

Masteroppgave
Masterprogram i barnehagekunnskap
Mai 2021

LEVD DIDAKTIKK: Å UTFORME EN BARNEHVERDAG FOR ANSATTE OG BARN

En kvalitativ studie av didaktikkens sammenheng
med relasjons- og samspillskvalitet i barnehagen

Av Vegar Baadstø



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Tusen takk til Nina Winger for oppmuntring og veiledning. Din kunnskap og erfaring har vært uvurderlig i arbeidet med denne masteroppgaven.

Takk til Ellen Os for verdifulle tilbakemeldinger.

Takk til min kjære Susanne for hjelp med tekstens estetiske utforming, og for at du er den du er.

Takk til alle barn og medarbeidere som har gått veien sammen med meg, og gjort meg til fagpersonen jeg er i dag.

Abstract

Quality in staff-child interactions and relations constitutes an important part of Early Childhood Education and Care (ECEC) (Kunnskapsdepartementet, 2017). While this is widely agreed upon, working with children in an ECEC-setting can be challenging on an emotional, organizational, and practical level. Demanding working conditions make it difficult for ECEC staff to interact with children in a satisfactory manner (Skoglund & Åmot, 2020; Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze, 2015)

In this master's thesis I discuss how working didactically can help ECEC staff in bettering staff-child interaction and relations, especially in challenging situations. To have an informed discussion I have made use of relevant theories and research. I have also conducted my own field study in a Norwegian kindergarten. This master's thesis has been qualitative in its execution. Its purpose has been increased understanding of how didactic work and quality in ECEC staff-child interaction and relations are connected.

In my discussion I reach the following conclusions:

- To affect staff-child interaction and relations in a qualitatively positive manner, didactic work needs to embody certain qualities. In short, the didactic work should be continually ongoing, as well as based in the everyday life of the ECEC institution. It requires a competent and committed staff group with an ability to critically reflect upon their practice. The staff group should be supported in systematizing their didactic work. Lastly, they should have a common understanding of the reasoning behind their way of working.
- If they focus on how they can improve on what they offer as educators and caregivers, ECEC staff can improve their ability to achieve high quality in staff-child interaction and relations.

Sammendrag

Kvalitet i relasjoner og samspill mellom barn og ansatte i barnehagen er en viktig del av barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mens det er bred enighet om dette, kan det å jobbe med barn i barnehage være utfordrende på et emosjonelt, organisatorisk og praktisk nivå. Krevende arbeidsforhold gjør det vanskelig å møte barn slik barnehageansatte ønsker, og kan skape negative samspillspiraler (Skoglund & Åmot, 2020; Whitaker et al., 2015).

I denne masteroppgaven drøfter jeg hvordan det å arbeide didaktisk kan hjelpe barnehageansatte med å forbedre relasjoner og samspill mellom dem og barna de har omsorg for, spesielt i utfordrende situasjoner. For å kunne ha en informert drøfting har jeg brukt relevant teori og forskning. Jeg har også gjennomført min egen feltstudie i en norsk barnehage. Masteroppgaven har vært et kvalitativt arbeid, og har hatt som hensikt å øke forståelse for hvordan didaktikk og relasjons- og spillskvalitet mellom barnehageansatte og barn henger sammen.

I løpet av drøftingen kommer jeg frem til følgende konklusjoner:

- For at didaktisk arbeid skal påvirke relasjoner og samspill mellom barnehageansatte og barn på en kvalitativt positiv måte må det inneholde visse kvaliteter. Kort sagt så bør det didaktiske arbeid pågå som en kontinuerlig prosess gjennom barnehagehverdagen. Det bør forankres i barnehagehverdagen. Det krever en kompetent og engasjert personalgruppe med evne til å reflektere kritisk over sin praksis. Personalgruppen bør støttes i å systematisere det didaktiske arbeidet. Personalgruppen bør ha en felles forståelse av begrunnelsen bak arbeidsmåten deres.
- Hvis barnehageansatte fokuserer på hva de kan tilby som pedagoger og omsorgspersoner kan de forbedre sine forutsetninger for å kunne oppnå høy kvalitet i relasjoner og samspill mellom dem selv og barna i barnehagen.

Innhold

1. Innledning	6	70	7. Kritikk av egen fremgangsmåte
Et didaktisk perspektiv på møter mellom voksne og barn	7	71	Forståelse og tolkning
Bakgrunn for valg av tema	10	73	Å lage et narrativ
Tekstens oppbygning	14	74	Tid, rom og kompetanse
		75	Oppsummering av kapittel 7
2. Innramming og avgrensning	16	76	8. Funn fra egen studie
Relasjons- og samspillskvalitet	19	78	Didaktisk innhold basert på idealer
Barnehageansattes emosjonelle arbeid	21	80	Innholdsfokus og relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende situasjoner
Min forståelse av didaktikk	25	87	Emosjonelt arbeid og didaktikk
Innhold som didaktisk kategori	29	90	Utfordrende arbeidsmåte
Oppsummering av kapittel 2	32	93	Oppsummering av kapittel 8
		94	Forord til drøftingsdel
3. Vitenskapsteoretisk forankring	33	95	9. Drøfting del 1: Didaktisk arbeid og bedre relasjons- og samspillskvalitet mellom barnehageansatte og barn i utfordrende situasjoner
Fenomenologi	35	97	Fokus og forankring i didaktisk arbeid
Hermeneutikk	37	99	Ansattes forutsetninger
Hermeneutisk fenomenologi	40	101	Fleksibilitet, tilpasning og kontinuerlig arbeid – levdt didaktikk
Deskriptiv eller normativ?	41	103	Systematisk og didaktisk arbeid
Oppsummering av kapittel 3	42	104	Kritikk i didaktikk
		105	10. Drøfting del 2: Didaktisk innhold og ansattes forutsetninger for gode relasjoner og samspill
4. Metodologi	43	106	Barnehageansatte og innhold: gjensidig påvirkning
Fenomenologisk-hermeneutisk metodologi	45	108	Perspektiver på egen praksis
Etnografi som metodologi	46		
Om casestudier	48	109	11. Oppsummering og konklusjon
Forskerrollen	49		
Litteraturstudie	51	112	Litteraturliste
Oppsummering av kapittel 4	52	118	Vedlegg
5. Metode	53		
Feltnotater	55		
Observasjon	56		
Samtaler	56		
Skriftlige kilder	56		
Intervju	57		
Analyse og fortolkning	59		
Oppsummering av kapittel 5	61		
6. Etikk	62		
Formell forskningsetikk	64		
Informasjon og samtykke	65		
Å ivareta informanter	66		
Drøfting av data med de jeg forsker med	67		
Barneperspektivet	68		
Oppsummering av kapittel 6	69		

Kapittel 1

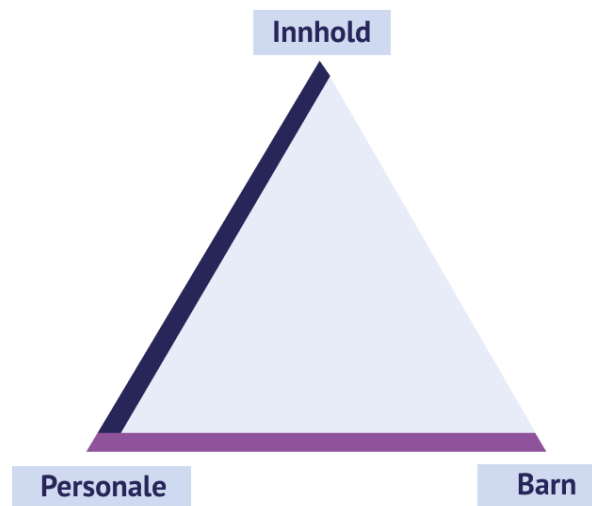
INNLEDNING

Et didaktisk perspektiv på møter mellom voksne og barn

Mennesker og deres relasjoner formes gjennom møter med hverandre. Som samfunn anerkjenner vi god kvalitet på relasjoner og samspill mellom ansatte og barn som en viktig del av barnehagens samfunnsmandat og dens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mens samspillskvalitet ikke nødvendigvis kan operasjonaliseres på en entydig måte har forskjellige undersøkelser også vist sammenheng mellom samspillskvalitet mellom ansatte og barn og barns utvikling og trivsel (Hu, Zhou, Chen, Fan & Winsler, 2017; Melhuish et al., 2015; Sandseter & Seland, 2018).

Denne kvaliteten kommer ikke av seg selv, og det finnes flere utfordringer og fallgruver som vanskeliggjør arbeid med samspill og relasjoner i barnehagen (Lund et al., 2015; Repo & Sajaniemi, 2015; Skoglund & Åmot, 2020). Arbeid med samspill og relasjoner mellom barn og voksne berører alle sider av barnehagehverdagen, og lar seg vanskelig beskrives i en tekst. Det er umulig å skrive hvordan alle barnehager skal jobbe mot bedre relasjons- og samspillskvalitet på et generelt grunnlag. Dette er heller ikke et utforsket område innenfor barnehageforskning (Bae, 2009). Likevel mener jeg at en såpass viktig del av barnehagehverdagen fortjener å drøftes ut fra flere perspektiver. Perspektivet jeg har valgt i min studie er didaktisk. Mer spesifikt vil jeg skrive om hvordan arbeid med innhold som didaktisk kategori kan ha en innvirkning på samspillskvalitet og

kvalitet i relasjoner mellom ansatte og barn, og hvordan det å sette søkelys på innhold kan påvirke grunnlaget ansatte opplever og vurderer utfordrende møter med barn på. Jeg bruker begrepet didaktisk innhold i en vid forstand. Kort sagt vil det i denne teksten referere til hva vi tilbyr barna i barnehagen. Formålet med å bruke innholdsbegrepet ligger i denne forståelsen. Min tekst utforsker først og fremst didaktisk arbeid som tar for seg hva barnehageansatte kan endre med tanke på hva de tilbyr barna. I en didaktisk diskurs er ikke denne måten å snakke om innhold på uproblematisk. Innhold og arbeidsmåte er to didaktiske kategorier som tradisjonelt har vært skilt (Gunnestad, 2014, s. 110). Jeg velger likevel å bruke innholdsbegrepet for å beskrive tilbud. Med utgangspunkt i den didaktiske trekanten kan man si at jeg er interessert i hvordan arbeid med den blå-markerte linjen (personale-innhold) kan påvirke kvalitet i samspill og relasjoner som foregår langs linjen som er markert med rosa (personale-barn). Mens samspillet mellom disse to linjene er mitt hovedfokus kommer jeg ikke bort fra at hvordan barna opplever innholdet de voksne utformer også er et sentralt aspekt av tematikken jeg har valg å undersøke.



Den didaktiske trekanten (Håberg, 2017)

Jeg har valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan didaktisk arbeid bidra til bedre relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende møter mellom ansatte og barn i barnehagehverdagen?

Med utfordrende møter mener jeg samspillssituasjoner som oppleves som utfordrende av enten barnehageansatte, barn eller begge disse gruppene. Hva som er et utfordrende møte avhenger av hvordan møtet oppleves av de som deltar i det.

Å utforske hvordan didaktisk arbeid kan føre til bedre kvalitet innenfor et område av barnehagehverdagen innebærer også å være kritisk til sammenhengen mellom arbeidet og kvaliteten som undersøkes. Man kan spørre om arbeid med didaktisk innhold automatisk fører til bedre kvalitet på relasjoner og samspill. Kanskje må selve arbeidet ha visse kvaliteter for at en slik sammenheng skal være til stede? Forskjellige aspekter av sammenhengen må også utforskes for å ha en adekvat forståelse av den. Eksempler på forskjellige aspekter kan være forutsetningene til de som driver med det didaktiske arbeidet, eller hvilke målsetninger som styrer arbeidet.

Bakgrunn for valg av tema

Behov for kunnskap om barnehagedidaktikk

Det er i dag et behov for økt kunnskap om hvordan didaktisk arbeid skal gjennomføres i barnehager. Tre nyere forskningsrapporter som på forskjellige måter tar for seg barnehagefeltets nåværende status underbygger denne påstanden:

Som en del av GoBan (Gode Barnehager for barn i Norge)-prosjektet studerte en forskergruppe hva som kjennetegnet barnehager med høy kvalitet ut fra målinger med ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale - Revised). Funnene i denne undersøkelsen indikerte et behov for økt didaktisk kompetanse for å kunne skape felles forståelse og samkjøring i planlegging og gjennomføring av planer (Alvestad et al., 2019, s. 69).

I rapporten Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag konkluderer ekspertgruppen som utarbeidet den blant annet at en didaktisk forståelse som ivaretar både her-og-nå-perspektiver og planer ut fra målsetninger og barnehagens samfunnsmandat bør videreutvikles. Dette mener de vil bidra til at man får et bedre grunnlag for å se sammenhenger mellom hva vi vil med barnehagen og hva vi gjør (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 239).

I Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren vurderes arbeid med kvalitetsutvikling i norske barnehager. Datamaterialet i denne rapporten består hovedsakelig av intervjuer av ansatte på forskjellige nivåer i

barnehageforvaltningen. Her påpeker barnehageansatte selv den utfordrende spenningen mellom gjennomføring av planer og behovet for improvisasjon (Haugset et al., 2019, s. 50). Dette kan også knyttes til et behov før økt didaktisk kompetanse slik at denne balansegangen kan gjennomføres på et informert grunnlag.

Didaktikkens rolle i relasjons- og samspillskvalitet

Som nevnt over er god relasjons- og samspillskvalitet en del av barnehagens samfunnsmandat, samtidig som det er et forskningsmessig grunnlag for å si at det er en sammenheng mellom kvalitet i relasjoner og samspill mellom barn og barnehageansatte og barns trivsel og utvikling. Jeg tør å påstå at jeg ikke er kontroversiell hvis jeg sier at det finnes en bred enighet om at gode relasjoner og godt samspill er viktig i barnehagen. Denne enigheten er dessverre ingen garantist for kvaliteten vi ønsker.

Et eksempel fra nyere forskning som viser hvordan gode pedagogiske intensjoner kan føre til praksis som er skadelig for samspill, relasjoner og barns utvikling generelt er Laura Anitta Repo og Nina Sajaniemis studie av mobbeforebygging i barnehagesammenheng (Repo & Sajaniemi, 2015). Denne studien fant korrelasjoner mellom hvordan ansatte møter uønsket atferd og forekomst av mobbing. Den fant også en korrelasjon som viser til hvordan det å ha arbeidet med holdninger, organisering og arbeidsmåter kan ha direkte og indirekte sammenhenger med hvor stor eller liten grad av mobbing som finnes i en barnegruppe. Ut fra denne studiens funn kan man argumentere for at barnehager med strenge disiplinære tiltak i møte med uønsket atferd også har et tilbud med rammer og arbeidsmåter som møter atferden, men at dette tilbudet er utviklet på et uhenksmessig grunnlag. Med dette grunnlaget gir arbeidsmåtene uønsket resultat, nemlig dårligere kvalitet på relasjoner og samspill, både innad i barnegruppa og mellom barn og voksne. Barnehagene med færre rapporterte mobbetilfeller hadde brukt mer tid på å utarbeide planer og reflektere omkring tiltak for å håndtere mobbing. De rapporterte et varmere samspillsklima enn barnehager som ikke hadde gjort dette arbeidet så vel som barnehager som lente seg på disiplinering for å håndtere mobbing (Repo & Sajaniemi, 2015, s. 472). Det er vanskelig å trekke direkte årsakssammenhenger ut fra denne studien. Korrelasjonene er likevel et utgangspunkt for å spørre om didaktisk arbeid som refleksjon og

planlegging kan utvikle vår evne til å opprettholde godt samspill og kan åpne øynene våre for aspekter ved barnehagetilbudet som reduserer eller øker negative samspilltrekk som mobbing. I tilfeller der barnehagepersonalet straffer barn som mobber eller driver med annen uønsket atferd kan det være et behov for å vurdere hvordan man kan endre sitt tilbud, eller innhold, for å forhindre denne atferden og hjelpe barna som utøver så vel som barna som rammes av den. Didaktikk kan bidra med verktøy som hjelper ansatte med å stille spørsmålstegn ved praksiser som er uhensiktsmessige. For eksempel kan en barnehage ta utgangspunkt i korrelasjonene Repo og Sajaniemi finner i sin undersøkelse og kartlegge sin egen praksis i lys av disse. Bruker de straff for å forhindre uønsket atferd? Virker det? Hvordan påvirker det relasjoner og samspill i gruppa? Finnes andre måter å møte denne atferden på? Det er viktig å påpeke at svarene de finner kommer helt an på hvilke perspektiver de velger å innta. Hvis man har som utgangspunkt at negativ stimuli virker for å lære barn at visse typer atferd ikke er ønsket, så vil straff virke som et hensiktsmessig tiltak i møte med denne atferden.

Å arbeide didaktisk er altså ikke nok. Jeg mener at det er hensiktsmessig å være kritisk til hvilke perspektiver man inntar, og hva man fokuserer på. Da jeg jobbet som barnehagelærer bidro jeg til valg av fokus i didaktisk refleksjonsarbeid som i praksis førte til det jeg i dag opplever som stigmatisering og objektivisering av barn. Nedenfor har jeg skrevet om min erfaring med et av barna jeg hadde ansvar for som eksemplifiserer dette:

Even var 4 år og gikk på avdelingen jeg jobbet på. Han var ofte urolig i samlingsstund, og fikk ofte negativ oppmerksomhet for dette fra den voksne som ledet samlingsstunden. Min opplevelse var at den voksne som ledet samlingsstunden og Even ofte ble frustrert i denne settingen. Vi var bekymret for hans utvikling, og mente han måtte øve seg på samlingsstund. Med tanke på skole måtte han få erfaring med å sitte stille, ta imot formidling og vente på tur. Våre intensjoner var gode. De var for så vidt også gjennomtenkt, men hvor var fokuset? Jeg tenker den dag i dag på dette barnet med kjærlighet og et reelt ønske om at han har det bra i den hverdagen han befinner seg i. Jeg håper hans minner fra sin tid i barnehagen er positive, jeg håper vi fostret et positivt selvbilde hos han, men jeg er ikke sikker på om vi gjorde det. Hvordan speilet vi dette barnet da vi gang på gang satte han i en situasjon han ikke mestret? Var det rettferdig at han skulle sitte stille og ta

imot vår formidling uansett kvalitet, uansett hvor uinteressant det var for han? I ettertid tenker jeg ofte på om vi var for sneversynt, for problematiserende når det kom til vårt syn på dette barnet. Lot vi han kjenne på en følelse av å være god nok som han er? Hvor var den kritiske refleksjonen omkring innholdet vi tilbydde han? Tok vi han på alvor? Jeg sitter igjen med en følelse av at vi objektiverte dette barnet. Vi psykologiserte uttrykkene hans. Dette oppsummerer ikke helheten av våre relasjoner til barnet. Det oppsummerer i hvert fall ikke kollegene mine som mennesker eller som fagutøvere. Dette er mennesker jeg ser opp til, og som har bidratt med så mye godt i menneskers liv at jeg ikke kan oppsummere det i noen få setninger. Jeg mistenker likevel at et mer kritisk fokus på innholdet vi tilbydde ville kommet både barnet og oss til gode, og gitt oss en bedre hverdag.

En endret retning

Temaet for denne masteroppgaven har endret seg underveis. Den tok først for seg prerefleksive opplevelser av utfordrende situasjoner og deres innvirkning på barnehagepraksis. Jeg ville vite hvordan ansatte og barn opplevde utfordrende møter mens de var i dem. Denne tematikken har fortsatt en rolle i studien, men den har nå et mer didaktisk fokus. Dette skiftet skjedde da jeg tolket mine samtaler med de avdelingsansatte i etterkant av utfordrende møter. Jeg ble bevisst på didaktikkens rolle i deres opplevelse av møtene. Jeg går gjennom funn og min forskerrolle lengre ned i tekstens funn- og dens metodologikapittel, men mener likevel at erfaringene jeg gjorde meg i feltarbeidet forandret studiens tematikk i så stor grad at de må anerkjennes når jeg gjør rede for valg av tema. Kort sagt inspirerte måten de ansatte i barnehagen tok konkrete grep i arbeidet for at det didaktiske innholdet skulle harmonere med prioriteringene de hadde satt. De tok ansvar for innholdet sitt, og akkurat dette ble sentralt for mitt valg av tema.

