

Barns fotografier - samtaler om subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`

Hanna Zakrzewska

Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Master i barnehagepedagogikk
juni 2010

Forord

Målet for denne undersøkelsen er å finne ny kunnskap og søke nye utfordringer. Barn, barndom og barnehagefeltet er temaer som jeg er opptatt av og vil vite mer om.

Derfor valgte jeg å gjennomføre denne undersøkelsen med fokus på barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`.

Jeg måtte ta noen små og store valg i forhold til metodologi og teoretiske perspektiver. I selve skriveprosessen fikk jeg lære mye om meg selv som student, forsker og pedagog. Det ble mange refleksjoner som jeg har lyst til å ta med videre i livet både privat og på jobb i barnehagen.

Denne oppgaven er et resultat av et samspill med mange mennesker som jeg vil takke for det fantastiske samarbeidet. Jeg vil takke de fem barna og deres familier som har latt meg få et innblikk inn deres hverdag. Jeg vil si takk til barnehagen som viste en slik positiv holdning for min undersøkelse. Takk til alle barna, personalet og foreldrene som har vært med på denne undersøkelsen. Uten deres bidrag kunne ikke den blitt til.

Tusen takk til Ann Merete Otterstad for dine spennende inspirasjoner, raske kommentarer og konstruktiv veiledning. Takk til Nina Winger for gjennomlesning av oppgaven. Takk til medstudenter for et inspirerende miljø på masterkjøkkenet. En stor takk til Ingunn, det å sitte ved siden av deg i lesesalen har vært både motiverende og sosialt. Takk til min barnehage for at jeg fikk muligheten til å ha fokus på skrivingen i en periode. Takk til Helge for dine konstruktive tilbakemeldinger som korrekturleser.

Takk til familien min i Polen for oppmuntring og støtte. Takk til Emil og Josef for deres konstruktive kritikk og takk for at dere hjalp meg med teksten. Takk til Albert får stor støtte under skrivingsprosessen.

Tusen takk alle sammen

Oslo, juni 2010

Hanna Zakrzewska

Summary

This is a Master's in Early Childhood Education from the University of Oslo, focusing on children's subjectivity processes in kindergarten and at `home`. Children's constructions of subjectivity in everyday life were the inspiration for this research. I had a desire to get closer to children's perspectives and promote children's voices in these processes.

The entrances to the survey are inspirations from postmodern theories, childhood geography, childhood sociology and theory of photography. By using alternative theories, I try to show that children and childhood can be seen in a complex and interdisciplinary way. Discourses and discursive performances of children's subjectivity and subjection processes are quite important in this study. Ethical reflections have a large impact on the implementation of the research process with children.

The survey was conducted with five children, three girls and two boys, all five-year olds. The children photographed with a digital camera in the kindergarten and at `home`. A digital camera was used in order to support the children to be active as co-constructors in the research processes. The children's photographs were the basis for conversations held in the kindergarten where the children shared their experiences from both places. There is also a need for more research on children and childhood related to childhood geography because it allows to us move focus from the individual child to see how places, things and the different materials are co-agents in children's constructions of subjectivities.

The study used data to discuss and illustrate children subjectivation processes. The data can be linked to children's relationships with other people, materials, animals and nature. The data from `home` has focus on personal relationships between children and family, relatives, friends, animals and things. The photographs and conversations from the kindergarten are characterized by group relationships, use of outdoor areas and their own department. Materials such as toys and equipment have an impact on children's constructions of subjectivities both in kindergarten and 'home'. These are my analysis of the data, but others can read the photographs and conversations in different ways. The data material can be described as ambiguous.

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i barnehagepedagogikk fra Høgskolen i Oslo med hovedfokus på barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. Barns konstruksjoner av subjektivitet i et hverdagsliv var inspirasjonskilden til denne undersøkelsen. Jeg hadde et ønske om å komme nærmere barns perspektiver og fremheve barns stemmer omkring disse prosessene.

Inngangen til undersøkelsen er inspirasjoner fra postmoderne teorier, barndomsgeografi, barndomssosiologi og teorier om fotografi. Ved å bruke alternative teorier prøver jeg å vise at barn og barndom kan ses på en flertydig og tverrfaglig måte. Diskurser og diskursive forestillinger om barns subjektivitet og subjektiveringsprosesser er sentrale i denne undersøkelsen. Etske refleksjoner har en stor betydning for gjennomføringen av forskningsprosessen med barn.

Undersøkelsen ble gjennomført med fem barn. Tre jenter og to gutter i femårsalder. Barna fotograferte med et digitalt kamera i barnehagen og `hjemme`. Et digitalt kamera var hjelpemiddelet som ble benyttet slik at barna skulle ha muligheter til å være med-konstruktører i forskningsprosessen. Barnas fotografier var utgangspunkt for samtaler gjennomført i barnehagen hvor barna fortalte om sine opplevelser og erfaringer fra begge stedene. Det er også behov for å forske mer på barn og barndomsforskning knyttet til barndomsgeografi fordi det åpner for å flytte fokus fra det individuelle barnet til å se på hvordan stedet, tingene og de ulike materialene er med-agenter i barns konstruksjoner av subjektiviteter.

I undersøkelsen brukes datamaterialet til å problematisere og belyse barns subjektiveringsprosesser. Datamaterialet kan knyttes til barns relasjoner med andre mennesker, materialer, dyr og natur. Datamaterialet fra `hjemme` har fokus på private relasjoner mellom barn og familie, slektinger, venner, dyr og ting. Fotografiene og samtalene fra barnehagen kjennetegnes av grupperelasjoner, bruk av uteområdet og egen barnehageavdeling. Leker og utstyr har stor betydning for barns konstruksjoner av subjektiviteter både i barnehagen og `hjemme`. Det er mine lesninger av datamaterialet, men andre kan lese fotografiene og samtalene på en annen måte. Datamaterialet kan oppfattes som flertydig.

Innhold

FORORD	2
SUMMARY	3
SAMMENDRAG	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 TEORETISKE TILNÆRMINGER FOR UNDERSØKELSEN	10
1.3 VALG AV PHOTO-ELICATION SOM FORSKNINGSSTRATEGIEN	11
1.3.1 <i>Tekst som utvidelse av fotografi</i>	12
1.4 FORSKERS POSISJONER	13
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	14
2 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	15
2.1 ONTOLOGISKE OG EPISTEMOLOGISKE VALG	15
2.2 POSTMODERNISME.....	17
2.2.1 <i>Makt</i>	18
2.2.2 <i>Diskurs</i>	18
2.2.3 <i>Kategorier</i>	19
2.2.4 <i>Subjektet</i>	20
2.2.5 <i>Subjektivitet</i>	20
2.2.6 <i>Agentskap</i>	21
2.2.7 <i>Subjektiveringsprosesser</i>	22
2.3 BARNDOMSGEOGRAFI.....	23
2.3.1 <i>Begrepet sted i geografi</i>	24
2.3.2 <i>Begrepet sted i barndomsforskning</i>	25
2.3.3 <i>Stedets formål</i>	26
2.3.4 <i>‘Hjemme’ - et sted</i>	27
2.3.5 <i>Forskningsstudier om ‘hjemme’</i>	28
2.3.6 <i>Barnehagen – et sted</i>	31
2.3.7 <i>Sted og subjektiveringsprosesser</i>	34
2.4 OPPSUMMERING	35
3 METODOLOGI	36
3.1 BARNES HVERDAGSLIV	36

3.1.1	<i>Barns perspektiver</i>	37
3.1.2	<i>Barns stemmer</i>	38
3.2	VISUELL ETNOGRAFI.....	38
3.2.1	<i>Fotografi er mer enn et visuelt medium</i>	39
3.2.2	<i>Fotografi i forskning med barn</i>	41
3.2.3	<i>Barns samtaler om fotografier</i>	43
3.3	ETISKE OG METODOLOGISKE REFLEKSJONER	45
3.4	TILNÆRMING TIL DATAMATERIALET	48
3.5	LESNINGER AV DATAMATERIALET	48
3.6	FORBEREDELSE TIL FELTARBEID.....	49
3.6.1	<i>Valg av barnehage og informanter</i>	49
3.6.2	<i>Utvalgt av informanter</i>	51
3.6.3	<i>Informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet</i>	52
3.6.4	<i>Tekniske refleksjoner</i>	54
3.7	GJENNOMFØRING AV SELVE UNDERSØKELSEN.....	55
3.7.1	<i>Samtaler om barns fotografier</i>	56
3.7.2	<i>Å ta bilder `hjemme` - samarbeidet med barn og foreldre</i>	57
3.7.3	<i>Å avslutte feltarbeidet</i>	58
3.7.4	<i>Bruk av feltnotater</i>	59
3.8	REFLEKSJONER OM BARNES FOTOGRAFISKE BLIKK.....	60
3.9	OPPSUMMERING	62
4	LESNINGER AV BARNAS FOTOGRAFIER OG SAMTALER	64
4.1	FOTOGRAFIER OG SAMTALER.....	65
4.2	HVORLEDES BARN BESKRIVER OG FORTELLER OM `HJEMME`	66
4.2.1	<i>Jeg og familie</i>	67
4.2.2	<i>Religiøse erfaringer</i>	69
4.2.3	<i>Fellesaktiviteter</i>	71
4.2.4	<i>Min store familie</i>	73
4.2.5	<i>Tingenes betydning</i>	74
4.2.6	<i>Dyr</i>	79
4.3	HVORLEDES BARN BESKRIVER OG FORTELLER OM BARNEHAGEN	80
4.3.1	<i>Det å leke ute når det er vinter</i>	81
4.3.2	<i>Det å ha venner</i>	84
4.3.3	<i>Jeg kan</i>	87
4.4	OPPSUMMERING	89
5	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	90
5.1	BARNES PERSPEKTIVER I FORSKNING	90

5.2	VIDERE UTVIKLING AV PHOTO-ELICATION SOM FORSKNINGSSTRATEGI.....	90
5.3	SUBJEKTIVERINGSPROSESSER I BARNEHAGEN OG `HJEMME`	92
5.4	KONSTRUKSJON AV BEGREPET STED.....	94
5.5	VIDERE FORSKNING	94
6	LITTERATUR.....	95
	VEDLEGG 1: GODKJENNING AV UNDERSØKELSEN AV NSD	101
	VEDLEGG 2: INFORMASJON OM MASTEROPPGAVEN TIL PERSONALET MED SAMTYKKEERKLÆRING.....	103
	VEDLEGG 3: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE MED SAMTYKKEERKLÆRING	104
	VEDLEGG 4: INFORMASJON OM MASTEROPPGAVE TIL FORELDRE MED SAMTYKKEERKLÆRING.....	105

1. Innledning

I dette kapittelet gjøres det rede for valg av temaet for undersøkelsen, det presenteres teoretiske tilnærminger, forskningsstrategien, forskerens posisjoner og innhold.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min interesse for temaet har sitt utgangspunkt i mitt private liv. Jeg kom til Norge i voksen alder og utdannet meg til førskolelærer her. Jeg har observert at barn vokser opp med påvirkning av ulike private og offentlige steder. Jeg har to gutter som er 13 og 16 år gamle. De gikk begge to i barnehage, og for tiden går de på skole. Videre deltar de i ulike fritidsaktiviteter og reiser ofte på besøk til familien i Polen. De har forholdt seg til ulike steder og gjort mange ulike erfaringer. Jeg ser at de velger ulike strategier hvor de prøver å endre noen regler, normer eller omvendt og tilpasser seg til disse. Det å være så nær disse prosessene hvor barn konstruerer subjektivitet¹ har gjort noe med meg slik at jeg ble opptatt av barn og barndom.

Synet på barn og barndom har forandret seg de siste årene. Nye studier om barn og barndom har bidratt til å se på barn som sosiale aktører og subjekter som konstruerer seg selv. Barn er sosiale aktører som har rett til å bli hørt og si sin mening om saker som gjelder deres liv, står det i FNs Barnekonvensjon.² Derfor er det avgjørende å lytte til barn, respektere dem og se på dem som subjekter og sosiale aktører for å skape et mer demokratisk samfunn (Bae, 2009).

Barn er forskjellige i ulike omgivelser hvor de blir påvirket av andre og selv påvirker andre mennesker. Barn forholder seg til ulike steder der de omgir seg mennesker, ting og leker som kan framstå som betydningsfulle for dem og deres hverdagsliv. Barn opplever, gjør erfaringer og lærer om seg selv og andre. Det er en kontinuerlig prosess med ulike muligheter og begrensinger hvor steder blir påvirket av forskjellige diskurser og diskursive forestillinger. Derfor har forskjellige steder betydning for barns subjektiveringsprosesser³. Barn blir posisjonert eller posisjonerer seg selv i forhold til omgivelsene hvor barns subjektivitet blir konstruert (Lenz Taguchi, 2004). Begrepet sted har både fysiske og sosiale betydninger som er med på å konstruere barndommen (Halldén, 2007:90; Hollowy og Valentine, 2000b; Olwig, 2000). Holloway og Valentine (2000b) deler den barndomsgeografiske forskningen inn i tre

¹ Subjektivitet les i kapittel 2.2.5

² FNs Barnekonvensjon ble vedtatt 1989. I Norge ble FNs barnekonvensjon ratifisert 8.januar 1991 og inkorporert i norsk lov 1.august 2003 nr.86

³ Subjektiveringsprosesser gjøres rede for i kapittel 2.2.7

områder: *stedets betydning, hverdagslivets steder* og *romdiskurser*. Forskningen er opptatt av hvilken betydning ulike steder har for barn. Jeg markerer ordet `hjemme`⁴ slik i oppgaven for å inkludere både de fysiske og sosiale dimensjonene ved begrepet sted, mens ordet hjemmet beskriver en bolig for en familie.

Barnehagelivet kan ha innflytelse på familielivet og omvendt. Det er en kontrast mellom familielivet og barnehagelivet fordi det er to forskjellige arenaer for barn med ulike formål og struktur. Barnehagen i Norge har som samfunnsoppgave å gi alle barn god omsorg og et godt læringsmiljø. Barnehagens verdigrunnlag bygger på respekt for menneskeverdet, retten til å være forskjellige og å være mot diskriminering. Barnehage og `hjemme` bør ses i sammenheng med samfunnsmessige og kulturelle kontekster for å bedre forstå prosesser som forgår på disse stedene. Barnehagen og `hjemme` kan påvirke hverandre og det kan få konsekvenser for barns subjektiveringsprosesser. Det er på de konkrete stedene at barns subjektivering skjer, barna forhandler eller de gjør motstand mot verdier, normer og regler som stedene representerer. Ved å undersøke subjekt, subjektivitet og subjektivering ønsker jeg å få fram kompleksitet av kunnskap om barn, barnehagen og `hjemme`.

Barndommen har forandret seg i den siste tiden og flere barn bruker mer tid i ulike institusjoner enn før. Institusjonalisering av barndommen har skapt en spesifisert kontekst for barns hverdagsliv, hvor barn representerer seg selv både i private og i offentlige rom (Eide & Winger, 2005). De går i barnehagen, deltar i fritidsaktiviteter og deres hverdagsliv er knyttet til steder som kan ha forskjellige formål, struktur og barnesyn. Barn bruker ulike uttrykksformer for å kommunisere og derfor trenger voksne å utvide sine perspektiver for å få et innblikk i barns liv (Clark, Kjørholt, & Moss, 2005). For å komme nærmere til barns perspektiver om barnehagen og `hjemme` har jeg valgt å bruke photo-elicitation⁵ som en forskningsstrategi. Rhedding-Jones (2005) skriver at det brukes både begrepet strategi eller metode i forskning og disse er en del av metodologi. Jeg bruker begrepet forskningsstrategi istedenfor begrepet metode for å utfordre makten som ligger mellom en forsker og barnet som deltar i forskningsprosessen.

Det er ønskelig av FNs Barnekonvensjon at barn forstås som aktive sosiale aktører og ikke betraktes som passive objekter fra voksne. Jeg ønsker å se på barn som eksperter på sitt hverdagsliv, lytte til deres erfaringer og respektere deres ståsted. Photo-elicitation er en forskningsstrategi som kan hjelpe til å innhente datamaterialet

⁴ Jeg skriver begrepet `hjemme` slik i teksten for å beskrive fysiske og sosiale dimensjoner og markere forskjell med `hjemmet` som en fysisk bolig for en familie. Les i kapittel 2.3

⁵ Photo-elicitation, en forskningsstrategi gjøres rede for i kapittel 3.2

hvor barn er aktive deltakere i forskningsprosessen. Datamaterialet er konstruert under barnas samtaler med forskeren og de tar utgangspunkt i barns egne fotografier fra barnehagen og `hjemme`. Dette er for å fremme barns perspektiver⁶ og stemmer under forskning. Samtidig støtter jeg meg til Rhedding-Jones, Bae og Winger (2008) i at forskeren skal være klar over at en voksen ikke kan formidle barns perspektiver og stemmer helt fullstendig korrekt. Forskerens refleksjoner under hele prosessen har betydning for å vise barns posisjoner og forskers under konstruksjon av datamaterialet.

I denne undersøkelsen vil barns perspektiver for meg være barns erfaringer, opplevelser og kunnskaper som de vil dele med meg. Ifølge Halldén (2003a) er barns perspektiv både et ideologisk og metodologisk begrep som kan oppfattes ut fra hvilken teoretisk tilnærming og hvilket vitenskapssyn forskeren har. Barns perspektiv prøver å fange det barnet uttrykker og skaper selv, mens barneperspektiv setter fokus på vilkår og forutsetninger som er til det beste for barna. Det kunne vært interessant å snakke både med foreldre og personalet om barns subjektiveringsprosesser, men rammen for denne oppgaven setter noen tidsbegrensninger. Samtidig bør barn bli hørt og få si sin mening om saker som gjelder deres liv, uavhengig av foreldrene og forsørgernes syn.

Forskningsområdet for min undersøkelse blir følgende:

Barns fotografier - samtaler om subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`

1.2 Teoretiske tilnærminger for undersøkelsen

Jeg henter inspirasjoner fra ulike disipliner: postmoderne teorier, barndomssosiologi, barndomsgeografi og teori om fotografi for å undersøke forskningsområdet. Ved å benytte ulike teoretiske innganger håper jeg på at undersøkelsen åpner nye måter å undersøke barns subjektiveringsprosesser i barnehagen⁷ og `hjemme`⁸. Begrepene makt, diskurs, kategori, subjektet, subjektivitet, agentskap og subjektivering er hentet fra postmoderne teorier⁹. Begrepene er teoretiske verktøy for å beskrive subjektets møte med omgivelsene. I denne undersøkelsen henviser jeg blant annet til Lenz Taguchi (2004, 2008, 2010), Rhedding-Jones (1996, 2005), Nordin Hultman (2004) og Youdell (2006).

⁶ Barns perspektiv les i kapittel 3.1.1

⁷ Barnehagen som et sted gjøres rede for i kapittel 2.3.6

⁸ `Hjemme` som et sted presentert i kapittel 2.3.4

⁹ Postmoderne begrepene gjøres rede for i kapittel 2.2

I barndomssosiologisk forskning legges det vekt på at barn er subjekter og sosiale aktører (Christensen & James, 2008a; James, Jenks, & Prout, 1998). Barndomsgeografi¹⁰, som ble etablert gjennom antologier til Christensen & O'Brien (2003a), Holloway & Valentine, (2000a) og Olwig & Gulløv (2003) og tre temanumre i tidsskriftet *Childhood* (1997, 2000, 2004), er opptatt av barn og barndom i forhold til begrepet sted. Barndomsgeografi har bidratt til utviklingen av *child-centred methodologies* hvor barns perspektiver vektlegges (Holloway & Valentine, 2000b:8). Forskerens posisjoner, ansvar for forskningsprosessen og etiske refleksjoner er avgjørende i forskning med barn (Valentine, 1999). De ulike teoretiske inngangene kan hjelpe meg å belyse og problematisere barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`.

1.3 Valg av *photo-elicitation* som forskningsstrategien

Jeg er interessert i å få barns inntrykk og uttrykk fra barnehagen og `hjemme`. Jeg ønsker å foreta forskning hvor barn aktivt deltar og konstruerer datamaterialet sammen med meg. Jeg er inspirert av Otterstad (2007) som i sin forskning gir tre førskolelærere muligheter til å være aktive i forhold til den data som blir samlet inn. Otterstad (2007) bruker begrepet *co-constructor* om førskolelærere som konstruerer data sammen med henne og skriver: *They are influenced by my role as co-constructor and co-performer in the stories* (2007:171). Sundvall (2009) har gjennomført forskningsprosjektet i barnehagen hvor tre barn brukte et digitalt videokamera til å konstruere datamaterialet sammen med forsker. Sundvall (2009) bruker begrepet *co-konstruktør* i sin forskning og skriver at: *vi, barna og jeg, skal være co-konstruktører av datmaterialet* (2009:11). Jeg velger å bruke begrepet *med-konstruktør* for å beskrive at et barn er en aktiv deltaker i forskningsprosessen. Jeg ønsker at de får bestemme selv hva de vil fotografere, velge hva de vil fortelle om fotografiene etterpå og være en synlig stemme i oppgaveteksten gjennom både fotografier og tekster fra samtalene. Rammene for undersøkelsen kan begrense barnas posisjoner som med-konstruktører i løpet av forskningsprosessen. Det er slik fordi jeg som designer undersøkelsen velger forskningstemaet og kommer til å analysere data.

Otterstad (2007) og Sundvall (2009) er opptatt av maktforhold mellom forsker og forskningssubjekt. Jeg er klar over at forholdet mellom barn og forsker blir asymmetrisk og det er forskeren som har makten. Jeg håper på at et digitalt kamera gir barn større muligheter til å være aktive deltakere under forskningsprosessen. Derfor

¹⁰ Barndomsgeografi, les i kapittel 2.3

har jeg valgt photo-elicitation¹¹ som forskningsstrategi siden denne strategien bruker både visuelle og muntlige strategier ved datainnsamling. Jeg ønsker å ha barns samtaler som tar utgangspunkt i barns fotografi. Barn har frihet å fotografere selv hva de vil i barnehagen og `hjemme` ved å bruke et digitalt kamera. Barn kan bli aktive deltakere å innhente data gjennom å fotografere og snakke om egne fotografier etterpå. Jeg håper på at barn har muligheter til å vise sine inntrykk og uttrykk fra begge stedene.

Det er mange etiske spørsmål¹² som en forsker bør reflektere over når det forskes med barn (Alderson, 2005; Farrell, 2005). Ifølge O`Kane (2008) kan tekniske hjelpemidler hjelpe med overvinne flere etiske spørsmål i forskning med barn. Digitalt verktøy kan åpne for nye muligheter til at barns stemmer¹³ blir hørt i forskning (O`Kane, 2008; Punch, 2002). Jeg støtter meg til Eide og Winger (2005) som ønsker at barna skal få mulighet til å være eksperter og ytre sine meninger i samtaler med en voksen. Det er flere studier¹⁴ (Clark, 2005a, 2005b, 2007; Cook & Hess, 2007; Einarsdóttir, 2005, 2007; Fasoli, 2003; Punch, 2002; Rasmussen, 2000, 2004a, 2004b, 2008; Rasmussen & Smidt, 2003) som har brukt fotografi i forskning med barn og har inspirert meg i denne undersøkelsen. Jeg støtter meg også til teori om fotografi¹⁵ av Harper (2002, 2008), Pink (2007) og Barthes (2001).

1.3.1 Tekst som utvidelse av fotografi

En samtale om fotografi kan gjøre et fotografi enda mer forståelig for forskeren som ser på den sammen med en skaper til et fotografi, hevder Rasmussen (2004a). Rasmussen (2004a) skriver slik om en samtale hvor et barn forteller om eget fotografi:

Om vi inte hade barnets verbala yttranden och immanenta koder, skulle vårt möte med fotografiet ha resulterat i en annan avkodning – med det resultatet att vår reception hade frambringat en annan mening, präglad att våra egna subjektiva betydelser (Rasmussen, 2004a:276).

I samtalen om fotografi kan barnet beskrive fotografiet, motivet, fortelle om tid og sted og si hva som ikke er på fotografiet (Rasmussen, 2004a). Samspillet mellom visuelle og verbale uttrykk rundt et fotografi kan gi forskeren mer utfyllende informasjon og en mulighet til å komme nærmere fotografens perspektiv. Samtaler blir ofte transkribert

¹¹ Photo-elicitation presenteres i kapittel 3.2

¹² Etiske refleksjoner presentert i kapittel 3.3

¹³ Barns stemmer gjøres rede for i kapittel 3.1.2

¹⁴ Fotografi i forskning med barn les i kapittel 3.2.2

¹⁵ Teori om fotografi ses i kapittel 3.2.1

til en tekst i forskning. Fotografi og samtaletekst kan gi muligheter til å vise ulike stemmer i den skriftlige oppgaven og å ta vare på barns varierte uttrykksmåter som støtter og utfyller hverandre. Jeg kommer til å gjøre lesninger¹⁶ av datamaterialet som består av barnas fotografier og samtaler for å belyse og problematisere barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`.

1.4 Forskers posisjoner

Det å være en forsker bringer med seg flere spørsmål og refleksjoner i løpet av en forskningsprosess. En postmoderne tilnærming i kvalitativ forskning åpner muligheter for forskning som ikke lengre er ute etter en objektiv sannhet om barn og barndom, men er ute etter å utfordre et menneske gjennom nye perspektiver. I undersøkelsen ønsker jeg å gå bort fra den tradisjonelle posisjonen hvor forskeren bare skal være observatør og holde seg unna dem man forsker på. Jeg er interessert i å få fram barns inntrykk og uttrykk fra barnehagen og `hjemme`. Jeg ønsker at barn deltar aktivt i forskningen og jeg ønsker å ha dialog med barna. Forsking med barn stiller store etiske krav til en forsker i forhold både til gjennomføring av feltarbeid og bruk av teorier og framstilling i den skriftlige rapporten (Alderson, 2005; Farrell, 2005; Kampmann, 2006; Rhedding-Jones, 2005).

