materialer eller vurdere voksen-barn interaksjon. Likevel vil jeg i det neste avsnittet se på muligheter for hvordan begrepet kan operasjonaliseres.

7.3 Forsøk på en operasjonalisering av begrepet for en prosessorientert kvalitet

Jeg ser i denne studien på nysgjerrighetsprosesser gjennom *constructing grounded theory*, for å se nærmere på mulighetene til nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet. Denne metoden tar utgangspunkt i et konstruktiv kunnskapssyn. Konstruktivisme har vært utsatt for en relativismekritikk, siden kunnskap sees på som konstruert av mennesker istedenfor som oppdaget (Hellesnes, 2001). Med dette blir det dermed en utfordringen når jeg i det følgende skal forbinde nysgjerrighetsprosesser og kvalitet.

En av definisjonene på operasjonalisering er: ”å finne konkrete indikatorer på det teoretiske fenomenet/begrepet” (Johannessen et al., 2010, s. 63), men utfordringen er at ”rikdommen i det teoretiske begrepet reduseres for å gjøre det empiriske håndterlig.” (Ringdal, 2013, s. 98). Slik jeg ser det, krever å sette det abstrakte begrepet nysgjerrighet opp som aspekt ved kvalitet å tilnærme seg en mulig operasjonalisering av nysgjerrighet.

Med mitt utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk kunnskapsforståelse, tar jeg utgangspunkt i en *midlertidig situert og ufullstendig (partiell)* kvalitetsforståelse, i motsetning til en ikonisk forståelse, og prøver i det følgende dermed en mulig midlertidig og situert operasjonalisering som kan skape noen referansepunkter. Prosessene som er utgangspunkt er alltid situerte. Likevel kan disse sees nærmere på og sammenlignes i hver barnehage.

7.3.1 Å sette fokus på nysgjerrighetens bredde, dybde og omfang

Med utgangspunkt i en kvalitet i bevegelse, vil jeg prøve å lage et forslag til hvordan nysgjerrighet kan undersøkes videre som utgangspunkt for refleksjon og bevissthet rundt nysgjerrighetsprosesser i barnehagen. Denne tilnærmingen inneholder ingen

absolutte indikatorer for kvalitet, men referansepunkter som gjør det mulig å sammenligne. I tillegg skal den gi mulighet til å se egen forståelse av begrepet i et større teoretisk nettverk.

Jeg har i det følgende fått inspirasjon fra Moen og Granrusten (2010, s. 270), som nærmer seg det komplekse begrepet *demokrati* i barnehagen. Som en av mulighetene presenteres her å ta utgangspunkt i at det finnes tre dimensjoner av demokratiseringsgrader (Cohen, 1971, s. 8-24). Han beskriver som første dimensjon demokratisk bredde, som måler kvantiteten når det gjelder deltakelse i demokratiske prosesser. Den andre dimensjonen er demokratisk dybde, som beskriver hvilken form og til hvilken grad det deltas i demokratiske prosesser. Den tredje er demokratisk omfang, som beskriver hva som er gjenstand for, og hva som omfattes av, deltagelse i disse prosessene. Jeg vil i det følgende prøve å gjennomføre en lignende tilnærming når det gjelder nysgjerrighetsprosesser i barnehagen. For å gjøre dette, vil jeg begynne med å lage en definisjon av nysgjerrighetens bredde, dybde og omfang. Med disse dimensjonene prøver jeg å integrere tidligere elementer i denne studien til et samlet referansepunkt når det gjelder nysgjerrighetsprosesser i barnehage som aspekt av kvalitet. Målet blir her å skape et mulig framtidig utgangspunkt for å undersøke nysgjerrighetsprosesser videre.

7.3.1.1 Nysgjerrighetens bredde

En av mulighetene når det gjelder en operasjonalisering av begreper er en kvantitativ tilnærming. Dette har jeg ikke gått inn på i denne oppgaven, men jeg vil kort nevne det. Med nysgjerrighetens bredde menes kvantiteten som faktor når det gjelder nysgjerrighetsprosesser. Grunndramaturgien av prosessen, med sine tre akter, som jeg har konstruert tidligere, gir et første utgangspunkt⁴⁸ for å nærme seg en definisjon som kan brukes som utgangspunkt for å se kvantitativt på prosessene. Med dette kan det settes fokus på nysgjerrighetsprosesser i barnehagen, i forhold til *hvor ofte*, *hvem* som deltar i disse prosesser, eller *når* og *hvor* disse opptrer. Dette er, slik jeg ser det, et aspekt når det gjelder nysgjerrighetsprosesser i barnehagen. At disse prosessene finnes og at alle barn deltar, er en forutsetning for at målet om ”å støtte barns nysgjerrighet” (Barnehageloven, 2005, § 2) innfris og kan undersøkes med utgangspunkt i nysgjerrighetens bredde.

⁴⁸ Grunndramaturgien er et første utgangspunkt. Det trengs, slik jeg ser det, en mer nøyaktige avgrensning for å gjennomføre en kvantitativ tilnærming, slik at ikke alle handlingene kan avgrensnes nærmere.

7.3.1.2 Nysgjerrighetens dybde

Når det gjelder nysgjerrighetens dybde, vil jeg definere den som hvilke egenskaper disse prosessene har. Dette kan for eksempel skje med skalaene jeg har konstruert tidligere, som kunne hjelpe til med å sammenligne situasjoner og beskriver deres forskjellige dybder. Ved å ta i bruk skalaene jeg har beskrevet rundt nysgjerrighetsprosessen som referansepunkt, er det mulig å sammenligne og diskutere situasjoner i barnehagen, og det kan stilles spørsmål om hvilke områder som er mer eller mindre representert. Mulige spørsmål som inviterer til diskusjon rundt prosessen blir da følgende.