Tekstens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg avgrense studiens fokus og avklare sentrale begreper. Når jeg gjør dette benytter jeg meg av forskning og teorier. Dette vil bidra til å ramme inn min studie i forhold til resten av fagfeltet. Denne delen av teksten viser også hvordan litteraturstudien jeg har gjennomført som en del av min studie har informert min forståelse av didaktikk, didaktisk innhold og relasjons- og samspillskvalitet.

I kapittel 3 skriver jeg om min epistemologiske inngang til studien. Her gjør jeg rede for hvilke vitenskapsteoretiske retninger som har informert min fremgangsmåte. I kapittel 4 drøfter jeg konsekvensene mine epistemologiske valg har hatt for min studie. Konkrete metoder jeg har tatt i bruk beskriver jeg i kapittel 5. I kapittel 6 vil jeg presentere og drøfte etiske hensyn jeg har tatt i studien, og etiske utfordringer jeg har møtt i løpet av den.

I kapittel 7 ser jeg kritisk på hvordan jeg har utformet studiens fremgangsmåte, og det epistemologiske grunnlaget jeg søker kunnskap på.

Funn fra studiens feltarbeid og analyse av data fra dette arbeidet presenteres i kapittel 8 før jeg introduserer tekstens drøftingsdel. Denne tekstens drøftingsdel er delt i to kapitler. Jeg drøfter masteroppgavens problemstilling innenfor to

hovedtematikker: i kapittel 9 drøfter jeg hva som må til for at det skal være en sammenheng mellom bedre relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende situasjoner og didaktisk arbeid.

I kapittel 10 drøfter jeg sammenhengen mellom ansattes forutsetninger for relasjoner og samspill med barn og didaktisk arbeid med innhold. Siden jeg har en såpass begrenset mengde egen empiri vil det teoretiske utgangspunktet jeg har skissert i mitt innramming- og avgrensningskapittel, og forskningen og teoriene det bygger på, vil være sentrale for drøftingen min.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel 11 oppsummere drøftingen og dens implikasjoner. Her ser jeg også på hvordan studiens tematikk kan forskes videre på.

Kapittel 2

INNRAMMING OG AVGRENSNING

In writing about what other people have written you are:

- *evaluating and interpreting, pulling out major points and*
- *connecting these interpretations to your topic.*

So what you are writing then is not a report, but an argument. You are saying how you work sits in the field and how the field informs your work. This is arguing a case. Your case. Your argument is based in what you think the literatures mean and how you have understood them. You must then not only establish where your research fits in relation to the topic, what you are building on but also what you might want to speak back to, or expand further

(Thomson, 2020).

Sitatet fra Pat Thomson viser intensjonene for dette kapitlet. Jeg vil definere sentrale begreper og avgrense fokuset for min studie. Når jeg gjør dette viser jeg til teorier og forskning som informerer min forståelse av emnet jeg har studert. Dette bidrar også til å posisjonere min masteroppgave i forhold til annen forskning. Denne delen av teksten utgjør mitt teoretiske utgangspunkt, og løfter frem en stor del av min forforståelse av tematikken som drøftes i denne teksten. Teoriene jeg referer til har vært helt nødvendige i analysearbeidet mitt, da de har gitt meg perspektiver og temaer jeg har kunnet forstå mitt datamateriale ut fra. Tidligere forskning har vært viktige på to måter; som teoretiske kilder som kan informere, utvide og enten underbygge eller avkrefte min argumentasjon, og som eksempler jeg har kunnet la meg inspirere av i gjennomføring av egen studie. Å benytte seg av andres forskning er viktig for at en liten kvalitativ studies ytre validitet. Med ytre validitet sikter jeg til hvorvidt funnene i en studie kan si noe om noe utover studien i seg selv (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 387). Mine søk i tidsskrifter (for eksempel Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning og Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk), Oria og Google Scholar viser at arbeid med

didaktisk innhold med relasjons- og samspillskvalitet som mål sjeldent er et eksplisitt tema i barnehageforskning, samtidig som det ofte har en implisitt rolle i flere studier. Dette vil være reflektert i forskningen som har informert min studie. Didaktikkens implisitte rolle i forskningstematikk viser også hvor bredt didaktikkbegrepet favner.

Didaktisk arbeid og relasjons- og samspillskvalitet er store emner som kan ses på fra flere perspektiver. For at gjennomføringen av denne studien og det å skrive denne teksten skal kunne være overkommelige oppgaver er jeg derfor nødt til å begrense hvilke perspektiver jeg ser tematikken fra. Et eksempel på et perspektiv som er spesielt interessant sett i lys av didaktisk arbeid med innhold og hvordan det kan forbedre relasjoner og samspill i barnehagen er inkluderingsperspektivet. Dette perspektivet er ikke fraværende i teksten. Det kommer frem i teoretiseringen og drøftingen min, men er ikke i fokus.

Relasjons- og samspillskvalitet

Relasjoner mellom barn og ansatte bygges gjennom samspill, gjennom felles erfaringer over tid (Askland, 2020, s. 15; Drugli & Lekhal, 2018, s. 23). Ut fra denne påstanden kan man argumentere for at dårlig samspillskvalitet vil kunne føre til dårlig relasjonskvalitet. På grunn av den tette sammenhengen, og de ikke alltid så klare grensene, mellom relasjon og samspill velger jeg å ikke skille mellom relasjons- og samspillskvalitet i denne teksten. Begrepene vil noen ganger brukes om hverandre.

Å definere og operasjonalisere hva som oppleves som gode relasjoner og godt samspill for mennesker generelt sett er kanskje ikke mulig å gjøre. Kvalitetsstandarder er en sosial konstruksjon. De har en lokal og kulturell forankring, og henger sammen med de forhold som finnes der de er forankret (Tobin, 2005). For at jeg skal kunne drøfte sammenheng mellom arbeidsmåter og denne kvaliteten i min problemstilling trengs det likevel en definisjon å gå ut ifra. Jeg har ikke som mål å gjennomføre en lengre drøfting om hva relasjons- og samspillskvalitet er. Når jeg skal lage en definisjon av begrepet som jeg kan bruke i min drøfting tar jeg derfor utgangspunkt i bare to kilder. Disse er Caregiver Interaction Profile-skalaen (CIP) og May Britt Drugli og Ratib Lekhals forståelse av gode relasjoner. Ut fra dette har jeg en kort, operasjonalisert definisjon av samspillskvalitet fra CIP-skalaen og en mer utvidet drøfting av hva som er gode

relasjoner og godt samspill fra May Brit Drugli og Ratib Lekhal (Drugli & Lekhal, 2018).

CIP-skalaen har 6 kategorier den bedømmer samspillskvalitet ut fra:

- *Sensitive responsiveness* (Sensitiv responsivitet /emosjonell støtte)
- *Respect for autonomy* (Respekt for autonomi)
- *Structure and limit setting* (Struktur og grenser)
- *Verbal communication* (Snakke og forklare)
- *Stimulation of development* (Stimulering av utvikling)
- *Fostering peer interactions* (Veiledning av interaksjon)

(Bjørnestad, Broekhuizen, Os & Baustad, 2020; Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink & Tavecchio, 2014)

Ut fra disse seks kategoriene kan det tolkes at samspillskvalitet ikke bare går ut på å gi omsorg forstått som å gi trygghet, nærvær og emosjonell støtte. Samspill av høy kvalitet skal også støtte utvikling, og skal ha et innhold man kan være sammen om. Om samspillskvalitet kan skiller på denne måten kan diskuteres. Hvis det å gi omsorg er å sørge for andres velvære, innebærer det også å sørge for at de utvikler seg slik at de kan leve et godt liv sammen med andre. Drugli og Lekhal skriver at gode relasjoner er preget av trygg tilknytning, sensitivitet og gjensidighet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 115). Ut fra dette og CIP-skalens kategorier påstår jeg at relasjoner og samspill av høy kvalitet er preget av sensitivitet, støtte, gjensidighet, respekt, tydelighet, trygghet og veiledning. De foregår også i et berikende miljø. De ansatte må kunne være åpne for barns uttrykk og behov, og kunne gi barna omsorg og støtte ut fra disse. De må støtte barnas utvikling slik at de kan få forutsetninger for å trives i samfunnet de skal leve i. De må møte og respektere barna som subjekter med legitime ønsker og kompetanser. De må kunne kommunisere på en måte alle i fellesskapet kan forstå og forholde seg til. De må kunne skape forutsigbare rammer der barna føler seg trygg på sin plass i fellesskapet og på sin verdi. De voksne må kunne gi veiledning ved behov. De ansatte i barnehagen må sørge for at det finnes innhold i barnehagen som barn kan samles om med hverandre så vel som med voksne.

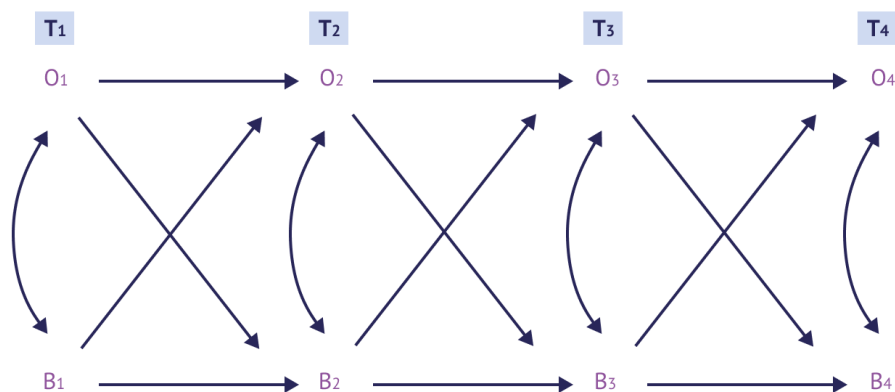
Barnehageansattes emosjonelle arbeid

En forutsetning for min argumentasjon er at det å jobbe i barnehage er en emosjonelt krevende jobb, og at barnehageansattes bearbeiding av følelser er en del av denne jobben. Jeg argumenterer her for at bearbeidingen henger tett sammen med relasjoner og samspill mellom ansatte og barn. Barnehageansatte kan ikke ignorere vonde følelser i arbeidet sitt, av hensyn til både barna og seg selv. For å underbygge argumentet vil jeg her ta for meg begrepet emosjonelt arbeid (oversatt fra emotional labour). Begrepet kan kort beskrives som det å fremme eller hemme egne følelser for å kunne opprettholde forhold som fremmer ønskelige opplevelser og sinnstilstander hos andre (Hochschild, 2012, s. 20).

I artikkelen «Emotional aspects of nursery policy and practice – progress and prospect» (Elfer, 2015) undersøker Peter Elfer emosjonelt arbeid i en barnehagesetting ut fra flere vinklinger. I tillegg til å skrive om emosjonelt arbeid i et historisk perspektiv drøfter han det i et tilknytningsperspektiv, et emosjonelt arbeidsperspektiv og et psykoanalytisk perspektiv. Alle perspektivene underbygges ved hjelp av tidligere forskning gjennomført av både Elfer og andre forskere. Konklusjonen hans er at å se bort fra emosjonelt arbeid er å ignorere et viktig aspekt av relasjoner med barn, og at ansatte som får bearbeidet og anerkjent sine følelser er bedre rustet til å møte barns uttrykk og følelser (Elfer, 2015, s. 508). Dette argumentet finner gjenklang i artikkelen «When Anger Arises in the Interaction with Children

in Kindergartens – The Staff’s Reactions to Children’s Resistance» (Skoglund & Åmot, 2020), der Ruth Ingrid Skoglund og Ingvild Åmot drøfter vanskelige følelser hos barnehageansatte i samspill med barn. De konkluderer blant annet med at vanskelige følelser som for eksempel sinne er underkommunisert i barnehagesammenheng, og at de utfordrer god yrkesutøvelse. Videre konkluderer de med at refleksjonsarbeid omkring følelser og handlingsmuligheter i utfordrende situasjoner gjør ansatte mer i stand til å ta skjønnsbaserte vurderinger (Skoglund & Åmot, 2020, s. 10). Elfer, Skoglund og Åmot er ikke alene om å trekke linjer mellom vanskelige følelser og lavere kvalitet på yrkesutøvelse. I for eksempel «Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start» (Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze, 2015) kommer Robert C. Whitaker, Tracy Dearth-Wesley og Rachel A. Gooze også frem til denne sammenhengen.

Innenfor utviklingspsykologien bruker man transaksjonsmodellen til å vise hvordan barnet og dets utvikling påvirker, og blir påvirket av, miljøet og menneskene rundt barnet over tid (Tetzchner, 2019, s. 7).



(Sameroff, 2009, sitert i Tetzchner, 2019, s. 7)

I modellen ser man at barnet og omgivelsene begynner på tidspunkt 1 (B1 og O1). De påvirker så hverandres utvikling frem til tidspunkt 2, og fortsetter denne prosessen fremover. Barnets omsorgspersoner kan altså bli påvirket av utfordrende følelser som oppstår i møte med barnet, og dette kan påvirke deres evne til omsorg, noe som igjen påvirker barnets utvikling.

Min forståelse av didaktikk

For å drøfte hvordan didaktikk gjør seg gjeldende for kvaliteten på møter mellom voksne og barn i barnehagehverdagen må jeg først gjøre rede for hvilken forståelse av didaktikk jeg tar utgangspunkt i.

Didaktikk og barnehagedidaktikk

En vanlig måte å beskrive didaktikk på er som læren om undervisning og læring i organisert sammenheng. Didaktikkens tar for seg undervisningens innhold: Hva som er viktig å lære, hvordan dette skal begrunnes, og hvordan undervisningen skal legges til rette (Sjøberg, 2020). Denne beskrivelsen, med begreper som «læren om undervisning og læring» og «hvordan undervisning skal legges opp», mener jeg viser hvordan skolen og et utdanningsperspektiv har hatt mest plass i didaktisk teori. Da barnehage som institusjon driver en annen pedagogikk enn skole oppstår det et behov for å utvikle didaktiske forståelser som egner seg for barnehagehverdagen. Jeg vil skissere en helhetlig og levde barnehagedidaktikk ved å drøfte hvordan en vid forståelse av didaktikk skiller seg fra en snever forståelse.

En vid forståelse av didaktikk

I litteratur om didaktikk skilles det mellom en snever og en vid forståelse av didaktikk (Gunnestad, 2014, s. 16; Pålerud, 2013, s. 5). En snever forståelse avgrenser didaktikk til å omhandle planlegging og vurdering av pedagogisk praksis med

utgangspunkt i mål, innhold og arbeidsmåte. Didaktisk praksis går da i stor grad ut på å lage mål ut fra et mandat, lage innhold ut fra målene og så planlegge hvordan man skal arbeide med dette innholdet. Etter å ha gjennomført en planlagt aktivitet kan man vurdere måloppnåelse. En høy grad av måloppnåelse vil si at planen var vellykket. En lav grad av måloppnåelse eller endringer i forutsetninger krever endring av innhold og arbeidsmåte. Målene er altså det viktige, de andre faktorene er midler for å nå målet. Kritikere av denne måten å tilnærme seg didaktikk på mener dette blir en forenkling av hele den pedagogiske praksisen, og at den medfører holdninger som svekker barnehagetilbudet (Broström, 2014, s. 35; Gunnestad, 2014, s. 16; Pramling et al., 2019, s. 9; Pålerud, 2013, s. 5). Slik didaktikk beskrives her er det lett å knytte begrepet opp mot en instrumentell arbeidsmåte dominert av en mål-middel-tankegang. Det kan diskuteres om mange egentlig er låst til et så snevert syn på didaktikk som jeg beskriver. Likevel vil jeg argumentere for at praksiser og holdninger som representerer denne tankegangen finnes i norsk barnehagesektor. I stortingsmeldingen «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen» knyttes for eksempel systematisk arbeid med det å være målrettet og oppfylle krav stilt av lovverk og rammeplan:

Systematisk pedagogisk arbeid er en viktig forutsetning for at barnehager skal arbeide målrettet og bevisst. I Prop. 33 L (2015–2016) Endringer i barnehageloven (tilsyn m.m.) foreslår regjeringen at det i barnehageloven presiseres at det pedagogiske tilbudet skal dokumenteres og vurderes. Dette betyr at barnehagen må ha rutiner og systemer for å sikre at kravene som stilles gjennom lovverk og rammeplan, oppfylles. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 32).

Tankegangen finner man også i barnehagelærerutdanningen, der studenter gjør seg kjent med didaktikk i praksis ved å lage didaktiske planer der de skal definere mål for en voksenstyrt aktivitet for så å planlegge innhold og arbeidsmåte ut fra dette målet (DMMH; UiA).

Den vide forståelsen av didaktikk utvider begrepet til å omhandle hvordan vi organiserer, begrunner og reflekterer kritisk omkring institusjonell pedagogisk praksis som er forankret i et mandat (Gunnestad, 2014, s. 19; Jansen, 2014, s. 46; Pålerud, 2013, s. 48). Ut fra dette kan man knytte didaktikk til både en didaktisk plan for en vokseninitiert aktivitet så vel som til etiske og utdanningsfilosofiske

drøftinger omkring hva slags kunnskap og holdninger som skal informere innholdet og arbeidsmåtene vi tar med oss inn i barnehagen. Didaktisk metode ut fra en vid forståelse av didaktikk blir noe man bruker til å systematisere alle fasetter av arbeidet som gjøres i en utdanningsinstitusjon. Den er altså ikke ensartet. Didaktiske metoder kan integreres i praksis som en kritisk holdning i arbeidshverdagen, eller de kan ta form som et konkret endringsarbeid med en forhåndslagt plan for gjennomføring. Tar man bare utgangspunkt i oppgavene de to forståelsene av didaktikk skisserer kan man ikke kalle de motsetninger. Det er mer rett å si at en vid forståelse inkluderer flere aspekter av det pedagogiske virket inn i didaktikken.

Den egentlige motsetningen mellom en vid og en snever forståelse av didaktikk er hvilke syn på pedagogikk de knyttes til. Holdninger til både barn og kommunikasjon forandrer seg ut fra hvilken forståelse av didaktikk man opererer ut fra. Dette illustreres i hvordan begrepene «didactic» og «didaktik» drøftes opp mot hverandre som to forskjellige former for didaktikk i det første kapitlet av boken «Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education» (Pramling et al., 2019, s. 9). Drøftingen fokuserer på læring, men illustrerer likevel fundamentale forskjeller i hvordan vi som mennesker kan samhandle og utvikle oss sammen i en utdanningsinstitusjon. «Didactic» knyttes mot en forståelse av barn som passive mottakere av kunnskap fra en lærer. Med dette som utgangspunkt kan læring planlegges som et slags input som til slutt gir en ønsket output i form av barns utvikling og læringsutbytte. Ut fra «Didaktik» ser man på læringsprosessen som møter mellom individer og saksforhold. Disse møtene er unike, utkommet av dem er ikke mulig å bestemme på forhånd, de må gi mening for barna, og lærere må kunne kommunisere og legge til rette for at disse møtene skal kunne skje. «Didaktik» resresenterer, slik jeg ser det, et mer helhetlig barnesyn og en annerkjennelse av nyansene og kompleksiteten kommunikasjon og samspill i en utdanningsammenheng innebærer.

Også Stig Broström drøfter dette skillet i syn på pedagogikk og didaktikk. I bokkapitlet «Veien mot nye barnehagedidaktikker?» drøfter han behovet for en barnehagedidaktikk som møter behovene barnehagevirksomheten fremfor en læreplandidaktikk uten forankring i barns levde liv (Broström, 2014, s. 27). En snever forståelse av didaktikk søker å lage oppskrifter på vellykket pedagogikk ut

fra årsakssammenhenger. Ansatte i utdanningsinstitusjoner kan kontrollere barns meningsskaping, og har en formidlerrolle. En vid forståelse av didaktikk søker å ta hensyn til nyanser og kompleksitet, og til det unike i hvert møte mellom mennesker. Ut fra en slik forståelse kan ikke pedagogiske oppskrifter fungere. For det første har de som fortolker oppskriftene ulike forutsetninger og forståelser. Dette eksemplifiseres av John I. Goodlads begrepsapparat for læreplanteori, der han blant annet forklarer hvordan den ideologiske og den vedtatte læreplanen ikke er det samme som den oppfattede og erfarte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 58). En vid didaktisk forståelse postulerer også at ingen barnehager, voksne eller barn er like, og at hver situasjon krever faglig skjønn. En praksis som virker i et tilfelle må justeres etter forutsetningene i neste tilfelle den skal tas i bruk. Dette betyr ikke at planer og teorier er ubrukelige i pedagogisk praksis, men at de må brukes kritisk, og at de ikke kan erstatte skjønn (Biesta, 2007, s. 20; Goodlad, 1979, s. 58; Haugset et al., 2019, s. 54; Schwab, 2013, s. 592).