Refleksjoner over egen posisjon og makt under forskningsprosessen er vesentlig i forskning med barn særlig fordi forskeren er inne i ulike diskurser som påvirker forskers valg (Rhedding-Jones, 2005). Noen av diskursene så jeg ikke tydelig før jeg foretok analyser av datamaterialet mitt. Derfor er refleksjoner rundt forskerens maktposisjon avgjørende under hele forskningsprosessen (Barclay-McLaughlin & Hatch, 2005). Når deltakere av forskning konstruerer aktiv kunnskap sammen med en forsker ligger fremdeles makten hos en forsker (Barclay-McLaughlin & Hatch, 2005). Det er fordi forskeren designer forskning, analyserer datamaterialet og bestemmer hvordan rapporten skal se ut til slutt. Ved å gi barna et digitalt kamera, ønsker jeg å gjøre noe med akkurat denne makten jeg som både forsker og voksen har i forhold til barna. Digitale verktøy kan ha sterk betydning for barns aktive deltakelse i forskningsprosesser (O`Kane, 2008).

Jeg er en student, kvinne, førskolelærer og polsk. Min subjektivitet er med på å påvirke valg av teorier, forskningsstrategi og andre valg som skjer undersveis i en forskningsprosess. Jeg er førskolelærer og kjenner hverdagen i barnehagen ganske godt og det påvirker min kunnskap og forforståelse av forskningsfeltet. Det å komme

¹⁶ Lesinger gjøres rede for i kapittel 3.5

inn i en ukjent barnehage kan være lettere for meg enn for en som skulle komme uten den erfaringen. Barclay-McLaughlin og Hatch (2005) diskuterer at det kan være lettere å forske i en gruppe som forskeren tilhører og har forståelse for. Kvernbekk (2005:18) skriver at: *Generelt sett er en insider en person som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller antas å inneha - en kunnskap som andre ikke har.* Jeg har kjennskap til barnehagen som en pedagogisk institusjon, men undersøkelsen som jeg ønsker å gjennomføre har fokus på barn. Så jeg er *outsider* i gruppen jeg vil forske sammen med. Begrepet *innsider/ outsider* er problematisk og (...) *forskere samtidig kan forholde seg til en og samme gruppe som insider når det gjelder noen aspekter, og som outsider når det gjelder andre aspekter, er en insider helt klart et gradert begrep* (Kvernbekk, 2005:25). Jeg støtter meg til Kvernbekk forståelse av begrepet *innsider/outsider* som er: (...) *rettet mer mot spesiell innsikt og pålitelighet, og det er ikke prinsipielt bundet til sosial gruppe* (Kvernbekk, 2005:23). Derfor ser jeg på meg selv både som *insider* og *outsider* i denne undersøkelsen.

Barnehagen og `hjemme` er metodologiske forskjellige arenaer i forhold til å gjennomføre et forskningsprosjekt og valg av en forskningsstrategi. Forskjellen mellom privat og offentlig sted påvirker forskerposisjoner og stedene stiller forskjellige krav til en forsker (Valentine, 1999). Kunnskap om barns hverdagsliv er konstruert både i private og offentlige steder. Det er derfor jeg ønsker å skape mer kunnskap om barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme` gjennom denne undersøkelsen.

1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 *Vitenskapsteoretiske perspektiver* gjøres det rede for de ontologiske, epistemologiske og teoretiske valgene. I kapittel 3 *Metodologi* presenteres de metodologiske valgene jeg har tatt og de etiske og metodologiske refleksjonene og begrunnelsene for valg av en forskningsstrategi. I kapittel 4 *Lesninger av barnas fotografier og samtaler* gjøres det lesninger av datamaterialet som består av barnas fotografier og samtaler og temaer. I kapittel 5 *Avsluttende refleksjoner* drøftes barns perspektiver i undersøkelsen, og videre utvikling av forskningsstrategien. Det gjøres rede for forskningstemaet og begrepet sted i undersøkelsen, og hvilke muligheter denne undersøkelsen kan bidra til barnehagefeltet og videre forskning.

2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

I dette kapittelet presenteres ulike teoretiske innganger, barndomssosiologi, postmoderne perspektiver og barndomsgeografi som blir brukt i denne oppgaven. Jeg støtter meg til Moss (2007) som uttrykker at det er problematisk å ha klare skillelinjer mellom den modernistiske og postmodernistiske paradigmen. Det å være en forsker i en postmodernistisk tid, betyr ikke at modernistiske ideer skal forkastes, men den kan føre til at man bør se modernisme med nye perspektiver som åpner for flere sannheter. Jeg vil unngå å skape nye sannheter, men jeg prøver å vise at barn og barndom kan ses på en flertydig og tverrfaglig måte. Jeg opplever at jeg som et menneske, en pedagog og en forsker er påvirket av den universelle modernistiske kunnskapen og de dominerende diskurser om barn og barndom. Samtidig ønsker jeg å bruke alternative teorier for å undersøke barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`.

2.1 Ontologiske og epistemologiske valg

Refleksjoner rundt ontologi og epistemologi er vesentlig for en forsker hevder Hatch (2007a). Det betyr at bruk av teorier og metodologiske valg bestemmer hvordan forskningen skal se ut og hvordan den blir lest av andre. Rhedding-Jones (2005:43) skriver at ontologi er (...) *the ways of being of the researcher and the subjects of the research*. I min forskning er jeg inspirert av en postmoderne måte som ser på virkeligheten som noe flytende, ustabil, ukonstant og skiftende i seg selv (Stormhøj, 2006). Virkeligheten konstrueres i forskjellige språklige, sosiale og historiske kontekster i tid og steder (St. Pierre, 2000). Det kan være vanskelig å beskrive virkeligheten fordi en oppfatning kan utestenge andre oppfatninger. Det å være klar over språklige begrensninger, kan skape nye muligheter til å rekonstruere og konstruere virkelighet hevder Lenz Taguchi (2004).

Ifølge Rhedding-Jones (2005) er epistemologi både vitenskapsteoretiske perspektiver og metodologi. Postmoderne perspektiver kan være en døråpner for nye tenkemåter og forskningsmetoder (Dahlberg, et al., 1999; Nordin-Hultman, 2004). Postmoderne perspektiver har bidratt til at kunnskap av sosiale grupper som kvinner, etniske grupper og barn har begynt å komme fram (Alderson, 2005; Pink, 2007). Nye kvalitative studier tar for seg ulike sosiale fenomener som handler om barns hverdagsliv ved å bruke nye perspektiver og tilnærminger for å bidra til endring i det pedagogiske feltet (Hatch, 2007b). Postpostmodernismens tankegang kan hjelpe med å se på barn og barndom fra flere ulike perspektiver. Dermed kan det skapes kritiske refleksjoner over pedagogisk praksis og teorier. Det å knytte praksis og teori sammen har stor betydning for postmoderne tenkning.

I denne undersøkelsen søker jeg å gripe onto-epistemologi og intraaktiv pedagogikk for å se på hvordan steder med fysiske objekter påvirker barns konstruksjoner av subjektivitet. Onto-epistemologien legger vekt på ontologien (eksistensteorien) og epistemologien (erkjennelsesteorien) bør ikke ses på septeret, men sammen skriver Lenz Taguchi (2010). Onto-epistemologien hevder at: *Det ikke finnes noe iboende og tydelig skille mellom materie og diskurs, og ingen klare skiller mellom væren og viten* (Lenz Taguchi, 2010:59). Lenz Taguchi (2008, 2010) er inspirert av Karen Barads og andre materielle feminister introduserer en inntaaktiv pedagogikk med begreper som for eksempel inntaaktivitet, inntaaksjon og performative agenser. Jeg ønsker å bruke begrepene videre i oppgaven for å åpne for alternative perspektiver å se på det materielle. Begrepet inntaaktivitet er hentet fra kvantefysikk for å *spille på relasjonen mellom alle typer organismer og materialer (menneskelige og ikke menneskelige)* (Lenz Taguchi, 2010:26). Inntaaktivitet forestiller relasjoner mellom mennesker og fysiske objekter, sted, rom, mens begrepet interaktivitet betegner det som skjer mellom minst to mennesker. Videre skriver Lenz Taguchi (2010)

”(...) at ikke bare mennesker har agentskap - evnen til å intervenere og påvirke andre og verden. Tvert imot mener de at det materielle har agentskap i en relasjon hvor det endres og omdannes kontinuerlig gjennom gjensidig inntaaksjon (Lenz Taguchi 2010:26).

Begrepet inntaaksjon innebærer at menneskelige og ikke- menneskelige enheter ikke kan opptre alene og separert fra hverandre, og hele verden bygger på inntaaksjoner. Materialer kan inspirere, oppmuntre, forandre og utfordre et menneske i en gjensidig inntaaktivitet skriver Lenz Taguchi (2010). Materialer kan være performative agenser og Lenz Taguchi (2001:26) beskriver det slik *at fysiske gjenstander og artefakter inngår i en performativ produksjon av makt og endring, i tett saammenfettet relasjon og inntaaktivitet med andre materialer g mennesker .*

Lenz Taguchi (2008, 2010) introduserer den inntaaktive pedagogikken for å utfordre barnehagepraksis og se på steder, miljø, rom, materialer, møbler, leker og uteområdet i forhold til læring og lek i pedagogiske institusjoner. Fysiske omgivelser kan være performative agenser som påvirker barns opplevelser og erfaringer. Materialer kan ha en kraft i seg selv som kan ha betydning for pedagogisk praksis hevder Lenz Taguchi (2008, 2010). Det kan være kontroversielt og skape motstand i at materialer er performative agenser. Samtidig kan det åpne å se på pedagogikk tverrfaglig og gå bort fra å skille mellom praksis og teori. I den inntaaktive pedagogikken er den pedagogiske

dokumentasjonen et arbeidsredskap som kan hjelpe se på praksis med nye perspektiver og skape nye måter å utøve det pedagogiske arbeidet.

Barndomsgeografi, som jeg også henter inspirasjoner fra, er opptatt av at barn er subjekter istedenfor objekter for forskningsstudier (Holloway & Valentine, 2000a; Mauthner, 1997). Derfor er det vesentlig å lytte til barn og følge deres interesser. Barn som med-konstruktører kan aktivt delta i konstruksjon av kunnskap i forskning. Jeg støtter meg til Christensen og Prout (2002) som skriver at barn ikke er en hegemonisk gruppe. Derfor anser jeg at det i en annen kontekst og i en annen tid kunne forekomme andre barns inntrykk og uttrykk både fra barnehagen og `hjemme`. Undersøkelsen min er en av mange måter å belyse og problematisere barns subjektiveringsprosesser.

2.2 Postmodernisme

I dette kapitlet gjøres en kort rede for postmodernisme tanker om kunnskap, makt, diskurs og språk. Deretter presenteres subjektet, subjektivitet, subjektivering og agentskap. Avslutningsvis skrives det om subjektivering og performativ produksjon av kjønn. Alle disse aspektene har stor betydning når barns subjektiveringsprosesser skal belyses og analyseres.

I postmodernismen finnes det flere retninger og perspektiver som blant annet utfordrer modernismen og opplysningstidens tankegang om entydighet og den universelle sannhet. Dette sitatet kan illustrere det: *Det postmodernistiske prosjektet ønsker velkommen usikkerheten, kompleksiteten, mangfoldet, mangelen på lineær utvikling, subjektiviteten, perspektivmangfoldet og tidenes og stedes spesifikke betydning* (Dahlberg, et al., 1999:43). Ut fra postmodernistisk tenkning er verden kompleks, ambivalent og kaotisk. Kunnskap som er bygget på universelle sannheter, kategorier og strukturer er utfordret av perspektiver som kan være motsetningsfylte. Poststrukturell teori er en av flere postmoderne teorier og disse går litt om hverandre. Derfor er det vanskelig å trekke klare skillelinjer mellom disse. Poststrukturell tenkning har fokus på subjektet, mens postmoderne tenkning kan ha fokus på samfunnet (Hughes, 2001). Rhedding-Jones (1996) skriver at poststrukturelle teorier teoretiserer postmodernisme og knytter kunnskap, vitenskap og makt sammen for å stille kritiske spørsmål til vitenskap som sannheten. Samtidig legges det vekt på at sannheter som dominerer ikke oppstår alene, men at alt forandres ut fra en kultur, et samfunn og tid. Poststrukturelle teorier dekonstruerer, og utfordrer dominerende diskurser og diskursiv praksis (Rhedding-Jones, 2005).

2.2.1 Makt

Postmodernistisk tenkning er inspirert av filosofen Michel Foucaults teorier om makt, kunnskap og diskurser (Foucault, 1999). Makten er produsert av hvert eneste menneske og gruppe i forskjellige tider og steder. Makt og kunnskap er sammenved og knyttet til hierarkier og diskurser skriver Rhedding-Jones (1996). Foucault (1999) er kritisk til todelingen av makten gjennom at det kun er en som utøver makten og en som undertrykkes. Makten er synlig gjennom hvordan et subjekt handler ut fra normer som blir sett på som en slags standard (Foucault, 1999). Disiplinerende makt avgjør hva som er normalt eller ikke og skaper ulike normer som kan brukes som en slags standard (Lenz Taguchi, 2004). Makten kan ha en sterk innflytelse over forventninger til barn både `hjemme`, i pedagogiske institusjoner og i samfunnet.

Makt, diskurser og diskursiv praksis bestemmer hvordan virkelighet og kunnskap blir sosialt konstruert av subjekter i ulike sosiale og historiske kontekster (Dahlberg, et al., 1999). I praksis er det ikke lett å få øye på makten fordi det ikke stilles spørsmål til ting som bare er der skriver Andersen (2002). Ifølge Dahlberg et al.(1999) kan personalet i en pedagogisk institusjon tilegne seg makten, bruke den og etter hvert kan den bli en del av praksis. Samtidig slutes det å stille spørsmål fordi makten er så usynlig og hvor (...) *Samtaler og diskusjoner overfører og produserer makt, og de er som sådan viktige maktinstrumenter* (Dahlberg, et al., 1999:55). Maktforhold er ikke stabile og er i endring hele tiden, samtidig produserer makt også motmakt hevder Foucault (1999).

2.2.2 Diskurs

Poststrukturelle perspektiver har sett på ulike diskurser i samfunnet ut fra Foucaults (1999) teorier om diskurs. Rhedding-Jones (1996) skriver om diskurs på denne måten:

Discourse in poststructural theory is a historically produced frame which sets up what can be said and not said. It is not simply about values produced, but about the producing of particular effects by their own historical terms (Rhedding-Jones, 1996:3).

Diskursen kan føre til en institusjonalisert måte å tenke på som kan fungere som sosiale normer og det er mennesker som lager rammer og handler innenfor disse (Dahlberg, et al., 1999). Diskurser er synlige i kategorisering, klassifisering og begreper som beskriver virkelighet og diskurser finnes også i det som ikke blir sagt (Dahlberg, et al., 1999). Diskurser er med på å produsere sosial, historisk og kulturell

kunnskap (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006). Diskursen kan påvirke menneskets bilde på hvordan et barn blir sett på og forstått. Diskurser som har avgjørende innflytelse på mennesker kalles dominerende diskurser (Dahlberg, et al., 1999). De dominerende diskursene kan virke normaliserende på subjektskonstruksjoner og hvordan subjektet forstår sin subjektivitet samtidig som det retter søkelyset mot hva som er normalt (Gjervan, et al., 2006).

Det er diskurser og diskursiv praksis som konstruerer subjekter (Foucault, 1999). Diskurser og diskursive praksiser kan være parallelle til hverandre, de kan utfylle hverandre eller de kan stå i motsetning til hverandre (Nordin-Hultman, 2004). I samfunnet finnes ulike diskurser som for eksempel patriarkalsk, likestillings, kjønns, barnehage og omsorgsdiskurser. Dette sitatet kan illustrere denne tanken:

En patriarkal diskurs innebær inte samma tänkande och praktiker i olika sociala och kulturella sammanhang. Dessutom kan över- och underordning mellan män och kvinnor fungera olika i lokala sammanhang, vilket innebär att män inte entydigt och alltid har mer makt än kvinnor, uten att individer maktmässigt kan positionera sig på olika sätt till varandra (Lenz Taguchi, 2004:64)

I utgangspunkt ved en slik forståelse kan jenter stå i underposisjon i forhold til gutter. Det finnes diskurser og diskursive forestillinger som kan begrense barns muligheter i forhold til kjønn i pedagogiske institusjoner skriver Myrvold (2009), Rossholt (2005, 2007) og Østerås (2007). Poststrukturelle teorier kan utfordre de dominerende diskurser om kjønn i samfunnet. Det å reflektere over hva som formidles til barn om å være en jente eller gutt kan åpne nye muligheter for barns subjektiveringsprosesser.

2.2.3 Kategorier

Språk, kategorier og begreper former menneskets måte å se og forstå verden på. Det er de språklige elementene som dominerer i samfunnet. *Det er gjennom disse vi lærer hva som blir betraktet som sant eller usant, normalt eller unormalt, riktig eller galt (Dahlberg, et al., 1999:56)*. Poststrukturalistiske teorier er inspirert av filosof Derrida og fremhever at språk konstruerer virkeligheter og ikke omvendt (Rhedding-Jones, 1996). Det er gjennom språk og tekst at meninger blir formidlet som kan forandres over tid. Poststrukturalismen vender seg mot språk og den språklige vendingen (Lenz Taguchi, 2004). Der kan et subjekt være språklig, konstrueres og omkonstrueres gjennom språk og andre uttrykksformer (Lenz Taguchi, 2004). Det å stille spørsmål til bruk av kategorier og begreper kan åpne for nye måter å forstå og se verden på (Otterstad, 2009).

Det brukes begreper og kategorier i forskning for å strukturere og beskrive de som deltar og forskningsmaterialet. I undersøkelsen prøver jeg å være tydelig på bruk av begreper og kategorier. Jeg støtter meg til Otterstad (2009:151) som skriver at *kategorier kan bidra til å essensialisere og stigmatisere den andre*. Kategorier kan skape faste begreper og forestillinger som beskriver et subjekt og dermed har en negativ virkning. Samtidig er det også slik at kategorier ikke alltid må være negative. Derfor er det refleksjoner og etiske valg har stor betydning i forskning. Jeg kommer til å bruke kategoriene barn, jente, gutt og alder når jeg presenter barns fotografier og samtaler. Jeg synes at det er utfordrende å presentere og skrive om barna uten å nevne noen kategorier.

2.2.4 Subjektet

Et menneske kan være essens og (...) *ideen om den essensielle identitet, det å være identisk med seg selv* (Nordin-Hultman, 2004:160). Den essensielle identitet kan brukes for å beskrive både det humanistiske subjektet, det psykologiske subjektet og det strukturalistiske subjektet (Lenz Taguchi, 2004). Postmodernismen går derimot bort fra essens som kjerne for subjektet og beskriver subjektet som blir til noe ut fra den kulturelle forestillingen (...) *om vad ett subjekt är och kan vara* (Lenz Taguchi, 2004:53). Postmodernisme ser subjektet som komplekst, mangesidig og motsetningsfylt.

Ifølge Foucault konstruerer et subjekt seg ut av historiske betingelser som for eksempel lokalitet og sosiale praksiser (Stormhøj, 2006). *The subject is understood not as pre-existing, self-knowing, and continuous, but as subjectivated through her /his ongoing constitution in and by discourse* (Stormhøj, 2006:35). Subjektet kan handle innenfor og veksler daglig mellom mange ulike diskurser (Lenz Taguchi, 2004). Et subjekt kan bli posisjonert diskursiv ut fra for eksempel sted, tid, språk, tilhørighet og etnisk bakgrunn. Barn kan bli konstruert og rekonstruert innenfor ulike kontekster som påvirker hverandre og er i forandring. Samtidig kan barn velge ut, endre og opptre motstignende i ulike kontekster (Lenz Taguchi, 2004).

2.2.5 Subjektivitet

Subjektivitet er et begrep som er ofte brukt i poststrukturelle teorier for (...) *å referere til erfaringer ved å være en person som konstitueres av de diskurser og de praksiser som subjektet møter og har tilgang til* (Nordin-Hultman, 2004:170). Et menneske gjør erfaringer av å være subjektet i ulike sosiale arenaer og i relasjoner med omgivelser

(Nordin-Hultman, 2004). Subjektets kunnskap om seg selv og verden bygger på erfaringene og opplevelsene (Hughes, 2001). Nordin-Hultman (2004:171) skriver på følgende måte at et menneske (...) *er alltid en del av kulturen og av det som er sosialt konstruert*. Språk, kategorier og tenkemåter er en del av kulturen som et menneske vokser opp og lever i og de påvirker menneskets subjektivitet og subjektiveringsprosesser.

Barn kan bli formet av hva de ulike stedene kan tilby dem. Muligheter og normer kan bestemme over hvilke handlingsmuligheter barna får i de forskjellige miljøer. Barn kan bli posisjonert og posisjoner seg selv i tilgjengelige diskurser og diskursive forestillinger i ulike steder (Nordin-Hultman, 2004:171). Samtidig er barn ikke bundet fast til diskursene som sier hva et barn er og bør være. Studier fra barnehagefeltet viser at barn er aktive i forhold til aktiviteter, muligheter, normer og regler og det fører til forandring av praksis (Myrvold, 2009; Özalp, 2005).

Et subjekt kan ha mange subjektiviteter som forandrer seg i ulike kontekster (Lenz Taguchi, 2004). Multiple subjektiviteter kan være flersidige, komplekse, motsetningsfylte og forandre seg over tid og ved motsettende diskurser. Dette sitatet kan illustrere denne tanken om multiple subjektiviteter:

En kvinne kan være kvinne på mer enn én måte og ei jente kan være jente på mer enn én. Jenta er ei jente på skolen, men ei annen jente hjemme på ettermiddagen. På skolen kan hun være et samarbeidsvillig skolelys og lærerens øyestein, hjemme kan hun være et vrangt troll (Nordin-Hultman, 2004:172).

Ut fra slik forståelse har jenta multiple subjektiviteter og hun skifter subjektiviteter alt etter hvem hun er sammen og hvor hun er. Hun oppfører seg ulikt i forskjellige kontekster, aktiviteter og miljøer. Jenta er aktiv og agentisk når hun posisjoner seg i forhold til normer, regler og aktiviteter som hun møter i ulike miljø og prøver å endre diskurser. Perspektiver om multiple subjektiviteter kan åpne for kritiske refleksjoner over hvordan barn blir møtt i pedagogiske institusjoner hevder (Lenz Taguchi, 2004)

2.2.6 Agentskap

Et subjekt kan være aktivt og agentisk i forhold til diskurser og diskursiv praksis ved å utfordre og gjøre endringer i disse (Lenz Taguchi, 2004). Dette sitatet beskriver slik agentskap:

Subjektet är skapt/konstituerat av diskursiva inbörder, men skaper också sig själv genom dem: genom att upp dem, gå i motstånd mot dem och omkonstruera betydelsena i dem, enskilt såväl som kollektiv. Därmed kan man säga att en form av agentskap återtas (...)(Lenz Taguchi, 2004:83)

Agentskap kan vise at ingen diskursiv praktikk eller posisjon kan helt kontrollere subjektet. Ifølge Lenz Taguchi (2004) er det både muligheter og begrensninger som ligger i agentskap. I utgangspunktet er barn i en ganske svak posisjon i forhold til alle normative forestillinger om barn, kjønn, etnisitet, rase, kultur og klasse. De kan møte begrensninger som er knyttet til diskursiv praksis og diskurser på forskjellige steder. Det kan ikke være lett for eksempel å være et barn som skiller seg ut fra andre ved å ha andre klær på seg enn de andre eller ikke kunne snakke bra norsk. Lenz Taguchi (2004:117) bruker begrepet agentisk subjekt for å beskrive et subjekt som posisjoner seg i forhold til diskurser ved å snakke, velge og utfordre disse. I denne undersøkelsen ønsker jeg å belyse et barn som agentisk subjekt og barns agentskap.

Det er ideen om å se bort fra (...) *den fysiske verden som en« tidløs verden »* (Nordin-Hultman, 2004:177) som kan være en avgjørende tanke når mennesker, miljø, steder og rom skal forske på. *I stedet skapes /konstitueres selvet gjennom handlingene og i de mulighetene som miljøene og utvikling av situasjoner tilbyr* (Nordin-Hultman, 2004:175). Et subjekt kan være i bevegelse og forandrer seg i møte med andre mennesker, fysiske objekter, steder og tid (Nordin-Hultman, 2004). Ifølge Nordin-Hultman (2004) er både mennesker og omgivelsene i prosesser og relasjoner på vei til noe annet.

2.2.7 Subjektiveringsprosesser

Subjektivering er begrep som beskriver en dobbeltprosess hvor subjektet blir disiplinert av makt og formet som et subjekt (Stormhøj, 2006). For Foucault er subjektivering et avgjørende begrep for å beskrive et subjekt (Lenz Taguchi, 2004). Kroppen blir disiplinert gjennom ulike diskursive praksiser som forteller hva det betyr å være en kvinne, en mann. Det er gjennom materielle objekter subjektet kan konstruere seg som ei jente, en gutt, en kvinne og en mann skriver (Lenz Taguchi, 2004). Nordin-Hultman (2004) beskriver slik:

(...) subjektivering - det å bli til som subjekt – kan forstås som en dobbel prosess. Vi kan forstå det som en konstitueringsprosess i forhold til samfunnsmessige overenskomster om hvordan ting skal være, samtidig som vi som aktive subjekter konstituerer oss selv (Nordin-Hultman, 2004:172).