- a) Hvordan beveger barna seg til forstyrrelsen? (raskt og direkte, søkende)
- b) Hvordan beveger de seg fra samhandlingen? (brått eller mer avventende)
- c) Hvilke roller spiller den voksne i slike situasjoner? (forklarende, lekende, undrende, tillatende, stoppende)
- d) Hvilket klima er det mellom barna (deling, avskjerming)
- f) Hvorfor og hvordan stoppes nysgjerrighetsprosesser av en voksen (tid, sikkerhet, praktiske årsaker, ønske om orden)?

...

En mulig overvekt når det gjelder egenskapene til prosessen kan, slik jeg ser det, være grunnlag for å stille spørsmål ved egen praksis. Hvis prosessen alltid stoppes av en voksen, kan det være grunn til en diskusjon. Hvis voksenrollen alltid er entydig i disse prosessene, kan det være grunnlag for diskusjon. Denne diskusjonen kan bli grunnlag for å utvikle en praksis som støtter nysgjerrighet.

Samtidig er det også viktig å se hvordan disse egenskapene tolkes og forstås. Dette blir dermed også et skritt når det gjelder nysgjerrighet som aspekt av kvalitet, og jeg kommer til å se nærmere på det i neste avsnitt.

7.3.1.3 Nysgjerrighetens omfang

Her velger jeg å fjerne meg sterkere fra hvordan demokratisk omfang blir beskrevet som hvilke områder disse omfatter. Jeg vil her heller sette fokus på nysgjerrighetens kompleksitet. Et av de største problemene med å operasjonalisere nysgjerrighet som kvalitetsmerke er, slik jeg ser det, en for enkel forståelse som utelater mange sider. Utfordringen blir da å beholde kompleksiteten til begrepet. Når en operasjonaliserer nysgjerrighet ved å bruke bare en dimensjon av nysgjerrighet, har nysgjerrighetens kompleksitet blitt innskrenket. Det må derfor stilles spørsmål ved hvordan

nysgjerrighetens vilkår er i disse institusjonene og hvorvidt en institusjonalisert barndom fører til en instrumentalisert nysgjerrighet, enten gjennom en psykologisert forståelse med mål om kognitiv utvikling, eller som naturvitenskapelig nysgjerrighet for å øke den framtidige økonomiske kapital.

Generell er det, slik jeg ser det, viktig at et bredt spekter av dimensjoner er representert for å tilfredsstille et krav om å støtte nysgjerrighet som et kompleks begrep. Ensidighet som følger bare deler av begrepenes bredde, snevrer inn muligheten til å støtte nysgjerrighet i sitt fulle omfang. Slik jeg ser det, betyr høy kvalitet i forhold til hvordan nysgjerrighet støttes i barnehagen at hele omfanget tas i betraktning. Nysgjerrighetens dimensjoner, og hvordan disse kan settes sammen med hendelser i barnehagen, kan gi et første utgangspunkt for å se nærmere på dette.

Slik jeg ser det, betyr det å sette fokus på nysgjerrighetens omfang også å se nærmere etter hvem og hvordan nysgjerrighet defineres. Zuss (2012) peker på en utfordring når det gjelder hvordan han beskriver begrepet *nysgjerrighet*:

Curiosity is never an essence, mental state or stable, identifiable concept. The perennially contested and shifting historical positioning of knowledge as social power and passion requires an appreciation of curiosity as an emblem, decoy, or secret agent of material interests and domination. (s. 91).

Jeg har prøvd å konstruere nysgjerrighetsprosesser i denne studien ved å ta utgangspunkt i noen elementer som jeg betegner som konstante innenfor denne studien. Jeg ser dette som nødvendig for å gjennomføre *grounded theory*. Samtidig ville jeg beholde kompleksiteten og ser dermed Zuss' (2012) kritikk av hvem som definerer hva nysgjerrighet er og hvordan nysgjerrighetsprosesser ser ut, som viktig. Barnehagefaglige og politiske diskurser kommer til ha en effekt på hvordan nysgjerrighet forstås. Med å vise begrepets bredde og et første overblikk som tillater å stille spørsmål ved egen praksis og posisjonerer situasjoner, håper jeg å komme fram til en mulighet til å se nærmere på barnehagens hverdag og i det lange løp øke kvaliteten i barnehagen når det gjelder vår forståelse av nysgjerrighetsprosesser.

7.3.1.4 Å sammenligne for å forandre

Med beskrivelsen av nysgjerrighetens tre dimensjoner vil jeg skape et utgangspunkt som tillater at ansatte i barnehage kan sammenligne nysgjerrighetsprosesser, for å stille spørsmål og muligens forandre egen praksis. Avsluttende vil jeg si at dette betyr, slik jeg ser det, også at jeg her beveger meg bort fra ideen om en perfekt praksis, som kan måles og vurderes opp mot en absolutt og ikonisk kvalitet, men fremmer heller at man tillater individuelle muligheter for hvordan prosessene kan se ut. Samtidig er det nødvendig å sammenligne prosessene for bli bevisst på forskjellene og muligens endre sin egen praksis. Mulighetene for operasjonalisering av nysgjerrighet som jeg har beskrevet her ligger dermed i muligheten av å sammenligne prosessene. Slik jeg ser det, blir denne sammenligningen en mulighet til å øke kvaliteten i barnehagen, siden den fører til å stille spørsmål og finne noen svar angående barnas hverdag i barnehagen i forhold til nysgjerrighetsprosesser og den pedagogiske praksisen.