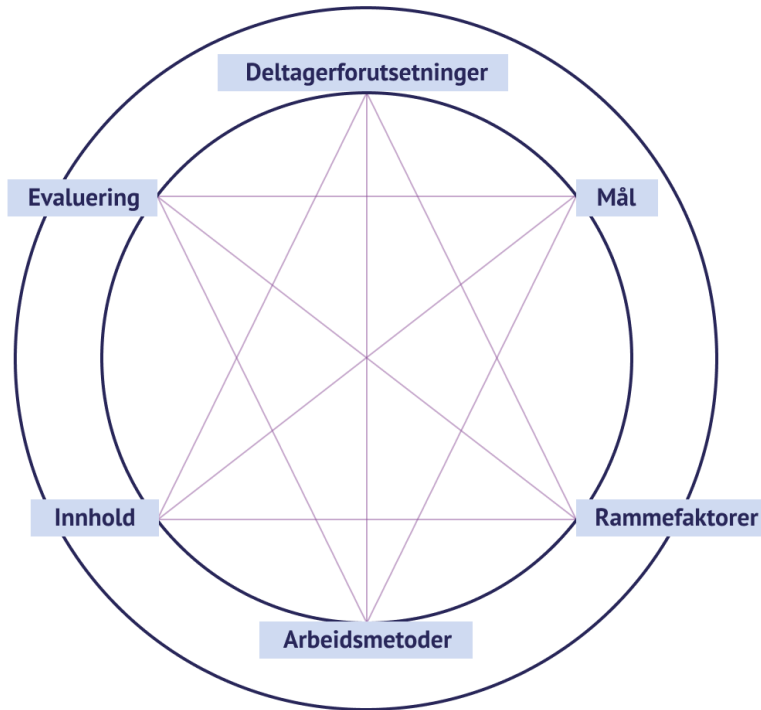
I «Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the “critical” in reflective practices?» (Brownlee, Irvine, Sullivan & Thorpe, 2020) beskriver artikkelforfatterne hvordan man gjennom kritisk refleksjon kan arbeide didaktisk ved å vurdere sin nåværende praksis opp mot teori og forskningsbaserte perspektiver på praksis. Ved å forhandle mellom egne perspektiver, perspektivet til barn og foreldre og forskning og/eller teori oppnår yrkesutøvere en form for faglig skjønn som veier nødvendige hensyn opp mot hverandre. Denne måten å bruke teorier og forskningsbaserte arbeidsmåter på passer inn i en vid forståelse av didaktikk, der disse arbeidsmåtene har en verdi, men ikke er altoverstyrende.

Levd didaktikk

En vid og helhetlig forståelse av didaktikk innebærer også didaktiske prosesser i her-og-nå-situasjoner i barnehagen. Turid Thorsby Jansen skriver om en lyttende didaktikk som kan styrke barnehagepersonalets evne til improvisasjon og tilstedeværelse (Jansen, 2014, s. 46; Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 42). Sammen med Gert Biesta og Max van Manens drøftinger av pedagogisk skjønn, eller takt, informerer denne lyttende didaktikken min forståelse av hvordan didaktikk ikke bare handler om for- og etterarbeid.

Pedagogisk takt kan beskrives som det å møte en situasjon med oppmerksomhet og åpenhet for den andres opplevelse, og for hva som er godt i den konkrete situasjonen (van Manen, 2016, s. 41). Jeg bruker pedagogisk takt synonymt med faglig skjønn. Å utøve pedagogisk takt er å bruke dømmekraft og faglig argumentasjon i møte med et mangfold av relasjoner og ubestemte situasjoner som oppstår i den pedagogiske virkeligheten, for eksempel i barnehagen. Utøvelsen er en kontinuerlig prosess der og pedagogikkens forskjellige aspekter må ivaretas og balanseres (Biesta, 2007; van Manen, 2016, s. 41). Jeg opplever Jansens beskrivelse av en lyttende didaktikk som epistemologisk knyttet til pedagogisk takt. Balanse mellom aspekter av pedagogisk praksis og kontinuerlig faglig refleksjon som også foregår mens man er i samspill løftes frem som viktige sider ved denne formen for didaktikk (Jansen, 2014, s. 52). Både lyttende pedagogikk og pedagogisk takt er begreper som synliggjør hvordan faglighet kan ha en forankring i selve arbeidet man gjør i barnehagehverdagen, og ikke bare i eksterne rammebetingelser som lovverk, rammeplan eller planer. Å kunne ta utgangspunkt i det man møter i hverdagen, slik som barns perspektiv på det didaktiske innholdet, har blitt knyttet opp mot barnehagepraksis av høy kvalitet (Alvestad et al., 2019, s. 69). En levd didaktikk representerer altså noe mer enn et etisk argument mot en teknisk, mål-middel-tankegang i barnehagen. Den handler om å kunne møte de faktiske utfordringer som kontinuerlig dukker opp i barnehagevirkeligheten.

Ut fra en levd didaktikk kan man godt benytte seg av planmessige arbeidsmåter, didaktiske verktøy, eller modeller for å styrke forutsetninger for pedagogisk takt. Jeg skal forsøke å illustrere dette med et eksempel. Den didaktiske relasjonsmodellen brukes for å illustrere didaktisk relasjonstenkning. Den viser til hvordan forskjellige didaktiske kategorier henger sammen og samspiller (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 44).



Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2009)

Denne modellen kan brukes som et utgangspunkt for refleksjon omkring hva man må ta hensyn til før eller under en aktivitet med en barnegruppe. Refleksjonen kan for eksempel problematisere aspekter av pedagogisk praksis. Tar vi for lite hensyn til deltakerforutsetninger? Har vi lagt opp pausene slik at vi får gode rammefaktorer omkring måltidet? Hva vil vi egentlig med måltidet? Knytter man systematikk opp mot hverdagens kompleksitet kan den gi form til aspekter av det levde livet som tidligere var formløse og uhåndgripelige. Hadde man derimot brukt de didaktiske kategoriene i modellen til å lage en plan, og fulgt denne planen uavhengig av hvordan barna reagerte på den, hadde man oversett barnehagevirkeligheten. Innenfor diskursen den vide forståelsen av didaktikk medbringer er verktøy altså nyttige, men ikke styrende. De kan ikke ta høyde for hele barnehagevirkeligheten (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 132; Pålerud, 2013). Innenfor diskursen omkring lyttende didaktikk skriver Jansen om hvordan også ens evne til improvisasjon og sensitivitet for barns uttrykk og øyeblikkets egenart kan utvikles ved å ha rammer og en faglighet å ta utgangspunkt i (Jansen, 2014, s. 57).

Innhold som didaktisk kategori

Min forståelse av didaktisk innhold reflekterer barnehagens helhetlige tilnærming til barns liv og utvikling. Barn lever i barnehagen. Dette fordrer et helhetlig perspektiv på hva som tilbys i den. Dette gjør innholdsbegrepet vanskelig å avklare (Pramling et al., 2019, s. 21; Pålerud, 2013, s. 55). Det innebærer blant annet rom og materialer vi tilbyr. Organisering av personalressurs og dagsrytme er også en del av barnehageinnholdet. Videre tilbyr vi barna opplevelser gjennom innholdet de møter. Når man snakker om innhold på denne måten blir det plutselig vanskelig å skille det fra arbeidsmåte, slik man tradisjonelt sett har gjort innenfor didaktikk (Pramling et al., 2019, s. 24). Innhold beskrives ofte som didaktikkens «hva» og arbeidsmåte beskrives som «hvordan». Mens dette skillet er hensiktsmessig når man bruker didaktiske modeller som verktøy, er det i barnehagevirkeligheten vanskelig å skille hva man tilbyr og hvordan man velger å tilby det. Hvis jeg definerer en samlingsstund som en stund der jeg skal ha kontroll på hvem som har ordet, og der barna skal sitte stille på plassene sine, så har dette noe å si for hvordan jeg gjennomfører samlingsstund. Tenker man på en samlingsstund på denne måten blir det dessuten vanskelig si hva som er definisjonen av en samlingsstund og hva som er arbeidsmåter knyttet til en samlingsstund. Når man opphever dette skillet blir det også vanskelig å tingliggjøre innhold i barnehagen. Hvis innhold både er hva og hvordan, innebærer det at begrepet omfavner samspill, aktiviteter, materialer og prosesser barn blir tilbudt i barnehagen.

Denne måten å definere didaktisk innhold på er et forsøk på å gjøre rede for en virkelighet som ikke fullstendig lar seg fanges i tekst. Når den forsøker dette, er det en fare for at den er for åpen til å kunne brukes i systematisk arbeid. Hvis nesten alt blir innhold, hvorfor bruke innhold som begrep? Først og fremst kan det være et verdifullt begrep for å definere hvilken del av det didaktiske arbeidet man skal ta for seg. Til tross for at didaktiske kategorier henger sammen, kan det å velge bort andre kategorier skape klarhet omkring den kategorien man vil se på. Ved å bestemme seg for at man skal se på hva man tilbyr barna, og hvordan man definerer og utformer de forskjellige delene av barnehagehverdagen, konfronterer man ansvaret man har som ansatt i barnehagen. De ansatte skal utforme en hverdag som rommer behovene i barnegruppa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). De skal utforme et tilbud ansatte og barn kan være sammen om, og sammen i.

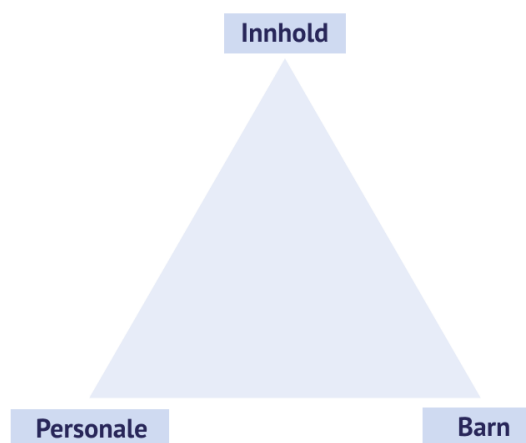
Hans Skjervheim skriver om en treleddet relasjon, om hvordan et subjekt-subjekt-forhold trenger et innhold å være sammen om, slik at menneskene som møtes kan være sammen om noe i stedet for å objektivere hverandres uttrykk og tanker (Skjervheim, 1974). Solveig Østrem beskriver dette konseptet på en god måte:

Det tredje leddet etableres ved at man deltar i den andres problem og tar den andres synspunkter på alvor. Dersom man psykologiserer den andre eller forstår den andres synspunkter som uttrykk for underliggende motiver, gjør man derimot den andre til objekt for sin egen forforståelse. Tanken om at man aldri kan komme på innsiden av den andres subjektive perspektiv, står sentralt i Skjervheims begrunnelse for at vi må møtes i noe tredje utenfor det enkelte subjektet.

(Østrem, 2008, s. 142).

Hun drar så begrepet treleddet relasjon inn i en barnehagesammenheng. Hun skriver om hvordan observasjoner av formingsaktiviteter viste at samspill og engasjement i aktivitetene falt sammen uten et reelt engasjement fra de voksne (Østrem, 2008, s. 149). Ut fra Østrem og Skjervheims argumentasjon vil jeg påstå at det å ha et innhold i barnehagehverdagen en sentral forutsetning å skape

samspill mellom barn og voksne som er intersubjektivt og meningsfullt for de som deltar i det. Barnehagepersonalet og barna får da noe å være sammen om. I Skoglund og Åmots tidlige nevnte undersøkelse fant de også at når ansatte opplevde barnehage tilbudet som manglende fant de det vanskelig å kunne opprettholde det emosjonelle arbeidet (Skoglund & Åmot, 2020, s. 10).



Den didaktiske trekanten er ikke komplett uten innholdskategorien (Håberg, 2017).

Det vide begrepet er likevel utfordrende å forholde seg til på en meningsfull måte. For at denne utfordringen ved definisjonen skal møtes, må vi gå tilbake til min drøfting av didaktiske verktøys plass i en levd didaktikk i forrige delkapittel. Didaktikken kan introdusere systematikk som løfter frem enkelte perspektiver på det didaktiske innholdet. Man kan ikke forholde seg til hele innholdsbegrepet på en gang, men man kan velge deler av det å arbeide med. Turid Pålerud refererer til Donald A. Schön når hun beskriver pedagogisk praksis som en hengemyr, en plass uten fast grunn å stå på, som er uoversiktlig (Schön, 1983, sitert i Pålerud, 2013, s. 31). Didaktiske arbeidsmåter og didaktiske modeller kan brukes for å gi deg en liten flekk med fast grunn å stå på i denne hengemyren. Didaktikk kan hjelpe oss å lage orden i en liten del av kaoset, slik at man kan reflektere, kritisere og få nye perspektiver omkring det man forsøker å forstå. Under didaktisk arbeid med innhold må man velge ut aspekter av innholdsbegrepet man kan se på. I praksisfortellingen min om Even kunne vi for eksempel ha valgt ut hva vi tilbyr i samlingsstund som et aspekt av innholdet vi ville drive et systematisk vurdering- og endringsarbeid rundt.

I dette kapitlet har jeg beskrevet fire sentrale aspekter av min forståelse og det teoretiske utgangspunktet for denne tekstens drøfting:

- 1.** Kvalitet i relasjoner og samspill lar seg vanskelig definere. Ut fra to teoretiske standpunkter velger jeg likevel å si at relasjoner og samspill av høy kvalitet er preget av sensitivitet, støtte, gjensidighet, respekt, tydelighet, trygghet og veiledning.
- 2.** Barnehageansattes følelser, og bearbeiding av disse følelsene er en del av pedagogisk praksis.
- 3.** Forståelsen av didaktikk som jeg tar utgangspunkt i her er vid. Den forsøker å favne kompleksiteten didaktisk arbeid i barnehager må ta høyde for. Ut fra denne definisjonen innebærer didaktikk før- og etterarbeid, men også prosesser som foregår i løpet av samhandling i barnehagehverdagen. Det er en levd didaktikk.
- 4.** I denne teksten forstås didaktisk innhold som tilbudet vi gir barna. For at denne definisjonen skal kunne brukes i systematisk arbeid kan det være nødvendig å ta for seg enkelte aspekter av det didaktiske innholdet. Eksempler på dette kan være hvilke leker man tilbyr eller hvilket språkmiljø man legger opp til under påkledning.

Kapittel 3

VITENSKAPS- TEORETISK FORANKRING

Med vitenskapsteoretisk forankring sikter jeg først og fremst til hvilket syn på kunnskap som informerer perspektivene og de metodologiske valgene jeg har tatt i løpet av arbeidet med min masteroppgave. Jeg forbinder først og fremst kunnskapssyn med epistemologi, eller erkjennelsesteori. Mens det epistemologiske perspektivet vil ha størst plass i denne redegjørelsen, er mitt syn på kunnskap og erkjennelse også knyttet til ontologi. Ontologi kan beskrives læren om eksistens og måter å være i verden på. En forutsetning for min tilnærming til denne studien har vært at måten jeg og mine informanter er situert på i tid, rom og kultur har stor betydning for hvordan vi konstruerer kunnskap. I et slikt perspektiv er væren og erkjennelse sammenvevd (Gadamer, 2013, s. 15). Denne studien bygger på fenomenologiske og hermeneutiske prinsipper om erkjennelse. Den er en kvalitativ studie som forsøker å forstå og beskrive fenomener og sammenhenger fremfor å måle dem.

Fenomenologi

Fenomenologi er studien av hvordan fenomener oppleves, eller fremtrer, for oss. Gjennom fenomenologien søker vi å forstå levde erfaringer og menneskers livsverden. Fenomener forsøkes å forstås slik de oppleves i det levde øyeblikket (Johannessen et al., 2016, s. 169; van Manen, 2014, s. 38). I min studie har en fenomenologisk tilnærming gjort seg gjeldende i mitt feltarbeid, der jeg har forsøkt å få tak i den levde erfaringen til barn og ansatte som opplevde utfordrende møter i barnehagen.

Som metode kan fenomenologi ses på som en prosess der man åpner seg for, og får innsikt i fenomener som de fremtrer i vår livsverden. Dette gjøres ved å gjennomføre noe som kalles for epoché og reduksjon. Før jeg gjør rede for disse begrepene må jeg understreke at min redegjørelse gir korte beskrivelser av fenomenologisk epoché og reduksjon, begreper som brukes på forskjellige måter av forskjellige forskere og filosofer. Epoché er å sette sin forforståelse og tatt-for-gitt-het til side for å kunne oppfatte fenomener som de fremtrer i sin egenart (van Manen, 2014, s. 226). For å kunne reflektere fenomenologisk omkring fenomenet kan man så foreta en fenomenologisk reduksjon. Fenomenologisk reduksjon går ut på å reflektere omkring opplevde fenomeners egenart og forskerens opplevelse av dem (Mårtensson & Pugaard, 2016, s. 200; van Manen, 2014, s. 240).

I min studie er det epoché-begrepet som har gjort seg mest gjeldende. Jeg ville være åpen for å kunne forstå utfordrende møter i barnehagen så vel som informantenes opplevelser av dem på deres egne premisser, så langt dette var mulig. Jeg ville være åpen for nye innsikter, og redusere risikoen for at mine tolkninger og inntrykk skulle bli for begrenset og farget av min forforståelse.

Mens åpenhet var et mål, er en del av mitt kunnskapssyn at hvordan et fenomen oppleves avhenger av subjektet som opplever. Mens fenomenologiske tilnærminger forsøker å sette forforståelse til side for å forstå fenomenet slik det viser seg her og nå, vil jeg argumentere for at våre erfaringer og forforståelse også farger vår prerefleksive oppfatning av noe. Dette betyr ikke at å gjennomføre en epoché ikke kan være nyttig for å finne nye perspektiver. Epoché-prosessen kan også beskrives som å åpne seg for øyeblikket man er i og fenomenet man forsøker å beskue (van Manen, 2014, s. 228). Den blir da et forsøk på å løsrive seg fra sin hverdagsoppfatning, et arbeid mot et ideal som man ikke kan nå helt opp til.

På grunn av mitt syn på erkjennelse og kunnskap som situert har jeg valgt å ta utgangspunkt i Max van Manens skissering av en fortolkende, eller hermeneutisk, fenomenologi. Hans praksisorienterte og eklektiske fenomenologi passer mitt kunnskapssyn, da jeg ikke tror at det å følge et enkelt vitenskapsteoretisk perspektiv er hensiktsmessig når en søker ny kunnskap og erkjennelse. Før jeg går dypere inn på denne skisseringen vil jeg gi en kort beskrivelse av hermeneutikk.

Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkning og forståelse. Begrepet tar for seg både forståelse og fortolkning i en forsknings-metodologisk sammenheng så vel som i en mer ontologisk sammenheng, der forståelse og fortolkning blir sett på som en del av det å være menneske (Gadamer, 2013, s. 15). Min forståelse av hermeneutikk tar i stor grad utgangspunkt i Hans-Georg Gadamers refleksjoner omkring vitenskapsteori.

Hermeneutikk gjør seg gjeldende i så si alle aspekter av min studie. Dette kan forklares gjennom det som kalles den hermeneutiske sirkel. I min studie ønsket jeg først å forstå et saksforhold: hvordan barnehageansatte og barn opplever utfordrende møter seg imellom, og hvordan dette påvirker de ansattes praksis. Det er mange aspekter av dette saksforholdet som kan bidra til en bedre forståelse av det. Hva er egentlig barnas tolkning av slike møter? Hva mener de voksne er sin rolle i slike møter? Hva mener de voksne er utfordrende, barna eller forutsetningene omkring møtene? Påvirkes opplevelsen av personalressurser, humør, overganger eller noe annet? Dette kan kalles deler av saksforholdet. Disse kan si meg noe om saksforholdet som helhet, men for at de skal kunne det må jeg også sette dem inn i helheten av saksforholdet jeg undersøker. Når min forståelse av helheten utvikler seg, informerer det min forståelse av delene. Denne vekslingen mellom del og helhet i erkjennelse og tolkning kalles for den hermeneutiske

sirkelen (Gadamer, 2013, s. 174; Mårtensson & Puggaard, 2016, s. 208). Deler av saksforholdet kan videre utvide helheten, og dermed synliggjøres også flere deler av saksforholdet. Gjennom litteraturstudier, samtaler med informanter og veileder og analyseprosesser endres min forståelse av hva jeg undersøker. Hva som kan kalles helheten av et saksforhold er relativt og foranderlig (Gadamer, 2013, s. 174). Didaktikk ble for eksempel ikke en eksplisitt del av min studie før etter at jeg hadde startet studiet, og reflektert over funn fra mitt feltarbeid i dialog med teori og veileder.