Nordin-Hultman (2004) bruker subjektsskaping for å beskrive subjektiveringsprosesser som former barn i forskjellige pedagogiske miljø. Videre i forskningen sin viser Nordin-Hultman (2004) at pedagogiske miljøer, organisering av tid, rom og struktur påvirker barns subjektsskaping. Begreper som et subjekt, subjektivitet og subjektivering er gjennomgående i denne oppgaven. Teorier som tar opp spørsmål som gjelder et subjekt er subjektivitetsteorier. Jeg valgte å bruke begrepet subjektiveringsprosesser for å beskrive prosesser som er med på å skape barns subjektivitet i barnehagen og `hjemme` i denne oppgaven. På den måten prøver jeg å vise at subjektivering innebærer flere komplekse prosesser hvor barn posisjonerer seg selv eller blir posisjonert.

Judy Bulter har utviklet teorien om performative produksjoner av kjønn for å belyse at kjønn kan bli skapt i materialiserings-, subjektiverings- og betydningsdannelsesprosesser. Et subjekt kan være i en performativ handling som er en prosess gjentar seg med stadig nye hendelser hvor subjektet beskriver kroppen som feminin eller maskulin (Youdell, 2006). Performative prosesser kan være til stede i den diskursive praksisen og være en del av den. Performativet blir en gjentakelse og siterende praksis som referer til sosiale og andre kategorier som blir produsert (Youdell, 2006). Kjønn kan formes ved å bruke språklig performativer som for eksempel *han, hun, det er en gutt, det er en jente* og kan avgrense et subjekt for noen handlingsmuligheter i subjektiveringsprosesser hevder Youdell (2006).

Jeg ønsker å bruke teorier som makt, diskurs, kategorier, subjekt, subjektivitet, subjektiveringsprosesser og performativ produksjon av kjønn for å vise hvordan barnet konstruerer subjektivitet i barnehagen og `hjemme`.

2.3 Barndomsgeografi

I dette kapittelet gjøres det først rede for bruk av begrepet sted i geografi. Deretter presenteres det hvordan begrepet sted er brukt i barndomsforskning. Det introduser stedets formål, begrepet `hjemme` og forskningsstudier om `hjemme`. Videre blir barnehagen som en pedagogisk institusjon tatt opp, før det avslutningsvis handler om forholdet mellom sted og barns subjektiveringsprosesser.

I min undersøkelse henter jeg inspirasjoner fra barndomsgeografi både i forhold til teoretiske perspektiver og metodologi. Barndomsgeografi er et forskningsområde som tar opp temaer som knytter sammen geografi og barndom (Holloway & Valentine, 2000a). Barn blir også sett på som sosiale aktører som bidrar til å skape omgivelser.

Barndomsgeografi er oppatt av å vise at det er variasjoner i barndommen både lokalt og globalt (Gulløv & Højlund, 2003). Barndomsgeografi har fokus på ulike steder som for eksempel et hjem, en barnehage, en skole og et nærmiljø Christensen & O'Brien (2003a) Jeg bruker barndomsgeografi i undersøkelsen for å belyse barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`.

2.3.1 Begrepet sted i geografi

Først vil jeg presentere noen generelle trekk ved begrepet sted som er et komplekst og sentralt begrep innenfor geografi (Castree, 2003). Begrepet sted på engelsk *place* nedstammer fra latin. I Skandinavia brukes både ordet sted som er brukt i germansk språkfamilie samtidig er det *plads* i Danmark og *plats* i Sverige (Olwig, 2000). Jeg bruker studier om sted fra Danmark, Sverige og England og for eksempel Hallden og Rasmussen bruker *plats*. Begrepet *sted* er ikke entydig og gir utfordringer. Begrepet sted har tre meninger som ble formulert slik:

1. *Place as location – a specific point on the earth's surface.*
2. *A sense of place -the subjective feelings people have about places, including the role of place in their individual and group identity.*
3. *Place as locale – a setting and scale for people's daily actions and interactions.*
(John Angew i Castree, 2003:167)

I dag brukes disse meningene i geografiske diskurser. *Place as location* er sted et bestemt punkt på jorda. *A sense of place* illustrerer at steder er knyttet til hverandre med lokale og globale prosesser. Disse stedene har innflytelse på hverandre og menneskene som bor der. Ifølge Relph (1976) kan ikke stedets identitet ses separert fra andre steder. Globalisering bidrar til at mennesker får varierte opplevelse og gjør erfaringer både lokalt og globalt. *Place as locale* forteller om hvilke steder som er betydningsfulle for et menneske og hvorfor. `Hjemme` som et sted kan ha stor betydning for et menneske og knyttes ofte til følelser, verdier og normer.

I kulturgeografisk forskning kontrasterer man ofte begrepet sted med begrepet rom. Ifølge Relph (1976) har begrepet rom tre dimensjoner som strekker seg i ulike retninger. Begrepet sted kan betraktes som en spesifiserende del av rom. Relph (1976) bruker også et fenomenologisk argument i at opplevelse og erfaringer som mennesket knytter til et sted, gir stedet en mening. Rom er mer abstrakt enn sted, og erfaringer som er knyttet til rom er mer unyanserte enn følelser og meninger som er knyttet til sted (Relph, 1976).

Det som gjør at stedet kan få en betydning for et individ er stedets *genius loci* og hvert enkelt sted kan ha ulike *genius loci* (Relph, 1976:48). Arkitektur, fysisk miljø, aktiviteter og menneskene som er tilstede kan bidra til *genius loci* (Relph, 1976). Et sted er et produkt av kulturelle elementer og prosesser som går i reaksjoner med formålet til stedet, fysiske rom, struktur og miljø (Relph, 1976).

2.3.2 Begrepet sted i barndomsforskning

Barndomsgeografi har bidratt å flytte fokus fra begrepet barn til begrepet barndom. Holloway og Valentine (2000b) deler den barndomsgeografiske forskningen inn i tre områder: *stedets betydning*, *hverdagslivets steder* og *romdiskurser*. Forskning om stedets betydning ser på forbindelsen mellom globale og lokale prosesser som konstruerer barndommen (Holloway & Valentine, 2000b). Flere studier tar opp barns liv og hverdagsliv i forhold til globaliseringens prosesser.

(...) *`local` cultures – how children organize their day - are bound up with `global` processes; and `global` processes do not exist in the ether, but are worked out in `local` places. Global and local studies are not irreconcilably spilt, rather they intimately bind together* (Holloway & Valentine, 2000b:11).

Det er for eksempel bruk av Pc og ulike spillkonsoller som kan ses både som en lokal og en global prosess. Disse studiene viser at erfaringer som barna gjør i ulike steder er påvirket av sosiale, historiske og politiske kontekster (Christensen & O'Brien, 2003b). Globaliserings og lokale prosesser påvirker hverandre. Bauman (1998, 2007) undrer seg over etiske spørsmål som globaliseringen bringer med seg eller så er det globaliseringen som er den etiske utfordringen. Globalisering skaper utfordringer for et menneske, en nasjon og verdenssamfunnet hevder Bauman (2007) samtidig viser det at ansvar for andre er sentralt i en postmoderne etikk. Etiske spørsmål har sentral plass hos flere filosofer for eksempel den polske filosofen, Lech Kołakowski (2009). Etikk er sentralt også i forhold til barn og barndom og det stiller krav til pedagoger og pedagogiske institusjoner hevder Dahlberg og Moss (2005).

Forskningen om hverdagslivets steder har (...) *focus on those everyday space in and through which children`s identities and lives are made and remade* (Holloway & Valentine, 2000b:11). Studiene har fokus på hvordan ulike steder kontrollerer og regulerer barna og hvordan de påvirker steder hvor barns utvikling og læring foregår. Forskere velger ulike momenter av hverdagslivet som er knyttet til ulike steder som et hjem, en skole, en barnehage, en gate, et nærmiljø og en lekeplass. Holloway og Valentine (2000b:15) skriver: *the home as an important site for the negotiation of*

adult child power relations. Stedets identitet og barns identitet er knyttet sammen i studier og barna snakker om sin lokale, nasjonale, hybride og kontinentale identitet (Olwig & Gulløv, 2003). Barns lokale identitet er knyttet til de lokale stedene som har mening for barna (Matthews & Limb, 1999). Rasmussen (2004b) diskuterer konseptet *barns plasser*¹⁷ og *plasser for barn* som viser at barn selv kan bidra til innsikt om sin hverdag. Følgende sitat kan illustrere dette: *The concept 'children's places' is the child researcher's generalized term for places that children relate to, point out and talk about* (Rasmussen, 2004b:165). Barns bruk av nærmiljø er relatert til konseptet at barn er aktører og subjekter i sitt eget liv (Christensen & James, 2008; James, et al., 1998).

Studier om *romdiskurser* (Holloway & Valentine, 2000b) knytter forskning til syn på barn og barndom som en sosial konstruksjon. Det knyttes til hvilke steder som er bra for barn og hvilke barndomsdiskurser som dominerer på de ulike steder (Nordin-Hultman, 2004). Gullestad (2006) hevder at det å være ute er en del av diskurs om en god, norsk barndom som har stor påvirkningsmakt over samfunnet, foreldre, pedagoger og barn. Det finnes diskurser i flere land om: *Childhood merge with idealised understandings of the rural, to produce a new subtheme in rural discourse, the rural childhood idyll* (Holloway & Valentine, 2000b:17). Ulike romdiskurser påvirker barns bruk av ulike steder som voksne definerer og skaper for dem.

2.3.3 Stedets formål

Sted har både den fysiske og symbolske dimensjonen (Gulløv & Højlund, 2003; Holloway & Valentine, 2000b; Halldén, 2007). Forskjellige steder har ulike formål og ulikt syn på barn. Dette vises gjennom materialer, aktiviteter, struktur og bruk av tid. Barn gjør ulike erfaringer, får opplevelser, de er aktive aktører både i barnehagen og `hjemme`. Jeg har ikke som mål å sammenligne stedene, men å vise samhandlingen mellom de to i forhold til barns subjektiveringsprosesser. Dette gjør jeg for å belyse barnehagen og `hjemme` som viktige steder for barn og barndom. Barns læring, lek og hverdag er interessante temaer i forhold til ulike steder, og studier av barndom har begynt å sette fokus på det. Barns subjektiveringsprosesser er påvirket av ulike diskurser og diskursiv forestillinger om barn og barndom. Det er interessant å se på prosesser ved å komme nærmere barns perspektiver for å få mer kunnskap om barn og barndom i samfunnet.

¹⁷ Bruk av begrepet les i kapittel 2.3.1

2.3.4 `Hjemme` - et sted

`Hjemme`¹⁸ kan være et betydningsfullt sted for menneskers sosiale og emosjonelle liv hvor en kjernefamilie av foreldre og barn lever sammen, hevder Christensen, James og Jenks (2000). Familien kan representere ulike dimensjoner i et barns liv som omsorg, kjærlighet, ansvar for helse og utvikling. Det brukes ulike begreper for å beskrive `hjemme` for eksempel `hus` og `familie`. Dette for å betegne de fysiske rammene rundt et sosialt liv (Christensen, et al., 2000). Begrepet `hjemme` innbærer sosiale og fysiske dimensjoner hvor mennesker er aktører. `Hjemme` som et sted er ikke statisk, men er påvirket av andre steder. Dette sitatet kan illustrere denne tanken:

Children`s understanding of themselves and of their family is archived through the movement in, out and the home of different family members as much as it is through the home as a material space and a fixed locality (Christensen, et al., 2000:143).

Ut fra teorier om sted og subjektiveringsprosesser kan et subjekt være i relasjoner med mennesker og steder. Dette skaper en dynamikk i hverdagslivet og konstruksjoner av begrepet `hjemme`. Barn beveger seg mellom `hjemme`, ulike utdanningsinstitusjoner og fritidsinstitusjoner hvor de konstruerer subjektivitet i relasjon med mennesker, materialer, rom og ting (Lenz Taguchi, 2010a; Nordin-Hultman, 2004). Digital teknologi åpner i enda større grad grensene mellom det private og offentlige rom. I tillegg blir også grensene mellom lokale og globale prosesser mindre hevder Hollowy & Valentine (2000a, 2001).

Barndomsgeografi har begynt å vise interesse for *homely geographies* (Philo, 2000:247) hvor *Homes have their own micro geographies of the domestic of familial relations* (Sibley i Barker & Weller, 2003b:211) . `Hjemme` kan bli sett som et sentralt sted for barn hvor det konstrueres barndom og barn lærer om seg selv (Halldén, 2003b, 2007). Interesse for barns hverdagsliv i ulike sosiale kontekster har bidratt til mer kunnskap om barn og barndom i samfunnet. Nilsen (2000) skriver at det fremdeles finnes lite forskning om hvordan barn bruker huset inne, mens det er stor interesse for barns hverdagsliv ute. Det å knytte barn og natur sammen i ulike studier gjør at barndommen er godt assosiert med omgivelsene ute. I Norge er det antropologen Gullestad (2006) som har knyttet `hjemme` og natur sammen hvor naturen er en betydningsfull del av en norsk kulturell kontekst om en god barndom. I Norge er ofte stedstilhørighet og slektstilhørighet knyttet til det stedet et menneske har vokst opp og kommer fra. *Hjemsted omfatter landskapet, de fysiske strukturene, menneskene, kulturhistorie og den lokale dialekten* hevder Gullestad (2006:45).

¹⁸ Den måten å skrive `hjemme` på gjøres rede for i kapittel1.1

2.3.5 Forskningsstudier om `hjemme`

I dette kapittelet presenteres noen forskningsstudier som tar opp forskningsområdet `hjemme` og barns hverdagsliv. Først vises det til Halldéns (2000, 2003b) forskning om hjemmeliv i Sverige. Deretter gjøres det kort rede for religionens plass blant norsk-pakistanske ungdommer i studien til Østberg (2003). I Lidéns studier (2003, 2005) velges ut slektsforhold. Christensen mfl. (2000) har fokus på bruk av tid i familien, mens Christensen og O'Brien (2003a) ser på fellesaktiviteter for en familie. Holloway og Valentine (2000b) forsket blant annet på maktrelasjoner mellom barn og voksne. Til slutt i kapittelet kommer studien til Nilsen (2000) om hvordan barn bruker bolig.

Studiene har ulike fokus, men felles for er at de er opptatt av barns eller ungdoms perspektiver. Jeg viser ikke studiene i sin helhet, men presenterer kort noen temaer som jeg kommer til å bruke i analysen av barns fotografier og samtaler. Studiene bruker varierte datamaterialer, for eksempel barns fortellinger, dikt, tegninger og samtaler. I disse studiene er barna i skolealder, men temaene er også aktuelle for barn i barnehagealder. Derfor valgte jeg studiene for å belyse stedet `hjemme`.

Halldén (2003b) ser på hjemmeliv ut fra barns perspektiver i en svensk kontekst hvor fokus er på relasjonene mellom barn og `hjemme`. Barna har skrevet om temaet `min framtidsfamilie` og de brukte også tegninger i teksten. I barnas historier er `hjemme` knyttet til hverdagsliv hvor tilhørighet, sosiale bånd og relasjoner med barn og familie er i fokus. Dette sitatet kan illustrere disse tankene: *The house is a shelter for main character and her or his family, and as a key site for `belonging`, for creating and maintaining intimate social ties and relations skips* (Halldén, 2003b:40). Barn bruker ulike måter for å ha kontakt med verdenen som er utenfor `hjemme` skriver Halldén (2003b). Derfor blir `hjemme` både en fysisk og symbolsk linje mellom det private og sosiale liv. En av guttene bruker døra som symbol når han kontakter verdenen utenfor `hjemme` skriver Halldén (2003b). Barn kan se på `hjemme` som et sted hvor det finnes kompetente mennesker som klarer å håndtere ulike situasjoner og relasjoner (Halldén, 2003b). Barna opplever seg selv som sosiale aktører som skaper `hjemme` sammen med andre medlemmer av familien.

Halldén (2000, 2003b) viser også i sine studier at `hjemme` kan bli kjønnspreget og hun finner mannlige og kvinnelige diskurser i barnas tekster. Barna markerer i sine tekster tilhørighet til en mannlig eller kvinnelig verden ved å bruke ulike symboler. Det er for eksempel en gutt som går på jakt, mens ei jente er inne og passer på barn. Ved å bruke tradisjonelle kjønnsforestillinger kan barn markere sin tilhørighet til en

verden som er preget av kjønnsforestillinger. Barn knytter spesielle forventninger til `hjemme` som et sted hvor tid og rom har betydning (Halldén, 2000, 2003b).

Religionstilhørighet og religion kan ha en sentral plass i hverdagslivet i noen familier. ”*Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk- pakistanere*” er Østbergs (2003) studie om hvordan norsk- pakistanske ungdommer ivaretar religiøstilhørighet i hverdagslivet. Barn lærer om religion ved å delta sammen med foreldre i ulike religiøse aktiviteter. Religion har stor betydning i familieliv hvor felles opplevelser og erfaringer skaper tilhørighet både til familien og troen. I norske pedagogiske institusjoner kan religion og religiøstilhørighet være et vanskelig tema i samarbeid med foreldre og kan gi utfordringer både til barn, foreldre og personalet (Becher, 2006; Gjervan, et al., 2006).

`Hjemme` kan være på flere plasser og familiemedlemmer kan bo på ulike steder skriver Lidén (2003) i sin studie “*Mangfoldig barndom: Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*”. `Hjemme` kan beskrives på følgende måte:

Home is not necessarily defined by just place. Quite a few children in the two neighborhoods, ethnic Norwegian children, as well immigrant children, have parent living in other cities or countries, either temporality or permanently. Children also alternative between living in to homes, and some have sisters or brothers belonging to other households (Lidén, 2003:129).

Studien til Lidén (2003, 2005) viser også at barn kan få ulike erfaringer ved å reise og besøke både besteforeldre og andre medlemmer av familien i andre steder i Norge og i utlandet. Kontakter knyttet til ulike medlemmer av familie og steder er med på å skape barns subjektivitet.

Forskningsstudien til Christensen mfl. (2000) hadde fokus på hvordan barn forstår og bruker tid. Det ble gjennomført intervjuer med barn på skolen om bruk av tid sammen med foreldre og søsken. Studien ble gjennomført i Nord-England. Ifølge Christensen mfl. (2000) er `hjemme` et sted for tilhørighet og identitet. Tiden sammen med familien ble brukt til ulike fellesaktiviteter som for eksempel besøk av andre familiemedlemmer, lage mat og å se på Tv. *Watching television offered a comparable instance of creation of family time in the space of the home* (Christensen, et al., 2000: 147). Det å sitte sammen med foreldre på sofaen og se på Tv identifiserer barn som felleseaktivitet med familien sin.

Felleserfaringer og opplevelser kan skapes i ulike aktiviteter med nære mennesker som venner og familie (Christensen & O'Brien, 2003b). Samtidig kan barn ha begrenset kontroll over miljøet rundt seg og sine aktiviteter på grunn av ulike årsaker (Christensen & O'Brien, 2003b). Det er særlig alderen som har mye å si om barn har kontroll over sine aktiviteter eller ikke, skriver Christensen og O'Brien (2003b). Holloway og Valetine (2000a) skriver at `hjemme` er et sted hvor det diskuteres maktrelasjoner mellom barn og voksne. Bruk av tid og rom sammen med familien kan bli brukt til forhandlinger mellom medlemmer av familien.

Nilsen (2000) analyserer de fysiske og sosiale aspektene som barna ser i `gode` hus i sin studie om barns bruk av familieboligen. Nilsen har intervjuet fem barn fra et norsk boligområde der både fysiske og sosiale aspekter av `hjemme` var gjennomgående temaer i samtaler med barn. Nilsen (2000) skriver at barn skaper favorittplasser `hjemme` som ikke er faste, men fornedrer seg. Favorittplassene er knyttet til aktiviteter og utstyr som for eksempel Tv og Pc. Nilsen (2000) hevder at barn knytter sine erfaringer til kroppen, sansene og bevegelser. I `gode` hus finnes det steder som er knyttet til sosiale relasjoner med andre mennesker, samtidig som det finnes plasser hvor barn vil være alene.

Rasmussen og Smith (2003:95) skriver i sin studie om barns liv i byen at: *the animals are an important part of the children's perception of their neighbourhood, regardless of where they live*. Dyr har stor betydning i barns hverdagsliv og dyr kan skape en kontinuering mellom ulike arena, `hjemme` og et nærmiljø (Rasmussen & Smidt, 2003). Det er gjennom dyr at barn kan bli kjent med nærmiljøet, for eksempel ved å gå på tur med en hund. Deretter trenger dyr omsorg og ansvar og det kan barn lære ved å passe på dyr. Til slutt kan nærmiljø få mening for barn gjennom dyr, *Animals can be the reason for children to be moving around in the neighbourhood* (Rasmussen & Smidt, 2003:96).

Studiene om barns hverdagsliv og `hjemme` som er presentert her viser at barna beskriver `hjemme` ved å bruke både til fysiske og sosiale dimensjoner. Barn kan skape mening for `hjemme` i sosiale relasjoner med andre mennesker, tilhøre ulike felleskap og plasser ved å bruke fysiske materialer. Studiene brukes i lesninger av barns fotografier og samtaler for å belyse og problematisere barns subjektiveringsprosesser.

2.3.6 Barnehagen – et sted

I dette kapitlet presenteres barnehagen som en pedagogisk institusjon og videre Gulløv og Højlunds (2003) studie om barnehagens syn på barn og barndom. Deretter skrives det om barns strategier i barnehage beskrevet i studien til Markström og Halldén (2008). Til slutt gjøres det rede for likestilling, mangfold og lek i barnehagen ut fra rapporten "Alle er med" til Østrem mfl. (2009) og andre studier.

Barnehagen er et sted som er planlagt for barn og har innflytelse på alle sosiale aktører som er knyttet til institusjonen hevder Halldén (2007). Barnehagens samfunnsmandat og barnesyn er formidlet gjennom Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005), Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) og ulike temahefter som bygger på de to dokumentene. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver uttrykker det slik:

Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige. Menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, oppdragelse, lek og læring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006:10).

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) vektlegges omsorg, lek og læring. Barn skal få medvirke barnehagens virksomhet i større grad ut fra forståelsen av at barn er aktive og sosiale aktører. Barn er et samfunnsmedlem som har krav på å bli hørt og sett i pedagogiske institusjoner (Kjørholt, 2005). Det er verdier, normer, strukturer og regler som skaper rammer for hvilke sosiale relasjoner som kan oppstå mellom mennesker som bruker institusjonen. Barnehagen er både en samfunnsinstitusjon og en sosial møteplass hvor mennesker med ulik kjønn, rase, kultur, etnisitet og sosial klasse møtes (Dahlberg, et al., 1999). Det er også politiske forventninger for hva det skal formidles både til barn, foreldre og samfunnet (Dahlberg & Moss, 2005).

Gulløv og Højlund (2003) skriver i barnehagen er det fokus på at barn skal bestemme mye over leken, men samtidig skal de voksne ha stor innflytelse over hva som foregår i institusjonen gjennom bruk av struktur, bruk av tid og rom. I barnehagen er det to grupper, voksne og barn, og det oppstår ulike sosiale relasjoner mellom dem hvor maktforholdet er ujevnt. Barn kan utforske de institusjonelle rammene og maktforholdet i subjektiveringsprosesser. Barnehagen er et sted med fysiske og sosiale

dimensjoner som kan knyttes for eksempel til barns lek, vennskap, læring og språk (Gulløv & Højlund, 2003).

I pedagogiske institusjoner er det fokus på fellesskapet i gruppa og individuell utvikling (Markström & Halldén, 2008). Barn som et subjekt bruker ulike strategier for å forhandle sin posisjon som et subjekt og en del av fellesskapet. Det kan være: (...) *silence, avoidanse, negotiation, collaboration and partial acceptanse* (Markström & Halldén, 2008:5) i relasjoner med barn og voksne i barnehagen. I rapporten "Alle teller med" (Østrem, et al., 2009:186) snakker barn om to strategier: (...) *nærmere bestemt avstand og forsoning*. Barn er aktive til å konstruere sosiale relasjoner (Markström & Halldén, 2008) i barnehagen. I pedagogiske institusjoner verdsetter de dominerende diskursene den verbale kommunikasjonen. Silin (2005) hevder at barn ikke trenger å snakke for å være med i en dialog fordi mye kommunikasjon mellom mennesker skjer uten ord. Stillhet hos barn stiller krav til kompetanse hos pedagoger. Ifølge Åberg og Taguchi (2006) bør pedagoger møte hvert enkelt barns egenskap og ta vare på dem. De introduserer begrepet *lyttende pedagogikk* for å beskrive hva det vil si å lytte til, å ha respekt for andre tanker, og hvor demokrati har en sentral plass. Ved å lytte kan pedagoger høre og se ting barn ikke uttaler høyt.