7.4 Begrensninger og utfordringer når det gjelder nysgjerrighet som aspekt ved kvalitet

Diskursen om barn som kompetente tar utgangspunkt i at barn sees på som: ”strong, powerful, competent, social and interdependent agents,” (Sellers, 2013, s. 75). Fokus på nysgjerrighet kan, slik jeg ser det, derfor inneholde en fare for at barnesyn som *det kompetente barn* og eller utviklingspsykologiske forståelser av barndom trer i forgrunnen. Dette kan føre til at andre barnesyn, som for eksempel barn som omsorgstrengende, kan miste innflytelsen. Med et barnesyn av det kompetente aktive barnet, som med utgangspunkt i sin nysgjerrighet vil oppdage og forandre verden, kan andre sider av barndommen komme i skyggen. Kjørholt (2012) kritiserer fokuset på barn som kompetente, siden deres sårbarhet trer i bakgrunnen. Denne sårbarheten kan likevel settes i sammenheng med nysgjerrighet når det hevdes for eksempel at redsel ødelegger nysgjerrighet. (Machowiak og Trudewind, 2001; Spielberg, Frain og Peters, 1981).

I forskningen til Engels (2011, s. 643-644) nevner hun også en utfordring til å undersøke nysgjerrighet hos barn som ikke viser den åpenbart eller med mindre kroppslige tegn. Dette er også en utfordring Rammeplanen nevner (Kunnskapsministerium, 2011, s. 33), ved å peke på at barn kommuniserer sin nysgjerrighet og sitt vitebegjær mer eller mindre tydelig. Dette har også vært en utfordring i denne studien, som baserer seg på at jeg som forsker tolker observasjonene. Hvis det kroppslige uttrykket var mindre, var det vanskeligere for meg å oppdage disse situasjonene, og de fant ikke så lett veien inn i utvalget. Når jeg ser på

de utvalgte sekvensene, er det også slik at noen barn er valgt oftere enn andre. Forklaringen ligger muligens i måten de uttrykker sin nysgjerrighet på, som er mer synlig enn hos andre.

En annen utfordring er det hva Jirout og Klahr (2012, s. 151) beskriver som *level of curiosity* og at denne kan være svært forskjellig fra barn til barn. Jirout og Klahr beskriver i sine målinger av nysgjerrighet en individuell nysgjerrighets-*level*, som er individuell for hvert enkelt barn og er uavhengig av intelligens (2012, s. 151). I tillegg kommer Arnone, Grabowski og Rynd i sin forskning fram til at barn med en høy nysgjerrighet som utgangspunkt nyter bedre av frihet og mindre kontroll i undervisningen (her i Jirout og Klahr, 2012, s. 146).

Denne individuelle forskjellen, og faren for at noen barn for større utbytte i barnehagen, problematiserer også Stortingsmelding 41 (St. meld. nr. 41 (2008-2009), 2009.): ”Dersom læring i barnehagen i alt for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen. (s. 76). I stortingsmeldingen blir det derfor krevd større fokus på organisert læringsaktivitet som ikke er basert på barns initiativ og nysgjerrighet.

Å unngå aktivitet som er basert på barns nysgjerrighet ser jeg ikke som en god løsning hvis kravet om å støtte barns nysgjerrighet skal være utgangspunkt. Slik jeg ser det, oppstår det heller et ansvar for å være sensibel overfor alle barns måte å uttrykke nysgjerrighet på og å støtte disse i deres første forsiktige nysgjerrighetsprosesser. Dette ser jeg som spesielt viktig når det gjelder småbarn. Det er derfor, slik jeg ser det, nødvendig med en spesiell sensitivitet ovenfor disse prosessene, for å oppdage nysgjerrighet hos de minste.

8. Avslutning

I en tid når fokus på detaljerte temaområder har forandret Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011), og også utdanningen for barnehagelærere (Kunnskapsdepartementet, 2012), ser jeg det som viktig også å sette fokus på mer generelle begreper, for å ikke forsvinne i detaljene og å beholde et overordnet blikk når det gjelder pedagogikk i barnehagen. Et begrep som *nysgjerrighet*, som inneholder mange dimensjoner, gir en mulighet til å se på enkelte mikrosituasjoner med et større perspektiv. Her er det, slik jeg ser det, nødvendig at begrepet *nysgjerrighet* ikke blir endimensjonalt og tatt over av en dominant forståelse. Når det gjelder kvalitet, ser jeg dette som en dynamisk størrelse i bevegelse. Bredden til begrepet *nysgjerrighet* inneholder denne dynamikken og må ikke forsvinne men forbli basisen i søket etter kvalitet.

Nysgjerrighet kan sees i sammenheng med for eksempel filosofisk undring, demokratiske grunnprinsipper eller kognitiv læring. Et fokus på begrepet som aspekt ved kvalitet inneholder, slik jeg ser det, en mulighet til å minske skillene mellom tradisjonelle fag som for eksempel utviklingspsykologi og filosofi, får å oppnå en tverrfaglig og videre ramme, samtidig som barns opplevelse og rolle som aktører kan settes i fokus. At barn står i sentrum, er basert på at, slik jeg ser det, nysgjerrighet støttes og tilrettelegges for, men ikke planlegges.

Målet med denne oppgaven var å gi noen referansepunkter for hvordan det kan sees nærmere på disse prosessene i barnehagen og å samtidig sette fokus på kompleksiteten av nysgjerrighet. Dette er bare et første forsøk på å se nærmere på disse prosessene, og jeg er sikker på at det finnes flere måter for å se nærmere på disse prosessene. Med mitt utgangspunkt i *svak tekning* og *constructing grounded theory*, er alt jeg har sagt midlertidig og ikke fullstendig. Samtidig var det slik jeg ser det viktig å si dette, for å skape et referansepunkt, starte en refleksjon og sette fokus på prosesser rundt nysgjerrighet i barnehagen når det gjelder kvalitet for de minste barna.