Som nevnt ovenfor er jeg som forsker, mine informanter og vår forståelse situert. Vi betrakter ikke verden utenfra, men innenfra. Dette betyr at et objektivt fugleperspektiv i beste fall kan etterstrebnes, men aldri oppnås. Våre erfaringer, vår kultur, vår sinnstilstand, eller kortere sagt hvem vi er, setter rammene for vår forståelse. Dette er en utfordring som kan forvri våre tolkninger i en lite hensiktsmessig retning. Samtidig er vår væren-i-verden det som muliggjør vår forståelse av de fenomener som finnes i verden (Gadamer, 2013, s. 237). Min bakgrunn som barnehagelærer har vært sentral for min forståelse av hva jeg har funnet i min studie. Ved å være kritisk til forforståelsen min har jeg forsøkt å bruke den som en kilde til innsikt i et komplisert saksforhold. Dette er en kontinuerlig prosess, der all mening jeg legger inn i empiriske og teoretiske funn må granskes kritisk. Denne kritikken av egen forforståelse og meningsskapelse er nødvendig for at den hermeneutiske sirkelen skal kunne utvikle min forståelse i en hensiktsmessig retning. Når min forståelse utvikler seg i møte med saksforholdets helhet og deler, er potensialet der for innsikt som kan komme både meg og andre til gode. I denne prosessen er jeg hele tiden i dialog med funn, med menneskene som bidrar i studien min, med min forståelse og med teori og forskning.

Et viktig moment fra Gadamers hermeneutikk som har hatt føringer for mitt valg av metodologi er hvordan erkjennelse omkring en sak gjennom erfaring i her-og-nå-situasjoner, i all deres kompleksitet og variasjon, er noe annet en generell teoretisk kunnskap om en sak (Gadamer, 2013, s. 42).

Hermeneutisk tolkning og en abduktiv tilnærming til tilegning av kunnskap

For meg er det en sammenheng mellom gangen i min studie, den hermeneutiske sirkel og en abduktiv tilnærming til kunnskapstilegning. Under abduksjon gjør erfaringer at man blir bevisst mangler i sin forståelse. Denne bevisstheten fordrer undersøkelse og utprøving av ny kunnskap slik at man kan handle ut fra bedre forståelse. I denne prosessen veksler man mellom utprøvelse og teori. Dette fører ikke nødvendigvis til entydige svar, men kan øke ens evne til å løse utfordringer man møter (Brinkmann, 2014, s. 722).

Hermeneutisk fenomenologi

Jeg vil altså både være åpen for nye innsikter som faller utenfor mitt eget samtidig som jeg erkjenner at jeg, på godt og vondt, alltid vil være preget av min forforståelse. Gjennom å beskrive og reflektere omkring min epistemologiske forankring, mine inspirasjoner og min forkunnskap foretok jeg en epoché i forkant av studiets feltarbeid. Dette arbeidet fortsatte gjennom hele studiet, og vil fortsette frem til denne teksten er ferdig skrevet. I løpet av feltarbeidet måtte jeg kontinuerlig arbeide med å erfare med åpenhet og erkjennelse om at min forforståelse vil farge til og med min prerefleksive oppfatning av det jeg erfarer. I skrivearbeidet mitt må jeg hele tiden være kritisk til hvordan min forforståelse informerer mine slutninger.

Den hermeneutiske tolkningen i feltarbeidet skjedde parallelt med min streben etter åpenhet for fenomener slik de opptrådte for meg i øyeblikket. Det kan godt argumenteres for at hermeneutisk tolkning og fenomenologisk søken etter et fenomens egenart slik det fremtrer for en observatør er uforenelig (Johansson, 2016). Dette ser jeg på som et legitimt argument. Hermeneutikerens forsøk på å tolke inn i, og ut ifra, sammenhenger basert på erfaringer er på flere måter i opposisjon til fenomenologens forsøk på å stenge dette ute. Jeg velger likevel en eklektisk konstruert epistemologisk tilnærming som drar fra både fenomenologi og hermeneutikk. I en mer postmodernistisk ånd vil jeg påstå at begge retningene er konstruksjoner som ikke har mulighet til å fange helheten av menneskelig erkjennelse. De har gitt meg retning, og en innsikt i hva det å anskaffe kunnskap og forståelse innebærer, og det får være nok for meg.

Deskriptiv eller normativ?

Min tilnærming var i utgangspunktet deskriptiv. Jeg ville forsøke å forstå og fortolke opplevelser av utfordrende møter mellom barnehageansatte og barn, og hvordan disse opplevelsene påvirket de ansattes forståelse av sitt arbeid. Jeg ville vurdere implikasjonene av mine funn, men selve forskningsprosjektet var i utgangspunktet deskriptivt orientert. Når jeg i etterkant har skiftet fokus, og skriver om hvordan didaktisk arbeid påvirker relasjons- og samspillskvalitet slår det meg at studien har blitt mer normativ. Jeg skriver nå hvordan en måte å arbeide på kan påvirke kvalitet i barnehagen, noen ganger på en mer foreskrivende måte enn det jeg er komfortabel med. Teksten har endt opp en plass i midten av det normative og deskriptive. Jeg tar forbehold om at arbeidsmåtene jeg har funnet i min egen empiri og i litteraturstudien ikke uten videre kan overføres til andre sammenhenger. Målsetningen min er fortsatt forståelse for hvordan den didaktiske tilnærmingen jeg skisserer kan påvirke relasjoner og samspill i barnehagen. Jeg vil ikke lage en oppskrift, men å drøfte og løfte frem. Likevel har deler av skisseringen og drøftingen av denne tilnærmingen et normativt preg. Til syvende og sist må eventuelle lesere av denne teksten vurdere hvorvidt min studie skal ha en normativ effekt på dem.

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan jeg har forholdt meg til kunnskap og erkjennelse i studien min. Gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har jeg hatt som mål å forstå fenomener knyttet til et saksforhold, både slik de fremstår i øyeblikket, men også i den større sammenhengen de befinner seg i. Jeg veksler mellom enkelte fenomener slik de oppleves, forskjellige perspektiver på disse fenomenene, og helheten perspektivene og fenomenene befinner seg i. Jeg har ikke hatt som mål å være normativ i formidlingen av forståelsen jeg har opparbeidet meg i løpet av studien, men erkjenner at det er normative elementer i den. Min forståelse av hva god praksis er vises i det jeg skriver.

Kapittel 4

METODOLOGI

Jeg skiller mellom min metodologiske fremgangsmåte og mine metoder. Metodologi beskriver hvordan jeg har utformet studien min for å få hensiktsmessig og pålitelig kunnskap på et helhetlig plan. Innenfor en metodologisk tilnærming kan det brukes flere metoder (Johannessen et al., 2016, s. 40). I denne studien har metodologisk orientering forandret seg som følge av empiri. Mens studien i utgangspunktet var en mikroetnografisk undersøkelse av hvordan utfordrende møter mellom ansatte og barn i barnehagen oppleves av de involverte partene, og hvordan disse opplevelsene påvirker praksis, endret møtet med feltet hvordan jeg forsto min problemstilling og studien som helhet. Etter å ha reflektert med veileder og oppsøkt ny teori var forståelsen av hele studiet mitt endret. Dette er sammenfallende med min tolkning av et abduktivt syn på kunnskapstilegning så vel som den hermeneutiske sirkelen. Etter å ha gått ut i felt for å forstå utfordrende møter og deres betydning for praksis ble jeg møtt med et fenomen jeg ikke hadde tenkt på; de ansattes didaktiske arbeid hadde noe å si for deres opplevelse av disse situasjonene. Dette fikk meg til å oppsøke didaktisk teori, noe som endret hva jeg mente var viktigst for meg å forstå ved utfordrende møter i barnehagen. En erfaring med et fenomen gjorde at jeg ble bevisst en mangel i min forståelse. Når jeg gjør rede for hvilke metodologiske fremgangsmåter som har preget studiet har jeg derfor en utfordring; endringen i mitt forskningsfokus har fått det empiriske studiet til å bære preg av både en mikroetnografisk undersøkelse av møter i barnehagen og en casestudie av en barnehageavdelings didaktiske arbeid med innhold.

Kort om studien

Studiens feltarbeid tok plass på en storbarnsavdeling i en norsk avdelingsbarnehage. Der ville jeg se på samspill mellom ansatte og barn i hverdagen i utfordrende situasjoner. Jeg ville få tak i mine og de ansattes prerefleksive opplevelser av disse hendelsene og hvordan de ansatte opplevde å bli påvirket av opplevelsene og følelser disse opplevelsene vekket. Barnas perspektiv på dette var også interessant, men jeg turte ikke å belage meg for mye på disse perspektivene av etiske og metodiske årsaker jeg kommer tilbake til. Jeg tilbrakte to uker på avdelingen.

Fenomenologisk-hermeneutisk metodologi

Det metodologiske designet av studien min er først og fremst basert på mitt fenomenologisk-hermeneutiske kunnskapssyn. Enten jeg kaller studien for en casestudie eller en mikroetnografi har det viktigste være å få en så helhetlig forståelse av min problemstilling gjennom å være til stede på en barnehageavdeling der det jeg har forsket på faktisk skjer, og der informanter kan dele sine opplevelser med meg. For å forstå denne helheten og dens bestanddeler har jeg måttet kunne være åpen samtidig som jeg har måttet kunne sette opplevelser i en større sammenheng for å forstå dem.

Etnografi som metodologi

Etnografisk metodologi innebærer en stor variasjon av forskning og metoder. Etnografisk forskning innebar originalt sett at antropologer over lengre tid studerte fremmede kulturer i andre land. I dag blir etnografi som metodologisk begrep brukt i en mye videre forstand. Likevel kan et sentralt trekk være at forskeren selv befinner seg i feltet han/hun studerer (Hammersley, 2006, s. 4).

Dagens etnografiske studier kan for eksempel ta for seg livet i institusjoner i samme by som forskeren bor i. Etnografiske studier tar forskeren nært feltet, og menneskene i det. Dette muliggjør tilgang til perspektiver og kunnskap som en bare kan få gjennom direkte erfaring, samhandling og dialog. Forskeren får selv kjenne på hvordan det er å delta i et miljø (Barley, 2014, s. 2; Hagen & Skorpen, 2016, s. 67). For meg med min fenomenologisk-hermeneutiske søken etter å forstå møter mellom mennesker i barnehagen var etnografi et naturlig valg. Hva som ledet opp til utfordrende møter, umiddelbare reaksjoner og følelser som oppstod er eksempler på faktorer som jeg ikke ville kunnet utviklet en utfyllende forståelse for dersom jeg ikke fikk oppleve dem selv. Dessuten ville jeg ha innsikten til de som faktisk må stå i disse utfordrende møtene, nemlig de ansatte og barna.

Mikroetnografi

Mikroetnografi er ikke et entydig begrep. I sammenheng med min studie bruker jeg mikroetnografi-begrepet for å beskrive en komprimert etnografisk metodologi, altså en etnografisk studie av en barnehageavdeling over en kort tidsperiode (Johannessen et al., 2016, s. 195; Rhedding-Jones, 2005, s. 72). Denne måten å se på mikroetnografi er ikke fullstendig adskilt fra synet på mikroetnografi som en metodologi som tar for seg detaljstudier av språk og samhandling på et mikro-nivå, men er ikke begrenset til dette. Jeg vil ta forbehold over at det jeg har sett i min studie er situert i en større sammenheng, og ikke nødvendigvis kan forstås i isolasjon. Dette er i overensstemmelse med Martyn Hammersleys refleksjoner omkring begrensningene kortere etnografiske studier setter for forskerens perspektiv (Hammersley, 2006, s. 5). En mikroetnografisk undersøkelse gjennomført på en plass har også utfordringer med tanke på generaliserbarhet. Hvordan kan en studie av en enkelt avdeling si noe om livet i barnehagen på generell basis? Dette er en utfordring som mikroetnografiske studier deler med casestudier, som jeg nå skal gå nærmere inn på (Yin, 2013, s. 321).

Om casestudier

Det er flere former å designe casestudier på som jeg ikke skal gå inn på i denne teksten. Min studie har elementer av en enkeltcasestudie på den måten at jeg undersøker en barnehageavdelings didaktiske arbeid relatert til utfordrende situasjoner innenfor en begrenset tidsperiode (Johannessen et al., 2016, s. 204; Merriam & Tisdell, 2015, s. 38).

Både casestudier og mikroetnografier kan brukes for å oppnå fylldige beskrivelser av fenomener som studeres. Mens det er vanskelig å generalisere ut fra hva man finner i en enkelt case, kan likevel funn og forståelse fra mikroetnografier og casestudier ha en overføringsverdi utover seg selv (Repstad, 2007, s. 24). I forbindelse med min studie forsøker jeg å øke forståelse omkring hvordan didaktisk arbeid med innhold kan forbedre relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende situasjoner gjennom tolkningsprosessen min. Jeg gjennomfører en form for analytisk generalisering. Dette vil si at jeg i tolkningsprosessen bruker empiri fra annen forskning så vel som teorier for å tolke og teoretisere omkring mine egne funn (Yin, 2013, s. 325).

Forskerrollen

Jeg som forsker vil påvirke de jeg forsker med så vel som informasjonen jeg får tilgang til. (Repstad, 2007, s. 66). Hvordan jeg møtte menneskene jeg forsket med og hvordan jeg plasserte meg sosialt og romslig har nok hatt betydning for min forståelse og mitt datamateriale på flere måter enn det jeg vet.

Deltakende eller passiv

Hvorvidt jeg skal være en deltakende eller passiv observatør er like mye en drøfting av observasjonsmetoden som av min rolle som forsker. Min væren-i-verden sammen med mine informanter er likevel en så sentral forutsetning for hva jeg ser og forstår, at jeg velger å drøfte det som en overordnet del av min forskningstilnærming. Før jeg startet feltarbeidet mitt var jeg usikker på hvor aktiv jeg skulle være som observatør. I utgangspunktet bestemte jeg meg for å innta en fleksibel semi-deltakende rolle. Jeg ville være passiv nok til å kunne få med meg hendelser, og til å kunne fokusere på inntrykk og tanker observasjoner ga. Jeg håpet også at det å være tilbaketrukket ville redusere forskereffekten til tross for den selvfølgelig ikke kan elimineres eller kontrolleres fullstendig. Samtidig ville jeg kunne tilpasse min deltakelse i aktiviteter på avdelingen. Dette er det flere årsaker til. En ganske så instrumentell årsak er at å bidra og knytte bånd er nyttig for å vinne innpass hos barna og de voksne på avdelingen. (Repstad, 2007, s. 52). Forskningsdesignet min fordret tillitt fra de som deltok i studien. Min manglende

erfaring som forsker krevde også at jeg måtte kunne tilpasse fremtoningen min i feltet ut fra hva som virket, og hva barna så vel som de ansattes behov var. Ut over dette hadde jeg et genuint ønske om å møte menneskene som oppholdte seg der som mennesker. Dette ville ikke, slik jeg ser det, vært mulig uten å samtale og samspille med dem.

Litteraturstudie

Som en del av en abduktiv og hermeneutisk erkjennelsesprosess har litteratur spilt en stor rolle i å utvide og fordype min forståelse av det jeg har studert. I prosessen har jeg, mine tolkninger og mine empiriske funn kontinuerlig vært i en dialektisk dialog med litteratur. Jeg vil derfor gjøre rede for den delen av min studie som kan kalles for en litteraturstudie. Fremgangsmåten min kan ikke kalles en strukturert litteraturstudie ut fra min forståelse av de kriterier som stilles til dette begrepet (Johannessen et al., 2016, s. 97). Den er heller ikke en gjennomgang av litteratur knyttet til et emnefelt i sin helhet. Likevel har min fremgangsmåte en struktur, og har hatt klare målsetninger. Til tross for at studiens problemstilling har endret seg underveis har litteratursøkene hatt som formål å belyse problemstillingen fra forskjellige perspektiver og å gi meg en faglig og forskningsmessig oversikt over emnet jeg har valgt. Oria og Google Scholar har vært de mest brukte databasene i denne studien. Jeg har også søkt i, og sett gjennom, pedagogiske tidsskrifter. Litteraturen jeg har valgt ut til å bruke i min studie har ikke blitt vurdert ved hjelp av noen form for skjema, men har blitt analysert for å gi et bilde av hvor pålitelig den er, hvilken kontekst den befinner seg i, hvem forfatterne av litteraturen er, og hva dens formål og budskap er.

I tillegg til å styrke min forståelse på flere måter bidrar også litteraturstudiedelen av min studie som en styrking av pålitelighet og validitet ved å, som tidligere nevnt, gi meg metodisk og metodologisk inspirasjon og kunnskap omkring saksforholdet jeg studerer.

Denne studien kan ikke entydig plasseres innenfor en enkelt metodologisk retning. Den kan beskrives som en casestudie av en barnehageavdelings arbeid med didaktisk innhold, men også som en mikroetnografi. Det viktigste i studien har vært å øke min forståelse av et saksforhold og fenomener knyttet til det gjennom både direkte erfaring av fenomen og gjennom fortolkning i en større sammenheng.

Kapittel 5

METODE

I dette kapitlet tar jeg for meg metodene jeg brukte i studiens feltarbeid. Som med andre etnografier hadde min studie flere metoder for datainnsamling (Hagen & Skorpen, 2016, s. 66). Ut fra et ønske om forståelse valgte jeg å nærme meg data på flere måter, slik at mine fortolkninger fikk et bredt datagrunnlag å stå på.

Feltnotater

Feltnotater har vært et sentralt virkemiddel i min studie. De har først og fremst vært nødvendige for å kunne huske inntrykk og refleksjoner jeg har opplevd i løpet feltarbeidet. De har også spilt en viktig rolle i mitt analyse- og fortolkningsarbeid.

De hjalp meg i mitt analysearbeid ved å la meg systematisere data jeg samlet inn. Med noen få unntak delte jeg feltnotatene inn i 4 grupper: «Hendelser», «Utfordrende situasjoner», «Mine tanker» og «Samtaler med ansatte». På starten av hver dag noterte jeg hvem som var på jobb, hvor mange barn det var og om det skulle skje noe spesielt denne dagen. På slutten av flere av dagene noterte jeg de ansattes tanker om dagen som hadde vært. «Hendelser» ble en vid kategori for ting jeg observerte i løpet av dagen som jeg noterte. Eksempler på notater i denne gruppa er skildringer av dagsrytmen, samtaler jeg observerte eller lekesituasjoner. I «Utfordrende situasjoner»-gruppa noterte jeg møter mellom ansatte og barn jeg tolket som utfordrende for en eller begge parter. «Mine tanker»-kategorien inneholdt tolkninger, innfall og følelser som slo meg mens jeg var på avdelingen. Under kategorien «Samtaler med ansatte» noterte jeg mine samtaler med de barnehageansatte. Organiseringen av data i feltnotatene ble en slags analyse i seg selv, samtidig som de bidro til at data lettere kunne fortolkes og analyseres etter feltarbeidet (Johannessen et al., 2016, s. 160; Repstad, 2007, s. 113).

Med tanke på fortolkning ble feltnotatene et viktig bindeledd i en abduktiv vekselvirkning mellom den empiriske virkeligheten jeg observerte, mine tolkninger og teori i en hermeneutisk sirkel som stadig utviklet min forståelse (Brinkmann, 2014, s. 722; Vist, 2016, s. 7)

Observasjon

Observasjon er en sentral del av etnografisk metodologi, og muliggjør mitt ønske om å få direkte erfaring med fenomener slik de fremkommer i livsverdenen (Hagen & Skorpen, 2016, s. 66). I hvilken grad observasjonen var deltakende eller passiv har jeg allerede beskrevet i redegjørelsen av min forskerrolle. Jeg beskrev da min observasjonsmetodikk som semi-deltakende.