Pedagogisk virksomhet bygger på likestilling mellom kjønnene som en del av barnehagens verdigrunnlag. Det betyr at gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i aktiviteter. Rapporten "Alle teller med" (Østrem, et al., 2009) viser at det er stor avstand mellom barnehagens verdigrunnlag og praksisen i barnehagen, som derimot bidrar til å støtte opp tradisjonelle kjønnsrollemønstre. *Intervjuundersøkelsen blant barna kan tyde på at likestilling ikke bare er et lite prioritert område slik styrerundersøkelsen viser, men også et forsømt område* (Østrem, et al., 2009:181). Forskningsstudier viser at barns subjektivering er påvirket av ulike diskurser om kjønn og kropp. Jenter og gutter blir posisjonert og posisjoner seg selv i en diskursiv praksis gjennom både språk og materielle ting i pedagogiske institusjoner (Myrvold, 2009; Rossholt, 2005, 2007; Østerås, 2007). Hvilke subjektsposisjoner barna velger ut er påvirket av hvilke muligheter som er tilgjengelige innenfor diskurser. Ifølge Palludan (2005) gjør personalet i barnehagen forskjell mellom jenter og gutter ved å gi dem forskjellig type oppmerksomhet. Gutter får mer oppmerksomhet og nærhet enn jenter. Det er også andre elementer som for eksempel klasse og etnisitet som påvirker hvilke subjektsposisjoner som er tilgjengelige for barn i en dansk barnehage hevder Palludan (2005).

Et flerkulturelt perspektiv er synlig i styringsdokumenter om barnehagens virksomhet, i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Temahefte om språklig og kulturelt mangfold (Gjervan, 2006). Gjervan mfl.(2006) hevder at en ressursorientert tilnærming til mangfold kan være avgjørende for en flerkulturell barnehage for å inkludere mennesker med forskjellig etnisk-kulturelt bakgrunn i sin virksomhet. De politiske føringene betegner barnehagen som mangfoldig, men barnehagen ble kritisert for å reprodusere konstruksjoner og kategorier som støtter den norske barnehagediskursen (Andersen, 2002, 2006; Becher, 2006; Fajersson, 2005; Özalp, 2005). Diskursen bygger på en monokulturell forståelse hvor normen er å være enspråklig og barnehagens innhold tar *utgangspunkt i norsk språk og norske kulturelle uttrykksformer og tradisjoner* (Gjervan, 2006:2). Rapporten ”Alle teller med ” (2009) viser at:

Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold er ifølge styrerne relativt lite i bruk. Når vi i tillegg ser at mange oppgir at det i liten grad leses tekster fra andre kulturer, kan det være verdt å spørre om dette fagområdet i praksis har en etnosentrisk profil. Det kan tenkes at rammeplanens vektlegging av kommunikasjon og dialog trenges til side for en snevrere tilnærming til det enkelte barns språkutvikling (Østrem, et al., 2009:34).

For barn har det stor betydning å etablere referanserammer som støtter deres subjektivitet i barnehagen og `hjemme`. Özalp (2005) viser i sin forskning om barn med tyrkisk bakgrunn at barn ikke får anerkjennelse for sin kompetanse i tyrkisk språk og kultur i barnehagen. Det kan bety at noen barn som ikke snakker norsk, har en annen hudfarge, har annen kulturell bakgrunn eller har andre klær på seg kan oppleve vanskeligheter i å bli akseptert i barnehagens fellesskap. Dette kan føre til at noen barn kan bli marginalisert, diskriminert eller ekskludert.

Lek har en sentral plass i barns hverdagsliv og knyttes opp med en god barndom (Ailwood, 2003). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006) skrives det om leken slik:

Leken skal ha en framtrødende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement. Den er en grunnleggende livs - og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom (Kunnskapsdepartementet, 2006:25).

Ailwood (2003) skriver at det finnes mange ulike diskurser om lek som har kontroll over barns lek i pedagogiske institusjoner. Diskursive forestillinger som er knyttet til bevegelse, kaos og orden i en pedagogisk institusjon kan gi barna begrensede muligheter til å handle og få meninger i hverdagen hevder Ailwood (2003). Leken er en viktig del av barns hverdagsliv hvor barn opplever, gjør erfaringer og lærer om seg selv og andre. Dette sitatet underbygger perspektiver som ser på lek og vennskap som betydningsfulle for barn i barnehagen.

Mange av barna vi har snakket med, bruker «å leke med» nærmest synonymt med «å være sammen med». Dermed tydeliggjøres den nære forbindelsen mellom lek og vennskap. En av informantene gir følgende definisjon av hva det er å være venner: «De leker i lag og er snille med hverandre.» Flere gir uttrykk for at hensikten med å være i barnehagen er å være sammen med andre barn (Østrem, et al., 2009:185).

Studiene om barns hverdagsliv i barnehagen som er presentert her viser at barnehagen er stedet som har betydning for barns subjektivitet. Barnehagen kan ses på ut fra den fysiske og symbolske dimensjonen. For å belyse og problematisere barns subjektiveringsprosesser i barnehagen brukes studiene i lesninger av barns fotografier og samtaler.

2.3.7 Sted og subjektiveringsprosesser

Et sted er ikke konstant og statisk og det skjer en samhandling mellom forskjellige steder hevder Relph (1976). Barn og barndom er konstruert både `hjemme` og forskjellige institusjoner (Halldén, 2007). `Hjemme` og offentlige institusjoner påvirker hverandre (Mayall, 2008). Mennesker befinner seg på offentlige steder på grunn av en bestemt hensikt, mens på private steder kan et menneske styre eget liv. Forskjellen mellom private og offentlige steder kommer fram på hvilken måte mennesker handler og hvilke posisjoner de får der. Institusjonalisering av barndommen i Norge har bidratt til at barnehagen og `hjemme` har stor betydning for barns subjektiveringsprosesser. Det er derfor barnas fotografier fra begge steder er i fokus i denne undersøkelsen.

Forskning i barnehagefeltet i Norge har hatt mest fokus på institusjonsliv. Det er derfor at det å gjennomføre en undersøkelse både i barnehagen og `hjemme` kan gi teoretiske, metodologiske og etiske utfordringer. Barns hverdagsliv skjer på ulike steder hvor barn konstruerer subjektivitet. Barn blir posisjonert og posisjoner seg selv i ulike diskurser som er dominerende der. Barn bruker ganske mye tid i ulike institusjoner, men både barnehagen og `hjemme` har stor betydning for barns

subjektivitet og subjektiveringsprosesser. Det å undersøke de ulike stedene kan bidra til mer kunnskap om betydningen av stedet i barns konstruksjoner av subjektivitet.

Gulløv og Højlund (2003) skriver at det er forskjell på å være barn `hjemme` og i en institusjon. Det kan være ulikt syn på barn i ulike steder. Barn kan bli vurdert forskjellig, få ulik status og ulike posisjoner forhold til aktiviteter og oppgaver. Barnehagen og `hjemme` har forskjellige formål som gjenspeiles i innredningen og hverdagsstrukturer. I institusjoner kan barnesynet bli innebygd i det tilrettelagte fysiske miljøet som regulerer hverdagen og aktiviteter (Gulløv & Højlund, 2003). Barn kan bli regulert gjennom bruk av struktur og tid i en institusjon. Samtidig forventes det at barn bør være selvstendige subjekter. `Hjemme` er et sted hvor sosiale relasjoner kan være mer frie og som regel uten så faste strukturer som i barnehagen. Kategorier som kjønn, alder og generasjon kan være tydelig `hjemme` (Gulløv & Højlund, 2003). `Hjemme` og barnehagen bør ikke ses uten å ta i betraktning samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger hevder Gulløv og Højlund (2003). Barndomsgeografi kan knytte barnehagen og `hjemme` til ulike prosesser som skjer i samfunnet.

2.4 Oppsummering

Denne undersøkelsen er inspirert av flere teoretiske perspektiver, postmoderne teorier barndomsgeografi og barndomssosiologi. Jeg velger en tverrfaglig tilnærming fordi det kan åpne for nye måter å undersøke subjektets konstruksjoner i forhold til stedet. Jeg presenterte noen perspektiver fra ulike forskningsprosjekter om barnehage og `hjemme` som brukes i lesninger av datamaterialet for å belyse og problematisere barns subjektiveringsprosesser.

3 Metodologi

Forskningsarbeid er en kompleks prosess, det gjelder forberedelse til feltarbeid, valg av forskningsstrategi, gjennomføring av undersøkelsen, analyse av datamaterialet og det å skrive en skriftlig rapport (Rhedding-Jones, 2005). I dette kapittelet presenteres først noen momenter som var avgjørende for valg av en forskningsstrategi. Deretter gjøres det rede for undersøkelsens metodologiske tilnærming og for valg av forskningsstrategien. Etske og metodologiske refleksjoner kommer etter det. Det gjøres rede for forberedelse og gjennomføring av forskningsarbeidet. Refleksjoner rundt barns fotografier presenteres og avslutningsvis blir reliabiliteten og validiteten til undersøkelsen vurdert.

3.1 Barns hverdagsliv

Synet på barn og barndom har forandret seg de siste årene. Nye sosiologistudier ser på barndom som en kulturell, sosial og historisk konstruksjon (James, et al., 1998:6): *(...) as a call for children to be understood as social actors shaping as well as shaped by their circumstances.....children are now seen as individuals, whose autonomy should be safeguarded and fostered.* Postmoderne perspektiver ser på barn som kompetente, kunnskapsrike, og kraftfulle medlemmer av samfunnet som kan bidra til meningsskaping og ny kunnskap (Dahlberg, et al., 1999). De nye teoretiske perspektivene har bidratt til at barns perspektiver blir mer inkludert i forskningen om barn og barndom (Christensen & James, 2008a). Barndomsgeografisk forskning har bidratt til at barn blir mer og mer subjekter i forskningsprosessen (Barker & Smith, 2001; Holloway & Valentine, 2000b). Der er fokuset på å forske med barn istedenfor å forske om barn (Mauthner, 1997). Forskningen er også rettet mer mot barns interesser (Valentine, 1999) og hvor barn deltar aktivt i forskningsprosesser (Christensen & James, 2008a). Matthews og Limb (1999) er opptatt av at barn får sin plass i forskningen og ser på det som en politisk sak. Soto (2005) hevder at alternative forskningsstrategier kan bidra til at barn og ungdommer får muligheter til å snakke om temaer som de er opptatt av. Samtidig skal det være fokus på maktrelasjoner som oppstår i forskning hvor barn deltar. Soto (2005:18) skriver slik: *Our ability to visualize children`s voice, children`s wisdom, and children`s theory can be an integral part of participatory democracy.* Spørsmål om etiske og demokratiske valg har stor betydning for både forskere og pedagoger (Rhedding-Jones et al., 2008).

I undersøkelsen min ønsker jeg å komme nærmere inn på barns perspektiver om hverdagsliv i barnehagen og `hjemme`. Undersøkelsen inkluderer `hjemme` gjennom barns fotografier, men det meste skjer i barnehagen for eksempel i samtaler om

fotografiene. Det har derfor stor betydning for undersøkelsen å ha forståelse for at et menneske er regulert av en kontekst. *Kontekst er uttrykk for et konkret samspill mellom personlige, sosiale og kulturelle omstendigheter i det enkelte barns sosial omgang* (Gulløv & Højlund, 2003:33). Det er mulig at et barn kunne tatt opp andre temaer i samtaler om egne fotografier `hjemme` på sitt eget rom. Ulike steder påvirker konteksten i samtaler og relasjoner mellom barn og forsker hvor forskjellige elementer kan ha betydning for kommunikasjonen (Mayall, 2008).

3.1.1 Barns perspektiver

Barns perspektiver og barneperspektiver er begrepene som brukes mye i barnehagefeltet. *Barns perspektiv (...) det som visar seg för barnet, barns intentioner och uttryck för mening* (Johansson, 2003:44), mens barneperspektiver setter fokus på vilkår og forutsetninger som er til det beste for barna (Halldén, 2003a). Nyansen mellom barns perspektiver og barneperspektiver har betydning i dag og bør diskuteres i barnehagefeltet skriver Halldén (2007). Ifølge flere (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, et al., 1999) er utviklingspsykologi og modernistiske perspektiver synlige og dominerende i diskurser om barn og barndom. De nye postmoderne perspektivene er kritiske mot diskursene som baseres på faste kriterier og kunnskap hvor det er problematisk å stille spørsmål. Isteden foreslår Dahlberg mfl. (1999) en meningsskapende diskurs som inneholder forskjellighet, flere perspektiver og kontekster som forandrer seg i tid og sted. Det er derfor barns perspektiver bør bli inkludert i forskning og barnehagefeltet. Det er også for å vise at barn er en sosial og kulturell gruppe med egne interesser (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, et al., 1999; Halldén, 2007; James, et al., 1998).

Barns perspektiver kan få større muligheter til å bli ivaretatt i *children centred teacher methods* enn i tradisjonelle strategier (Christensen & James, 2008a). Det å ivareta andre perspektiver er ikke en enkel oppgave og særlig ikke barns perspektiver. Derfor er etiske refleksjoner betydningsfulle i forskning med barn, særlig i maktrelasjoner mellom forsker og barn (Christensen & Prout, 2002). Jeg bruker photo-elicitation hvor barn er med-konstruktører¹⁹ i forskning for å komme nærmere barns perspektiver. Jeg vil undersøke hva barna mente akkurat den dagen da de tok fotografiene og snakket om dette med meg etterpå. Samtidig er det jeg som velger barnas fotografier og samtaler, gjør lesninger og presenterer disse til slutt i den skriftlige rapporten. Ulike diskursive forestillinger under hele forskningsprosessen påvirker meg som forsker og voksen dame. Derfor er jeg ydmyk i forhold til min posisjon i denne undersøkelsen og

¹⁹ Barn med-konstruktør gjøres rede for i kapittel 1.3

er klar over det etiske ansvaret i forbindelse med forskning med barn (Alderson, 2008; Christensen & Prout, 2002, Kampmann, 2006).

3.1.2 Barns stemmer

Postmoderne perspektiver, barndomssosiologi og barndomsgeografi erkjenner barns kunnskaper, synspunkter og rettigheter som verdifulle og interessante i seg selv og for samfunnet. Barn har rett til å uttale seg om saker som gjelder dem står det i FNs Barnekonvensjon og derfor bør vi lytte til barns stemmer. Komulainen (2007) skriver at barns stemmer er et begrep som har en kraft i forskning og pedagogiske diskusjoner, men det bør reflekteres over at barnas stemmer er sosialt konstruert. Dette sitatet kan illustrere denne tanken: (...) *voice is understood as a multidimensional social construction, which is subject to change. At the same time, voice manifest discourses, practices and contexts in which they occur* (Komulainen, 2007:13). Barnas stemmer kan bli påvirket av meg under fotografering og ved samtaler. I tillegg kan de bli påvirket i kontakt med andre mennesker, både voksne og andre barn. Barn konstruerer kunnskap sammen med andre i ulike sosiale relasjoner og det er vanskelig å snakke om bare barns stemmer i feltarbeidet. I den skriftlige oppgaven er det jeg som velger fotografier og tekster til lesninger og derfor kan jeg ikke påstå at det bare er barnas stemmer og perspektiver som er med i teksten. Barna og jeg konstruerer kunnskapen sammen og påvirker hverandre i forskningsarbeidet. Samtidig er jeg klar over at jeg som voksen sitter med makt og autoritet i forhold til barna.

3.2 Visuell etnografi

Visuelle strategi er brukt i ulike akademiske disipliner. Utvikling av digital teknologi, nye temaer i forskning og interesse for praksis har bidratt til stor utvikling av visuelle strategier i forskning (Harper, 2002, 2008). En postmoderne tilnærming setter fokus på at det visuelle materiale er konstruert i samarbeid mellom forskningsdeltaker og forsker i ulike kontekster (Harper, 2008). Digital teknologi har skapt nye muligheter i hele forskningsprosessen for eksempel over hvordan data er samlet, organisert, presentert og analysert (Pink, 2007). Dette har bidratt til at visuell etnografi blir mer attraktivt å bruke i forskningen og hjelper forskere å være kreative i forskningsprosessen.

Etnografi er mye brukt i studier om barn og barndom. Visuell etnografi er en ganske ny strategi innen barnehageforskning og pedagogisk praksis (Punch, 2002). I visuell etnografi brukes for eksempel fotografi og video til å samle data under forskningen, ofte kombinert med andre strategier (Mauthner, 1997; Pink, 2007). Barndomsgeografi

er en av disiplinene som bruker *children centred resarch metod* hvor barn er aktive aktører og konstruerer datamateriale sammen med forsker ved å bruke ulike tekniske teknologier (Barker & Weller, 2003a:36). Visuell etnografi og barndomsgeografi har inspirert meg til å søke etter nye måter å forske med barn på hvor et barn som medkonstruktør kan aktivt delta i en forskningsprosess. I visuell etnografi er datamaterialet et produkt av prosesser som skjer mellom forsker og feltet Pink (2007). Dette kan åpne for studier om barn og barndom for subjektive og lokale virkeligheter isteden for en objektiv og universell viten om rom og sted (Barker & Weller, 2003a, 2003b; Holloway & Valentine, 2000b).

3.2.1 *Fotografi er mer enn et visuelt medium*

Fotografi har en lang historie i etnografi (Harper, 2002, 2008; Pink, 2007). Fotografi er brukt til å se på bruk av fotografi i ulike kulturelle kontekster og for å dokumentere andres kulturer (Pink, 2007). Det brukes fotografier i studier av lokal kultur, grupper og samfunn. Det er flere fordeler ved å bruke fotografi i forskning hevder Pink (2007). Fotografi kan hjelpe til med å fortelle om hverdagsliv fordi det ikke alltid er så enkelt å sette ord på opplevelser og erfaringer. Forskningsstudier med fotografi kan være mer tilgjengelige for andre utenfor en bestemt akademisk disiplin ved å presentere forskning for eksempel på websider hevder Pink (2004).

Pink (2007) skriver at det ikke finnes faste regler for hvilke fotografier som er etnografiske. Det er fordi alle fotografier kan ha etnografisk betydning og gi ulike meninger til mennesker. Hva slags meninger som blir sett i et fotografi er påvirket av hvem som ser på et fotografi i ulike historiske, sosiale, kulturelle og akademiske kontekster hevder Pink (2007). Informasjonen om konteksten når fotografiet blir tatt er vesentlig for å forstå fotografiet. Hvem som har tatt fotografiet, hvor det ble tatt og hva som er på det (Fasoli, 2003; Pink, 2007). Fotografi er ikke et bilde av virkeligheten og presenter ikke sannheter, men det er subjektive aktiviteter og erfaringer (Cook & Hess, 2007; Harper, 2008; Pink, 2007). I forskning er fotografi brukt på forskjellige måter: (...) *photography as a visual recording method; collaborative photography; and interviewing with photograph* (Pink, 2007:72). Andre visuelle eller ikke visuelle strategier blir ofte brukt sammen med fotografi. I min undersøkelse er barns egne fotografi fra barnehagen og `hjemme` er utgangspunktet til samtaler.

Antropologen John Collier og Malcom Collier har bidratt til at fotografi ble interessant som forskningsstrategi. De beskriver fotografi som et visuelt objekt som kan bidra til at mennesker forteller om sine opplevelser og erfaringer (Pink, 2004). Fotografi kan hjelpe til å holde fokus mellom forsker og *intervjuperson* (Kvale, 1997), men kan også

komme i veien for kontakt mellom forsker og informant i visse tilfeller. Fotografi kan også virke styrende, til og med manipulerende. (...) *participatory techniques also have their limitations* skriver O'Kane (2008:147). I min undersøkelse har fotografier oppmuntret barn til å uttrykke seg og beskrive sine opplevelser og erfaringer. Ulike begreper brukes for å beskrive samtalen som tar utgangspunkt i fotografiene. Collier og Collier bruker begrepet *auto-driven interview* (i Rasmussen, 2004a:269), sosiolog Harper (2002, 2008) *photo-elicitation* og Rasmussen (2004a:269) bruker *den fotoeliciterade intervjun*. Jeg valgte å bruke photo-elicitation videre i teksten når jeg skriver om min forskningsstrategi.

Rasmussen (2004a) skriver at det finnes ulike typer av photo-elicitation. Photo-elicitation kan ta utgangspunkt i fotografier som er ukjente for intervjupersonen. Det brukes også fotografier som blir tatt av intervjupersonen før forskningen har begynt. Samtalen kan ta utgangspunkt i fotografier som ble tatt under forskningsarbeid. Det er også forsker som kan bli selv fotograf og bruke fotografier som grunnlag for samtale med intervjupersonen (Rasmussen, 2004a:282). I mitt tilfelle er det barnas egne fotografier fra barnehagen og `hjemme` som er utgangspunkt for samtaler. Dette har bidratt til at barna deltok aktivt i å konstruere datamaterialet både visuelt og verbalt.

Fotografier er en sosial konstruksjon og en mulighet til å vise visuelle og nonverbale situasjoner (Soto, 2005; Swadener & Mutua, 2007). Rasmussen (2008) skriver på følgende måte om fotografi:

Fotografi er i høy grad noget, det er følt. Fotografi er altså mer end et visuelt medium. At fotografi er en kroppslig sansemæssig handling, og handlingens "resultat", selve fotografiet, materialiserer mer end det, som kan ses på selve fotografiet. I forlængelse heraf kan man sige, at fotografi ikke kun er et visuelt medium, men i lige så høj grad er et følelsesmæssigt medium, selv om det ikke er alle fotografier, der vækker følelser i oss eller "skyder en pil " igjennem os (Rasmussen, 2008:97).

Videre henviser Rasmussen til sosiologen Roland Barthes (2001:57) begrep *punctum* i et fotografi som fanger følelser til mennesker som ser på det. Barthes (2001:57) uttrykker det slik at (...) *dette punctum er svart ofte en "detalj", det vil si et partialobjekt. Derfor er det å gi eksempler på punctum også en måte å utlevere meg selv på.* Noen fotografier kan skape en sterk reaksjon hos den som ser på det og noen gjør ikke det. Barthes (2001:30) sier at: (...) *det ord som (provisorisk) best betegner den tiltrekning visse fotografier utøvde på meg, var det ordet opplevelse.* Noen

fotografier kan jeg oppleve, andre ikke. Barns fotografier fra min undersøkelse er mangfoldige og kan leses og oppleves på ulike måter. Barthes (2001) legger vekt på det at sammen kan fotografi oppleves og leses på forskjellige måter ut fra hvem som ser på fotografiet. Dette gjør photo-elicitation både til en subjektiv og refleksiv forskningsstrategi hvor datamaterialet er produsert i prosesser mellom forsker og forskningsdeltaker i feltet. I samtale om fotografi møtes oppfatninger, opplevelser, erfaringer og ny kunnskap konstrueres.

Lenz Taguchi (2004) skriver at et fotografi kan være en materiell grense på opplevelser og erfaringer. Ved å se på fotografiet kan voksne og barn undre seg sammen og snakke om det som har skjedd. Slik kan man skape nye læringssituasjoner og temaer for utforskning. Ny mening kan konstrueres i dialog mellom voksne og barn, hvor barn er aktive subjekter. Hvert barn setter personlig uttrykk på sine fotografier og de kan vise sin kreativitet, fantasi og utforskningsbehov (Rasmussen, 2000). Det er gjennom forskjellige fotografier at barn kan fortelle hvordan de opplever mennesker, dyr, ting og materialer. I en samtale om fotografier kan barn uttrykke seg verbalt og gjennom det påvirke et tema. De kan bestemme selv hva de vil fortelle om fotografiene og dette kan bidra til at de får mer kontroll over samtalen. Samtidig kan et fotografi begrense mulighetene til barna og forskeren i forskningsprosessen.

3.2.2 Fotografi i forskning med barn

FNs Barnekonvensjonen, barndomsgeografi og nyere sosiologistudier ser på barn som kompetente sosiale aktører. Dette har bidratt til at forsknings- og pedagogisk praksis har begynt å inkludere barns perspektiver om deres hverdagsliv i studier om barn og barndom. I forskning med barn brukes forskjellige strategier, deltakende observasjon, fokusgrupper, små diskusjonsgrupper, intervju og strukturerte aktiviteter for at barna blir subjekter isteden for objekter for forskning (Mauthner, 1997). Debatten om forskning med barn gjelder hele forskningsprosessen: design, strategi, etikk, deltakelse og analyse (Christensen & James, 2008a).

For å få fram barns erfaringer og kunnskaper brukes både verbale og visuelle strategier som er mer sensitive for barns kompetanse (Barker & Weller, 2003b; Christensen & James, 2008a; Matthews & Limb, 1999). I de siste årene har flere forskere benyttet barns fotografier i forskning med dem (Clark, 2005a, 2005b, 2007; Cook & Hess, 2007; Einarsdóttir, 2005, 2007; Fasoli, 2003; Punch, 2002; Rasmussen, 2004a, 2004b, 2008; Rasmussen & Smidt, 2003). Jeg støtter meg til disse studiene i min undersøkelse. Jeg har funnet lite om bruk av fotografi i forskning med barn i Norge. Andersen (2006) og Dahle (2009) brukte fotografi i sine etnografiske studier i

barnehager. Sundvall (2009) brukte et videokamera i forskning med barn. Brandtzag (2002) brukte tegninger som et visuelt objekt i samtale med barn. Visuelle strategier kan bidra til at barn er med-konstruktører i forskning og får muligheter til å delta aktivt. Visuelle strategier kan bidra til forskning med barn og ikke om barn. Disse erfaringene i å bruke barns fotografi i forskning kan knyttes til fotografi som pedagogisk dokumentasjon i barnehagen (Kolle, Larsen, & Ulla, 2010; Åberg & Lenz Taguchi, 2006) og bruk av digital verktøy i barnehagen (Bølgan, 2006, 2008, 2009).