Litteraturliste

- Abels, H. (2007). *Einführung in die Soziologie. Band.1: Der Blick auf die Gesellschaft* (3.utg.). Wiesbaden: Vs verlag.
- Amundsen, H.-M. (2013). *Barns undring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Alvsesson, M. og Kärreman, D. (2011). *Qualitative research and theory development – Mystery as method*. London: Sage publications.
- Aylesworth, G. (2013). Postmodernism. I E. Zalta, (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Summer 2013 Edition).
Hentet 02.10.2013 fra
<http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/postmodernism/>
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. (HiO Rapport nr. 25/2004). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2007). Det flyktige som gjentar seg – fokus på mikroprosesser i hverdagslivet. I: N. Winger (Red.). *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodo-logiske utfordringer og dilemmaer* (s. 130–143). (HiO-rapport 19/2007). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Barclay-McLaughlin, G. og Hatch, J.A. (2005). Styding across Race: a conversation about the place of difference in qualitative research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 216-232.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*.
Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berlyne, D.-E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Blay, J., og Iresons, J., (2009). Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult/child interaction in nursery classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(8), 1105-1116.
- Blumenberg, H. (1973). *Der Prozess der theoretischen Neugierde*. Berlin: Suhrkamp.
- Bratterud, Å., Sandseter E. og Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i*

barnehagen – Barn, foreldre og ansattes perspektiver. (Skriftserien fra barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge, Rapport 21/2012). Trondheim: Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge.

Hentet fra

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen.pdf?epslanguage=no

Braunmühl, E., Kupffer, H. og Ostermeyer, H. (1976). *Die Gleichberechtigung des Kindes.* Frankfurt: Fischer Verlag.

Breuer, F. (2011). *Refleksive Grounded Theory.* Wiesbaden: Vs verlag.

Bjørnstad E. og Samuelsson, I. P. (Red.). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? : en forskningsoversikt.* Oslo: Høyskolen i Oslo og Akershus.

Hentet fra

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Forskningsoversikt_HIOA.pdf

Canella, G. og Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice.* London: Routledge Chapman & Hall.

Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution.* New York: Peter Lang.

Ceglowski, D. og Bacigalupa, C. (2002). Four Perspectives on Child Care Quality. *European Early Childhood Education*, 30(2), 87-92.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2 utg.). Los Angeles: sage publications.

Charmaz, K. (2011). Grounded Theory Methods in Sosial Justice Research. I: N. Denzin, og Y. Lincoln, (Red.), *Handbook of qualitative research* (4.utg.) (s. 359-380). Thousand Oaks, CA: sage publications.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory.* Los Angeles: Sage publication.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. I N. Denzin, N. og Y. Lincoln, (Red.), *Handbook of qualitative research* (2 utg.) (s. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

- Charmaz K. og Bryant, A. (2011). Grounded theory and Credibility. I .D. Silverman, (Red.), *Qualitative Research* (3.utg.) (s. 291-309). Los Angeles: Sage publications.
- Clarke, A. (2011). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. I G. Mei, og K.Mruck, (Red.). *Grounded Theory Reader* (s.207-232). Wiesbaden: VS Verlag.
- Clarke A. (2009). From Grounded theory to situational Analysis: What´s new? Why? How? I J. Morse et.al. *Developing grounded theory – the second generation* (s. 194-233). Walnut Creek: Left coast press.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. Athens: The University of Georgia Press.
- Cresswell, J. (2012). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3.utg.). Los Angeles: Sage publications.
- Cresswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (2.utg.). Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Dahlberg, G, Moss, P. og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G, Moss, P. og Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London: Routledge/Falmer.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn,I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. og Wang, B. (2011). *Quality in early childhood education for under two year olds. Whatshould it look like. A literature review*. New Zealand: Ministry of Education.
Hentet fra
http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0009/89532/965_QualityECE_Web-22032011.pdf
- Day, H. (1981). *Neugier und Erziehung*. I H-G. Voss, og H. Keller (Red.), *Neugierforschung* (s. 197-225). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Deckert, H. (2002). *Neugier und Neugierförderung als zentrales Moment in der schulischen Arbeit bei Kindern und Jugendlichen mit einer Körperbehinderung*. München: Grin Verlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora (2006).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Hentet fra:

<https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20%282006%29.pdf>

Dey, I. (2007). Grounding Categories. I A. Bryant og C. Charmaz (Red.), *The SAGE Handbook of grounded theory* (s. 167-190). Los Angeles: Sage publications.

Dornes, M. (1997). *Die frühe Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Drugli, M. (2011). *Liten i barnehage*. Oslo: Cappelen Damm.

Eide, B. et. al. (2010). Etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 31-46.

Einardottir, J. (2007). Challenges in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal*, (15)2, 197-211.

Ellingson, L. (2013). Analysis and Representation across the continuum. I N. Denzin, og Y. Lincoln (Red.), *Collecting and Interpreting qualitative Material* (4 utg.) (s. 413-446). Los Angeles: Sage publ.

Engel, S. (2011). Children need to know: Curiosity in school. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645.

Engel, S. (2006). *Open Pandora`s Box: Curiosity and imagination in the classroom*. Thomas H. Wright Lecture. Occasional Paper Series, Summer 2006. Bronxville, NY: Sarah Lawrence College. Child Development Inst.

Hentet 20.10.2013 fra <http://eric.ed.gov/?id=ED497920>

Farell, A. (2005). *Ethical Research with children*. Open University Press: Maidenhead, Berkshire.