Samtaler

En stor del av mine feltnotater er informert av uformelle samtaler med de ansatte på avdelingen. Dette aspektet av kvalitativt feltarbeid henger ofte tett sammen med observasjon, og var en nødvendig i min søken etter andres opplevelser av utfordrende møter og tanker omkring barnehagehverdagen (Repstad, 2007, s. 33). Samtalene gikk ofte ut på å forsøke å få tak i informanters opplevelse av, og tanker omkring, utfordrende situasjoner i barnehagehverdagen like etter at de hadde utspilt seg. Samtidig var også en stor del av samtalene løs prat omkring pedagogisk praksis.

Skriftlige kilder

Skriftlige kilder som barnehagens årsplan, pedagogiske arbeidsdokumenter og informasjon som står på barnehagens nettside har bidratt til å gi meg et mer helhetlig bilde av barnehagens pedagogiske plattform.

Intervju

Jeg ville få med informantenes perspektiver, så de måtte få ta plass i intervjuet. For å få til dette valgte jeg et semistrukturert gruppeintervju. Semistrukturerte intervjuer gir informanter plass til å uttrykke seg samtidig som de gir meg en struktur som kan sikre at intervjuene gir meg den type data jeg er ute etter (Johannessen et al., 2016, s. 146). Intervjuet jeg gjennomførte varte omtrent en time. Før feltarbeidet hadde jeg utformet en intervjuguide. Denne måtte utvides ut fra hva jeg erfarte i felt, noe jeg hadde regnet med mens jeg utformet den. Under analysearbeidet delte jeg intervjuet opp i åtte deler ut fra tema:

- Hva slags assosiasjoner vekke min problemstilling hos de ansatte?
- Relasjonelt klima på avdeling
- Didaktikk
- Hvordan påvirker deres arbeidsmåte de ansatte?
- Dokumentasjon og vurdering/utviklingsarbeid
- Hvilke hverdagsituasjoner synes de ansatte det er mest krevende å opprettholde en god relasjon/godt samspill i?
- Å dele vonde følelser/vonde følelser i vurdering

I tillegg til meg deltok fire av de avdelingsansatte, en av dem deltok via telefon. Jeg tok brukte båndopptaker under intervjuet, som jeg senere transkriberte.

Lydfilen ble oppbevart på båndopptakeren, for så å bli overført til en pc uten internettilkobling. Etter at transkriberingen var gjennomført ble lydfilen slettet.

Tegnestund med barna

Etter å ha oppholdt meg på avdelingen i en ukes tid var jeg klar for å forsøke meg på to gruppeintervjuer med noen av barna på avdelingen. Barnas syn på sin hverdag er viktig å få tak i hvis man skal få en forståelse av livet på en barneavdeling basert på perspektivene til de som faktisk oppholder seg der. Barna har dessuten en rett til å uttale seg om sin egen hverdag (Barnehageloven, 2005, §3). Jeg valgte å organisere en tegnestund av flere grunner. For det første ville jeg gi barna mulighet til å uttrykke seg utover det verbale, og eventuelt inspirere dem til å uttrykke seg verbalt via andre uttrykksformer (Clark, 2010). Jeg ville også at disse intervjuene skulle være lystbetont for barna, og at intervjuene skulle foregå mer som samtaler omkring en tegnestund heller enn en utspørring.

Analyse og fortolkning

Analyse kan kort sagt beskrives som å organisere og ordne data i mønstre slik at den lettere kan vurderes og settes inn i sammenhenger, eller fortolkes (Johannessen et al., 2016, s. 160; Repstad, 2007, s. 113).

Det er vanskelig for meg å fastslå hvor analyse skal plasseres i denne teksten. Begrepet er allerede nevnt i delkapitlet om feltnotater. Analyse gjør seg altså ikke bare gjeldende som et etterarbeid som jeg gjennomførte når feltarbeidet var over. Det samme kan sies om fortolkningsbegrepet. Som en fenomenologisk-hermeneutisk studie er fortolkning en uunngåelig del av forskningsprosessen. Dette viser til hvordan analyse- og fortolkningsprosessen ikke kan isoleres fra andre prosesser i en studie. Bare det å bestemme seg for et tema og en problemstilling man skal undersøke vil lage rammer for hvordan man organiserer og forstår data, både på et bevisst og på et ubevisst nivå (Repstad, 2007, s. 113). I min studie førte analyse og fortolkning til et skifte i tema og problemstilling. I løpet av feltarbeidet ble jeg stadig mer bevisst på hvordan de ansatte, slik jeg forstod det, knyttet samspillskvalitet opp mot didaktisk arbeid. Didaktikk hadde ikke noen eksplisitt plass i studien min da jeg startet feltarbeidet. Alt av lese- og skrivearbeid opplever jeg også som en del av feltarbeidets analyse- og fortolkningsprosess.

Hvis jeg likevel skal forsøke å beskrive en del av studien som analyse- og

fortolkningsdelen må det være arbeidet jeg gjorde når data fra feltarbeidet skulle organiseres og forstås. Dette arbeidet lignet på det som kalles temaanalyse.

Temaanalyse

Denne formen for analyse ordner data i forskjellige temaer (Nowell, Norris, White & Moules, 2017, s. 2; Repstad, 2007, s. 131). Jeg så etter mønstre i datamaterialet mitt som dukket opp, og organiserte så materialet inn i forskjellige tema. Disse temaene skal jeg presentere i kapittel 8, der jeg gjør rede for min feltstudies funn.

Dette kapitlet inneholder beskrivelser av metodene jeg har tatt i bruk for å samle inn og analysere data. Jeg har etterstrebet forståelse av min problemstilling gjennom nærvær til, og dialog med, mine informanter. Observasjon, hverdagsamtaler og intervjuer har vært egnede metoder for å oppnå nærvær og dialog. Feltnotater har hjulpet meg med å huske, fortolke og analysere data. For å forstå sammenhengen informantene befinner seg i har skriftlige kilder fra barnehagen blitt brukt. Data fra feltarbeidet har blitt analysert ved å bruke temaanalyse som metode.

Kapittel 6

ETIKK

I utforming og gjennomføring av denne studien har jeg måttet håndtere etiske spørsmål av flere varianter. For det første har jeg måttet sette meg inn i, så vel som følge, etiske retningslinjer for forskning. Jeg har måttet reflektere omkring hva det vil si å ivareta informanter. Og jeg har måttet arbeide for at min studie skal ha en så høy grad av pålitelighet som jeg kan gi den.

Formell forskningsetikk

Jeg har fulgt retningslinjene lagt opp av NESH (den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora) (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016). Dette innebar blant annet at jeg måtte sende et meldeskjema til NSD (Norsk senter for forskningsdata) før jeg kunne gjennomføre feltarbeidet mitt for å sikre at studien min oppfylte kravene til en studie som skal håndtere personopplysninger data (NSD). Å sende meldeskjema til NSD innebærer at man sender en beskrivelse av sin studie og hvordan personopplysninger skal behandles i studien. NSD gir da veiledning for hvordan man kan gjennomføre studien i henhold til personvernlovverket.

Dette var et viktig grep for å sikre en etisk etterprøvbar gjennomføring av studien. God forskningsetikk er likevel ikke oppnådd bare ved å følge formelle retningslinjer.

Informasjon og samtykke

Et viktig moment innenfor NESH sine forskningsetiske retningslinjer er at informanter skal kunne gi informert samtykke (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016). Alle barnehageansatte som skulle være informanter i min studie fikk et informasjonsskriv og et samtykkeskjema i forkant av studiens oppstart. Informasjonsskrivet inneholdt en beskrivelse av min studie og deres rettigheter som informanter. Barna på avdelingen jeg skulle observere på hadde samtaler om studien med de avdelingsansatte før jeg kom. Barnas foreldre fikk egne informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Barn har krav på særskilt beskyttelse som informanter i forskning (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016). Jeg har ingen garanti for at samtykket de har gitt er informert, men jeg vurderer forskningen jeg har gjort i studien min som verdifull for barn som går i barnehage. Det at masteroppgaven min kan bidra til økt forståelse for hvordan didaktisk arbeid kan bedre relasjons- og samspillskvalitet i barnehagen mener jeg er et gode for barna.

Å ivareta informanter

Menneskene som har latt meg studere en stor del av deres hverdag fortjener å bli ivaretatt som mennesker, og de fortjener pålitelighet i fremstillingen av deres hverdag. NSD hjalp meg med å uttrykke klart at studien ikke skulle fokusere på enkeltpersoner, men på å øke forståelser for situasjoner som kunne være utfordrende i barnehagehverdagen.

I løpet av studien har jeg anonymisert alle personopplysninger jeg har fått. Unntaket er yrkestitler, og ved noen anledninger kjønn, hos informanter. Jeg har også skilt mellom ansatte og barn. I kapittel 5 beskriver jeg hvordan jeg håndterte personopplysningene jeg satt igjen med etter å ha foretatt lydopptak av et gruppeintervju.

Drøfting av data med de jeg forsker med

Jeg har sjekket mine tolkninger mot informanters opplevelse, både i løpet av og etter feltarbeidet. Dette er for det første for å ivareta deres rett til å kunne uttale seg om en studie av deres hverdag, men også for å styrke studiens pålitelighet. Hvis informantene kjenner seg igjen i mine tolkninger er sjansen større for at de har rot i empirien, og ikke bare i min forforståelse (Repstad, 2007, s. 134). Etter feltarbeidet har denne prosessen foregått over mail og telefon med styrer og avdelingspersonalet. Jeg har ikke hatt en lignende dialog med barnegruppa i etterkant av studien.

Barneperspektivet

Jeg ville gi barna en mulighet til å uttrykke seg omkring utfordrende møter i hverdagen. De tilbringer dagene sine i barnehagen, og preges også av hvordan disse møtene oppleves og mestres. Barnas perspektiv på utfordrende møter i barnehagen var også interessant på den måten at de kan tilføre nye måter å se slike møter på. Jeg turte likevel ikke å belage meg for mye på disse perspektivene. Årsakene til dette er både pragmatiske og etiske. Fra et pragmatisk perspektiv var jeg redd for å være avhengig av at barnegruppa skulle gi meg brukbar data omkring et vanskelig tema. Jeg var usikker på om min forskningskompetanse, og det korte tidsrommet ville være nok for å kunne få til gode kommunikasjonsprosesser. Av etiske årsaker var jeg ikke komfortabel med å gjøre barn til sentrale informanter i studien. Ved å skape et for stort fokus på utfordrende situasjoner var jeg redd for å konstruere problemer hos barna som kanskje ikke var der fra før. For eksempel var jeg redd for å gi dem negative assosiasjoner til hverdagssituasjoner gjennom ledende spørsmål. Jeg ville også følt meg ukomfortabel med å skulle få barn til å gi meg data før to uker hadde gått.

Å gjennomføre en studie på en etisk etterprøvbar måte krever kontinuerlig refleksjon omkring fremgangsmåter. Jeg har forsøkt å følge forskningsetiske retningslinjer, men har også integrert etisk refleksjon i alle deler av arbeidet med denne masteroppgaven

Kapittel 7

KRITIKK AV EGEN FREMANGSMÅTE

Forforståelse og tolkning

Pålitelighet i forskning er avhengig av forskerens bevissthet ovenfor sin forforståelse og tolkningsprosess. Det kan argumenteres for at dette gjelder for alle typer forskning, men det gjør seg spesielt gjeldende i en liten kvalitativ studie som den jeg har gjennomført. Jeg har vært alene om å ha direkte kontakt med datamaterialet jeg har samlet inn, og hvis jeg ser bort fra veiledningen jeg har fått fra min veileder var jeg alene i å fortolke den. Når jeg har sett etter mening og sammenhenger i andres praksis og forskning, har jeg derfor vært svært utsatt for misforståelser og forvridning av mening ut fra min egen forståelse. I metodedelen av denne teksten beskriver jeg flere grep jeg har tatt for å motvirke dette, men det må likevel tas høyde for.

Min forståelse og min forskning er situert, den er ikke konstruert i et vakuum (Gadamer, 2013, s. 573; Johannessen et al., 2016, s. 34). Hva jeg ser etter, hva jeg legger merke til, og hvordan dette fortolkes vil være preget meg som person og den konteksten jeg befinner meg i. Selv om jeg i denne teksten har prøvd å lage en oversikt over min forforståelse og sammenhengen jeg befinner meg i, er det å ha fullstendig oversikt over sin egen forforståelse urealistisk. Selv de delene av forforståelsen jeg er bevisst, påvirker tolkninger og konklusjoner på måter jeg ikke klarer å se. Dette kan være problematisk for hvor pålitelig mine funn og min tolkning av disse er. Mens min forforståelse kan ses på som et naturlig

utgangspunkt for forskning, er den også noe jeg må være kritisk til, med tanke på både validitet og for overføringsverdi.

Min fenomenologisk hermeneutiske fremgangsmåte er ikke en metode for å få frem klare og entydige svar. Målet er selvfølgelig forståelse som kan være nyttig for kvalitet i barnehagen, men jeg må ta forbehold om at en metodisk tilnærming ikke er en garanti for økt forståelse eller kunnskap (Gadamer, 2013; van Manen, 2014, s. 28). Sammenhengene jeg finner har jeg fortolket frem. Det jeg og mine informanter sammen kommer frem til har stort potensiale for nye perspektiver og forbedring, men det er ingen garanti for dette. At en handling eller holdning gir mening betyr ikke at den er hensiktsmessig. En risiko ved min fremgangsmåte er da at forskningen får en lav grad av pålitelighet og validitet. Det blir opp til de som leser prosjektets rapport å vurdere hvorvidt mine tolkninger bidrar til forståelse på en måte som gir mening og som kan være nyttig for dem.

Som fortolker av andres atferd har jeg på mange måter rollen som oversetter. Deres uttrykk blir forstått gjennom min oversettelse. Forståelsen av deres livsverden blir mer indirekte. Dette har konsekvenser for min forståelse (Gadamer, 2013, s. 392). Jeg kan være sikker på at jeg har forstått hva en annen person tenker ved å observere dens handlinger eller ved at vi har en samtale.

Å lage et narrativ

Min meningsskapning er også situert, og selvfølgelig preget av mine erfaringer og min forforståelse (Rhedding-Jones, 2005, s. 54). Her sikter jeg til analyse- og fortolkningsprosessen min. Studien min har blitt stadig mer fokusert. Etter å ha fått øynene opp for didaktikkens plass i de ansattes tanker omkring sin egen praksis har didaktikkbegrepet fått en stadig større plass i min tolkning av data. Dette gjelder ikke bare tolkning av min egen studie, men også min tolkning av andre studier. Spisset fokus er ikke nødvendigvis negativt, og er noe av formålet med analyse og fortolking. Jeg er likevel var for å tilpasse teorier og data for å passe inn i min forståelse av didaktisk arbeid med innhold. Når jeg leser over temaområder jeg har delt data inn i ut fra min temaanalyse, ser jeg at de passer veldig godt inn i mitt narrativ om at didaktisk arbeid med innhold kan bidra til bedre relasjons- og samspillskvalitet. Dette betyr ikke at studien min er irrelevant. Ingen forskere er objektive, og ikke all forskning trenger å gi korrekte og entydige svar. En utforskende drøfting av et emne er ikke ubrukelig som et stykke forskning (van Manen, 2014, s. 28). At barnehager trenger kvalitet i innholdet, og at godt samspill og gode relasjoner mellom ansatte og barn krever arbeid med rammefaktorer er dessuten ikke et nytt konsept innenfor barnehagefaglig forskning og teori. Det er uansett en fare for at jeg i denne teksten lager et narrativ som bekrefter min forforståelse. Jeg tar forbehold om at en metodisk tilnærming ikke er en garanti for hensiktsmessig forståelse eller kunnskap (Gadamer, 2013; van Manen, 2014, s. 28).

Tid, rom og kompetanse

Jeg er en uerfaren forsker som stort sett har jobbet alene i dette forskningsprosjektet. Manglende kompetanse kan ha en stor innvirkning på prosjektets pålitelighet og validitet. Utvalget mitt består av en enhet som jeg har tilbrakt lite tid i. Jeg har et tynt grunnlag for generalisering ut fra tolkning og analyse av mine empiriske data alene.

Det korte tidsrommet jeg gjennomførte studien i gjør at jeg bare har et lite bilde av hverdagslivet på barnehageavdelingen. I korte etnografiske prosjekter må man ta høyde for at ens forståelse av feltet kan ha store blindsoner (Hammersley, 2006, s. 5). Jeg har ikke kunne sett sykliske variasjoner på avdelingen jeg observerte på.

Alle vitenskapelige tilnærminger har styrker og svakheter. Dette kapitlet er et forsøk på å synliggjøre svakheter i min epistemologiske, metodologiske og metodiske fremgangsmåte. Kort sagt kan man si at mindre kvalitative studier der fortolkning er en stor del av fremgangsmåten er utsatt for feiltolkning.

Det er viktig å skille mellom det å synliggjøre bevissthet omkring utfordringer ved en fremgangsmåte, og det å ta avstand fra den. Valgene jeg har tatt i forbindelse med masteroppgaven er valg jeg kan stille meg bak.

Kapittel 8

FUNN FRA EGEN STUDIE

Min presentasjon av funn viser min forståelse av det jeg har erfart i løpet av mitt feltarbeid. Kapitlet er resultatet av min analyse- og fortolkningsprosess. Jeg vil også understreke at funnene som presenteres her kun er utdrag fra en større helhet av rådata. Ut fra temaene jeg lagde i analysen deler jeg funnene inn i fire temaområder: «Didaktisk innhold basert på idealer», «Innholdsfokus og relasjons- og spillskvalitet», «Emosjonelt arbeid og didaktikk» og «Utfordrende arbeidsmåte».

Didaktisk innhold basert på idealer

Barnehagen som utgjorde mitt forskningsfelt hadde i løpet av det siste året arbeidet med relasjoner, samspill, barns selvfølelse og hvordan man kan møte barns følelser. Barnehagens styrer ble ved flere anledninger beskrevet som pådriver i denne prosessen. Hun informerte meg om at arbeidet i stor grad har blitt bygget på Herdis Palsdottirs Relasjoner med barn og John M. Gottmans teori om emosjonstrening. Felles for Palsdottir og Gottman er deres fokus på voksenrollen. Gode voksne beskrives som sensitive voksne som kan møte barns uttrykk og følelser med aksept, nærhet og støtte. Voksne og barn blir beskrevet som likeverdige, men ikke likestilt. De mer erfarne voksne har ansvar i relasjonen, og må veilede barn og kontinuerlig utvikle sin praksis. Hvorvidt voksne klarer å balansere det å akseptere og anerkjenne barn her og nå med å veilede og finne nye handlingsmuligheter sammen med barn anses som svært viktig for barns utvikling. At voksne er bevisst sine egne emosjoner er også en sentral komponent av dette arbeidet. (Gottman & DeClaire, 1997/2017; Palsdottir, 2010). Ut fra dokumentasjon og samtaler med styrer tolker jeg at barnesynet i barnehagen er preget av at barn er subjekter som skal tas på alvor, og at alle barn gjør så godt de kan, og må få oppleve aksept for den de er. Det sistnevnte kunne for eksempel ses i hvordan de voksne i barnehagen var svært opptatt av å skille mellom person og handling, og å unngå at barna skulle speile seg negativt i de voksne.

Avdelingen jeg observerte hadde ut fra barnehagens utviklingsarbeid og barnesyn laget et sett med overordnede idealer de jobbet ut fra. De ga ved flere anledninger uttrykk for at de først å fremst organiserer hverdagen slik at de får gode forutsetninger for samspill, relasjoner, utvikling av sosial kompetanse og god selvfølelse. Dette illustreres for eksempel av følgende sitat:

Nei, jeg tenker på avdelingen vår så legger vi, altså har vi lagt opp dagen sånn at vi har muligheten, og tid, til å sette oss ned og se hvert enkelt barn. Og legger opp dagen også slik at vi har mulighet til å tilrettelegge for hvert enkelt barn, ved at vi har minst mulig faste aktiviteter. Det har vi veldig lite av.

– en av barnehagelærerne på avdelingen.

Avdelingspersonalet understreket at de også jobber ut fra barnehagens samfunnsmandat. For eksempel ved å integrere rammeplanens fagområder i hverdagen. Øvrige målsetninger blir likevel ikke prioritert over de overordnede idealene deres. Fra et didaktisk perspektiv tilpasset de avdelingens innhold for å legge til rette for gode forutsetninger for å kunne jobbe mot det de opplevde som aller viktigst. Dette er ikke fremmede prioriteringer for barnehageansatte, men måten idealene fikk gjennomslag som konkrete endringer og handlemåter gjorde inntrykk på meg.