Det kan være flere fordeler ved å gi barn et digitalt kamera i forskning. For det første får barna mer makt i forskningen ved å velge selv hva de vil ta bilde av (Clark, 2005b; Cook & Hess, 2007; Rasmussen, 2004a, 2004b). Ulempen kan være at forskeren er usikker på hvilke fotografier barn kommer tilbake med. Barnas fotografier har betydning for å få mer kunnskap om barns erfaringer og opplevelser i forhold til ulike steder (Rasmussen, 2004b). Clark (2005b) brukte fotografi for å finne ut hva barn tenker om uteomgivelsene. I disse studiene er barn subjekter som konstruerer kunnskap sammen med forsker. For det andre kommer barns perspektiver fram i samtalen fordi de ikke bare svarer på spørsmål fra en voksen som i et tradisjonelt intervju, men kan fortelle mer spontant om sine temaer (Rasmussen, 2004a). I samtaler om fotografier er det fotografiet som blir diskutert og barnet har selv mulighet til å velge og bestemme selv. Barna er eksperter, de vet mest om fotografiet fordi det var de som tok det (Clark, 2005b; Cook & Hess, 2007; Rasmussen, 2004b). Rasmussen (2004b) kommer med et eksempel ved at barnet ga uttrykk for at det var deilig å snakke uten å bli avbrutt i en samtale.

For det tredje bruker strategi både verbalt og visuelt språk (Rasmussen, 2004a). Barn får bruke ulike strategier å uttrykke seg på (Clark, 2005a; Fasoli, 2003). Derfor er det avgjørende for meg å bruke begge deler, både fotografering og samtaler. Det å kombinere ulike måter å uttrykke seg på kan bidra til at flere barn får muligheten til å si sin mening og bli hørt. I samtaler kan barn komme med betydelige temaer de er opptatt av (Cook & Hess, 2007; Rasmussen, 2004a).

For å gjennomføre slike undersøkelser er det en fordel at forskeren har kunnskap og erfaring i forhold til samtale med barn og bruk av et digitalt kamera med barn. Det å snakke med barn krever respekt, lyttevne og samtidig gi barna mulighet til å uttrykke seg (Eide & Winger, 2003, 2005). Barns fotografier og samtaler kan bidra til at kunnskap som barna skaper kommer fram til pedagoger, foreldre og politikere.

3.2.3 Barns samtaler om fotografier

I denne undersøkelsen er jeg inspirert av photo-elicitation som forskningsstrategi for å samle datamaterialet. Barns samtaler om fotografier kan være en god strategi som framlokker historier ved hjelp av fotografier skriver Rasmussen (2000):

I forbindelse med et forskningsprosjekt om børns liv og hverdag har vi oplevet det igjen og igjen. Det oppstår en særlig atmosfære, når barnet skal åpne kuverten med de fotografier, det har taget. E stemning af spænding, forventning, glæde og grebthed. Vi oplever ikke, at det er os (barndomsforskere) det gør noget særligt. Det er snarer børnene, hvis fotos vi skal til at kigge på, der "bærer" den stemning frem. Men stemningen smitter. Man kan ikke lade være med selv at blive grebet (Rasmussen, 2000:159).

Med utgangspunkt i en slik argumentasjon kan barnas fotografier være betydningsfulle for å komme nærmere barns perspektiver. Samtidig er jeg opptatt av at strategien egner seg og er etisk forsvarlig i forhold til forskning med barn. Det har betydning for en forsker å reflektere over følgende spørsmål: hvem er barnet; hvordan forstår jeg barnet; hvordan skal jeg snakke med barnet. Barna i undersøkelsen min har kunnskap om sine fotografier. Det å snakke med dem om fotografier gjør at vi lærer om deres hverdagsliv og subjektiveringsprosesser. Jeg ønsket å bruke fotografi i kommunikasjon med barn også for å få gi barna mer innflytelse over samtalen. I det tradisjonelle intervjuet er posisjonsfordelingen uansett ujevn og intervjuer har mer makt enn intervjupersonen (Kvale, 1997). Det oppstår et asymmetrisk maktforhold: intervjueren definerer situasjonen, presenterer samtaleemnet og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål (Kvale, 1997). Det å ta utgangspunkt i barnas egne fotografier kan bidra til at barn får mer kontroll over samtalen enn i et tradisjonelt intervju.

Det å gjennomføre gode samtaler med barn krever etiske refleksjoner og en god planlegging for å ivareta barnet i samtalen skriver Eige og Winger (2003, 2005). I undersøkelsen bruker jeg erfaringer fra masteroppgavene om barnehagefeltet som har brukt barns samtaler i forskingen (Andersen, 2002; Brandtzæg, 2002; Dahle, 2009; Myrvold, 2009; Özalp, 2005). Forskning med barn stiller store etiske krav til forskeren (Alderson, 2005; Christensen & Prout, 2002; Farrell, 2005, Kampmann, 2006).

I min undersøkelse er det fem barn som er deltakere. Barna ble spurt av både personalet i barnehagen, foreldre og meg om de hadde lyst til å delta i undersøkelsen. Barna svarte ja, men jeg vet ikke hvor mye de selv hadde lyst å delta eller om det var vanskelig for dem å si nei til voksne. I starten av feltarbeidet presenterte jeg meg selv

og undersøkelsen, hvorfor de skulle ta fotografier i barnehagen og `hjemme`, og hvorfor vi skulle snakke om fotografiene etterpå. Eide og Winger (2005) skriver at et barn skal ha kjennskap til prosjektet og få muligheten til å trekke seg fra prosjektet uansett om foreldre har gitt sitt samtykket. I min undersøkelse ble de fleste samtaler om barnas egne fotografier gjennomført individuelt, men det var også samtaler hvor barna selv inviterte andre barn til å bli med å se på fotografiene. Mitt inntrykk er at barna hadde lyst til å fotografere og ha samtaler om fotografiene. Rasmussen (2004a), som gjennomførte barns samtaler om fotografier i studien om barns plasser og plasser for barn, har også en slik erfaring.

De fem barna som deltar i undersøkelsen er en liten gruppe. Barna går på tre ulike avdelinger i barnehagen. I denne undersøkelsen er det barnas fotografier og samtaler jeg har fokus på. Det er ikke det som skjer inne i denne gruppa. Det å være i gruppa kan påvirke barnas relasjoner mellom hverandre og konteksten for undersøkelsen (Myrvold, 2009). Kampmann (2006) påpeker at å involvere barn i forskning påvirker barns hverdagsliv og etiske refleksjoner og er grunnleggende for en forsker i forskning med barn.

Barn er en del av ulike kulturelle, sosiale og historiske kontekster. Jeg, som forsker er også en del av konteksten og med en annen forsker kunne det være også et annet datamateriale. Konteksten er med på å påvirke forskningsprosessen og datamaterialet som ble samlet (Rhedding-Jones, 2005). Konteksten for samtalen om fotografiet kan påvirke samspillet mellom den visuelle og verbale informasjonen (Cook & Hess, 2007; Einarsdóttir, 2007; Fasoli, 2003; Punch, 2002; Rasmussen, 2004b). Fotografiet kan lokke fram både små og store historier under samtalen. Barns samtaler om sine fotografier gjør at de har mulighet til å påvirke hvordan andre ser ut på fotografier (Cook & Hess, 2007). Barns erfaringer og opplevelser i undersøkelsen er rammet inn som fotografier og tekst når samtalen er transkribert. Datamaterialet og teoretiske rammer for denne undersøkelsen er sammenføyd for å belyse barnas subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. Kunnskapen fra ulike grupper har en stor betydning som kilde om hverdagsliv i samfunnet. Noen kan lure på om barnas fotografier og samtaler kan være kilde til kunnskap. Jeg støtter meg til Lenz Taguchi (2004) at i et demokratisk samfunn respekterer man barn og ser på dem som handlingsaktører og meningsskapere.

Studien til Keat et al. (2009) viser at bruk av barns fotografier fra `hjemme` og i samtaler på skolen har bidratt til å forandre barnas posisjon og styrke deres subjektivitet. Barn ble agenter under samtale med lærere og eksperter på kunnskap om

sitt hverdagsliv. Barnas fotografier hadde bidratt til å vise samhandlingen mellom ulike arenaer i barnas liv, `hjemme` og skolen både for lærere og barna selv. Barn hadde ulik kulturell bakgrunn og gjennom fotografier har læreren på skolen blitt bedre kjent med barna og deres familieliv.

Clark (2005a) skriver at lytting er en dynamisk prosess hvor det er en dialog mellom barn og voksne. Videre skriver hun at lytting bør ikke være begrenset til bare verbal kommunikasjon, men (...) *include the many different verbal and non-verbal ways young children chose to communicate* (Clark, 2005a:491). Fotografi kan være en av disse nonverbale kommunikasjonsmetodene som bør lyttes til. Det å ha hovedfokus på verbal kommunikasjon i forskningen og pedagogiske institusjoner kan begrense mulighetene til noen barn å kommunisere med andre barn og voksne. Jeg støtter meg til Korczak, en stor polsk pedagog, som mente at barn snakker når voksne lytter til dem. Barn bruker ulike strategier i samtaler, snakke, være stille og bruke kroppsspråk. Ved å lytte til barn, ivaretar forskeren barns muligheter til å være med-konstruktør i forskningen. Lytting, respekt for hvert enkelt barn, anerkjennelse av forskjellighet og mangfold har betydning når man møter stillhet hos barn (Silin, 2005). Ifølge Silin (2005) bør mennesker være klare over at stillhet kan skape kaos og diskomfort, men samtidig inviterer stillhet til en indre dialog med seg selv. Det å se på stillhet som en betydningsfull form for kommunikasjon, kan åpne for alternative diskurser i forskningen og den pedagogiske praksisen.

3.3 Etske og metodologiske refleksjoner

Forskere som forsker med mennesker møter flere etiske spørsmål. De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006) stiller generelle krav til forskningsetikk som en forsker skal forholde seg til. Etske regler som gir standard for forskning gjelder også barn: respekt for gruppen forsker skal forske med, deres rettigheter til å ha eget synspunkt og evner til å bestemme. Det å stille etiske spørsmål til forskning bør skje under en hel forskningsprosess (Alderson, 2008; Christensen & Prout, 2002; Farrell, 2005; Kampmann, 2006). Etikk er sterkt knyttet til epistemologi (Pink, 2007) som dominerer i den aktuelle akademiske disiplinen som man er medlem i, og i mitt tilfelle er det barnehagepedagogikk. Nye teoretiske perspektiver som ser på barn som sosiale aktører (James, et al., 1998) har bidratt til etiske og metodologiske diskusjoner om barn som sosiale aktører i forskning. Etske refleksjoner er også knyttet til FNs Barnekonvensjonen som ser på barn som subjekter og ikke objekter. Videre sier Barnekonvensjon i artikkel 12 at barn har rett til medbestemmelse og at de har lov til å definere selv. Det å lytte til barn som Den andre, se på dem som subjekter og sosiale

aktører og det å nærme seg barns perspektiv er vesentlig for voksne i forhold til barn (Bauman, 2007).

Det finnes fire perspektiver for hvordan voksne ser på barn. Barn som objekt, barn som subjekt, barn som sosial aktør og barn som deltaker og medforsker (James, et al., 1998). Perspektivene påvirker hvordan man ser på barns posisjon i en forskningsprosess og det er flere forskere som er opptatt av dette (Christensen & James, 2008a). Jeg ser på barna som med-konstruktører i undersøkelsen og har respekt for barnas erfaringer og kunnskaper. Derfor ville jeg at barn skulle delta aktivt for å komme nærmere barns inntrykk og uttrykk fra barnehagen og `hjemme`.

Det finnes flere argumenter for å involvere barn i forskning hevder Alderson (2005, 2008). Barn kan komme fram fra stillhet og ekskludering, og barns stemmer kan bli hørt. Barn har kunnskap over eget hverdagsliv som er betydningsfullt for samfunnet (Kjørholt, 2005). Det å knytte forskningen til en politisk agenda har betydning for å forbedre barns posisjon i samfunnet (Christensen & James, 2008a; Matthews & Limb, 1999; Soto, 2005). Forskningsmiljøet kan bidra med fokus på barns etiske rettigheter til erkjennelsen av barns rettigheter i samfunnet. FNs Barnekonvensjon sier at barn skal ha mer innflytelse på saker som gjelder deres liv. I etnografistudier er barn subjekter og skal behandles som et subjekt hevder Kampmann (2006). Jeg, som en voksen sitter med mange erfaringer som barn ikke har og det kan påvirke hvordan jeg ser på verden og møter barn. Derfor er etiske refleksjoner vesentlig i forskning med barn (Alderson, 2005; Christensen & Prout, 2002; Farrell, 2005).

Forskere kan møte flere kritiske spørsmål når barn deltar i forskning. Kampmann (2006) stiller kritiske spørsmål til metodologiske, teoretiske og etiske temaer i forskning med barn. Det foregår flere diskusjoner i forskningsmiljøet over hvilke strategier som egner seg bedre til studier med barn. Punch (2002:322) hevder at: (...) *that one way of researching a diversity of childhoods and taking into account children's varied social competencies and life experiences is to use a range of different methods and techniques*. O'Kane (2008) hevder at utvikling av tekniske strategier kan åpne for barns deltakelse i forskning hvor etiske regler kan bli lettere å ivareta.

Jeg har brukt masse tid for å finne en forskningsstrategi som skulle være etisk forsvarlig i forhold til forskning med barn. Samtidig kunne jeg undersøke temaet, barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. Etikk har stor betydning i forskning med barn, men debatten er veldig dominerende hevder Punch (2002). Dette

sitatet kan illustrere det: *Using a range of methods, both traditional and innovative, can help strike a balance and address some of the ethical and methodological issues of research with children* (Punch, 2002:337). Jeg ble påvirket av diskusjonen om etisk forskning med barn både i barndomsgeografi, barnsomsosiologi og metodologisk litteratur og valget mitt ble barns samtaler om fotografi.

Det å finne balansen mellom etiske og metodologiske spørsmål i forskning med barn krever mer flere refleksivitet fra forsker. Det å se på barn som subjekter, vise respekt for deres opplevelser og erfaringer er avgjørende å reflektere over. I ulike kvalitative forskningsprosjekter er alle fasene ofte allerede veldig planlagt før barna kommer inn i prosjektet skriver (Alderson, 2008; Cook & Hess, 2007). I min undersøkelse ønsket jeg å gi barn større muligheter til å delta aktivt i ulike faser av forskningsprosessen. Barna var med ganske tidlig i forskningsprosessen ved at barna bestemte selv hva de ville fotografere i barnehagen og `hjemme`. Jeg prøvde å være fleksibel når det gjaldt fotografering. Jeg tilpasset meg når barna hadde tid til å snakke om fotografier med meg. Jeg ønsket at undersøkelsen kunne bidra med at barna fikk erfaringer i å fortelle om sitt hverdagsliv og samtidig videreutvikle sin digitale kompetanse.

Den visuelle forskningsstrategien kan utfordre forskeren i alle faser av forskningsprosessen. Forsker har etiske forpliktelser i forhold til barn som omfattes av forskningen, og må derfor reflektere over datamaterialet og hvordan det skal presenteres i en oppgave. Forskeren har et stort etisk ansvar som er knyttet til forskerposisjon og *We as researchers must act ethically, speak ethically and write ethically* (Rhedding-Jones, 2005:86). Jeg har reflektert over mange etiske spørsmål som hvilke begreper jeg skal bruke når jeg skal beskrive barn i teksten. Mitt prosjekt kan utsette en gruppe barn for en oppmerksomhet som de kan oppleve som et ubehag. Jeg må hele tiden gjøre en avveining mellom barn som aktører og barn som skal beskyttes, og derfor har mine refleksjoner stor betydning for barns posisjoner i forskning. Det gjelder også barnas fotografier og transkripsjoner av samtaler. Barn er vant til at voksne har kontrollen og bestemmer. Voksne definerer på forhånd hva det betyr å være barn og barndom. Punch (2002) forteller ut fra egne erfaringer at for barn passer det å kombinere strategier som brukes sammen med voksne og utvikle dem med tekniske løsninger som passer mer til barn. Farrel (2005:171) skriver at forskere som: *(...) who will listen to children, hear what they say and act wisely on what they say. Such work has transformative capacity to create space for children`s competent participation and just protection in the research enterprise*. Forskning med barn er en utfordrende prosess fordi man må finne balansen mellom barn som kompetente

deltakere og barn som skal beskyttes. Det finnes ikke fasit på hvordan det kan oppnås, men respekt og lytting har stor betydning.

3.4 Tilnærming til datamaterialet

Det å forske sammen med fem barn gir resultat ved at det blir flere hundre fotografier og flere timer samtaler. Jeg har laget meg et oversiktlig arkiv med fotografier og lydopptak. Under forskningsprosessen har jeg begynt å tenke over hvordan jeg skal behandle datamaterialet som består av både visuelle og verbale objekter. I transkripsjoner av samtaler er korte tekster knyttet til fotografier for å ta vare på konteksten til samtalen. Pink (2007:118) skriver at (...) *For visual research this means scrutinizing the relationship between meanings given to photographs and video during fieldwork, and academic meanings later invested in the same images.* Det å ta vare på konteksten både til fotografering og samtalen har stor betydning for datamaterialet. Fasoli (2003) brukte fotografier i forskning med barn og legger vekt på konteksten når bildet ble tatt. Det er fordi fotografier er sosialt konstruert og de som skal lese fotografier er også i ulike sosiale kontekster som påvirker deres lesninger. Informasjon som gir leseren fakta om når/hvor/hvorfor/hvem/hva fotografiet ble tatt i den skriftlige oppgaven har betydning for lesninger. Jeg skriver informasjon om konteksten til fotografi ved å si hvem som har fotografert, gutt eller jente, alder, hvor og hva tema til et fotografi er.

Jeg har valgt å ha hovedfokus på barnas fotografier, men jeg ivaretar også barnas samtaler i mine lesninger. Jeg knytter forskningsmaterialet til teoretiske perspektiver som undersøkelsen bygger på. Hver forskning er på en måte spesiell så jeg prøver å finne fram til min egen måte å analysere datamaterialet på som skal ivareta barnas perspektiver og stemmer. Det å bruke visuelt data i barneforskning er ganske nytt, men det finnes studier som kan brukes som veiledning, Fasoli (2003), Pink (2007), Punch (2002) og Rasmussen (2004a, 2004b).

3.5 Lesninger av datamaterialet

Å finne ut hvordan jeg skal analysere datamaterialet som består av fotografier og transkripsjoner av samtaler som ble tekst var utfordrende. Jeg har lest Barthes (2001) og Pink (2007) for å hente inspirasjon for hvordan jeg skal gå videre med analysen av fotografier. Fasoli (2003) kommer med noen punkter som forskere bør reflektere over når det gjøres lesninger av fotografier i forskning med barn som for eksempel syn på barn, barndom og sosiale kontekster. Forskeren, som andre mennesker, kan lett bli fanget av diskurser og diskursive forestillinger som dominerer i samfunnet skriver

Otterstad (2008, 2009). Jeg ble inspirert av Rhedding-Jones (1996), Otterstad (2008, 2009), Bustos (2007) som gjør lesninger av en tekst isteden for tolkninger. Tolkning ser etter en forståelse, men jeg ønsker å vise at fotografier og samtaler kan ha flere lesninger. Fasoli (2003:37) skriver at (...) *photographs is the potential for re-reading*. Derfor vil jeg gjøre lesninger av temaer ved å bruke barnas fotografier, samtaler og ulike teoretiske tilnærminger. Mine tanker rundt lesninger av datamaterialet kan underbygges med følgende sitat:

Combining Visual Culture, Multiple Readings, and Situating Knowledge: Three strategies we have outlined are preferably used in combination, as together they shed light on postmodern notions of the ways in which knowledge is socially constructed, how different systems of meaning enable children and educators to take on multiple identities, and the power and knowledge relationships that shape interactions between teachers and children (Ryan & Grieshaber, 2005:42)

Det å kombinere de tre strategiene kan være en av flere veier for å analysere datamaterialet. I lesninger bruker jeg fotografier og samtaler, ulike teoretiske begreper og annen forskning for å illustrere barnas subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. Jeg har hovedfokus på barns fotografier, men jeg gjør også noen lesninger av samtaler. Et fotografi kan fortelle om en nonverbal dimensjon av en situasjon som ord ikke klarer å uttrykke (Fasoli, 2003). Samtidig er ikke fotografiet en kopi av den realistiske verden og en etnografisk studie er ikke et komplett bildet av virkelighet. Det finnes flere andre måter å analysere datamaterialet på, men jeg håper at jeg klarte å ivareta barnas perspektiver og stemmer i den skriftlige oppgaven.

3.6 Forberedelse til feltarbeid

Dette kapittelet er en redegjørelse for hvordan undersøkelsen ble gjennomført, mine refleksjoner og begrunnelser under forskningsarbeidet. Det å forske med barn krever en del planlegging og etiske refleksjoner for å ta være på barna under hele undersøkelsen.

3.6.1 Valg av barnehage og informanter

For å starte feltarbeid i en barnehage meldte jeg undersøkelsen til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD). Etter at undersøkelsen ble godkjent²⁰, kontaktet jeg styret i barnehagen som jeg kjente fra før.

²⁰ Vedlegg 1, brev fra NSD

Jeg fikk positiv respons fra personalet på undersøkelsen min. Jeg leverte informasjonsbrev både til foreldre og personalet. Brevet ble delt ut til alle med en ukes svarfrist. Jeg fikk svar fra 13 av 54 foreldre og hvor 8 var positive til undersøkelsen. Forklaringen for liten respons fra foreldrene kan være flere. Jeg kunne kanskje presentert prosjektet personlig til foreldrene eller informasjonsbrevet kunne vært på flere språk. Det kan også være et problem at undersøkelsen skulle foregå både `hjemme` og i barnehagen. Barker og Weller (2003b) og Valentine (1999) skriver at en forsker som vil forske `hjemme` møter mange utfordringer og tilgangen kan være en kompleks prosess.

Ut fra at jeg ikke visste hva de fleste foreldre tenkte om undersøkelsen valgte jeg å komme i kontakt med en annen barnehage. Jeg ringte først til fagleder og spurte om å få lov til å kontakte en av barnehagene i bydelen. Jeg fikk positivt svar og sendte e-post med informasjonsbrev²¹ til barnehagen. Jeg ringte neste dag og avtalte et møte med to pedagogiske ledere som var interessert i undersøkelsen. I løpet av den første samtalen diskuterte vi muligheter for å gjennomføre undersøkelsen. Førskolelærere snakket om fem barn som viste stor interesse for å fotografere i barnehagen. Vi ble enige om at de skulle presentere undersøkelsen for de utvalgte fem barna, deres foreldre og dele ut informasjonsbrev²² til dem. På den måten ble også pedagogiske ledere involvert i større grad i min undersøkelse. De hjalp meg å legge til rette for å gjennomføre undersøkelsen i barnehagen og komme i kontakt med både barna og deres foreldre. Personalet i barnehagen var positive til undersøkelsen og samarbeidet fungerte veldig bra gjennom hele feltarbeidet.

Ut fra tidligere erfaringer var jeg klar over at å opprette kontakt med foreldre er en lang og kompleks prosess. Det ble to møter med de fem utvalgte barnas foreldre. Først for å bli kjent og informere detaljert om undersøkelsen og for å svare på eventuelle spørsmål fra foreldrene. Andre møte var i slutten av feltarbeidet. På dette møtet presenterte jeg et utvalg av barnas fotografier og foreldrene fortalte om sine erfaringer med barnas fotografering `hjemme` i forbindelse med undersøkelsen. Foreldrene hadde positive erfaringer med barnas fotografering `hjemme`. Barna deres tok mange fotografier, passet godt på digitalkameraet og viste stor interesse for oppgaven. Ut fra tilbakemeldingene fra foreldre, var både møter og all informasjonen de fikk i løpet av feltarbeidet hjelpsomt for dem slik er de fikk bedre innsikt i undersøkelsen.

²¹ Vedlegg 2, informasjonsbrev til personalet

²² Vedlegg 3, informasjonsbrev til fem foreldre

Jeg informerte andre barn og foreldre om undersøkelsen. I den første uken delte jeg ut informasjonsbrev ²³ til alle de andre foreldrene. Jeg informerte personlig om undersøkelsen. Jeg var der to ettermiddager når de hentet sine barn, hilste og presenterte undersøkelsen. Det å komme i kontakt med feltet, og særlig med barn er en utfordrende prosess (Barker & Weller, 2003b; Valentine, 1999). Nesten alle foreldrene leverte lappen tilbake, et par foreldre vil ikke at barnet deres skulle bli fotografert og det tok jeg hensyn til. Jeg valgte å beskrive prosessen så detaljert fordi prosessen var spennende, lærerik og utfordrende.

Det kunne gjøres andre valg, men ut fra mine muligheter, erfaringer, kunnskaper og tid som jeg hadde til å gjennomføre feltarbeid ble det slik. Ved å gjøre et utvalg av de fem barna på forhånd kunne jeg begrense hvor mye tid jeg skulle ta fra barnas hverdag i barnehagen. Dette sitatet illustrerer denne prosessen:

The choice of methods not only depends on the age, competence, experience, preference and social status of the research subjects but also cultural environment and the physical setting, as well as the research questions and the competencies of the researcher (Punch, 2002:338).

Den første dagen jeg kom til barnehagen og informerte om undersøkelsen igjen ga jeg alle barna en mulighet til å trekke seg. Alle de fem barna hadde fremdeles lyst. Det å fotografere var spennende, og særlig det å ta fotografier `hjemme`.

3.6.2 Utvalgt av informanter

Barna som var med i undersøkelsen var femåringer, tre jenter og to gutter. To av barna har etnisk norsk bakgrunn og tre har en annen kulturell bakgrunn. Barna går på tre ulike avdelinger, men er sammen i en førskolegruppe som er organisert på tvers av avdelingene. Noen av dem er venner og andre deltar sammen i ulike aktiviteter organisert av voksne. Jeg bestemte på forhånd at det skulle være fem barn som skulle delta. Dette fordi det kunne gi variasjoner i datamaterialet og samtidig var det mulig å følge opp fem barn.