Fløistad, G. (1993). *Heidegger, en innføring i hans filosofi*. Oslo: Pax.

Frank Porter Child Development Institute (udatert). *Environment Rating Scales*.

Hentet 10.12. 2013 fra <http://ers.fpg.unc.edu/>

- Frønes I. (2011). *Moderne Barndom* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Fuller, R. (2006). *Wonder: From emotion to spirituality*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Galison, P. (2004). Specific theory. *Critical Inquiry*, 30(2), 379-383.
- Giliam, L. og Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory: issues and discussion*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. og Strauß, A. (1968). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby*. London : The Bodley Head.
- Gopnik, A. og Smith, A. (udatert). *The infant lantern – the adult spotlight*. Hentet 03.12.2013 fra http://www.alisongopnik.com/lantern_v_spotlight.htm
- Gopnik, A., Meltzoff, A. og Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib : minds, brains, and how children learn*. New York : William Morrow & Co.
- Grasseni, C. (2007). Introduktion. I C. Grasseni (Red.), *Skilled visions – Between Apprenticeship and standards* (s. 1-19). New York: Berghahn Books.
- Grasseni, C. (2009). *Developing Skill, Developing Vision: Practices of Locality at the Feet of the Alps*. New York: Berghahn.
- Grasseni, C. (2013). *Skilled vision and the education of attention - Exploring visual methods*. presentert på: *Blick for barn konferanse*. 28. November 2013. Oslo: Høyskole i Oslo og Akershus.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Griffiths, C. (2013). Using Grounded Theory to Analyze Qualitative Observational Data that is obtained by Video Recording. *Grounded Theory Review*, June (1). upaginert.
- Gulbrandsen, L. og Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehage – rapport fra en undersøkelse av*

- strukturell kvalitet*. (NOVA-rapport nr.1/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2003). *Feldtarbeid blant barn: metodik og etik i enografisk børneforskning*. København: Gyldendahl.
- Hatch, J.A. (2006). *Early Childhood Qualitative Research*. London: Routledge Chapman and Hall.
- Halldén, G. (Red.). (2007). *Den moderna barndomen*. Stockholm: Carlssons Bokforlag.
- Heath, C. (2011). Embodied Action: Video Analysis of social interaction. I D. Silverman, *Qualitative research* (3.utg.) (s. 250-271). Los Angeles : Sage publication.
- Heath, C. et al. (2010). *Video in qualitative research : analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage publication.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Filosofi.
- Heidegger, M. (1963). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Hellesnes, J. (2001). Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorie. *Nytt Norsk Tidsskrift* 2, 132–149.
- Hellesnes, J. (1992). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I L.-E. Dale (Red.), *Pedagogisk Filosofi* (s. 133-178). Oslo: Gyldendahl Akademiske.
- Helmerhorst, K., Riksen-Walraven, M., Vermeer, H., Fukkink, R. og Tavecchio, L. (2014). *Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales*, Early Education and Development, 0. 1-12.
Hentet 03.03.2014 fra : DOI: 10.1080/10409289.2014.840482
- Hjardemaal, F. (2011) Vitenskapsteori. I Kleven, T. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s.179-213). Oslo: Unipub.
- Høyskolen i Oslo og Akershus. (2013). *Med blikk for barn – searching for qualities*. Forskningsprosjekt. Oslo: Høyskole i Oslo og Akershus.
Hentet 10.12.2013 fra <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-ved-LUI/prosjekter/Searching-for-qualities>
- Jaccard J. og Jacoby J. (2010). *Theory Construction and Modell-Building Skills*. New York:

Guilford Press.

- Jacob, P. (2010). Intentionality. I E. Zalta, (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Fall 2010 Edition).
Hentet 03.10.2013 fra <http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/intentionality/>
- Jirout, J. og Klahr D. (2012). Children´s scientific curiosity. In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental review*, 32(2), 125-160.
- Johannessen, A. Tufte, P.-A., og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johanson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interactions between atmosphere, view of child and learning. *International Journal of Early Childhood*, 36 (2), 9-26.
- Juel, E. og Solli, A. (2012). For humor og mer kvalitetsarbeid – et møte med Frode Søbstad. *Første Steg* (1). 20-23.
- Kang, M-J., Hsu, M., Krajbich, I., Loewenstein, G., McClure, S., Tao-yi Wang, J. og Camerer, C. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic Curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20(8), 963-973.
- Kelle, U. (2011). "Emergence" oder "Forcing"? – Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. I G. Mei, og K. Mruck, (Red.), *Grounded Theory Reader* (s. 235-260). Wiesbaden: VS Verlag.
- Katz, L. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education*, 1(2), 5-9.
- Kjørholt, A.-T. (Red.) (2010). *Barn som samfunnsborger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J. Soeffner, H. (Red.). (2009). *Video Analysis: Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (2.utg). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kreitler, H. & Kreitler, S. (1981). Die kognitiven Determinanten des Neugierverhaltens. I H-G. Voss, og H. Keller, (Red.), *Neugierforschung* (s. 144-174). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Forskrift om Rammepplan for barnehagens innhold og*

oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartement. (2012). *Forskrift for rammeplanen for barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartement.

Hentet 20.10.2013 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2012/rundskriv-f-04-12.html?id=706946>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk Teoriedannelse*. Oslo: Fagbokforlaget.

Kvistad, K. og Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehage*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Latour, B. (1986). The Power of Association. I J. Law (Red.), *Power, Actions and Belief: A New Sociology of Knowledge* (s. 264-280). London: Routledge and Kegan Paul.

Litman, J. (2005). Curiosity and the pleasure of learning: Wanting and liking new information. *Cognition & Emotion*, (19)6, 793-814.