De ansatte oppga også å ha vært inspirert av Reggio Emilia. Dette stemmer overens med det de viste og fortalte om konstruksjoner og prosjekter basert på barns utforskning og tilpasning av rom ut fra opplevde behov (Westerberg & Vandermaas-Peeler, 2021, s. 2).

Eierforhold og mening

Under hverdagssamtaler og gruppeintervjuer var hele avdelingspersonalet aktive i å dele sine syn på det som foregikk i barnehagehverdagen. Jeg fikk en opplevelse av en felles forståelse til arbeidet de drev med, og at de ansatte hadde et eierforhold til det. Alle hadde noe å si. Jeg hadde ikke som mål å avdekke sprik i avdelingens syn på pedagogisk praksis, og har derfor ikke tatt grep for å se etter uenigheter. Det jeg har opplevd og tolket er en avdeling som finner mening i en delt forståelse for hvordan de jobber.

Innholdsfokus og relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende situasjoner

Mens jeg forsøkte å få tak i opplevelser av utfordrende situasjoner og deres effekt på praksis og faglige vurderinger ble jeg bevisst på en sammenheng mellom utfordrende situasjoner og det jeg tolket som de ansattes refleksjoner omkring didaktikk og didaktisk innhold. De følgende praksisfortellingene fra mine feltnotater, skrevet under og rett etter måltidssituasjoner, er gode eksempler på hvordan denne sammenhengen gjorde seg synlig for meg. Lunsjmåltidet ble den delen av dagen som ble mest fremtredende i min studie. En grunn til dette kan være at lunsjmåltider i barnehager setter barns medvirkning og individuelle ønsker opp mot institusjonelle rammer. På grunn av dette kan disse måltidene være en hyppig kilde til utfordrende situasjoner.

PRAKSISFORTELLING 1

Etter et hektisk lunsjmåltid på en dag med flere møter og fravær blant de ansatte snakker jeg med fagarbeideren som jobber på avdelingen. Jeg spør om hva hun tenker om måltidet, og hvordan de opplevdes for henne. Hun forteller om hvor positivt det er for hennes håndtering og opplevelse av situasjonen at de ansatte på avdelingen har reflektert omkring hva utfordringene ved måltidssituasjonen er, hva de kan gjøre i møte med utfordringene, og hvordan måltidet skal organiseres ut fra barnas behov.

Jeg tolker dette som at refleksjoner omkring barns behov og voksenrollen har gitt henne en bevissthet om hva hun kan forvente av et lunsjmåltid på en dag med redusert personalressurs. For meg virker refleksjonene de ansatte har gjort seg som didaktisk forarbeid. De har både reflektert omkring forutsetninger som barns behov og organisatoriske rammer, og de har vurdert og planlagt sin egen praksis i måltidssituasjonen. Fagarbeideren opplever at det didaktiske forarbeidet som er gjort med tanke på hva man kan forvente av situasjonen og barnegruppe så vel som handlingsmuligheter og hvordan man vil at måltidet skal være har gjort henne i stand til å møte utfordrende måltidssituasjoner på en bedre måte. Jeg mener også at praksisfortellingen underbygger min tolkning av de ansattes innholdsfokus i sitt didaktiske arbeid. Min forståelse av deres refleksjoner omkring utfordrende situasjoner er at de først og fremst er opptatt av hvordan innholdet de tilbyr barna kan forbedres for å møte barnas behov i stedet for at barna skal formes for å møte en allerede fastsatt praksis.

Praksisfortelling nummer to viser et didaktisk valg angående innhold som kan tolkes i både et etisk og et praktisk-organisatorisk perspektiv.

PRAKSISFORTELLING 2

Etter et hektisk lunsjmåltid på en dag med flere møter og fravær blant de ansatte snakker jeg med fagarbeideren som jobber på avdelingen. Jeg spør om hva hun tenker om måltidet, og hvordan de opplevdes for henne. Hun forteller om hvor positivt det er for hennes håndtering og opplevelse av situasjonen at de ansatte på avdelingen har reflektert omkring hva utfordringene ved måltidssituasjonen er, hva de kan gjøre i møte med utfordringene, og hvordan måltidet skal organiseres ut fra barnas behov.

De har med dette grepet forsøkt å endre lunsjmåltidet slik at alle barna i barnegruppa kunne føle seg inkludert under måltidet. Å redusere mengde negativ oppmerksomhet omkring barn som allerede hadde utfordringer med å innfinne seg i institusjonelle rammer var også en del av intensjonen til avdelingspersonalet. Det personalet beskrev som å redusere mengden forstyrrende momenter i overganger og felles situasjoner, slik som bordsang, det å vente lenge ved bordet eller at barna går fra bordet for å forsyne seg, håper de skal gi bedre forutsetninger for positivt betont samhandling mellom barn og voksne.

PRAKSISFORTELLING 3

Ved et annet måltid lager to gutter på tre og fem år høy lyd ved bordet. De prater, ler og bruker store bevegelser. Assistenten som sitter ved bordet flytter rullestolen sin bak dem, og begynner å massere dem i nakken. Hun smiler. Begge guttene blir rolige, og starter en samtale med assistenten.

Da jeg spurte assistenten om denne situasjonen etter at måltidet var over, fortalte hun at hun vurderte lydnivået til guttene som for høyt. Hun ville ikke gi dem negativ oppmerksomhet, og mistenkte at dette uansett ikke ville gjøre dem roligere. Hun hadde prøvd massasje tidligere, og bestemte seg for å prøve det igjen. Jeg kan ikke sette denne praksisfortellingen i sammenheng med avdelingens didaktiske arbeid med innhold uten å fortolke situasjonen og hennes uttalelser. Jeg vil likevel påstå at hennes fokus her var innhold, forstått som hva hun kunne tilby barna i denne situasjonen. I stedet for å gi barna negativ oppmerksomhet fant hun noe de kunne være sammen i. En annen ansatte fortalte meg at det å være sammen om noe rokker ved roller. Man er ikke en vokter, men man er sammen som mennesker.

De ansatte hadde altså jobbet med hvordan de definerer og organiserer måltidet på et overordnet nivå. De har reflektert omkring hva de forventer under måltidet,

og hvordan måltidet kan justeres for å imøtekomme behov. Slik jeg tolker det har de også vist, gjennom handling og samtaler vi har hatt, at de i utfordrende situasjoner vil unngå å definere barn negativ, og heller vil se på hvordan de som omsorgspersoner kan komme barna i møte. Denne måten å jobbe på kan også ses i andre deler av avdelingens hverdag. De ansatte fortalte for eksempel om hvordan de ikke hadde samlingsstunder for hele barnegruppa på daglig basis. Dette ble begrunnet med at samlingsstund var en kilde til utfordrende situasjoner, med negativt betont samspill mellom ansatte og barn.

Forankring i hverdagen og vurdering av barns behov

Refleksjoner omkring hva som fungerer for enkeltbarn og barnegruppa ut fra observasjoner synes å være veiledende i avdelingspersonalets didaktiske arbeid med innhold.

Refleksjoner omkring hva som fungerer for enkeltbarn og barnegruppa ut fra observasjoner synes å være veiledende i avdelingspersonalets didaktiske arbeid med innhold.

«Vi snakker nok primært om barns behov»

– Barnehagelærer

Samtidig som de oppgir at de er opptatt av å utvikle gode rutiner og praksis for å bedre kunne imøtekomme barns behov og jobbe mot samspill, relasjoner, utvikling av sosial kompetanse og god selvfølelse forteller de ansatte at de ikke lager mange planer. De ansatte gir uttrykk for at de opplever planer, her forstått som noe man lager på forhånd for å foreskrive praksis og organisering ut fra mål, som ufleksible og sårbare i møte med barnehagevirkeligheten. Min tolkning av dette er at de ansatte på avdelingen ved å ha et hovedfokus på barns behov og sine overordnede idealer forankrer sitt didaktiske arbeid i hverdagen fremfor rammebetingelser og overordnede planer. De arbeider med barnehagens samfunnsmandat ut fra hva de og barna interesserer seg i sammen i hverdagen.

Så utfordringen er jo å dokumentere det. Alt det vi gjør, når vi ikke har så mange didaktiske planer på forhånd. For eksempel en didaktisk plan: "nå skal vi lære om samene", men, altså vi har jo om samer, og vi kommer inn på det. Og vi har jo en lavvo, og vi snakker "ja de gjør sånn". Så har vi de reinsdyrskinnene der, og så kan man jo snakke om det, og så, ja. Og så begynner man å telle, og så er man inne på matematikk, og så er man inne på former og så, ja. Og så finner man et lite insekt, og så spiller man, og så synger man om det. Så da kommer man jo plutselig innom snart alle fagområdene. Så tegner man litt om det, og så har man da ... fagområdene. Så tegner man litt om det, og så har man da ... Formings(uklart). Så jeg føler meg ganske sikker på at selv om vi ikke følger rammeplanen slavisk og har en kjempeplan så er vi innom alle fagfeltene og ... Sender barna skoleklare, egentlig.

– Barneahgelærer

Slik jeg har forstått informantene mine så krever det å ikke ha planer kontinuerlig arbeid med å utvide og berike innhold i barnehagen. De skaper prosjekter ut fra felles erfaringer med barna. Avdelingen hadde nesten alltid et eller flere prosjekter på gang. Barnehagens uteområde var for eksempel fult av lekemateriale og utemøbler som barna og en av de ansatte hadde snekret sammen. Dette er for meg et eksempel innhold de kunne være sammen om. Den ansatte som drev med snekringen kunne fortelle at dette var noe han likte å gjøre. Det å finne prosjekter som ansatte og barn ville drive med ble løftet frem som viktig av avdelingspersonalet.

De ansatte ga også uttrykk for at det å arbeide på denne måten ga dem mer tid til å være sammen med barna i hverdagen, noe som igjen gjorde det lettere å dele barnegruppa i mindre grupper. De kunne da være mer støttende og åpen for impulser fra barnegruppa og barnehagemiljøet.

Fleksibilitet

De ansatte gir ved flere anledninger uttrykk for at fleksibilitet er en viktig forutsetning for å kunne ta utgangspunkt i barnas behov der og da.

Ja, noen dager er det en superfin dag å bare rett og slett nesten være ute for du merker at nivået deres er masse energi, og er veldig lekete og kreativt og sånn. Og da er det bare "ok", da er det beste å kjøre kanskje halve grupper eller være ute. Også noen ganger er det en superfin dag å sette oss ned og lage ting, og holde litt på med finmotorikken. Så jeg og merker liksom at når jeg har holdt på med noe, si at nå som litt sånn juletider da så har jeg prøvd ut litt nye ting fordi at jeg vil prøve før barna får lov til å holdt jeg på å si, før jeg tester ut selv. Og da har jeg merka at de har vært så nysgjerrige og spurt og vil være med, og det tror jeg har litt sånn vekket interessen med at vi har ikke ... eh, tvunget dem på noe: "Nå skal dere lage en høsttegning, eller nå skal dere det" det er litt mer sånn, at det skjer i små mengder da. Så derfor har dem, jeg har ihvertfall følt, at dem har få mer interesse for det og, at dem har lyst til det. Også er, noen er vel kjempeinteresserte, noen er det absolutt ikke. Så jeg og liker egentlig og merker at etterhvert da så har jeg også begynt å bli vant til at det er en fin greie, for barna sin del og. Så absolutt, veldig enig.

– Fagarbeider på avdelingen

Dette sitatet underbygges for eksempel i forhandling om normer:

PRAKSISFORTELLING 4

En gruppe barn leker rundt en nisselåve som nylig har blitt satt opp inne på avdelingen. Ett av barna går inn i låven. De andre barna sier ifra til en av barnehagelærerne, som står like ved. Barnehagelæreren spør barna om det skal være lov, og sier at han ikke har sagt noe om det. Barna sier ganske raskt at det ikke skal være lov, for den kan bli ødelagt. Barnehagelæreren sier han er enig. Leken fortsetter. Som observatør gjør jeg meg to tanker: han lar det være opp til barna, og han sier ikke at gutten som gikk inn i låven har gjort noe galt, til og med etter at han har drøftet bruken av låven med barna.

De ansatte ga uttrykk for at fleksibiliteten i arbeidsmåten gjorde dem mer inkluderende. Jeg forstår det som at de ikke er bundet til at visse aktiviteter bare må gjennomføres, eller at noen ting bare må forbli slik de er. I en hverdagsamtale kom en av barnehagelærerne på avdelingen med et utsagn som illustrerer dette:

«Alle må ikke gjøre alt, men det må være noe for alle å gjøre»

– Barnehagelærer.

Emosjonelt arbeid og didaktikk

«Da må man endre litt på tankegangen»

– Barnehagelærer på avdelingen
om når man synes det er fælt på jobb.

Min tolkning av datamaterialet viser til en sammenheng mellom det at de voksne forsøkte å forme et didaktisk innhold som tilrettelegger for gode relasjoner og godt samspill, og deres arbeidsmiljø og følelsesliv på jobb. Dette har vist seg på flere måter. Praxisfortellingen om fagarbeideren som fortalte om hvordan forarbeid i form av refleksjon omkring måltidssituasjonen bedret hennes opplevelse og håndtering av den, tar for eksempel for seg denne sammenhengen. Didaktisk forarbeid har slik jeg forstår henne gitt henne en bedre opplevelse av måltidet, og lettet hennes emosjonelle arbeid. Det å sløyfe opplevde kilder til utfordrende situasjoner, slik som daglige samlingsstunder, forstår jeg også som et didaktisk grep som har lettet dette arbeidet.

Den neste praksisfortellingen er et annet eksempel på hvordan deres utforming av et innhold påvirker de ansattes emosjonelle arbeid.

PRAKSISFORTELLING 5

Ett av barna har det jeg forstår som en vanskelig formiddag. Han utagerer fysisk mot andre barn, og mot objekter i barnehagens uteområde. Barnehagelæreren fortalte meg at han hadde snakket med barnet flere ganger i løpet av formiddagen. Han ble etter hvert frustrert over barnets utagering. Kjente på irritasjon. Etter hvert fikk han og barnet satt seg ned sammen, og snakket om hva det var som skjedde. Barnehagelæreren beskrev det som en god samtale. Jeg var ikke tilstede under samtalen. De drar for å ordne praktiske ting sammen. Jeg spurte barnehagelæreren om hva det gjorde med ha en god samtale med barnet. Barnehagelæreren sier at det hjalp mot frustrasjon og irritasjon.

Jeg tolker denne fortellingen som at det å snakke sammen, som to mennesker, for så å finne et felles saksforhold å jobbe med, hjalp både barnehagelærer og barn i denne situasjonen. Min egen erfaring fra en av dagene i felt illustrerer også hvordan det å være sammen om noe bidrar til mening og samarbeid:

PRAKSISFORTELLING 6

En av dagene deltok jeg på rydding. En gruppe barn er opptatt med å leke, de ville ikke rydde. Jeg visste ikke hvor lekene skulle ryddes på plass, så jeg spurte barna hvor ting skulle, og om det gikk an å stable alle madrassene oppå hverandre. Barna ble engasjert i å hjelpe meg. Vi var sammen om en oppgave. Jeg trengte ikke å være autoritær eller masete. Det følte godt.

Jeg kan ikke si at det er en påviselig sammenheng mellom de ansattes arbeidsmåte og deres trivsel. Samtidig kan jeg ikke se bort fra min egen tolkning av mitt datamateriale. Som observatør opplevde jeg at avdelingen var en god plass å være. Stemningen virket for meg god. Jeg observerte lite negativ språkbruk mellom ansatte og barn, og en generelt sett glad tone mellom ansatte. De ansatte

bekreftet uten unntak at de trivdes på jobb når jeg spurte dem. De svarte også bekreftende på at denne arbeidsmåten fremmet trivsel for dem. De nevnte at de hadde en lav grad av sykefravær, noe jeg kan bekrefte etter å ha sammenlignet avdelingens sykefravær for det siste året med landsgjennomsnittet.

Vonde følelsers plass

I løpet av gruppeintervjuet med avdelingspersonalet spurte jeg dem om vonde følelser og plassen de har i vurdering av arbeidet. Jeg hadde tidligere hatt samtaler med avdelingspersonalet om vonde og vanskelige følelsers plass i barnehagen, og var nysgjerrig på om det hadde en rolle i deres arbeid med refleksjon og utvikling av praksis.

Barnehagelærer: *Ja. Men jeg tenker at hvis det er mange situasjoner i en barnehage som ikke fungerer, som igjen fører til for eksempel stress eller frustrasjon så blir det ikke noe gøy å gå på jobben. Tenker jeg*

Assistent: *Mhm*

Barnehagelærer: *Og det har jeg følt selv og. Men da føler jeg at det er rom for at man kan ta det opp og si at "ok dette fungerer ikke, jeg ... hvis jeg skal komme her i morgen og, og dagen etterpå og skal jobbe i tjue år med dette, så fungerer ikke det. Så da må vi gjøre en endring." Og som regel så ser de andre det også egentlig. Så da prøver man å finne ut av det, og så løser man situasjonen som skaper denne frustrasjonen. Så vi er ikke maskiner, og den frustrasjonen eller ... det er jo en grunn til at man får den ofte. At det er noe som ikke ... hvis du har nitten barn som ikke vil kle på seg samtidig, altså, det funker ikke så må man, "hva kan vi gjøre" altså "kan vi dele gruppa i to? Kan vi ... de som kommer sent på dagen, kan de bare gå ut med en gang?" Eller ja, så det er jo sånne små løsninger som man kan finne underveis hele tiden. Men igjen, det varierer med hver ansatt, gruppesammensetning, ja. Så det. Føler at vi har en sånn.*

Assistent: *Flow.*

Barnehagelærer: *Flow, ja. Så, ja.*

De ansatte opplever altså at negative følelser kan være et utgangspunkt for endring. Det å ikke trives på jobb kan være et signal om at noe må endres.

Utfordrende arbeidsmåte

De ansatte kommuniserte ved flere anledninger at opplevelsen av å lykkes med denne arbeidsmåten ikke hadde kommet av seg selv. Hvis det nødvendige didaktiske arbeidet med å strukturere en slik arbeidsmåte ikke ble gjennomført ble tilnærmingen stressende og uforutsigbar. Jeg har valgt å definere utfordringene omkring avdelingens arbeidsmåte i form av to temaer: «Kommunikasjon og systematisering» og «Kompleksitet»

Kommunikasjon og systematisering

Under analysen av mitt datamateriale oppdaget jeg to, nesten motstridende, sider av avdelingens arbeid med innhold og barns behov. På den ene siden gir de ansatte uttrykk for at åpne og fleksible dager med forankring i barns behov der og da den ønskede arbeidsmåten. På den andre siden er de også åpne om at denne arbeidsmåten krever en samkjørt personalgruppe, forutsigbarhet i arbeidsdagen og systematikk i arbeidet. De fortalte at flere av dem hadde trengt tid til å bli komfortable med en såpass åpen arbeidsmåte, og at denne måten å arbeide på nok ikke er for alle. Forarbeid og felles refleksjon ble ved flere anledninger nevnt som en forutsetning for å kunne møte utfordrende situasjoner på en god nok måte. Å ikke ha rutiner for kommunikasjon gjør det vanskelig å være fleksibel i møte med det som dukker opp i hverdagen.

Fagarbeider: *Også noen ting med den åpne hverdagen da. At vi ikke har så mange rutiner holdt jeg på å si, det har vi jo, men faste greier så er det jo. (uklart) Det som er liksom viktig inni her er jo kommunikasjon mellom voksne. Hvis vi, jeg merker at hvis vi har kommunisert dårlig så tenker jeg at ok da kan vi brått ha tre prosjekter på en gang for at vi har ikke kommunisert. Nå setter jeg det på spissen. Men det er veldig viktig, at hvis vi har ha en dårlig periode at vi bare "nei, nå har vi ikke snakka sammen! Hva er det jeg gjør, hva er det du gjør? Hva er det vi egentlig" så hvis vi klarer å holde den kommunikasjonen om hva vi gjør, hva vi tenker og hva vi vil så fungerer det kjempefint synes jeg.*

Assistent: *Enig.*

Her påpeker fagarbeideren på kommunikasjon og evaluering som sentrale kvaliteter i deres arbeidsmåte. Kommunikasjon forhindrer at de ansatte jobber mot hverandre, evaluering kan bidra til å vinne tilbake en felles didaktisk forståelse ved behov. Styrers rolle som koordinator og initiativtaker i utviklingsarbeid ble nevnt av både styrer og de avdelingsansatte. Avdelingen er nå i gang med å lage en oversikt over innhold og arbeidsmåter på avdelingen. Dette klargjør praksis for dem selv og interessenter, samtidig som denne oversikten skal kunne brukes av vikarer.