Punch (2002:338) skriver at: *A fundamental aspect of human - centred research is to respect individuality and take account of major group differences whether they be class, age, gender, disability, ethnicity or culture.* Det er variabler som ble brukt i denne undersøkelsen: barns interesse for å fotografere, alder, kjønn og kulturell bakgrunn. Første variabel var barnas interesse for å fotografere. I undersøkelsens

²³ Vedlegg 4, informasjonsbrev til alle foreldre

barnehage var det stor interesse for digitale verktøy både hos personalet og barna. Det hadde jeg kjennskap til på forhånd. Digitale kameraer var mye brukt både av barna og personalet i hverdagen. Jeg synes at den store interessen for fotografering i barnegruppa og i foreldregruppa hadde en positiv virkning på gjennomføringen av undersøkelsen.

Andre variabel var barnas alder. Jeg hadde ønske om at det skulle være femåringer som skulle delta i undersøkelsen. Det betyr ikke at yngre barn ikke kan fotografere og ut fra min erfaring vet jeg at både tre - og fireåringer kan det. Jeg valgte femåringer ut fra ulike grunner. Først og fremst var det fordi jeg tenkte at det kunne være en fordel i forhold til det faktum at barna skulle fotografere `hjemme`. Barna skulle ta mer ansvar over fotograferingen selv `hjemme`, men få hjelp av sine foreldre dersom det var nødvendig. I så henseende var det derfor hensiktsmessig at de aktuelle barna kunne være selvstendige. Jeg er klar over at (...) *use age-based criteria in inclusion or exclusion of particular children and when adopting particular methodological techniques* (Christensen & Prout, 2002:481). Min undersøkelse viser at valg av forskningsstrategi kan være sterkt knyttet til barns alder. Alder til deltakere kan være en faktor som påvirker forskning slik at noen barn blir hørt og sett og noen ikke. Jeg kunne utfordre meg selv her og spørre også for eksempel fireåringer.

Den tredje variabelen var kjønn. Jeg velger ikke å ha hovedfokus på kjønn i denne undersøkelsen. Det er derimot flere elementer og tegn (farge, klær, lek og utstyr) som reflekterer til kjønn i barns subjektiveringsprosesser. Barnas kulturelle bakgrunn er den fjerde variabelen. Jeg har ikke hovedfokus på barnas etniske bakgrunn, med det er en dimensjon i subjektivitet som er ganske betydningsfull. Derfor valgte jeg en gruppe barn hvor det er både etnisk norske barn og barn med en annen kulturell bakgrunn.

Ut fra disse variablene er barna forskjellige subjekter som gjør sine erfaringer i ulike sosiale, kulturelle og historiske kontekster. Clark, Kjørholt, Moss (2005) hevder at barn er sosiale aktører som har rett til å bli hørt og til å si sin mening om saker som gjelder deres hverdagsliv. Deres erfaringer kan være relevante i forhold til kunnskap om et flerkulturelt samfunn. Ifølge Bauman (2007) kan det skje positive forandringer i samfunnet hvis man reflekterer over utfordringene man møter i en globalisert verden som blir mer og mer flerkulturell.

3.6.3 Informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet

Det legges fokus på etiske spørsmål når man forsker med barn, særlig på informert samtykke og konfidensialitet (Alderson, 2005, 2008; Pink, 2007; Punch, 2002). Det er

vesentlig å informere både barn, foreldre og andre involverte parter om forskning. Det har stor betydning for forskning å vise respekt for alle parter og å se på barn som subjekter og ikke objekter. Barn som sosiale aktører er knyttet til respekt for barn og deres synspunkter og erfaringer. Det å posisjonere barna som sosiale aktører (James, et al., 1998) har bidratt til å lage mer etiske linjer i forskning hvor barn er innlovert. Kampmann (2006) er opptatt av at forskere stiller seg kritiske spørsmål før man inviterer barn til forskning og tenker nøye gjennom konsekvensene for barn som deltar i forskningen.

Barn og deres foreldre skal få mulighet å gi samtykke til å bli med i prosjektet. Det er foreldre som skal gi et skriftlig samtykke om barn kan delta i et forskningsprosjekt står i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi* (2006). Jeg hentet skriftlig samtykke både fra foreldre til barna som skulle fotograferes, foreldre til andre barn i barnehagen og personalet. Foreldrene til de fem barna og deres barn ble også bedt om å informere om muntlig samtykke til de andre som barna skulle fotograferes. Det snakket jeg og barna om flere ganger. Etter at jeg fikk informert samtykke fra foreldre, snakket jeg med de fem barna. Jeg informerte dem om undersøkelsen. Eide og Wiger (2005) skriver at barna har krav på å få detaljert informasjon om hva de skal delta i. Jeg har fortalt at jeg gjerne ville at det skulle fotograferes i barnehagen og `hjemme`. Barna hadde stor frihet til å velge hva de ville fotograferes. Jeg opplevde at barna viste stor interesse og hadde lyst til å fotograferes. Jeg informerte dem om at jeg kom til å bruke noen fotografier og samtaler videre i en skriftlig oppgave om barns hverdagsliv i barnehagen og `hjemme`. Jeg er usikker om barna forsto hva det innebar å delta i en forskningsundersøkelse, men jeg prøvde å forklare det til dem. Forskeren har et stort etisk ansvar for å ivareta barn under hele undersøkelsen (Eide & Winger, 2005).

Barn har lov til å trekke seg fra prosjektet underveis og det skal respekteres. Samtidig, med tanke på maktrelasjoner mellom voksne og barn kan det være vanskelig for barn å trekke seg fra prosjektet (Einarsdóttir, 2007). I min undersøkelse hadde alle barna lyst til å fotograferes i barnehagen. Det var et barn som ikke hadde lyst til å fotograferes `hjemme`, men som fremdeles hadde lyst å gjøre det i barnehagen og tok mange fotografier. Det skal aksepteres at noen vil trekke seg fra prosessen underveis og det gjelder både barn og voksne. Det å være fleksibel og respektere barns valg har også en stor betydning når barn møtes i forskning.

Jeg tok opptak fra alle samtaler og spurte barna hver gang om det var greit å ta opptak. De sa ja, men på den måten viste jeg dem at det ikke skulle være en selvfølge

at det var greit hver gang. Jeg avtalte med barna når det passet å snakke om fotografiene eller når de hadde lyst til å fotografere. Slik ville jeg også sikre at de hadde en mulighet til å velge og ha kontroll over hverdagen sin i barnehagen. Noen dager passet det og noen dager måtte jeg vente eller usette fotografering eller samtaler til en annen dag. Undersøkelsen varte i ca. to måneder. Jeg var i barnehagen to eller tre ganger i uka. For at etiske regler skal bli ivaretatt i forskning med barn kan det være store fordeler å ha god tid og være fleksibel.

I forhold til konfidensialitet var det bare meg og barna som hadde tilgang til datamaterialet under prosessen. Jeg hadde fem mapper med fotografier til barna på min bærbare Pc, og hvert barn hadde tilgang til egen mappe. Jeg tok opptak med diktafon og lydfilene ble også lagret på min bærbare Pc. Lydfilene blir slettet etter at den skriftlige oppgaven blir ferdig. Samtaler blir samtidig transkribert og anonymisert. Dette er for å sikre at ingen av de som var med i samtale blir gjenkjent. Jeg har ikke noen navneliste som jeg kan koble opp mot denne undersøkelsen. Informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering er deler av forskningsprosessen med barn (Christensen & James, 2008a; Kampmann, 2006).

Navn til de som deltar i forskningen blir anonymisert og i noen studier velger barn et fiksjonsnavn for å ha flere muligheter til å påvirke en forskningsprosess (Valentine, 1999). Jeg ba barna i undersøkelsen om det. Noen av barna valgte et fiksjonsnavn til seg selv, mens andre ville beholde sine navn og var veldig opptatt av det. Baker og Weller (2003b) hevder at barn som deltar i forskning vil beholde sitt første navn og deres eget navn kan øke deltakelsen i forskningsprosessen. Jeg har opplevd det som et etisk dilemma at jeg selv skulle velge navn til de barna og samtidig prøve å unngå å kategorisere barn med utvalg av navn. Derfor beskriver jeg barna med kjønn og alder i oppgaven. Dette kan problematiseres, men for meg var det en etisk forsvarlig måte å løse det slik.

3.6.4 Tekniske refleksjoner

I undersøkelsen min hadde barna kompetanse til å bruke digital kamera fra før og det å fremme det barn kan og bygge videre på dette var naturlig. Jeg brukte digitale kameraer, en digital lydopptaker og en bærbar Pc til å gjennomføre feltarbeidet. Barn hadde både tre av barnehagens sine digitale kameraer og mine tre til rådighet. Barna ble ganske fort kjent med utstyret som jeg hadde med meg og jeg opplevde ikke at det skapte noen problemer for dem. Jeg tror det var morsomt for dem å bruke ulike typer kameraer. I slutten av undersøkelsen hadde noen av barna begynt å filme. Sundvall (2009) gjennomførte forskning med barn hvor barn brukte videokamera og beskriver

prosessen som spennende både for henne og barna. Det er ulike meninger om det å bruke et digitalt kamera med barn i barnehagen. Noen synes at det er spennende, men noen er skeptiske til det (Bølgan, 2006). Ut fra mine erfaringer med denne undersøkelsen vil jeg si at barn på generell basis liker å fotografere.

Den første dagen kom jeg med forslag om at barna bare skulle ta seks fotografier. Etter den første dagen så jeg at det ikke var en god idé å begrense hvor mange fotografier barna skulle ta. Jeg følte at 6-tallet begrenset barnas muligheter til å velge hva de ville fotografere. Vi ble enige om at de kunne ta så mange fotografier som de ville. Barna kunne sortere fotografiene ved hjelp av Pc etter hvert.

I ulike forskningsstrategier kan barn bli veldig styrt av hva det er riktig å svare. Mens i en interaksjon mellom barnet og kamera, mellom barn og Pc kan forandre disse relasjonene seg til fordel for barna. Det er snakk om *child-friendly* strategi (Punch, 2002:321). Barna var motiverte, interesserte i å fotografere og de tok mange fotografier.

Lyddopptaket var et bra teknisk middel for å få skrevet det som ble fortalt under samtalen. Det er vanskelig å lytte og notere samtidig som alt ble sagt. Jeg opplevde ikke at barna var forstyrret av diktafonen i samtaler. Vi hørte på opptakene sammen etter samtalen. Jeg synes at barna var opptatt av digitalt verktøy og de fikk se mulighetene som disse tok med seg. Det å bruke bærbar Pc var også en fordel. Vi kunne se på fotografier på en stor skjerm og det ble ikke noen begrensninger på antall fotografier. Barna hadde sine mapper med egne fotografier. Vi kunne se på fotografiene i ulike rom eller ute, alt etter som det passet for barnehagen.

Jeg har ikke gjennomført noe pilotprosjekt i denne undersøkelsen. Jeg har tidligere brukt digitalkamera på jobben i barnehagen med barn i ulik alder og diktafon under andre prosjekter både med barn og voksne. Jeg følte at jeg hadde erfaring og tenkte at det å vurdere ting underveis i prosessen var vesentlig i forhold til forskning med barn.

3.7 Gjennomføring av selve undersøkelsen

Feltarbeidet foregikk fra januar til midten av mars og jeg var i barnehagen noen timer per dag, to til tre dager i uka. Rhedding-Jones (2005) skriver at etnografi ikke starter med mange spørsmål. Forskeren skal være åpen for det som skjer i feltet. Ved å gi barna et digitalt kamera uten klare ønsker var jeg ganske åpen for barnas initiativ i forhold til hva de ville fotografere under undersøkelsen. Samtidig var jeg usikker på hva slags fotografier barna kom til å komme tilbake med fra barnehagen og `hjemme`.

Jeg var i barnehagen noen dager før prosjektet for å bli kjent med barna og personalet, men jeg fikk et klart ønske av barna om å begynne å fotografere snarest mulig. Først begynte barna å fotografere i barnehagen, både inne og ute, deretter `hjemme`. Vi overførte deretter fotografiene til barnas mapper på min bærbare Pc. Ut fra barnas tid, lyst og andre aktiviteter som forgikk i barnehagen, hadde vi samtaler om fotografiene etter fotograferingen. Hvor samtalen var, hadde vi en variert praksis på. Vi brukte ulike rom ut fra hva som var til disposisjon akkurat den dagen. Som oftest brukte vi et stort rom som barna kjente fra førskolegruppeaktiviteter, avdelingene og personalrommet. Etter hvert tok barna med kameraet hjem og hadde det ca en uke. Samtalene om fotografiene hadde en varighet fra ca.15 min til 40 min. Jeg har opplevd at barns perspektiver, synspunkter og erfaringer kom tydeligere frem ved bruk av både fotografier og samtaler.

Barnas relasjoner til digitalt kamera hadde betydning for forskningsprosessen. Det digitale kameraet åpnet muligheten for at barn kunne være aktive deltakere i det å konstruere datamaterialet. De tok ulike fotografier og bestemte selv når fotografiet ble tatt og hva de ville fotografere. Det digitale kameraet ga barna muligheter til å eksperimentere, være kreative og bruke fantasien (Bølgan, 2009). Nordin-Hultman (2004) skriver at teknisk orienterte materialer i et pedagogisk miljø inviterer til eksperimentering i barns aktiviteter og lek. Kameraet og fotografier hjalp barna til å presentere sine perspektiver om hverdagslivet for en forsker. Det å bruke visuelle strategier hjalp barna med å introdusere det som hadde betydning for dem i samtalen og bidro til at barna hadde mer kontroll over samtalen.

3.7.1 Samtaler om barns fotografier

Barna i undersøkelsen hadde fortalt om det de liker å ta bilde av:

Barnet: (...) lillesøsteren min og katten min som heter Mufti. Jeg liker også å ta bilder av lekene mine, og mamma og pappa.

Barnet: Mennesker, lego, biler, Tv – en og stolen.

Barnet: Alle slags mennesker, alle leker.

Barnet: Bamsen, fine ting. Når jeg er på tur synes jeg at det er morsomt å ta bilder. Jeg liker å ta bilder av pappa, hester og dyr.

Barnet: Mamma, pappa, søsteren min og lillebroren min og jeg liker å ta bilder av lekene mine.

I samtalen var barna eksperter på fotografiene sine, det var barna som hadde kunnskap om fotografiene, ikke jeg. De brukte ulike strategier i kommunikasjonen, ord, kroppsspråk og stillhet. Rasmussen (2004a:276) skriver at: *Det centralet är att*

när barn fotograferer, då inkodeas samtidigt en viss bestämd betydelse. Om barent ger oss koder til fotografiet, har vi möjlighet att se det som barnet ser. Det å lytte til barn har betydning for at barn vil fortelle om sine opplevelser og erfaringer til en voksen (Clark, 2005a). Barnas fotografier kan gi barna mer kontroll over samtalen med en voksen person (Punch, 2002).

Jeg hadde samtaler med barna alene eller i små grupper. Vi hadde små gruppemøter hvor jeg introduserte steder hvor jeg ønsket at barna kunne fotografere, altså barnehagen og `hjemme`. Barna prøvde digitale kameraer og fortalte om sine erfaringer fra det å fotografere. Samtaler ble gjennomført på ulik måte, de fleste samtalene ble gjennomført hvor jeg og et barn var tilstede. Barnas egne fotografier var utgangspunktet til samtalene så det var mest naturlig å gjennomføre det på den måten. Barna ga uttrykk for at fotografiene var personlige og de kunne begynne å snakke lavere eller ventet til de andre barna hadde gått ut fra rommet, særlig de som var utenfor undersøkelsen. De var også litt utålmodige hvis de måtte høre på andre og vente på sin tur. Noen av barna inviterte selv andre barn til å se på bildene og det var oftest venner som ble invitert.

I undersøkelsen deltok fem barn og jeg opplevde at noen ganger fungerte det bra å snakke sammen i denne gruppen. Noen ganger måtte barna vente lenger for å si noe og de ble litt utålmodige. Men samtidig hadde vi det morsomt sammen og barna ble bedre kjent med hverandre. De hadde fått en erfaring i å være i en gruppe som gjorde noe sammen. Jeg opplevde at det var variasjoner i samtaler, barna kunne ha like meninger eller kunne de være uenig om temaer.

Samtalene med barn krever dialog, respekt og åpenhet for at barnas synspunkter skal komme frem (Eide & Winger, 2005). Det å ha fokus på barnas fotografier kan hjelpe til slik at barnas meninger kommer tydeligere frem enn i et tradisjonelt intervju (Cook & Hess, 2007). Barn har andre virkelighetsbilder enn jeg som forsker og en voksen dame har. De posisjonerer seg forskjellig i barnehagen og `hjemme`. De gjør andre erfaringer og tolker situasjoner annerledes enn meg. Derfor er det avgjørende å reflektere over maktaspekter i samtaler med barn (Christensen & Prout, 2002).

3.7.2 Å ta bilder `hjemme` - samarbeidet med barn og foreldre

Det kan være en krevende prosess å få mulighet til å gjennomføre forskning med barn hjemme, skriver Valentine (1999). En av grunnene kan være lite tradisjon i forskning som går ut på at offentlige mennesker besøker og forsker `hjemme` hos andre. Jeg har opplevd at foreldre var interessert i undersøkelsen og samarbeidet rundt undersøkelsen

var bra. Jeg sendte informasjonsbrev til foreldre, hadde to møter og litt daglig kontakt med dem. Jeg var ikke på besøk selv hos barna, men gjennom fotografiene ble jeg kjent med barnas hjem. Hvert barn hadde i en uke et digitalkamera `hjemme` for å ta fotografier. Barnet bestemte selv hva han/hun ville fotografere og hvor mange fotografier han/hun ville ta. Barker og Weller (2003b:218) skriver at: (...) *the complex power relationships in families, these methods can become influenced or controlled by parents*. Jeg kan ikke sikkert vite at foreldre eller søsken ikke påvirket når eller hvilke fotografier som ble tatt. Maktrelasjoner mellom barn og foreldre eller mellom barn og forsker kan vise hvor kompleks forskningsprosessen kan være.

Resultatet av at barna fikk muligheter å fotografere fritt `hjemme` og i barnehagen var at det var flere mennesker som ble berørt av undersøkelsen både `hjemme` og i barnehagen. Det var familier, søsken, venner som var på besøk akkurat den dagen barna tok fotografier. Det var andre barn og personalet i barnehagen. Jeg har ikke hørt om det har skapt noen vanskeligheter for noen. Det kan diskuteres om det var nødvendig at undersøkelsen ble så stor på denne måten. Jeg snakket med barna om det å spørre andre om de vil bli fotografert. Jeg har hørt i barnehagen at barna spurte andre barn før de tok fotografiene. Samtidig har barnehagen jobbet med det fra før. På foreldremøtet hadde vi snakket om etisk bevissthet rundt fotografering. Jeg ba foreldre om informere om undersøkelsen `hjemme`. Jeg opplevde at på den måten skapte jeg sammen med barna, foreldre og personalet en bevissthet rundt undersøkelsen. Samtidig er det jeg som forsker som har det ansvaret for gjennomføringa av undersøkelsen og at etiske regler blir ført opp (Alderson, 2008; Kampmann, 2006).

3.7.3 Å avslutte feltarbeidet

Barna laget en minnebok med sine fotografier fra undersøkelsen. Hver bok inneholder forskjellige fotografier og er unik. Den er ikke et komplett bilde av hverdagslivet til barna og det er heller ikke et komplett bilde av min undersøkelse.

Det ble mange fotografier under undersøkelsen. Jeg hadde avtalt med barna at de skulle få noen av fotografier på papiret og at vi sammen skulle lage en minnebok fra prosjektet. Hvert barn valgte ca femti fotografier og deretter lagde jeg kopier i en fotobutikk. Vi brukte en dag på å laminere fotografiene og sette dem i en ringbok. Barna lagde forsiden til boka ved å tegne en tegning. Minneboka ble en avslutning på min forskning med de barna. Barna ga uttrykk for at det var en fin måte å avslutte prosjektet på. Rasmussen (2004a) skriver at det er en symbolisk avslutning at barnet får noe tilbake for å delta i undersøkelsen. Jeg var en gang til på besøk i barnehagen

med muffins til alle sammen og en bok til hver avdeling for å markere at undersøkelsen var avsluttet og takket for samarbeidet.

3.7.4 Bruk av feltnotater

Bruk av feltnotater er en del av min arbeidsprosess i dette feltarbeidet. Jeg har skrevet notater etter arbeidsdagen i barnehagen. Jeg valgte å ikke skrive på avdelingen fordi jeg ville bruke tiden til å snakke med barn og delta i deres hverdag i barnehagen. Jeg valgte å gjøre det slik fordi mitt forskningsarbeid ikke tar utgangspunkt i observasjoner. Under samtalene med barn som hadde utgangspunkt i deres fotografier valgte jeg å ta notater etterpå. Jeg opplever at det er vanskelig å delta i samtalene og notere samtidig.

Feltnotater hjalp meg også i å ha oversikt over datamaterialet. Det ble mange fotografier og samtaler etter hvert, så det var en stor hjelp å få en oversikt over disse. Notatene fortalte for eksempel om hvordan samtalene forløp og stemningen under samtalen. Mine notater ble en del av min tankeprosess og erfaringer som er relatert til forskningsarbeidet. Feltnotatene brukes ikke i analysen av datamaterialet. Disse hjalp meg å være mer reflektert i min posisjon som forsker og jobbe videre med datamaterialet.

Transkribering er en måte å overføre muntlige samtaler til skriftlig tekst (Kvale, 1997). Det transkriberes av samtaler for å få en struktur og oversikt over datamaterialet. Ifølge Kvale (1997) er transkriberingen ikke bare en enkel teknisk prosess, men under transkriberingen begynner man allerede å ta noen valg. Jeg hadde bra kvalitet på opptakene, hadde hørt flere ganger på lydopptakene og etter hvert valgte jeg ut noen samtaler jeg skulle transkribere. Kvale (1997) skriver at det finnes mange måter å transkribere på. Videre skriver han at det er en forsker selv som vet hva som er nyttig for forskningen og hva som er en korrekt transkripsjon.

Når man skal skrive om fra muntlig til skriftlig tale har det betydning å tenke etisk for ikke å fremstille andre dårlig i forskningen (Kvale, 1997). Det å fremstille barn etisk betyr å vise respekt for dem. Det å skjule intervjupersonens identitet, slette lydopptaket og skrive transkripsjoner slik at det blir sammenheng i talen bør en forsker tenke på. Jeg laget også ett fotoarkiv med tilhørende transkriberte samtaler. Fotografier og transkripsjoner av samtaler ble brukt for å gjøre lesninger av ulike temaer.

3.8 Refleksjoner om barns fotografiske blikk

Fotografier gir muligheter til å komme nærmere barns hverdagsliv og er samtidig et interessant materiale for å få vite mer om barns fotografiske blikk (Rasmussen, 2000). Rasmussen (2000) skriver om hva som kjennetegner barns fotografiske blikk. For det første ser barn på noe bestemt under fotografering, det kan være eksempel for være mennesker, ting og natur. Deretter kan barns fotografier tilhøre en *snap shots* kategori hvor det man fotograferer (...) *uskarkt, uden klart focus* (Rasmussen, 2000:166). Barnas fotografier kan også tilhøre gruppefotografier hvor er fokus på grupper. Barn er også opptatt av å fotograferer natur. Barn kan også eksperimentere når de fotograferer ved å velge spesielle posisjoner under prosessen. I min undersøkelse kan jeg finne disse typene som Rasmussen presenterer. Barna var opptatt av ulike motiver og brukte forskjellige måter for å nærme seg et motiv. Rasmussen (2000) hevder at:

Et foto er altså ikke bare et foto, et fixeret motiv og en død genstand. Et foto er også indirekte en fortælling om en persons perception og et bestemt blikk. Nemlig det fotografiske blikk, der så og ønskende at fastholde det sete (Rasmussen, 2000:165).

Dette er noen eksempler på barns fotografiske blikk, Figur 1-6. Jeg skriver ikke mer detaljert om dem, for jeg ikke har plass i oppgaven. Det kunne være spennende å forske på barns fotografiske blikk.



Figur 1: `speil` fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, i barnehagen



Figur 2: `kjegle` fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt, i barnehagen



Figur 3: `sol` fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, i barnehagen



Figur 4: `Tv kontroll` fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, `hjemme`



Figur 5: `Askepott` fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, `hjemme`



Figur 6: `dinosaurus` fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt, `hjemme`

Dette er eksempel (Figur 7 og 8) på hvordan barnet utforsket dataprogrammet i forhold til å presentere fotografiet.



Figur 7: `pynt` fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, i barnehagen



Figur 8: `pynt` fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, i barnehagen

(...) i børnenes fotografiske bilder er både et produkt af børns fotografiske blik, af deres situations, -tids- og rumsbestemte perception og af en generel viden om billeder og billedformer (Rasmussen, 2000:166). Disse tanker har betydning for forskeren å reflektere over når barn fotograferer under forskningsprosessen.

Validitet er begrepet som er brukt for å vise at kvalitetsstudier er troverdige. Det brukes også andre ord som gyldighet, pålitelighet, nøyaktighet og reliabilitet. Jeg skal bruke validitet og reliabilitet for å vurdere min undersøkelse. *Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og med validitet mens hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke* (Kvale, 1997:47). Det finnes ulike prosedyrer for å etablere validitet og reliabilitet i kvalitative studier. Jeg bruker artikkelen til (Creswell & Miller, 2000) for å vurdere validiteten i undersøkelsen.