Loewenstein, G. (1994) The Psychology of Curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1). 75-98.

Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I G. Løkken og Røthle, M.(Red), *Småbarnspedagogikk : fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 24-38). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. (Doktorgradsavhandling, Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge). Trondheim: NTNU.

Mackowiak, K. og Trudewind, C. (2001). *Die Bedeutung von Neugier und Angst für die kognitive Entwicklung*. Muenchen: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.

Hentet fra:

http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindliche_Entwicklung-Neugier_und_Angst.pdf

- Markali, J., Haraldsen, H., og Pedersen, B. (2012). Katalysator. I *Store norske leksikon*: snl. Hentet 14. april 2014 fra <http://snl.no/katalysator>
- Martens, E. (2003). *Vom Staunen oder Die Rückkehr der Neugier*. Leipzig: Reclam.
- Medin, D. og Barsalou, W., (1987). Categorization process and categorical perception. I Harnad, S. (Red.), *Categorical Perception: The groundwork of Cognition* (s. 455-490). Cambridge: University Press.
- Moen, K. og Granrusten, P.-T. (2010) Demokrati – et mangesidig begrep til inspirasjon og utfordring. I V. Glaser, et al. *Barnehagens grunnsteiner* (s. 263-273). Oslo. Universitetsforlaget.
- Moss P, og Pence, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman Publishing.
- Myrstad, A, og Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon - et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen?. *Barn*, 27(2), 51 - 68.
- Müller, G. (1984). Neugier I. I J. Ritter, og K. Gründer (Red.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Band 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nordin-Hultman, E.(2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nilsen, R. (2000). *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. (Doktorgradsavhandling, Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge). Trondheim: NTNU.
- Nilsson, L. (2011). Using Video Methods on grounded theory. I: V.B. Martin og A. Gynnild (Red.), *Grounded theory – the philosophy. Method and work of Barney Glaser* (s.103-117). Florida: Brown Walker Press.
- Norges Forskningsrådet (2013a). *Nysgjerrigper*. Oslo: Norges Forskningsråd. Hentet 20.12.2013 fra <http://nysgjerrigper.no/>

- Norges Forskningsrådet (2013b). *Om nysgjerrigper*. Oslo: Norges Forskningsråd.
Hentet 20.12.2013 fra <http://nysgjerrigper.no/Artikler/om-nysgjerrigper>
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene*.
Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/pages/36790766/PDFS/NOU201220120001000DDDPDFS.pdf>
- Opdahl P. (2002). Undrer meg på - Filosofi for barn i danningens tjeneste. *Barn*, 2, 19-33.
- Os, E. (2007). Om noen valg når forskningen omfatter de minste. I N. Winger (Red), *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen* (s. 81-103). (HiO-rapport nr. 19/2007). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Piaget, J. (1973). *Main Trends in Psychology*. London: George Allen & Unwin.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography : images, media and representation in research*. London : Sage publications.
- Plutarch. (1927). De audito. I *Loeb Classical Library edition Voll* (s. 201-259).
Hentet 10.10.2013 fra:
http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Plutarch/Moralia/De_auditu*.html
- Probst, P. (1984). Neugier II. I J. Ritter, og K. Gründer (Red.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Band 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Qvortrup, J.(2012). User and Interested Parties: A concluding Essay on Children´s Institutionalization. I A. Kjørholt og J. Qvortrup, (Red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market* (s. 243-261). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Raab, J. og Taenzler, D. (2009). Video-Hermeneutics. I Knoblauch, H. et al. (Red.), *Video analysis: Methodology and Methods* (s. 85-100). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reio, T., Petrosko, J. Wiswell, A. og Thongsukmag, J. (2006). The Measurement and Conceptualization of Curiosity. *The journal of genetic Psychology*, 167(2), 117-135.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning å kvantitativ*

metode. Oslo: Fagbokforlaget.

Rossholt, N. (2013). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i Barnehagen* (doktorgradsavhandling, Høyskolen i Oslo og Akershus, Norge). Oslo: Høyskolen i Oslo og Akershus.

Samhandling (2014). I *ordnett*. Hentet 10.02.2014 fra <http://ordnett.no/search?search=samhandling&lang=en>

Sandseter, B. (2010). *Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge). Trondheim: NTNU.
Hentet fra fra ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:322544

Seale C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage publications.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen - En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge). Trondheim: NTNU.

Sellers, M. (2013). *Young children becoming curriculum*. Oxford: Routledge.

Silverman, D. (Red.) (2011). *Qualitative Research*. Los Angeles: Sage publications.

Spielberger, C., Frain, F, og Peters, R. (1981). Neugier und Angst. I H-G. Voss, og H. Keller (Red.), *Neugierforschung* (s. 197-225). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Barnehager, 2013*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
Hentet 10.05.2014 fra <http://www.ssb.no/barnehager/>

St. meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartement.

Strauss A. and Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3 utg.). Thousand Oaks CA: Sage publications.

Strauss A. and Corbin, J. (1997). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (2 utg.). Thousand Oaks CA: Sage publications.