Dokumentasjon av hverdagen tok som regel form i bilder av aktiviteter med korte kommentarer til. I tillegg til dette fungerte formingsprodukter fra forskjellige prosjekter også som pedagogisk dokumentasjon.

Kompleksitet

Jeg har forstått avdelingspersonalets arbeidsmåte som forankret i hverdagen, og som fleksibel. Denne måten å arbeide didaktisk på fremstår som svært komplisert for meg når jeg tolker og analyserer mine funn. Slik jeg ser det må de ansatte for det første gjøre en tolkning av barnas behov og uttrykk, uten en garanti for at denne tolkningen var hensiktsmessig. Å prøve å forstå andre innebærer alltid en risiko for å misforstå. Å tilpasse praksisen sin ut fra slik tolkning innebar dessuten

at man ofrer noe for noe annet. Å kutte ned lengde på lunsjmåltidet er for eksempel å ofre en del av måltidet for å gjøre måltidssituasjonen enklere for visse barn. Ved å kutte regelmessige samlingsstunder kan det argumenteres at man ofrer kulturformidling og fellesskapsfølelse. Dette illustrerer skjønnsaspektet av en levd didaktikk. Man må hele tiden balansere aspekter av barnehagehverdagen og pedagogikken opp mot hverandre. Etter måltid hendte det at avdelingen hadde hvilestund for deler av, eller hele, barnegruppa. Under tegnestundsintervjuet mitt med en gruppe barn uttalte en gutt på fem år at lunsj kan være kjedelig «av og til, for da skal vi ha hvilestund» (gutt, fem år). Det er altså ikke alltid at man klarer å imøtekomme alle barn til tross for at man forsøker å være forankret i hverdagen. Samtidig virket barna under intervjuet som om de var enige i at det er vanskelig å spise hvis noen forstyrrer. «Da kan maten falle ned» (gutt, fem år, om hvorfor man ikke måtte bråke under måltidet). Kompleksiteten viser seg i at noen av barna deler de ansattes syn på hva måltidet skal være, samtidig som de gir uttrykk for at de ikke er enige i alt.

I dette kapitlet har jeg beskrevet min forståelse av en barnehageavdelings arbeidsmåte. Jeg har delt beskrivelsen inn i temaer for å gjøre mitt datagrunnlag mer oversiktlig for meg selv og for eventuelle lesere. Min fortolkning av eget datamateriale er i korte trekk at:

- De avdelingsansatte i mitt feltarbeid retter sitt didaktiske arbeid mot et sett med overordnede idealer.
- De forankrer sitt didaktiske arbeid i hverdagen, og i de uttrykk og behov de opplever der.
- De tilpasser avdelingens didaktiske innhold ut fra sine overordnede idealer og opplevde behov og uttrykk i barnegruppa.
- Denne tilpasningen kommer også de ansatte til gode. Å imøtekomme barnegruppas behov reduserer utfordrende situasjoner, både med tanke på hvor hyppig de forekommer og hvor vanskelig de oppleves.
- Denne arbeidsmåten er krevende. Å kunne tilpasse seg forutsetninger i forandring krever systematikk og kommunikasjon.
- Arbeidsmåten er kompleks. Det er ingen garanti for at de ansatte fortolker barns uttrykk og behov på en hensiktsmessig måte. Det er heller ikke mulig å prioritere alle pedagogiske målsetninger på en gang.

Forord til drøftingsdel

Her drøfter jeg hvordan mine egne empiriske funn og min forståelse av didaktikk, didaktisk innhold og relasjons- og samspillskvalitet sammen kan informere nye og allerede eksisterende diskurser omkring didaktisk arbeid og dets sammenheng med relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende situasjoner. Jeg deler drøftingen inn i to hoveddeler. Først vil jeg drøfte kvaliteter didaktisk arbeid må inneha for at det skal være en sammenheng mellom dette arbeidet og bedre relasjons- og samspillskvalitet. Etter dette vil jeg drøfte hvordan didaktisk arbeid med innhold kan bedre ansattes forutsetninger for relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende situasjoner.

Kapittel 9: drøfting del 1

***DIDAKTISK ARBEID OG BEDRE
RELASJONS- OG SAMSPILLSKVALITET
MELLOM BARNEHAGEANSATTE OG
BARN I UFGORDRENDE SITUASJONER
– ER DET EN SAMMENHENG?***

Et godt utgangspunkt for drøfting av sammenhengen mellom didaktisk arbeid og bedre relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende situasjoner er følgende påstand: hvorvidt denne sammenhengen finnes er avhengig av perspektiver man inntar i arbeidet så vel som kvaliteter ved arbeidet.

Ut fra overnevnte teorier, studier og egne funn vil jeg illustrere kvaliteter som jeg påstår det didaktiske arbeidet må bære preg av for at det skal kunne føre til bedre kvalitet i relasjoner og samspill mellom barn og barnehageansatte. Nedenfor beskriver jeg disse kvalitetene ved å drøfte følgende temaer:

- Fokus og forankring i didaktisk arbeid
- Ansattes forutsetninger
- Flexibilitet, tilpassing og kontinuerlig arbeid – levd didaktikk
- Systematikk og didaktisk arbeid
- Kritikk i didaktikk

Fokus og forankring i didaktisk arbeid

Perspektiver man inntar i didaktisk arbeid kan ha forskjellige utgangspunkt. Vurderer man sin praksis ut fra et ønske om å gi et inkluderende tilbud til hele barnegruppa vil man kunne se andre ting enn hvis man vurderer den ut fra en målsetning om at alle barn skal være skoleklare. Samlingsstundene jeg var med å organisere for Even på min gamle arbeidsplass ble blant annet organisert ut fra en målsetning om at barna skulle få øve seg i å sitte stille og ta imot formidling, slik som på skolen. I denne studiens feltarbeid hadde de ansatte på avdelingen fjernet daglige samlingsstunder av hensyn til samspillskvalitet. Dette illustrerer det jeg tolker som fokuset og forankringen deres didaktiske arbeid hadde. Arbeidet så ut til å være rettet mot å lage et innhold som kunne gi gode forutsetninger for samspill, relasjoner, utvikling av sosial kompetanse og god selvfølelse. Når de foretok didaktiske vurderinger omkring hva slags grunnlag de skulle endre tilbudet sitt på virket de først og fremst opptatt av hvordan de opplevde barnas behov i hverdagen sin. De forankret didaktikken sin i barnehagehverdagen og de forholdene de møtte der.

Mine funn antyder at de avdelingsansattes hverdagsforankring fikk dem til å tilbringe mer tid med barna. Dette kan tenkes å gi bedre forutsetninger for å se hva som foregår i barnegruppa, noe som igjen kan styrke de ansattes forståelse av barnas interesser og behov. Det gir også flere muligheter til å finne muligheter til

å utvide å berike barnas initiativ.

Jeg påstår at for at didaktisk arbeid skal føre til bedre samspillskvalitet i utfordrende situasjoner må det være rettet mot å forbedre innholdet de ansatte tilbyr barna, og at arbeidsprosessen må leves. Forankringen må være i de forhold som barnehageansatte møter i den levde barnehagehverdagen. Justeres innholdet ut fra opplevde behov i situasjoner som oppleves utfordrende har man en mulighet til å ta tak i det som gjør dem utfordrende. Ser man bort fra hva som foregår i situasjonene kan forankringen forflytte seg for langt fra den levde barnehagehverdagen til ens forforståelse, eller til planer og måldokumenter. Tar man utgangspunkt i at barn som utfordrer voksne skal endres ut fra vår forforståelse, eller en predefinert beskrivelse, av hvordan et barn skal være i stedet for å se kritisk på sammenhengen man samhandler i kan man komme inn i negative samspillsmønstre, der begge parter blir frustrerte over hverandres handlinger og uttrykk.

Ansattes forutsetninger

En sentral kvalitet for at didaktisk arbeid med innhold skal kunne føre til bedre relasjons- og samspillskvalitet er at de ansatte har gode forutsetninger for å jobbe hensiktsmessig med dette arbeidet. «Gode forutsetninger for å jobbe hensiktsmessig med didaktisk innhold som fører til bedre relasjons- og samspillskvalitet» er i seg selv en ganske intetsigende kvalitet. Det må gjøres rede for hvilke forutsetninger det siktes til når jeg skriver om gode forutsetninger. Jeg velger å gjøre dette ved å beskrive to grupper med forutsetninger som til sammen utgjør gode forutsetninger for hensiktsmessig arbeid med didaktisk innhold for å oppnå bedre relasjons- og samspillskvalitet. Disse gruppene tar til dels utgangspunkt i didaktisk teori (Gunnestad, 2014, s. 66) Den første gruppen kaller jeg personalets forutsetninger.

Personalets forutsetninger

Personalets forutsetninger innebærer her hvilken kompetanse personalet har, hvilken erfaring de har og deres personlige egenskaper. Hvilke perspektiver man har, og hvilke perspektiver man er tilbøyelig for vil være avhengig av ens personlige forutsetninger. Hvis erfaringen man har med barns medvirkning er i form av et feilslått prosjekt der voksne ga fra seg ansvar for innhold, kan medvirkningsbegrepet være negativt ladet og forbindes med kaos. Høy kompetanse og engasjement er viktige forutsetninger for kvalitet i didaktiske prosesser (Alvestad et al.,

2019, s. 69; Haugset et al., 2019, s. 65). Avdelingspersonalet fra mitt feltarbeid så på barn som subjekter, og møtte barn med utgangspunkt i at alle gjør så godt de kan. Dette tror jeg er en viktig forutsetning for å være villig til å justere praksis omkring barnas uttrykk og behov. De tok, slik jeg ser det, ansvar for samspill og relasjoner med barn. Dette krever høy faglig integritet og evne til etisk så vel som kritisk refleksjon.

Rammebetingelser

Den andre gruppen forutsetninger kaller jeg rammebetingelser. Med dette begrepet mener jeg faktorer som har med administrasjon, ressurser og det materiale å gjøre. Skillet mellom disse to gruppene er ikke nødvendigvis helt tydelig. Didaktisk kompetanse i personalgruppa kan for eksempel påvirke hvordan barnehagen påvirkes av beslutninger angående organisering av arbeidsdagen som tas i andre deler av barnehageforvaltningen.

I barnehagen mitt feltarbeid foregikk på informerte både avdelingspersonalet og styrer om utviklingsarbeidet de hadde jobbet med det siste året, og hvordan dette hadde hatt en rolle i avdelingens didaktiske arbeid. At ansatte får tid, rom og nye faglige perspektiver de kan reflektere ut fra i fellesskap er et godt utgangspunkt for å kunne vurdere egen praksis (Haugset et al., 2019, s. 65; Pålerud, 2013, s. 103).

Fleksibilitet, tilpassing og kontinuerlig arbeid – levd didaktikk

Gjensidighet og sensitivitet i relasjoner innebærer å kunne tilpasse seg. Hvis didaktisk arbeid skal kunne sies å være forankret i hverdagen må det tilpasses de faktiske forhold som finnes i hverdagen. Dette innebærer å kunne tilpasses etter hvert som forutsetninger på avdelingen utvikler og ender seg. Når barna på avdelingen fortsetter videre i utdanningssystemet vil man for eksempel ha en ny sammensetning av barn å ta hensyn til. Praksisen som fungerte bra for noen år siden er da ikke lenger tilpasset den nåværende barnegruppa. En levd didaktikk med forankring i hverdagen må kontinuerlig tilpasse seg behov som viser seg i hverdagen (Biesta, 2007; Schwab, 2013, s. 592).

Kommunikasjon og eierskap som prosesser

For at personalgruppen skal kunne jobbe koordinert i møte med varierende forutsetninger må de kommunisere omkring den. Eierskap til, og felles forståelse av, det man arbeider med kommer ikke av seg selv (Pålerud, 2013, s. 103).

Ikke det samme for alle – inkludering og ekskludering

Jeg skriver om det tilpasse innhold ut fra behov i barnegruppa som en strategi for å fremme inkludering og godt samspill i barnehagen. Likevel kan endringer av innhold også virke ekskluderende og stigmatiserende. I et fellesskap er det alltid deltakere som er mer eller mindre inkludert (Pålerud, 2013, s. 21). Tiltak treffer

barn på forskjellige måter, og behov må hele tiden balanseres opp mot andre. Det er ikke sikkert alle i en barnegruppe ønsker tiltakene man gjennomfører. Uten nøye refleksjon vil barn med mer synlige behov kunne prioriteres over de som ikke gir like sterkt uttrykk for sine behov. Hva hvis noen av barna fra avdelingen jeg observerte på vil ha lengre tid å spise lunsj på? Kan vi være sikre på at de får kommunisert dette? Tilpasning av innhold kan dessuten være tuftet på andre prioriteringer enn samspillskvalitet og et inkluderende fellesskap. Endrer vi måltidet for at alle barna skal ha en plass, eller for at måltidet skal kjennes enklere ut for oss voksne? Er disse prioriteringene motsetninger? Systematikk og kritikk kreves i den kontinuerlige tilpasningsprosessen som kjennetegner en levd didaktikk. Disse kvalitetene skal jeg drøfte i de neste to delkapitlene.

Systematikk og didaktisk arbeid

En levd didaktikk er ikke synonymt med en kaotisk og tilfeldig arbeidsmåte. Avdelingspersonalet fra mitt feltarbeid ga uttrykk for at en fleksibel arbeidsmåte var avhengig av kommunikasjon og felles forståelse av målsetninger og arbeidsmåter. Dette stemmer overens med teoretiske perspektiver jeg har drøftet i denne teksten. Systematiske rammer for arbeid gjør personalet i stand til å trekke i samme retning, og er en forutsetning for improvisasjon (Alvestad et al., 2019, s. 69; Haugset et al., 2019, s. 43; Jansen, 2014, s. 57; Pålerud, 2013, s. 103). Kaos og uforutsigbarhet fører til utrygghet blant både voksne og barn. Bare det siste utviklingsarbeidet i barnehagen jeg observerte i hadde foregått i et års tid. Avdelingspersonalet jeg har vært sammen med har altså jobbet over lengre tid for å kunne utvikle praksisen de har i dag. Dette arbeidet har vært støttet og veiledet av styrer, og har skjedd i samarbeid med hele barnehagen.

Systematikk er ikke et entydig begrep. Vurderingsverktøy som ECERS-R og Ståstedsanalysen for barnehage (Utdanningsdirektoratet) kan være utgangspunkt for systematisk arbeid, men barnehager kan også selv utforme utviklingsarbeid, for eksempel ved å bruke fagartikler for å vurdere egen praksis. Når man forsøker å systematisere didaktisk arbeid i barnehagen er det viktig at den systematiske didaktikken forblir et verktøy, og ikke styrende i en dogmatisk forstand. Her vil jeg referere til dette kapitlets første delkapittel, der jeg drøfter forankring av didaktisk arbeid. De avdelingsansatte fra mitt feltarbeid deltok i felles utviklingsarbeid med resten av barnehagen, men forankret utvikling av innhold og praksis i erfaringer, behov og uttrykk de møtte i hverdagen. Systematikk kan være en katalysator for utvikling, og kan tilføye nye perspektiver, men man må møte systematisk didaktikk med kritikk.

Kritikk i didaktikk

Didaktiske arbeidsmåter kan gjøre oss i stand til å se tatt-for-gitt-heter og veie perspektiver opp mot hverandre. Når egen arbeidsmåte vurderes kritisk ved hjelp av både systematikk og andre perspektiver har man et bedre grunnlag til å ta informerte beslutninger omkring sin pedagogiske praksis (Brownlee et al., 2020, s. 18). I min studies feltarbeid hadde de ansatte endret flere arbeidsmåter ut fra idealer de hadde tilegnet seg gjennom faglig utvikling. De var kritisk til å forankre praksis i fastsatte planer og barnehagetradisjoner som bordvers og daglig samlingsstund, og mente at dette var praksis som kom i veien for idealene de jobbet mot. Som tidligere nevnt ga de uttrykk for stadig endringsvilje. Dette kan tolkes som en kontinuerlig kritisk holdning til egen praksis. Det å ha en kritisk holdning er ikke en garanti for å ta rette valg, men for å ta beslutninger på et gjennomtenkt grunnlag. Mens jeg vurderer arbeidsmåten til de ansatte der jeg drev feiltarbeid som kritisk, vil den fortsatt kunne kritiseres ut fra et kritisk perspektiv. Tidligere i dette kapitlet spurte jeg om tilpasninger av måltid ble gjort bare for å lette voksnes arbeidsmengde, og om alle barna ville ha korte lunsjmåltid. Er man sensitiv ovenfor alle barna? Ble beslutningen om kortere måltid tatt i samråd med barna? Hvordan ble tilpasningene kommunisert til barna? Hvordan opplever egentlig barna endringene? Hva går barna glipp av når momenter som bordvers og det å selv hente seg mat utgår? Dette er eksempler på kritiske spørsmål. Det er ikke slik at disse spørsmålene påpeker feil, men de kan starte samtaler ut fra perspektiver man ikke tidligere har vurdert.

Kapittel 10: drøfting del 2

***DIDAKTISK INNHOLD OG ANSATTES
FORUTSETNINGER FOR GODE
RELASJONER OG SAMSPILL***

Barnehageansatte og innhold: gjensidig påvirkning

Et argument jeg mener denne studien kan bidra med i diskursen omkring hvordan barnehager kan tilby et innhold som barn og voksne kan samles omkring er at barnehageansatte og barnehagens innhold konstant er i en prosess preget av gjensidig påvirkning. Mens de ansatte har ansvaret for å utarbeide et godt tilbud for barna, er de på flere måter prisgitt kvaliteten på innholdet de selv tilbyr. Et viktig forbehold å ta her er at det finnes flere rammefaktorer med sterk innvirkning på hva barnehageansatte kan tilby som er mer eller mindre utenfor deres kontroll. Lovgivning og bevilgning av ressurser styres for eksempel ikke av avdelingsansatte i hver enkelt barnehage. Når dette er sagt vil organisering av dagsrytme, arbeidsmåter og valg av aktiviteter legge føringer for hva som blir de ansattes arbeidsmiljø. Det tredje leddet i relasjonen mellom barn og ansatte er ikke bare viktig for barns engasjement og mulighet til deltakelse. Voksne trenger også noe som kan gi mening i hverdagen sin. Didaktisk praksis utføres ikke av pedagogiske maskiner, men mennesker som preges av miljøet de lever i (Elfer, 2015; Skoglund & Åmot, 2020, s. 10; von Tetzchner, 2019, s. 7).

Ved å tilpasse didaktisk innhold til både barn og ansattes behov reduserer barnehageansatte både mengden utfordrende situasjoner, samtidig som de reduserer det som oppleves som utfordrende i disse situasjonene for begge parter. Ut fra forståelsen av emosjonelt arbeid jeg har skissert i denne teksten vil dette kunne

heve kvalitet i samspill og relasjoner mellom ansatte og barn, både i utfordrende situasjoner og på generell basis. Når det emosjonelle arbeidet lettes vil de ansatte ha et større overskudd til å kunne møte barn med sensitivitet, støtte, gjensidighet, respekt, tydelighet, trygghet og veiledning (Elfer, 2015, s. 508; Skoglund & Åmot, 2020, s. 10; Whitaker et al., 2015, s. 67).

Perspektiver på egen praksis

Å ha respekt for andre menneskers subjektivitet innebærer å ikke alltid kunne handle ut fra det en selv har planlagt. Å være sammen i et demokratisk fellesskap innebærer å sammen manøvrere seg gjennom uenigheter. Med alle behovene en barnegruppe og en ansattgruppe innehar kan man ikke forvente konstant enighet og harmoni. Når konflikter mellom forskjellige menneskers ønsker og behov oppstår stilles det krav til personalgruppas evne til kritisk refleksjon omkring forskjellige perspektiver. Jeg skrev tidligere at hvilke perspektiver man har, og hvilke perspektiver man er tilbøyelig for vil være avhengig av ens personlige forutsetninger. Denne påstanden mener jeg også kan snus. Ved å få tilført nye perspektiver og utvikle sin faglighet vil man kunne utvikle sine personlige forutsetninger. Avdelingspersonalet i min feltstudie hadde et barnesyn som sa at alle barn gjør så godt de kan, og de var opptatt av å ikke gi barn negativ oppmerksomhet selv om de opplever de som utfordrende. De så på det som sitt ansvar å utforme en hverdag de og barna kunne trives i. Slike holdninger kan ikke tas for gitt. Er man ikke bevisst er ansvar lett å forskyve over på mangler hos barna. Bevissthet krever arbeidsformer med en faglig og etisk forankring, noe didaktikken kan gi. Jeg argumenterer ikke for at man aldri skal kunne si ifra til barn hvis de gjør noe man mener ikke er godt for dem eller menneskene rundt dem. Men å finne noe felles å være sammen om åpner for læring og kommunikasjon omkring saksforhold (Pramling et al., 2019, s. 22).