Det å samarbeide med deltakere i forskning kan styrke validiteten (Creswell & Miller, 2000). I undersøkelsen min var det fem barn som bidro aktivt til å konstruere datamaterialet. Barna fotograferte selv og hadde stor frihet til å velge hva de ville fotografere. Fotografier er en måte å komme nærmere på barns perspektiver (Punch, 2002). Barnas fotografier var også utgangspunktet for samtaler med barna. Samtaler med barn om fotografier kan styrke validiteten til forskeren og voksne lesninger av barns fotografier (Cook & Hess, 2007).

Brokker (2001) hevder at det bør være avgjørende for en forsker å stole på at barn er ærlige under feltarbeidet. Det å lytte til barn og respektere dem bør være en del av forskningsarbeidet. Jeg ser at under samtaler med barna var jeg noen ganger sterkt påvirket av ulike diskursive forestillinger som hadde en stor innflytelse på spørsmålene jeg stilte til barna.

Forskers refleksivitet er en av prosedyrene for validitet skriver (Creswell & Miller, 2000). Jeg, som forsker er med på å påvirke hele forskningsprosessen. Det å fortelle om mine posisjoner under forskningen har betydning for å forstå mine valg for de som skal lese oppgaven. Validiteten til undersøkelsen er også knyttet til kommunikasjon mellom teksten, forskeren, lesere og de som deltar i forskningen.

Ved å bruke lydopptaker under intervjuer ivaretok jeg reliabiliteten. Det å ha gode lydopptak av barns samtaler var en stor hjelp til å ivareta reliabilitet i transkripsjoner. Jeg hadde laget en oversiktig struktur over datamaterialet, både fotografiene og samtalene for å passe på reliabiliteten. Dette har betydning for at datamaterialet blir oppfattet som oversiktig.

Det er liten sjanse for at undersøkelsen som jeg har gjennomført med de fem barna kunne gjentas med like resultater. Dette er fordi kunnskapsproduksjon foregår i ulike kontekster. En ny undersøkelse betyr at det er andre mennesker som har andre sosiale, kulturelle og historiske kontekster.

3.9 Oppsummering

I denne undersøkelsen har jeg vært inspirert av visuell etnografi, men jeg har ikke gjort en visuell etnografisk studie. Jeg velger å beskrive min måte å jobbe på som en visuell etnografisk undersøkelse som er inspirert av photo-elicitation. Forskningsstrategien hadde fokus på både barnas fotografier og samtaler om fotografier. Datamaterialet er brukt til å belyse barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. Det var en måte å komme nærmere barnas perspektiver ved at barna var aktive med-

konstruktører. Jeg har vært opptatt av barns perspektiver og ville høre om barnas erfaringer og opplevelser fra barnehagen og `hjemme`. Barns perspektiver er et begrep som behøver refleksjoner. Det er vanskelig å svare på om jeg har kommet nærmere barns perspektiver i denne undersøkelsen, men jeg har prøvd.

Forskning med barn er en kompleks prosess med mange etiske refleksjoner. Barnas autonomi kunne være begrenset under feltarbeid og det skal en forsker tenke på og reflektere over. Etske refleksjoner var en stor del av forskingsprosessen. Jeg var opptatt av at barna fikk nok informasjon under hele prosessen. Jeg håpet at strategien var interessant for barna og at de fikk muligheter til å fortelle om sine erfaringer gjennom fotografier og samtaler. Forskningsstrategier som bruker digital teknologi kan åpne for nye muligheter for forskning med barn fordi barn kan være aktive i forskningsprosessen og konstruere datamaterialet sammen med en forsker.

4 Lesninger av barnas fotografier og samtaler

Jeg gjør lesninger av barnas fotografier og fortellinger opp mot ulike temaer som jeg opplevde at barna var opptatt av. Først presenteres valg av noen temaer fra det mangfoldige forskningsmateriale som består av mange hundre fotografier og mange timer opptak av samtaler. Til temaene knyttes noen av barnas fotografier og samtaler. I temaene er fokuset på barnas subjektivitet og subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. I analysen leter jeg etter hvorledes barn uttrykker følelsene sine, forteller om erfaringene sine og om tingenes betydning. Barna beveger seg mellom ulike subjektsposisjoner og steder der de omgir seg med ting, leker og mennesker som framstår betydningsfulle for dem. Datamaterialet som jeg har samlet inn består av fotografier som barna har tatt i barnehagen og `hjemme`. Barnas fotografier er grunnlag for lesninger og samtaler med barna om noen utvalgte bilder. Dette innsamlede materialet er bakgrunn for mine lesninger. Fasoli (2003) skriver at barns fotografier kan bidra til å komme nærmere til praksis gjennom barns øye. I samtaler om fotografier snakker deltakere mer om føleleser og erfaringer enn i et vanlig intervju (Cook & Hess, 2007). Erfaringene fra undersøkelsen min understøtter dette. I lesninger benytter jeg barns fotografier og samtaler, annen forskning, og ulike teoretiske begreper for å belyse og problematisere og barnas subjektiveringsprosesser. Teksten får en kraft hvis praksis og teorier er knyttet sammen, skriver Rhedding-Jones (2005:81).

Forskningsmaterialet består av både barnas fotografier og tekster som er hentet fra transkriberte samtaler. Det er stort sett tekster knyttet til bestemte fotografier, men det finnes fotografier uten tekst eller tekster uten fotografier. Noen temaer er gjennomgående hos alle barn, samtidig er noen temaer unike for hvert av barna. Jeg har sett på fotografier flere ganger, har hørt på samtaler og har tatt noen valg fordi det ikke er nok plass til som en stor mengde av materialet. De utvalgte fotografiene og tekstene kan bidra til mer kunnskap om barns subjektivitet og subjektiveringsprosesser. Under lesninger ønsket jeg å være åpen for nye perspektiver hvor barnet er en sosial aktør og en agent i forskjellige sosiale kontekster. Jeg prøvde å unngå å lage nye kategorier eller bruke videre kategorier som brukes om barn. Ved å kategorisere barna, kan man begrense muligheter å se på barn på nye måter og kan virke både diskriminerende og marginaliserende (Otterstad, 2007, 2008, 2009).

Et fotografi er ikke en enkel kopi av virkeligheten som det er lett å presentere for andre skriver (Fasoli, 2003). De fotografiene og tekstene som ble brukt i lesningen er tatt ut av sammenhengen. For å få med seg mer om konteksten når datamaterielt ble

konstruert, har jeg skrevet informasjon om hvem som tok fotografiet, hvem som deltok i samtalen, når og hvor. Denne informasjonen er betydningsfull fordi (...) *without this kind of information, `readers` of photographs must rely solely on their own store of ideas and experiences* (Fasoli, 2003:37). Dette sitatet kan illustrere denne tanken:

Research photographs have to be seen as social constructions, that is, as artifacts of the contexts in which they were constructed by the researcher, and then, later, in which they are consumed by readers, such as by the readers of this article (Fasoli, 2003:36)

Barnas fotografier i oppgaveteksten er en måte å vise at barn blir synlige og hørlige som med-konstruktører i den skriftlige oppgaven.

Det å se igjennom fotografiene og transkripsjonene av samtalene var både et spennende og frustrerende arbeid. Jeg har reflektert i forhold til hvordan jeg skulle presentere forskningsmateriale og samtidig ivareta etiske regler. Til slutt ble temaene slik: `Jeg og familie`, `Religiøse erfaringer`, `Fellesaktiviteter`, `Min store familie`, `Tingens betydning`, `Dyr`, `Det å leke ute når det er vinter`, `Det å ha venner` og `Jeg kan`. Temaene prøver å gjenspeile både det som barna var opptatt av og jeg som forsker. Overskriftene i kapittelet beskriver hvilke temaer som ble konstruert av barnas fotografier og samtaler som er knyttet opp mot barnas subjektivitet og subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`.

4.1 Fotografier og samtaler

Forskningsmaterialet består av mange hundre fotografier barna har tatt og flere timer samtaler. Fotografier ble tatt av barna i deres i barnehagen og `hjemme`. Fotografier `hjemme` ble tatt uten meg, mens i barnehagen var jeg tilstede. Samtaler ble gjennomført på forskjellige måter: jeg var alene med barnet, gruppesamtale med flere barn eller barnet inviterte selv et annet barn til å se på fotografier. Alle samtalene ble gjennomført i barnehagen, men det brukt ulike rom ut fra hvilket rom som var tilgjengelig akkurat den dagen. Samtalene ble konstruert i ulike sosiale kontekster som ble påvirket av sted, tid og diskurser der og da. Disse sosiale og fysiske elementene har påvirket forskningsmaterialet og barns posisjoner som med-konstruktører av undersøkelsen. Barnas opplevelser og erfaringer er knyttet til å være et subjekt og en del av en gruppe. Jeg håper at strukturen og gjennomføringen av undersøkelsen ga barna stor handlingskraft til å velge selv hva de ville fotografere eller snakke om. Om det har forekommet begrensninger så har ikke jeg mottatt spesielle tilbakemeldinger om det.

Barn som sosiale aktører og med-konstruktører har bidratt til meningsskapinger og det er barns perspektiver som jeg ønsker å få fram i lesninger. Barns perspektiver er betydningsfulle i samfunnet for å skape *bedre* barndom (Dahle, 2009; Komulainen, 2007; Soto, 2005). Barns fotografier og samtaler kan representere barns perspektiver som ble konstruert i ulike sosiale kontekster. Fotografier kan representere barnas perspektiver som er fysisk avgrenset i et fotografi. Samtaler rundt fotografier styrker validitet ut fra hvorledes forsker leser barnas fotografier (Cook & Hess, 2007). For å ivareta barnas perspektiver ønsket jeg å følge de temaene som barna mest var opptatt av som subjekter og en gruppe. Det var noen temaer som jeg var uforberedt på skulle komme opp og noen som jeg antok barna kom til å ta opp.

Jeg opplevde at barnas fotografier møtte meg på forskjellige måter. Noen av fotografiene ga meg mer informasjon om barnet, deres `hjemme` eller barnehagen. Andre fotografier introduserte tydelig temaer som jeg fikk lyst å snakke mer om med barnet. Det var også fotografier som hadde en dyp betydning for meg. Mange fotografier var fylt med humor og glede. Det var fotografier som hadde *punctum*²⁴ (Barthes, 2001) som traff meg og fikk meg til å undre. Noen fotografier ga meg lyst til å finne mer ut hvorfor barnet tok det fotografiet. Vi har fått mange opplevelser ved å se på fotografier sammen. Fasoli (2003:37) uttrykker det slik: (...) *indeed, one of the major strengths of photographs is the potential for re-reading.*

Under overskriftene presenter jeg de utvalgte fotografiene og tekstene. Disse valgte jeg fordi de kan representere de ulike temaene som jeg har valgt å ha fokus på. Jeg ønsket å velge fotografier hvor personenes ansikter ikke var så synlige. Tre fotografier ble beskåret for å ivareta anonymiseringskrav. Fotografiene og tekstene er presentert med grå bakgrunn for å visualisere barnas stemmer i teksten. Barnas fotografier og tekstene er kombinert med ulike teoretiske perspektiver for å gjøre lesninger om temaet, barns subjektivitet og subjektivering i barnehagen og `hjemme`.

4.2 *Hvorledes barn beskriver og forteller om `hjemme`*

Barna tok mange fotografier av mennesker, leker, dyr og ting som har betydning for dem. Jeg opplevde at barna uttrykte nærhet til sine fotografier. Ut fra barnas fotografier og samtaler kan jeg lese og se at barna betegner `hjemme` som et sted med sosiale og fysiske dimensjoner (Gulløv & Højlund, 2003; Holloway & Valentine,

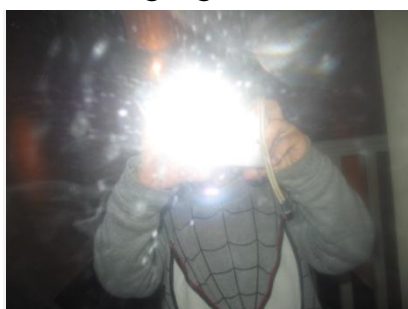
²⁴ Begrepet *punctum* gjøres rede for i kapittel 3.2.1

2000b; Halldén, 2007). Det var ikke alle barn som hadde lyst å fotografere `hjemme`, ett barn valgte å gjøre det bare i barnehagen.

Selv om foreldrene ikke var på mange av fotografiene, snakket barna om dem mye. En av grunnene at det var få fotografier av foreldre, kan være at foreldre ikke hadde lyst til å bli fotografert. Det hadde noen av barna sagt. Søsken og søsknenes ting ble fotografert mye og søsken har stor betydning for barna som både lekekamerater og venner. Barna forteller at de gjør mange erfaringer sammen med søsken, for eksempel leker, ser på Tv eller spiller på Pc. I datamaterialet kan jeg lese at barns erfaringer er sosialt konstruert, spesielt i relasjoner med familie og venner (Christensen, et al., 2000).

Jeg har valgt seks temaer om hvorledes barn beskriver og snakker om `hjemme`: `Jeg og familie`, `Religiøse erfaringer`, `Fellesaktiviteter`, `Min store familie`, `Tingenes betydning` og `Dyr`.

4.2.1 Jeg og familie



Barnet: Det er meg som lyser på hodet.

Hanna: Er det speilet? Hvordan tok du det bildet?

Barnet: Jeg tok bildet i speilet av meg selv.

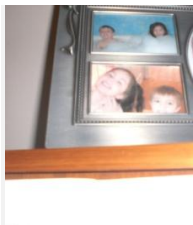
Hanna: Dette var smart. Har du på deg en genser eller en drakt?

Barnet: Det var en Spidermangenser.

Figur 9: `det er meg`, fotografiet ble tatt av en 5 år gammel gutt, `hjemme`

Figur 9 består av et fotografi og en tekst. Fotografiet er et selvportrett og barnet brukte fysiske gjenstander som *en Spidermangenser*, *speilet*, et digitalt kamera for å fortelle om seg selv. Selvportrettet er kreativt og det støtter opp under det som Rasmussen (2000) skriver at barn kan eksperimentere med under fotograferingen. Jeg vet ikke om konteksten for fotografiet var planlagt eller tilfeldig. Ut fra den intraaktive pedagogikken kan genseren, speilet og digitalkameraet framstå som fysiske gjenstander som har stor betydning for hvordan barnet forstår seg selv og presenter seg selv til andre mennesker (Lenz Taguchi, 2010). Jeg kan lese at de fysiske gjenstandene ga barnet muligheter til å fortelle om sin subjektivitet og subjektiveringsprosesser. Barnet og de fysiske gjenstandene kan være med i et gjensidig intraaktivitet hvor de er

performative agenser (Lenz Taguchi, 2010). Ifølge Nordin-Hultman (2004) kan et subjekt forandre seg i forhold til andre mennesker, materialer og objekter. *Subjekter og objekter eksisterer ikke objektiv i seg selv, men er konstituert gjennom og innenfor spesielle praksiser* (Karen Barad i Hillevi Lenz Taguchi, 2008:57). Ut fra Figur 9 kan det leses at barnet er aktivt i meningsskaping i forhold til tilgjengelige materialer (Lenz Taguchi, 2010).



Barnet: Det er meg. Det er Marius og Siri, Siri og Marius.

Figur 10: `det er meg`, fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, `hjemme`. Fotografiet er beskåret, på grunn av anonymitet

Figur 10 er et fotografi og en liten tekst. Barnet har fotografert en portrettramme med tre små fotografier. Ut fra Figur 10 kan jeg lese at tilhørighet til familien har stor betydning for jenta hvor relasjonene til søsknene er betydningsfulle. Barnet på fotografiet er baby og nå er barnet 5 år gammelt. *Fotografiet uttrykker ikke (nødvendigvis) det som ikke lengre er, men bare og uten tvil det som har vært* (Barthes, 2001:104). Jenta på fotografiet har vokst opp og dermed har tiden og stedet forandret seg. Jeg kan lese barnets uttalelse: *Det er meg. Det er Marius og Siri, Siri og Marius* noe som uttrykker samhørighet med søsknene og familien. Forskningsstudier til Christensen mfl. (2000) og Halldén (2000, 2003b) viser at `hjemme` er et sted hvor barna knytter en sterk tilhørighet til. Tilhørigheten er konstruert gjennom ulike sosiale relasjoner mellom medlemmer i en familie. Barns subjektivitet er knyttet til lokale steder som for eksempel `hjemme` og nabolaget som har mening for barn.

4.2.2 Religiøse erfaringer

 <p>Hanna: Hva gjør din storebror her? Barnet: Han gjør sånn. (<i>Barnet bruker kroppsspråk for å vise bønnebøyningene</i>). Figur 11: `storebror` fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt, `hjemme`</p>	<p>Barnet: På søndager går vi i kirken. Jeg vil gå i kirken på mandager, tirsdager, onsdager, torsdager, fredager og lørdager. Mamma sier at vi må gå i barnehagen. Jeg liker å gå i kirken fordi det er mange barn der.</p> <p>Figur 12: `kirken`, fortellingen er fortalt av ei fem år gammel jente, i barnehagen</p>
--	--

Ut fra Figur 11 og 12 kan jeg lese at religiøse erfaringer har betydning for guttens og jentas subjektivitet og subjektiveringsprosesser. Religiøse erfaringer og opplevelser var temaet for tre av barna i undersøkelsen. Ett av barna tok fotografier av storebror som ber og de to andre fortalte om erfaringene sine. Barna har gjort sine religiøse erfaringer i moské, kirken og på søndagsskolen. Figur 11 viser en gutt som ber på et bønneteppe hjemme. De kroppslige aspektene ved bønn, bøyningene er et aspekt ved en islamsk bønn skriver Østberg (2003). Fotografiet forteller om noe som er veldig privat, en bønn. Barthes (2001:57) skriver om *punctum*²⁵ i fotografi: *Dette punctum er svart ofte en detalj det vil si et partialobjekt. Derfor er det å gi eksempler på punctum også en måte å utlevere meg selv på.* Det er bønneteppe som er *punctum* for meg på dette fotografiet og det gjør noe med meg. Fotografiet treffer meg og fester seg i hukommelsen min.

Figur 11 og 12 kan ses som stille historier (Silin, 2005). Religion er et tema som kan oppfattes som vanskelig å snakke om i institusjoner (Becher, 2006; Gjervan, et al., 2006; Østberg, 2003). Det å underkommunisere forskjellighet er en tradisjon i norske utdanningsinstitusjoner og bygger på likhetsideologi hevder Becher (2006). Personalet snakker ikke så ofte om religion med barn eller foreldre, men for noen barn og familien er deres religion en stor del av hverdagslivet og betydelig for subjektivitet og subjektiveringsprosesser (Gjervan, et al., 2006). Diskurser som styrer barnehager i forhold til religion normaliserer diskursive forestillinger at religion er en personlig sak. Jeg utfordrer meg selv som forsker ved å snakke om religion fordi jeg er inne i de diskursive forestillingene om religion i hverdagslivet.

²⁵ Barthes teori er presentert i kapittel metodologi 3.2.1

I Figur 11 brukte gutten aktivt sin kropp da han fortalte om bønnebøyningene som broren gjør på fotografiet. Lenz Taguchi (2004) skriver at subjektet gjør sine erfaringer gjennom sin kropp og konstruerer subjektivitet ved å gjøre erfaringer med kroppen. Aspekter ved bønnritualet uttrykker både kroppslig og åndelig opplevelse. Østberg (2003:44) i sin studie blant unge norsk – pakistanere viser at: (...) *bønnen, er imidlertid klart forankret i en religiøs virkelighetsforståelse. Det hører til barns livsverden.* Dette gjelder ikke bare islam, men andre religioner også.

Ut fra teksten (Figur 12) leser jeg at jenta liker å gå i kirken sammen med familien sin. Barnet nevnte kirken flere ganger, også i andre samtaler, og fortalte at hun liker å være i kirken fordi det er andre barn der. Jenta knytter mange følelser og erfaringer til kirken som for eksempel det å leke med barn, å kunne snakke engelsk og å besøke venner som hun kjenner fra kirkebesøk. Ifølge Relph (1976) har et hvert sted har sin *genius loci*²⁶ som gjør at stedet får betydning for et menneske. Jeg kan lese ut fra samtalen med jenta at formålet med kirken og det som er spesielt betydningsfullt for henne er menneskene der og da særlig barna. Hun sa: (...) *Jeg vil gå i kirke på mandager, tirsdager, onsdager, torsdager, fredager og lørdager.* Teksten kan leses slik at for et subjekt å tilhøre et sted hvor man kan dele opplevelser og erfaringer med andre har stor betydning for subjektets subjektivitet.

Barnet sammenlignet barnehagen og kirken i samtalen, og hun ga uttrykk for at det er mer morsomt å være i kirken enn i barnehagen. Jeg har ikke spurt hvorfor det og det kunne være interessant å følge temaet videre med henne. Barna beveger seg mellom forskjellige steder i hverdagen sin som kan kontrollere og regulere barns subjektivitetsprosesser. *Hverdagslivets steder*²⁷ (Holloway & Valentine, 2000b) har ulikt formål, struktur hvor kirken eller moské med miljøet rundt disse kan være viktig for barns subjektiveringsprosesser. Barnas subjektivitet er konstruert i ulike miljø skriver Nordin- Hultman (2004). Barn kan velge ulike strategier for å ivareta sin tilhørighet til steder og grupper. Barn kan knytte sin lokale subjektivitet til lokale steder, både offentlige og private som har en stor betydning for dem (Matthews & Limb, 1999).

Jenta og jeg snakket om kirken flere ganger. Jeg tenker at det kan være at hun fikk en positiv bekreftelse fra meg på sin subjektivitet og jeg lyttet til hennes religiøse erfaringer. Jenta har utfordret dominerende diskurser i barnehagen hvor det ikke snakkes ofte om religiøse erfaringer (Gjervan, et al., 2006). Jenta viser agentskap ved å

²⁶ Begrepet *genius loci* gjøres rede for i kapittel 2.3.1

²⁷ Begrepet *hverdagslivets steder* presentert i kapittel 2.3.1

velge å snakke om kirken og sine religiøse erfaringer med meg. Gutten fra Figur 11 har gjennom sitt fotografi og samtale også utfordret diskurser og markert seg som et agentisk subjekt. Muligheter for agentskap har betydning for barns subjektivering hevder Lenz Taguchi (2004). Den intraaktive pedagogikken er opptatt av å inkludere barns ulike subjektivitet i forhold for eksempel etnisitet, kjønn, religion, rase og ferdigheter i læring og lek (Lenz Taguchi, 2010). Det kan være at barns fotografier og samtaler kan påvirke barns muligheter for å vise sine ulike subjektiviteter i pedagogiske institusjoner.

I undersøkelsen har jeg opplevd at barna også har brukt stillhet eller få ord som gutten (Figur 11) for å uttrykke seg på. Det å møte stillhet hos barn kan være både krevende og ubehaglig for forsker eller pedagoger. Silin (2005:81) hevder at: (...) *silence as a communicative act, an essential component of human development*. Barns opplevelser kan være så sterke at det noen ganger er for vanskelig å sette ord på følelser. Det kan være vanskelig å fortelle eller finne riktige ord på norsk. Jeg ble utfordret på hvordan jeg oppfatter stillhet i samtaler med barn og har lært at det finnes elementer i relasjoner med andre mennesker som man ikke trenger å fylle med mange ord. Det å betrakte et fotografi trenger ikke ord hevder Barthes (2001:30) og skriver: (...) *den tiltrekning visse fotografier utøvde på meg, var ordet opplevelse*. Ifølge Silin (2005) er det den dominerende verbale kommunikasjonen som kan gjøre at noen dimensjoner av vårt liv kan bli borte, uinteressante eller uvesentlige. Silin (2005) vil utfordre diskursene om stillhet og jeg støtter ham fullt ut i at alle barn bør oppleve å bli hørt og sett.

4.2.3 Fellesaktiviteter

Alle fem barna har fortalt om sitt hverdagsliv som for eksempel rutiner og forskjellige aktiviteter som de gjør sammen med foreldre og søsknene. Fellesaktiviteter med familien kan være betydningsfulle for barn viser studiene til Christensen et al. (2000) og Christensen og O'Brien (2003a). Disse studiene viser videre at barna opplever seg selv som sosial aktører og at de skaper `hjemme` sammen med de andre medlemmene av familien. Hverdagsrutiner er en form for å konstruere `hjemme` og konstruksjon av familie gir barn en mening for stedet (Halldén, 2000, 2003b). Relph (1976) kaller det stedets *genius loci*. `Hjemme` er en av *hverdagslivs steder* som er et privat sted hvor barn konstruerer sin subjektivitet ved å posisjonere seg eller å bli posisjonert i forhold til de dominerende diskursene der.



Hanna: Liker du å se på TV sammen med brødrene dine?
Barnet: De liker alltid tyrkisk tv.
Hanna: Liker du å se på tyrkisk tv?
Barnet: De liker og jeg liker.

Figur 13: `TV-en`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt, `hjemme`

Figur 13 er et fotografi og en tekst. Gutten liker å se på Tv sammen med brødrene. Ut fra samtalene med barna kan jeg lese at barna liker å se på Tv sammen med søsken og foreldre. Det å spille på Tv eller på Pc er en populær aktivitet som de gjør sammen med søsken og venner. Familier bruker ofte tid sammen for å se på Tv og barna gir uttrykk at de setter pris på denne aktiviteten viser studien til Christensen et al. (2000).