Thomas, M. (2011). The utility and Efficacy of Qualitative reserach software in grounded

- theory research. I: B. Martin, og A. Gunnild (Red.), *Grounded theory – the philosophy, method and work of Barney Glaser* (s. 103-117). Florida: Brown Walker Press.
- University of north Carolina (udatert). *Selected Research on the ECERS and Early Childhood Program Quality*. Chapel Hill: University of Carolina.
Hentet 14.04.2014 fra <http://ers.fpg.unc.edu/research>
- Uprichard, E. (2008). Children as ‘Being and Becomings’: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22. 303–313
Hentet fra
DOI: 10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x
- Urquart, C. (2007). The evolving nature of grounded theory method: The case of the information system discipline. I A. Bryant, og C. Charmaz, (Red.), *The SAGE Handbook of grounded theory* (s. 339-359). Los Angeles: Sage publications.
- Vassenden, A., Thygesen, J. Beyer, S. Alvestad, M. og Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. (Rapport IRIS - 2011/029). Stavanger: International Research Institute.
- Vattimo, G. (1988). *The End of Modernity: Nihilism and Hermeneutics in Postmodern Culture*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Vattimo, G. (2005). The Age of Interpretation. I R. Rorty og G. Vattimo (Red.), *The Future of Religion* (s. 43-54). New York: Columbia University Press.
- Wagner-Willi, M. (2009). On the Multidimensional Analysis of Video-Data, I H. Knoblauch, et al. (Red.), *Video analysis: Methodology and Methods* (s. 143-154). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weiß, M. (2012). *Gianni Vattimo – Einführung*. Wien: Passagen Verlag.
- Wertz, F., Charmaz, K. Rohnert, P. McMullen, M., Josselson, R., Anderson, R. og McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis*. New York: Guildford publications.
- Woodhead, M. og Faulkner, D. (2008). Subjects, objects or participants? Dialogical research with children. I P. Christensen, og A. James, *Children Perspectives and Practices* (s. 10-39). New York and London: Routledge.

Zuss, M. (2012). *The practice of theoretical curiosity*. Dordrecht : Springer.

Øksnes, M. (2011). "Vi sneik oss te å leik!". I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner – Formålet med barnehagen* (s. 230-241). Oslo: Universitetsforlaget.

Liste over Figurer

Fig. 5.1	<i>”før” og ”etter” bruken av filteret</i>	s. 50
Fig. 5.2	<i>Storyboard ”Byggemateriale”</i>	s. 52
Fig. 5.3	<i>Første ide til prosessen</i>	s. 54
Fig. 5.4	<i>Disrupsjon og samhandling</i>	s. 57
Fig. 5.6	<i>Situert diagram</i>	s. 57
Fig. 5.7	<i>Kretsløp</i>	s. 59
Fig. 5.8	<i>Storyboard ”Putt i Kassa”</i>	s. 60
Fig. 5.9	<i>Pilene i begge veier</i>	s. 61
Fig. 5.10	<i>Kontrast</i>	s. 64
Fig. 5.11	<i>Setting</i>	s. 65
Fig. 5.12	<i>Dimensjonalitet a</i>	s. 66
Fig. 5.13	<i>Dimensjonalitet b</i>	s. 67
Fig. 5.14	<i>Voksnes væremåte 1a</i>	s. 68
Fig. 5.16	<i>Voksnes væremåte 1b</i>	s. 69
Fig. 5.17	<i>Voksnes væremåte 1c</i>	s. 71
Fig. 5.18	<i>Voksen avslutter</i>	s. 72
Fig. 5.19	<i>Storyboards bevegelse ”Uteområde1”</i>	s. 74
Fig. 5.20	<i>Storyboard bevegelse ”På Hylla”</i>	s. 74
Fig. 5.21	<i>Bevegelse mot disrupsjonen</i>	s. 75
Fig. 5.22	<i>Bevegelse fra samhandling</i>	s. 75
Fig. 5.23	<i>Interaksjon med andre barn</i>	s. 77
Fig. 5.24	<i>Visuelle framstilling av prosessen som kart (med eksempler)</i>	s. 78
Fig. 5.25	<i>Visuelle framstilling av prosessen som kart</i>	s. 79
Fig. 6.1	<i>Assosiasjoner til setting</i>	s. 95
Fig. 6.2	<i>Assosiasjoner til bevegelse mot disrupsjonen</i>	s. 96
Fig. 6.3	<i>Assosiasjoner til bevegelse fra samhandlingen</i>	s. 96
Fig. 6.4	<i>Assosiasjoner til samhandlingen</i>	s. 97

Til ansatte

Søknad om tillatelse til å gjennomføre et forskningsprosjekt rundt temaet "Nysgjerrighet som kjennetegn for kvalitet"

Mitt navn er Soern Finn Menning, jeg er student ved Høyskolen i Oslo/Akershus og tar mastergraden i barnehagepedagogikk. Jeg er utdannet førskolelærer og jobber for tiden deltid i en barnehage i Oslo.

Masteroppgaven min er et assosiert prosjekt med det pågående forskningsprosjektet "Searching for qualities" («Blikk for barn») med Professor Leif Hernes som prosjektleder. Dette prosjektet prøver med et bredt spekter av tilnæringer å se nærmere på ulike sider ved kvalitet i barnehagen for de yngste barna i barnehagen.

I forbindelse med mitt masteroppgave vil jeg ser nærmere hvordan "nysgjerrighet" kommer til uttrykk på en småbarnsavdeling i barnehage. Jeg har valgt videoobservasjon som metode. Når nysgjerrighet viser seg kan det handle seg om korte momenter og øyeblikk. Dermed gir meg videoobservasjon mulighet å vende tilbake å studere fenomenet "nysgjerrighet" nærmere. I tillegg vil jeg skrive notater, føre loggbok og ha uformelle samtaler. Det er ikke det enkle barnet eller ansatt som står i fokus, men det er nysgjerrighet som fenomenet jeg vil ser nærmere på.

Når det gjelder hensyn til personvern er det slik at barnas navn, barnehagens navn og ansattes navn vil bli anonymisert med fiktive navn i den ferdige masteroppgave og det vil ikke bli mulig å tilbakeføre informasjon til enkeltpersoner eller barnehagen. Etter at oppgaven er innlevert (senest 31.07.2014) vil alle filmene bli slettet. Videoobservasjonene av inne- og uteaktiviteter gjennomføres slik at de kun tas opptak av barn/voksne som har samtykket til å delta i prosjektet. Prosjektet er klarert og meldt til Personvern forbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS.