Kapittel 11

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne teksten har jeg tatt for meg hvordan didaktisk arbeid kan bidra til bedre relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende møter mellom ansatte og barn i barnehagehverdagen. Gjennom drøfting ut fra teori, andres og egen forskning og min hermeneutisk-abduktive fortolkningsprosess har jeg kommet frem til følgende konklusjoner:

Didaktisk arbeid har ikke uten videre en sammenheng med bedre samspill i utfordrende situasjoner. For at det skal ha det må arbeidet inneha visse kvaliteter. Det didaktiske arbeidet må være levd. Med dette mener jeg kort sagt at det må være forankret i hverdagen og at det må foregå som en kontinuerlig vurderingsprosess. Personalgruppen må ha et hensiktsmessig fokus i arbeidet. Jeg mener dette fokuset kan være hvordan de kan utforme innholdet de tilbyr barna slik at de kan ha gode forutsetninger for samspill og relasjonsbygging. Personalets egne forutsetninger for å drive didaktisk arbeid, slik som deres grad av didaktisk kompetanse, evne til etisk og kritisk refleksjon og engasjement må være gode. Personalet må ha en felles forståelse for hva de jobber mot. Denne felles forståelsen krever systematikk og kommunikasjon, noe som igjen krever at barnehagen som institusjon må støtte opp under didaktiske prosesser.

Jeg argumenterer for at det å fokusere på didaktisk arbeid med innhold kan bedre en personalgruppes forutsetninger for gode relasjoner og godt samspill med barn. Ved å endre innhold med en målsetning om at samspill skal bære preg av sensitivitet, støtte, gjensidighet, respekt, tydelighet, trygghet og veiledning, og ved å legge opp til at barn og voksne skal ha noe å være sammen om vil ansatte redusere mengden utfordrende møter og negative følelser i barnehagehverdagen. Dette fokuset i didaktisk arbeid vil også åpne opp for perspektiver på egen praksis som øker barnehageansattes evne til å ta ansvar for innhold, samspill og relasjoner med barn.

For å sette argumentet mitt helt på spissen:

Som pedagoger og omsorgspersoner for barn må vi hele tiden spørre oss selv; hvordan vil vi ha det, og hva kan vi gjøre for å få det slik vi vil ha det?

Å si det på denne måten høres banalt ut, men jeg håper å i denne teksten ha vist at arbeidet og fagligheten som skal til for å arbeide med disse tilsynelatende enkle spørsmålene er omfattende.

Veien videre

En forståelse av at hensiktsmessig forankring og fokus i det didaktiske arbeidet er viktig samsvarer med behovene som påpekes i forskningsrapportene som bidrar til mitt grunnlag for valg av tema for dette studiet, nemlig at vi får en god forståelse av sammenhengen mellom hva vi gjør og hva vi vil, og at det er balanse mellom forskjellige aspekter av det pedagogiske arbeidet (Alvestad et al., 2019; Haugset et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2018). Når dette er sagt er det ikke nok å påstå at hensiktsmessig forankring og et fokus på didaktisk innhold fører til bedre relasjons- og samspillskvalitet i utfordrende situasjoner. Min studie fordrer nye undersøkelser.

Kvalitative undersøkelser hadde kunnet økt forståelsen for mine funn og for den didaktiske arbeidsmåten jeg har beskrevet i denne teksten. Lengre casestudier og etnografier som har et didaktisk fokus fra starten av ville kanskje kunnet fange opp nyanser i sammenhengen mellom didaktikk og relasjon og samspill som jeg ikke rakk å få med meg.

Kvantitative undersøkelser hadde kunnet øke generaliserbarheten og påliteligheten til mitt argument. Spørreundersøkelser knyttet til tematikken hadde kunnet blitt sendt ut til en større mengde barnehager. Disse spørreundersøkelsene kunne for eksempel ha undersøkt hvilke tanker barnehageansatte har omkring den levde didaktikken jeg har skissert her. Hadde man operasjonalisert samspillskvalitet og kvalitetene jeg har påstått didaktisk arbeid må ha for å føre til bedre relasjons- og samspillskvalitet hadde man kunnet forsøkt å måle disse i barnehager gjennom feltstudier. En sammenheng mellom disse kvalitetene hadde underbygget mine fortolkninger.

LITTERATURLISTE

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). Kvalitet i barnehagen (Rapporter fra Universitetet i Stavanger, 2019 85). Stavanger. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Askland, L. (2020). Kontakt med barn : innføring i barnehagelærere arbeid på grunnlag av observasjon. Oslo: Gyldendal.

Bae, B. (2009). Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1), 9-28. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1156/355945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barley, R. (2014). Using Ethnography to Uncover Children's Perspectives. I *SAGE Research Methods Cases* (s. 1-12). London: SAGE Publications.

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper. Oslo: Aschehoug.

Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E. & Baustad, A. G. (2020). Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 901-920. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>

Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. <https://doi.org/10.1177/1077800414530254>

Broström, S. (2014). Veien mot nye barnehagedidaktikker? I S. Broström, T. Lafton & L. Mari-Ann (Red.), *Barnehagepedagogikk: en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.

Brownlee, J. L., Irvine, S., Sullivan, V. & Thorpe, K. (2020). Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the "critical" in reflective practices? *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s13384-020-00414-8>

Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>

DMMH. BFPRA100 Praksis i barnehage, 1. studieår (35 dager). Hentet 28.04.2021 2021 fra <https://studier.dmmh.no/nb/emne/BFPRA100/854>

Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). Livsmestring og psykisk helse. Oslo: Cappelen Damm AS.
Elfer, P. (2015). Emotional aspects of nursery policy and practice – progress. *European Early Childhood Education Research Journal*, 497-511.

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (2016). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method*. London: Bloomsbury Publishing.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Gottman, J. M. & DeClaire, J. (2017). Hjerteforeldre: de fem enkle stegene som bygger barnets selvtillit og hjelper dem å vokse sosialt, emosjonelt og intellektuelt (C. Heyerdahl, Overs.). Oslo: Panta. (Opprinnelig utgitt 1997)

Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagen, A. L. & Skorpen, G. S. (2016). *Hjelp, jeg skal på feltarbeid! : håndbok i etnografisk metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hammersley, M. (2006). *Ethnography: problems and prospects*. *Ethnography and Education*, 1:1, 3-14.

Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R. A., Gotvassli, K. Å., ... Stene, M. (2019). Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren. Trøndelag Forskning og Utvikling.

Helmerhorst, K. O. W., Rixsen-Walraven, J. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G. & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770-790. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.840482>

Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart : commercialization of human feeling (Updated ed.. utg.)*. Berkeley: University of California Press.

Hu, B. Y., Zhou, Y., Chen, L., Fan, X. & Winsler, A. (2017). Preschool expenditures and Chinese children's academic performance: The mediating effect of teacher-child interaction quality.

Early Childhood Research Quarterly, 41, 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.05.002>

Håberg, L. I. A. (2017). Barnesentrert pedagogikk i barnehagen. Prismet, (4), 305-318. <https://doi.org/10.5617/pri.5861>

Jansen, T. T. (2014). Lyttende didaktikk. I S. Broström, T. Lafton & L. Mari-Ann (Red.), Barnehagepedagogikk: en dynamisk og flerfaglig tilnærming. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. Musikkterapi.

Kunnskapsdepartementet. (2016). Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen (Meld. St. 19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ec-c6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Lund, I. r., Godtfredsen, M., Anne, H., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development (613318). Hentet fra https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: a guide to design and implementation (4. utg.) ProQuest Ebook Central.

Mårtensson, B. D. & Puggaard, L. (2016). Videnskab og pædagogik. København: Akademisk forlag.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. International Journal of Qualitative Methods, 16(1), 160940691773384. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

- NSD. Personverntjenester. Hentet 26.04.2021 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/>
- Palsdottir, H. (2010). *Relasjoner med barn* (2. utg.). Oslo: Relasjonsenteret.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., ... Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education* Springer International Publishing.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Repo, L. & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of Bullying in Early Educational Settings: Pedagogical and Organisational Factors Related to Bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 461.475.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? - Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sameroff, A. J. (2009). *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2018). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585-1601. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>
- Schwab, J. J. (2013). The practical: a language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action* (1. utg.). New York: Basic Books.
- Sjøberg, S. (2020). *didaktikk*. Hentet 01.03.2021 fra <https://snl.no/didaktikk>
- Skjervheim, H. (1974). *Deltakar og tilskodar*. Oslo.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2020). When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens – The Staff's Reactions to Children's Resistance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-12.
- Thomson, P. (2020, 21.09.2020). #litreview – getting to argument, part 2. Hentet fra <https://patthomson.net/2020/09/21/litreview-getting-to-argument-part-2/>

Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective. *Early Education and Development*, 421-434.

UiA. Praksis 1. semester BLU. Hentet 28.04 2021 fra <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanninger/barnehagelaererutdanning/praksis-blu/praksis-1.-semester-blu>

Utdanningsdirektoratet. (20.03.2018). Ståstedsanalysen for barnehage. Hentet 05.05 2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/statedsanalyse/statedsanalyse-for-barnehage/>

van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice, Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Routledge.

van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. New York: Routledge.

Vist, T. (2016). Arts-based Research Processes in ECEC: Examples from Preparing and Conducting a Data Collection. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 13. <https://doi.org/10.7577/nbf.1371>

von Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi - typisk og atypisk utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Westerberg, L. & Vandermaas-Peeler, M. (2021). How teachers, peers, and classroom materials support children's inquiry in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Early Child Development and Care*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1881075>

Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>

Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>

Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd : et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring (Doktorgradsavhandling)*. Universitetet i Oslo, Oslo.

VEDLEGG

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 108365

Sist oppdatert

08.09.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Barns alder og kjønn blir med i dokumentasjonen min. Voksnes kjønn og yrkestittel vil også bli med. Informantenes stemmer fra gruppeintervju. Alle opplysninger fra barn skal anonymiseres i gruppeintervju med lydopptak.

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Møter mellom ansatte og barn i barnehagen

Prosjektbeskrivelse

Jeg vil utforske hvordan utfordrende møter mellom barnehageansatte og barn i barnehagen oppleves av barn og ansatte. Foreløpig er min problemstilling: Hvordan oppleves utfordrende møter mellom ansatte og barn i barnehagen?

Prosjektet er en mikroetnografi. Gjennom semi-deltakende observasjon, hverdagsamtaler og intervjuer vil jeg få innblikk i barn og ansattes levde erfaringer. Med levde erfaringer mener jeg tanker, følelser og kroppslige reaksjoner som oppstår i utfordrende møter. Begrepet har jeg fra fenomenologisk teori. Det er også interessant å diskutere tanker rundt hvordan ansatte opplever at de blir påvirket av erfaringene.

Prosjektet har i utgangspunktet tre formål: 1) Å se på sammenhenger mellom vanskelige følelser, relasjoner og

Vedlegg 1: Meldeskjema sendt til NSD 2/6

6.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

praksis i barnehagen 2) Å utforske voksne og barns opplevelse av møter de opplever som utfordrende 3) Å forhindre stigmatisering av barn som voksne opplever som utfordrende.

Prosjektet gjennomføres som min masteroppgave.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg mener alder og yrkestittel på de involverte vil bidra til å gjøre prosjektrapporten mer meningsfull for lesere. I skrivende stund er det vanskelig å si om kjønn kan være relevant å nevne.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vegar Baadstø, s337981@oslomet.no, tlf: 92687775

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Winger, winger@oslomet.no, tlf: 41443398

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Ansatte (pedagoger og assistenter) på barnehageavdelingen jeg observerer på.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Mtp. smittesituasjonen velger jeg barnehager som gir meg innpass.

Alder

18 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Vedlegg 1: Meldeskjema sendt til NSD 3/6

6.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Gruppeintervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Barn på en storbarnsavdeling i barnehage

Rekruttering eller trekking av utvalget

Skjer i samarbeid med personalet på avdelingen jeg får innpass på.

Alder

2 - 6

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5f31113a-0e1e-4d4a-995c-ad8ac4396f17>

3/6

6.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Annet

Beskriv

Hvergsamtaler med informanter som er involvert i møter.

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Vedlegg 1: Meldeskjema sendt til NSD 5/6

6.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Deltakerne kan når som helst trekke seg uten begrunnelse. Muntlig eller skriftlig.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Informantene er involverte aktører i min meningsskapning og tolkning. De vil få mulighet til å få lese utkast til rapporten min, så vel som rapporten.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Vedlegg 1: Meldeskjema sendt til NSD 6/6

6.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Prosjektperiode

20.08.2020 - 20.06.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vil du delta i forskningsprosjektet “Møter mellom ansatte og barn i barnehagen”?

Hei! Mitt navn er Vegar Baadstø, og jeg er masterstudent ved [OsloMet](#). Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske sammenhengen mellom samspill og relasjoner i barnehagen. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektet er en del av min masteroppgave. Det har tre målsetninger:

- 1) Å utforske sammenhengen mellom voksen-barn-relasjoner, møter mellom voksne og barn, og pedagogisk praksis
- 2) Å øke forståelse for barns opplevelsesverden i en institusjonell hverdag
- 3) Bedre forståelse av dynamikker som oppstår i barnehagehverdagen

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

[OsloMet](#) er ansvarlig for prosjektet, mens jeg gjennomfører det.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har fått tilgang til å observere på avdelingen du jobber på, men trenger ditt samtykke for å observere der. Jeg trenger også ditt samtykke for å kunne intervju deg og dine kolleger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg bruker delvis deltakende observasjon og hverdagssamtaler for å samle inn data om samspill og relasjoner i barnehagehverdagen, og informanters opplevelse av disse. Data registreres skriftlig som feltnotater. Jeg vil også gjennomføre et gruppeintervju med de ansatte på avdelingen. Under dette intervjuet bruker jeg lydopptak. Personopplysninger og sensitive opplysninger om barn og deres familie skal ikke drøftes under [intervjuet](#). Videoopptak skal ikke brukes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som samles inn i prosjektet brukes bare til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. De behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg og min veileder på [OsloMet](#) er de eneste som vil ha tilgang til data som samles inn gjennom prosjektet. Alle informanter anonymiseres, og all informasjon som kan identifisere informantene skal ikke registreres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt juni 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: OsloMet ved Vegar Baadstø (tlf: 92687775, mail: s337981@oslomet.no) eller Nina Winger (tlf: 41443398, mail: winger@oslomet.no). Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (tlf: 67 23 55 34, mail: personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Vegar Baadstø (student og forsker) og Nina Winger (prosjektansvarlig og veileder).

Samtykkeerklæring

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå. <- skal jeg sette inn barnas navn da?

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Møter mellom ansatte og barn i barnehagen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At jeg kan observeres i barnehagen og at forsker kan stille spørsmål om min praksis og min opplevelse av praksis.
- Å delta i gruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet “Møter mellom ansatte og barn i barnehagen”?

Hei! Mitt navn er Vegar Baadstø. Jeg er masterstudent ved [OsloMet](#), og vil gjerne gjennomføre et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske sammenhengen mellom samspill og relasjoner i barnehagen. Prosjektet gjennomføres på barnehageavdelingen hvor ditt barn går. I dette skrivet spør jeg om tillatelse til å gjennomføre prosjektet sammen med ditt barn samtidig som jeg gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Prosjektet er en del av min masteroppgave. Prosjektet har som målsetning å utforske sammenhengen mellom voksen-barn-relasjoner, samspill mellom voksne og barn, og pedagogisk praksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

[OsloMet](#) er ansvarlig for prosjektet, mens jeg gjennomfører det.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har fått tilgang til å observere på avdelingen som ditt barn går på/navn på avdeling, og spør derfor alle foresatte som har barn på avdelingen om samtykke.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Jeg bruker delvis deltakende observasjon og hverdagssamtaler for å samle inn data om samspill og relasjoner i barnehagehverdagen, så vel som barn og ansattes opplevelse av disse. Observasjonene varer mellom to og fem timer hver dag i to uker. Data registreres skriftlig som feltnotater. Jeg vil også gjennomføre et gruppeintervju med de ansatte på avdelingen. Under dette intervjuet bruker jeg lydopptak. Under lydopptaket skal alle barn anonymiseres. Videoopptak brukes ikke.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du gir samtykke til at ditt barn deltar, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger samlet inn om/med ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis du ikke vil at det skal delta eller senere velger å trekke samtykket.

Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som samles inn i prosjektet brukes bare til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. De behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Sensitive personopplysninger om barna og deres familier skal ikke registreres, og skal ikke diskuteres i gruppeintervjuet med avdelingspersonalet. Gruppeintervjuets fokus er på ansattes opplevelse av sammenheng mellom hverdagssituasjoner, samspill, planlegging og vurdering. Enkeltbarn diskuteres ikke i gruppeintervjuet.

Det kan bli aktuelt å spørre de ansatte om å kommentere situasjoner i barnehagen som involverer ditt barn. Det er kun snakk om alminnelige opplysninger og ikke sensitive personopplysninger om barna/familien. Enkeltbarn diskuteres bare i en til en samtale med ansatte som var involvert i hendelsen.

Jeg og min veileder på [OsloMet](#) er de eneste som vil ha tilgang til data som samles inn gjennom prosjektet. Alle informanter anonymiseres, og all informasjon som kan identifisere informantene skal ikke registreres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt juni 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [OsloMet](#) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: [OsloMet](#) ved [Vegar Baadstø](#) (tlf: 92687775, mail: s337981@oslomet.no) eller [Nina Winger](#) (tlf: 41443398, mail: winger@oslomet.no). Vårt personvernombud: [Ingrid S. Jacobsen](#) (tlf: 67 23 55 34, mail: personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

[Vegar Baadstø](#) (student og forsker) og [Nina Winger](#) (prosjektansvarlig og veileder).

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Møter mellom ansatte og barn i barnehagen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan observeres i barnehagen.
- At forskeren i dette forskningsprosjektet kan diskutere hverdagssituasjoner fra mitt barns hverdag med mitt barn og de som jobber på barnets avdeling

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte 3/3

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Noen forbehold for denne intervjuguiden:

- I og med at prosjektet tar utgangspunkt i elementer fra fenomenologi og mikroetnografi bør intervjuguiden tilpasses etter hvert som jeg får samlet inn data i løpet av feltarbeidet. Mening jeg skaper sammen med avdelingspersonalet og barna vil være en sentral del av data og fortolkning av data.
- Det aktuelle gruppeintervjuet skal ha en løs form. Den organiseres ut fra prosjektets målsetninger, med spørsmål som er ment som samtalestartere og/eller ankerpunkter som kan bidra til at samtalen ikke viker for langt fra tematikken disse målsetningene representerer. Det er ikke sikkert at alle spørsmålene må brukes.
- I samråd med avdelingspersonalet kan det også være aktuelt å bruke konkrete hverdagssituasjoner som utgangspunkt for intervju.
- Å bruke metoder fra fokusgrupper, f.eks non-verbale metoder, kan være aktuelt.

Intervjuguide – opplevelser av møter mellom voksne og barn i barnehagen

Denne intervjuguiden inneholder spørsmål med flere funksjoner: de representerer intervjuets tematikk, de fungerer som støtte til forberedende refleksjon, og de er et grunnlag for en semi-strukturert samtale.

- Hvordan opplever dere det relasjonelle klimaet i hverdagslivet?
- I hvilke hverdagssituasjoner er det mest krevende å opprettholde en god relasjon?
- Hvilke følelser kan dukke opp når en slik situasjon oppleves vanskelig eller ute av kontroll?
- Hvordan tolker dere motivasjonen til barna/barnet som utagerer i situasjonen?
- Hvordan påvirker vanskelige følelser planlegging og vurdering av hverdagslivet/aktiviteter?
- Påvirker disse følelsene hvordan dere ser på barna som utagerer i en slik situasjon, i så fall hvordan?