Jeg gjør oppmerksom på at det er frivillig å delta. Foreldre og ansatte har full rett å trekke seg midt i prosjektet hvis det er ønskelig, uten at det stilles krav til forklaring.

Jeg går i utgangspunkt ut fra at jeg bruker tilsammen ca. 3 uker i barnehagen. De første dagene vil jeg bruke for å bli kjent med barnegruppen, ansatte og lokalet. Den andre ukene vil jeg bruke for å filme. Etter dette vil jeg bruke tid for å få en første oversikt over observasjoner jeg har samlet inn og gjennomføre en første sortering. Med utgangspunkt i dette vil jeg komme tilbake for ca. en uke for å samle flere observasjoner. (Dette er en foreløpig plan som må tilpasses etter hvordan observasjonene utvikler seg).

Dersom det er noen spørsmål vedrørende prosjektet kan du ta kontakt med meg (per mail soernmenning@hotmail.com eller mobil 93069130) eller min veileder førstemanuensis Nina Winger (tlf. 22452802 / 4144339) ved Høyskolen I Oslo/Akershus.

Med vennlig Hilsen

Soern Finn Menning

Samtykkeerklæring fra ansatt ved innsamling av data gjennom videoobservasjon.

Formålet med undersøkelsen er å studere fenomenet "nysgjerrighet" og undersøkelsen er en del i en masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo/Akershus.

Jeg, _____ tillater å bli videoobservert i samspill med barna i overnevnte undersøkelse.

Jeg er kjent med at informasjonen innhentes i henhold til personopplysningslovens bestemmelser, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Jeg er også kjent med at opplysningene blir anonymisert og alt videomaterialet slettes etter at masteroppgaven er avsluttet (senest 31.07.2014).

Sted, Dato _____

Underskrift _____

Til foreldre og foresatte,

Til foreldre:

Søknad om tillatelse til å gjennomføre et forskningsprosjekt rundt temaet "Nysgjerrighet i barnehage"

Mitt navn er Soern Finn Menning, jeg er student ved Høyskolen i Oslo/Akershus og tar mastergraden i barnehagepedagogikk. Jeg er utdannet førskolelærer og jobber for tiden deltid i en barnehage i Oslo.

Masteroppgaven min er et assosiert prosjekt med det pågående forskningsprosjektet "Searching for qualities" («Blikk for barn») med Professor Leif Hernes som prosjektleder. Dette prosjektet prøver med et bredt spekter av tilnærminger å se nærmere på ulike sider ved kvalitet i barnehagen for de yngste barna i barnehagen.

I forbindelse med mitt masteroppgave vil jeg ser nærmere hvordan "nysgjerrighet" kommer til uttrykk på en småbarnsavdeling i barnehagen. Jeg har valgt videoobservasjon som metode. Når nysgjerrighet viser seg kan det handle seg om korte momenter og øyeblikk. Dermed gir meg videoobservasjon mulighet å vende tilbake å studere fenomenet "nysgjerrighet" nærmere. I tillegg vil jeg skrive notater, føre loggbok og ha uformelle samtaler. Det er ikke det enkle barnet eller ansatt som står i fokus, men det er nysgjerrighet som fenomenet jeg vil ser nærmere på.

Når det gjelder hensyn til personvern er det slik at barnas navn, barnehagens navn og ansattes navn vil bli anonymisert med fiktive navn i den ferdige masteroppgave og det vil ikke bli mulig å tilbakeføre informasjon til enkeltpersoner eller barnehagen. Etter at oppgaven er innlevert (senest 31.07.2014) vil alle filmene bli slettet. Videoobservasjonene av inne- og uteaktiviteter gjennomføres slik at de kun tas opptak av barn/voksne som har samtykket til å delta i prosjektet. Prosjektet er klarert og meldt til Personvern forbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS.

Jeg gjør oppmerksom på at det er frivillig å delta. Foreldre og ansatte har full rett å trekke seg midt i prosjektet hvis det er ønskelig, uten at det stilles krav til forklaring.

Jeg går i utgangspunkt ut fra at jeg bruker tilsammen ca. 3 uker i barnehagen.

Dersom det er noen spørsmål vedrørende prosjektet kan du ta kontakt med meg (per mail soernmenning@hotmail.com eller mobil 93069130) eller min veileder førstemanuensis Nina Winger (tlf. 22452802 / 4144339) ved Høyskolen I Oslo/Akershus.

Med vennlig Hilsen

Soern Finn Menning

Samtykkeerklæring fra foreldre/foresatte ved innsamling av data gjennom videoobservasjon.

Formålet med undersøkelsen er å studere fenomenet "nysgjerrighet" og er del i en masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo/Akershus.

Jeg tillater at mitt barn, _____ blir video observeret i forbindelse med overnevnte undersøkelsen.

Jeg er kjent med at informasjonen innhentes i henhold til personsopplysningslovens bestemmelser, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Jeg er også kjent med at opplysningene blir anonymisert og alt videomaterialet slettes etter at masteroppgaven er avsluttet (senest 31.07.2014).

Sted, Dato

Underskrift

Soern Finn Menning



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

Vår dato: 04.10.2013

Vår ref: 35572 / 2 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35572</i>	<i>Nysgjerrighet som kjennetegn for kvalitet i barnehage</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Nina Winger</i>
<i>Student</i>	<i>Soern Finn Menning</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Soern Finn Menning Ljabrubakken 8b 1165 OSLO

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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