Ifølge Foucault (1999) produserer hvert menneske makt. Jeg kan lese ut fra teksten i Figur 13 at det finnes makt i relasjoner mellom søsknene. Fellesaktiviteten gir gutten muligheten til å forhandle om sin posisjon i en søskengruppe og subjektivitet. Barnet bruker språk, to pronomener *de* som er brødre og *jeg* for å markere sin autonomi som et subjekt i forhold til søsknene sine. Gutten posisjoner seg, er en del av søskensgruppen og samtidig et agentisk subjekt. Ifølge Lenz Taguchi (2004) kan et subjekt bruke språk til å konstruere sin subjektivitet. Subjektets erfaringer er knyttet til å forhandle sine posisjoner med omgivelsene, og språk konstruerer sosiale virkeligheter hvor subjekter forhandler om egen meningsskapning (St. Pierre, 2000).

Barna fra undersøkelsen har ulike subjeksposisjoner `hjemme`, en sønn, en datter, en storesøster, en lillesøster, en lillebror, et barnebarn, en kusine og en fetter. Barna møter ulike diskurser og diskursive forestillinger både `hjemme` og i barnehagen som påvirker deres handlingsstrategier og subjektets posisjoner. De brukte ulike personlige pronomene som : *jeg, vi, de, mitt, min* og *våres* når de fortalte om relasjoner i familien. Disse ordene kan fortelle om relasjoner som fører for eksempel til nærhet, avstand og forhandlinger. Makt, kunnskap og diskurser er produsert i relasjoner mellom mennesker på ulike steder (Dahlberg, et al., 1999). Holloway og Valentine (2000b) skriver at `hjemme` er *hverdagslivs sted* hvor barn ofte utfordrer makt som finnes mellom voksen og barn. Ut fra barnas samtaler forhandler barna om normer og regler som finnes i en familie. Jeg opplever at barna er agentiske subjekter `hjemme`

og de bruker agentskap til å påvirke hverdagslivet sitt. Jeg kan også lese ut fra fotografiene og tekstene at barna fremhever seg som sosiale aktører som konstruerer `hjemme` sammen med andre medlemmer av familien.

4.2.4 Min store familie

Barna fotograferte den nærmeste familien sin og andre sletninger som en tante, en kusine, en fetter, en bestemor. Det var også fotografier av deres venner og venner til søsknene deres. Barna fortalte om slektningene sine som bor i Norge og andre land og steder hvor de møter dem. Ut fra barnas forellinger kan jeg støtte meg til Relph (1976) i at stedets identitet ikke kan ses separat fra andre steder. Holloway og Valentine (2000b) skriver om *stedets betydning*²⁸ hvor både lokale og globale prosesser påvirker barndom. Det er for eksempel reiser til andre land hvor barn møter mennesker og steder påvirker barns subjektiveringsprosesser.



Barnet: Det er kusinen min. Hun later som hun er en blomst. (...) hun bor sammen med oss. Hun bodde ikke sammen med oss før. Hun bodde i London.(...) Mamma ringte til henne for at hun kunne bo hos oss. Fordi vi ikke hadde noen kusine. Det er fint å få en voksen kusine.

Figur 14: `kusinen min`, fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, `hjemme`

Barnet: Jeg har to bestemødre, en som er mamma til pappa. Og en bestemor som er mor til mammaen min.

Hanna: Å, ja. Bor de i Norge eller i Iran?

Barnet: I Iran. Det er kjempelenge til at vi kan reise der.

Figur 15: `bestemødre`, fortellingen er fortalt av en fem år gammel gutt i barnehagen

Figur 14 og 15 forteller at barna har varierte familieerfaringer. Youdell (2006) skriver om performative prosesser hvor det gjennom gjentakelse sosiale og andre kategorier blir produsert. Det for eksempel å være et barn, et barnbarn, en jente, en gutt kan være konstruert forskjellig på ulike steder hvor diskurser og diskursive forestillinger kan påvirke barns subjektiveringsprosesser. Jeg kan lese ut fra Figur 14 at jenta stetter stor pris på å ha en kusine `hjemme`. Jenta nevnte kusinen flere ganger i andre samtaler.

²⁸ Begrepet stedets betydning gjøres rede for i kapittel 2.3.2

Barnet avkodet fotografiet til oss gjennom å si: *hun later som hun er en blomst* og forteller oss hvordan kan vi se på hennes fotografi. Ifølge Rasmussen (2004a) er det i samtaler om egne fotografier at barn forteller oss om sin verden. Det er gjennom barns beskrivelser av fotografi at vi kan nærme oss deres hverdagsliv. Det å inkludere barns forståelse av sin hverdag i pedagogisk praksis kan bidra til at barnehagen kan få mer mening for barna skriver Lenz Taguchi (2010).

Figur 15 kan leses slik at barnet har familieerfaringer både i Norge og i Iran. Barnet nevnte slektninger og besøk i Iran også under andre samtaler. Det å reise, å ha noen felles begivenheter og ritualer bidrar til at barn får tilhørighet til slektninger som bor i utlandet viser studien til Lidén (2003, 2005) og Østberg (2003). Fotografier og samtaler om andre slektninger og reiser forteller om tilhørighet til forskjellige grupper. Lidén (2003, 2005) viser i sin studie at tilhørighet til en stor familie kan styrke fellesskap inne i en kjernefamilie og med slektninger. Barn opplever fellesskap på tvers av steder som er betydningsfulle og `hjemme` begrepet blir utvidet for eksempel til familien i andre byer eller i utlandet (Lidén, 2003, 2005).

Familien og slektninger både i Norge og utlandet er betydningsfulle for barna. Ifølge Lidén (2005:75) er: *Det som binder familiemedlemmer sammen, vil imidlertid farge hva barna kan, hvem de oppfattes som, og hva de orienter seg mot.* Dette får meg til å undre over i hvor stor grad barnehager har prioritert å høre på barns fortellinger som de voksne ikke har referanser i fra sin oppvekst. Det kan gjelde kjennskap til andre kulturer, religioner og samlivsformer. Gjervan mfl. (2006), Andersen (2002), Becher (2006), Palludan (2005) skriver at personalets kompetanse, evner og vilje til å håndtere kulturell, språklig og religiøst mangfold har stor betydning for alle barn som får subjektbekreftelse og forebygger diskriminering blant barn og voksne i pedagogiske institusjoner. Det er flere (Andersen, 2002, 2006; Becher, 2006; Fajersson, 2005; Özalp, 2005) som kritiserer barnehagen for å støtte den norske barnehagediskursen og rapporten "Alle teller med" (Østrem, et al., 2009) viser at det er lite fokus på språklig og kulturell mangfold.

4.2.5 Tingenes betydning

Barna tok mange fotografier av fysiske gjenstander som for eksempel eget rom, leker, Tv, Pc, plakater og bøker `hjemme`. De fotograferte mest eget rom og tingene der. Ifølge Lenz Taguchi (2010) kan fysiske objekter og barna være i gjensidig

intraaktivitet²⁹, hvor fysiske objekter er performative agenser³⁰ som kan påvirke barns konstruksjoner av subjektivitet. Lenz Taguchi (2010) skriver at:

I tråd med denne tenkningen kan stolen og rundingen - som begge er fysiske objekter - tolkes som noe som påvirker kroppen min aktiv og får de til å sitte på en bestemt måte, avhengig av hvordan jeg oppfatter et bestemt sted, i egenskap av jente eller gutt, av kvinne eller man, ung eller gammel, etnisk minoritet eller etnisk majoritet (Lenz Taguchi 2010:27).

Ved å se på intraaktivitet mellom barn og fysiske objekter kan det letes etter hvorledes barnet uttrykker følelser, godhet, stolthet, interesse og frustrasjoner sett i sammenheng med tingen(e) og hvorledes gjensidig intraaktivitet mellom barn og materialer påvirker barnas subjektiveringsprosesser.



Hanna: Skal dere flytte snart?

Barnet: Ja. Derfor var det koselig å ta bildet av sengen min for å snakke om den. Det er sengen min og døren min.

Figur 16: `sengen min`, fotografiet ble tok av ei fem år gammel jente, `hjemme`, eget rom

Figur 16 består av et fotografi og en samtale. Fotografiet viser en rosa køyeseng på jentas rom. Fotografiet kan gi en materiell ramme for å forstå relasjonen mellom barnet og sengen. Barnet brukte ordene *sengen min*, *døren min* for å beskrive eier i forhold til sengen og døra. Ifølge Lenz Taguchi (2008) kan fysiske objekter ha betydning i konstruksjon av subjektivitet. *Å forstå læringsprosessene på denne måten innebærer å gå utover skillet mellom teori og praksis, mellom diskurs/materiale og mellom subjekt/objekt* (Lenz Taguchi, 2008:55). Hverdagsgjenstander kan ha stor innflytelse på barns sosial liv skriver Nordin- Hultman (2004).

²⁹ Begrepet intraaktivitet gjøres rede for i kapittel 2.2.6

³⁰ Begerpet performative agenser les i kapittel 2.1



Barnet: Nå må dere se på flyet.

Hanna: Er det på rommet ditt?

Barnet: Ja. Jeg drømmer om land og jeg drømmer om spøkelse.

(...)

Barnet: Jeg drømmer at jeg ble tatt av spøkelse. (...)

Hanna: Hvem valgte den lampen til deg?

Barnet: Jeg. Jeg så den på butikken og vi kjøpte den. Men jeg vet ikke hvor mye den koster.

Figur 17: `flyet`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt, `hjemme`, eget rom

Figur 17 er et fotografi med en grå flytaklampe og en samtale om drømmer, reiser og spøkelseser. Fotografiet kan materialisere barnets følelse om stedet hvor det er spennende samtidig som det er utrygt og skummelt. Gutten og taklampen er i gjensidig intraaktivitet hvor de kan ses som performative agenser og utøver en handling hvor det er snakk om drømmer og fantasiverden. Ifølge Lenz Taguchi (2008) har det betydning for barns lek at voksne er åpne for intraaktivitet mellom barn og materialer. Både `hjemme` (Christensen & O'Brien, 2003b) og i pedagogiske institusjoner (Gulløv & Højlund, 2003) kan organisering av rom for lek og tid ofte være styrt av voksne. Det å inkludere barn til å planlegge det fysiske miljøet kan bidra til at barn får større muligheter til å vise sin agentskap og gjøre steder, `hjemme` og barnehagen til *hverdagslivets steder* med *genius loci* (Relph, 1976). Ut fra Figur 16 og 17 kan jeg lese at både jenta og gutten identifiserer seg sterkt med fysiske gjenstandene i rommet sitt og fysiske omgivelsene gir dem en opplevelse av tilhørighet.

Barna er sosiale aktører med en tydelig plass i `hjemme` som er respektert av andre medlemmer av familien ved å ha muligheter til å påvirke hverdagsliv. `Hjemme` bør ikke ses uten samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger skriver Gulløv og Højlund (2003). Jeg leser ut fra barns fotografier og fortellinger at barnet bidrar aktivt til å konstruere meninger om `hjemme` både som et fysisk og sosialt sted. Samtidig kan alder sette begrensninger over deres kontroll over egne aktiviteter og fysisk miljø (Christensen & O'Brien, 2003b). Steder utenfor hjemme kan være farlige for små barn og alderen til barnet bestemmer ofte tilgangen til offentlig steder utenfor hjemme (Christensen & O'Brien, 2003b; Punch, 2002).

Ifølge Lenz Taguchi (2004) kan et barn være et agentisk subjekt som utfordrer diskurser og diskursiv praksis. Holloway og Valentine (2000b) skriver at forskningen om *hverdagslivets steder* viser at barns hverdagsliv kan være kontrollert og regulert av dominerende diskurser. Ut fra Figur 16 og 17 kan jeg lese at barns hverdagsliv konstrueres av ulike diskurser som kan virke regulerende på barnas hverdagsliv. En av de dominerende diskursene kan for eksempel være tradisjonelle kjønnsdiskurser som kan påvirke hvordan rommet til en gutt og jente skal se ut. Farger, utstyr, fysiske gjenstander og møbler kan virke diskursivt på barnet og begrense barnets valg og muligheter i forhold til utvalgte av materialer på rommet sitt. Barn blir posisjonert og posisjoneres seg selv inn i diskurser som de møter både `hjemme` og i pedagogiske institusjoner. I studien sin viser Halldén (2000, 2003b) at barn bruker ulike strategier for å markere sin tilhørighet til en mannlig og kvinnelig verden preget av tradisjonelle kjønnsforestillinger.



Barnet: Det er dataen min, bare min.
 Hanna: Hvilket spill liker du best å spille?
 Barnet: Musikk og bokstaver, bare det.

Figur 18: `dataen min`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt, `hjemme`



B: Det er Kitty data.
 H: Hva kan man gjøre på dataen?
 B: Man kan spille med den. Så hvis man velger et nummer på de tallene. Da kommer masse musikk.

Figur 19: `Kitty data`, fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, `hjemme`

Figurer, 18 og 19 består av fotografier og tekst hvor motivet er barnets datamaskin. Fotografiene viser forskjellige barns datamaskiner, en fargerik og en rosa data. Ut fra

kjønnsdiskurser kan den fargerike dataen kjøpes til både en jente eller gutt, mens den rosa dataen kan passe best til en jente. Begge barna var stolte av sine datamaskiner og forklarte ivrig hvordan disse kunne brukes. Barna tok fotografier også av andre datamaskiner `hjemme`. Ifølge Nordin-Hultman (2004) har et miljø betydning for barns subjektiveringsprosesser. Barnet fra figuren 18 sier tydelig: *det er dataen min, bare min*. Studien til Nilsen (2000) viser at barn skaper sine private plasser `hjemme` som har betydning for barna og det kan også gjelde utstyr, leker og andre materialer.

Stedets betydning (Holloway & Valentine, 2000b) kan være påvirket av den digitale utviklingen som knytter lokale og globale prosesser sammen. Hverdagslivet til barn kan bli påvirket av det at flere barn i verden kan for eksempel kjenne de samme filmene og spiller de samme spillene. De får referanser som kan virke forskjellig i ulike sosiale, historiske og politiske kontekster. Det finnes diskurser som kan virke normaliserende på hverdagslivet som for eksempel farger på datautstyr. Ut fra Figur 16, 17, 18, 19 og de andre barnas fotografier kan jeg lese at barnas utstyr, klær og leker er kjønnskategorisert, jenters og gutters ting. Barn kan konstruere oppfatningen om kjønn gjennom fysiske objekter de har til disposisjon. Jenter har masse ting med rosa farge på, mens hos guttene dominerer blåfargen. Subjekter er en del av diskursiv praksis og kjønnsdiskurser som forteller om normative forstillinger for eksempler om jentefarger og guttefarger (Lenz Taguchi, 2004). Halldén (2000, 2003b) hevder at `hjemme` kan bli kjønnspreget og at kategoriseringen av jente og gutt starter ganske tidlig i barndommen.

Youdell (2006) påpeker at gjentagelser og siterende praksis som refererer til sosiale eller andre kategorier er med å materialisere kropp som feminin eller maskulin. Performativet kan spre seg gjennom språk og skriftlig tekst og barna er en del av diskurser når de bruker kategorier *jenteting*, *gutteting* for å beskrive hverandres leker og ting i barnehagen. Kategorisering av hva jenteting og gutteting er preger forestillinger rundt kjønn, og kjønn kan skapes ut fra diskursive forestillinger om jenter og gutter. Ut fra datamaterialet kan jeg lese at det ikke er lett for barna å bryte med kategorier som påvirker hvordan de oppfatter seg selv som kjønn. Spørsmålene jeg stilte barna kan vise at makten er der og påvirker mine diskursive forstillinger om kjønn. Diskursiv praksis kan gjøre at barnas forhandlingsmuligheter med de dominerende diskurser om kjønn er ganske begrenset i ulike sosiale sammenhenger. De normative forestillinger som forteller subjekter hvordan en skal være jente eller gutt kan være en del av både lokale og globale diskurser. Det foregår ikke bare reproduksjon av tradisjonelle kjønnskonstruksjoner, men disse har en sterk påvirkningskraft både for barn og voksen (Myrvold, 2009; Rossholt, 2005,2007;

Østerås, 2007). Dette støtter også rapporten ”Alle teller med” (Østrem, et al., 2009) at praksisen i barnehagen trenger å utfordre tradisjonelle kjønnsrollemønstre.

Datamaterialet i undersøkelsen viser at barna er aktive brukere av digital teknologi. Barna kan bruke både Pc, ulike spillkonsoller, et digitalt kamera og viser stor interesse for den digitale verden. Ut fra det foreldrene fortalte på to informasjonsmøter som ble gjennomført i forbindelse med undersøkelsen, var de positive til at barna bruker digital verktøy både `hjemme` og i barnehagen. Jeg oppfatter at foreldre ser på det som en del av barns hverdagsliv. Holloway og Valentine (2001) viser at barna er pådrivere for at `hjemme` blir en del av et lokalt og globalt nettverk. `Hjemme` er ikke et statistisk sted med i forandring hvor både barn og voksne er aktive sosiale aktører (Christensen, et al., 2000). Barn og voksne konstruerer meningsskaping om `hjemme` som fysisk og sosialt sted (Holloway & Valentine, 2000a).

4.2.6 Dyr



Figur 20: fuglene mine`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt, `hjemme`



Figur 21: `det er Pepper min`, fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente, `hjemme`

Figur 20 og 21 er eksempler for fotografier med dyremotiv. Barna fotograferte og snakket om forskjellige dyr, en hamster, en katt, fugler og fisker. Levende dyr var temaet i flere av barnas samtaler. Det støtter studien til Rasmussen og Smidt (2003) som viser at dyr er en betydningsfull del av barns hverdagsliv og nabolag. Barna snakket om ansvaret som de hadde over dyrene. De knyttet også tid til dyr hvor de var opptatt av at dyr ikke lever lenge og dør ganske fort, særlig fisk, hamstre og fugler. Barna snakket om at de ble veldig triste og lei seg når dyrene som de har `hjemme` dør.

Ut fra den intraaktive pedagogikken kan dyr være performative agenser som påvirker relasjoner med mennesker (Lenz Taguchi, 2008, 2010). Dyr kan være i gjensidig

intraaktivitet med barna og gi dem ulike følelser som for eksempel omsorg, ansvar, vennskap og tilhørighet. Ifølge Lenz Taguchi (2010) kan materialer og organsimer påvirke barnas læring og konstruksjoner av barns subjektivitet. Dette sitatet kan illustrere denne tanken som skjer mellom barn og dyr i lek og læring: *Ut fra intraaktive perspektivet er det ingen klare grenser mellom diskurser, gjenstander, materialer og organsimer, for de er alltid intraaktive og gjensidig forbundet og påvirker gjensidig* (Lenz Taguchi, 2010:50).

I barnehagen har ikke barn levende dyr, men det finnes mange lekedyr. Barna fotograferte leker, plakater og puslet (Figur 22, 23). Den intraaktive pedagogikken hevder at leker ikke er passive, men er performative agenser i gjensidig intraaktivitet med barn. Lenz Taguchi (2010) skriver at:

(...) må alle disse organsimene og fysiske gjenstandene i lærings situasjonen regnes for å ha agentskap i seg selv, de er performative agenser. De intraagerer med hverandre på ulike måter, med ulike intensiteter og krefter, avhenging av potensialet som hver enkelt organsime eller fysisk gjenstand har (Lenz Taguchi, 2010:55-56).



Figur 22: `puslet`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt i barnehagen



Figur 23: `dinosaurer`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt i barnehagen

4.3 Hvorledes barn beskriver og forteller om barnehagen

Fem barn fotograferte barn, voksne, materiell og aktiviteter i barnehagen. Fotografiene var utgangspunktet til samtalene om opplevelser og erfaringer fra barnehagen. Pedagogisk virksomhet i barnehagen bygger på Rammeplan for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006) og ulike temahefter. Barnehagen er en pedagogisk institusjon som skal ha fokus både på kollektiv og individuell utvikling til hvert barn. I barnehagen bruker barn ulike strategier for å ha kontroll over hverdagen sin, for eksempel samarbeid, forhandling og stillhet (Markström & Halldén, 2008). Nordin-

Hultman (2004), Halldén (2007) hevder at pedagogiske miljøer, organisering av tid, rom og struktur påvirker barns subjektivering og gir dem ulike muligheter til å ha kontroll over hverdagen. Lokale prosesser og globalisering påvirker barnehagen, barn og barndom.

Jeg har valgt tre temaer for hvorledes barn beskriver og forteller om barnehagen: *`Det å leke ute når det er vinter`*, *`Det å ha venner`* og *`Jeg kan`*. Barnas fotografier og samtaler er kombinert med ulike teoretiske perspektiver for å gjøre lesninger om ulike tema. Teamene belyser og problematiserer barns subjektivitet og subjektiveringsprosesser i barnehagen.

4.3.1 *Det å leke ute når det er vinter*



Barnet: Jeg liker vinter og treet som er veldig fint dekket med snø. Det er vinter og jeg liker å kaste snøball. Men jeg spør først de andre om de vil at jeg kaster snøball på dem. Hvis de ikke vil, så går jeg til andre. Det er gutter som kaster baller i barnehagen uten å spørre. De kastet på meg og jeg sa fra til dem at de ikke skal kaste mer på meg.

Figur 24: *`vinter`*, fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente på tur med barn fra barnehagen



Barnet: Det er morsomt å ake.

Hanna: Liker du å ake på denne bakken?

Barnet: Ja, han står i veien så jeg ikke fikk tatt bilde av akebrettet mitt.

Figur 25: *`å ake`*, fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente ute i barnehagen. Fotografiet er beskåret på grunn av anonymitet.

Figur 24 og 25, som består av et fotografi og en tekst, er eksempler på mange flotte fotografier og samtaler om vinter og vinteraktiviteter. Vinteren er synlig i datamaterialet fordi jeg hadde undersøkelsen i barnehagen akkurat i den årstiden. Ut

fra Figur 24 og 25 kan jeg lese at det å leke ute er en aktivitet som gir mening for barna. Barna snakket om hvor stor glede de opplever når de er aktive og bruker kroppen sin. I en gruppesamtale sa barna: (...) jeg *liker mest å være ute, jeg liker å være ute. (...) det er kjedelig inne*. Det gir inntrykk av at barna får større mulighet til å ha kontroll over leken ute enn inne, og aktiviteter ute er mindre styrt av voksne og planer. Nordin- Hultman (2004) skriver at rom inne er mest regulert av struktur og tid i barnehagen hvor ulike rom inviterer med sin innredning til bestemte aktiviteter. Personalet trenger ikke å bruke mye tid og ord til å formidle hvordan rom og materielle ting skal brukes. Dette er allerede skrevet i dagsrytmen i en pedagogisk institusjon viser Gulløv og Højlund (2003) i sin forskning.

Barnas fotografier og samtaler kan støtte studiene til Nordin- Hultman (2004), Gulløv og Højlund (2003) om bruken av disse fysiske rommene i barnehagen. Subjektiveringsprosesser kan bli begrenset og kontrollert av personalet, mens ute får barna mer handlingsmuligheter og kan bestemme selv over sine aktiviteter (Gulløv & Højlund, 2003). Studien til Myrvold (2009) støtter dette og viser at gutter synes at det er gøy å være ute hvor de aktivt selv former leken. Rasmussen (2004b) viser at barn gjennom å skape *barns plasser* ønsker å ha kontroll over hverdagen og påvirke den og skape *hverdagslivets steder* (Holloway & Valentine, 2000b).

Holloway og Valentine (2000b) skriver om romsdiskurser at de kan påvirke praksis og virke normaliserende på pedagogers forestillinger om hva som er normalt og bra for barn. Det å være ute er en del av norsk barndomsdiskurs som har makt over norsk barnehagepedagogikk hevder Gullestad (2006). Natur og det å være ute er en del av barndommen og derfor kan barn kanskje få mer frihet til å bestemme selv hvordan de skal bruke uteområdet. Samtidig er de sosiale relasjonene inneskrevet i det fysiske miljøet i barnehage, både ute og inne og påvirker barns subjektiveringsprosesser. Makt som ligger i diskursive forestillinger er så usynlig at det er vanskelig å få øye på den. Maktprosesser kan underbygges med følgende sitat: *Makt gjennomsyrrer alt og er mangesidig* (Dahlberg, et al., 1999:57). I institusjoner er det en disiplinerende makt som ikke tvinger noen direkte, men den normaliserer. Barn i en institusjon skal ofte nærme seg en spesiell norm, og normen blir sett på som en slags standard. Det er hvordan subjekt oppfatter seg selv i ulike sosiale relasjoner som har betydning på subjektsposisjoner og forhandlingskraft.

Ut fra Figur 24 kan jeg lese at det finnes regler i barnehagen som regulerer sosiale relasjoner i leken. Jeg har ikke tenkt å diskutere regelen om snøballek, men jeg vil se generelt på reglene i barnehagen. Det finnes mange andre regler i barnehagen som for

eksempel ”det er ikke lov å løpe inne” som er selvregulerende regler. Den reglen og flere andre blir etter hvert selvregulerende diskurser (Ailwood, 2003) som kan styre og regulere en hverdagspraksis i en pedagogisk institusjon. I Figur 24 er jenta forhandler i sin posisjon i snøballeken i forhold til en gruppe med gutter. Subjektet gir uttrykk av at den sosiale ordenen som finnes i barnehagen har betydning for henne og hun handler innenfor den. Fortellingen viser at institusjonen bygger på diskurser som bestemmer hvordan subjektet posisjonerer seg i forhold til andre og blir posisjonert. Samtidig er barn aktive aktører som har innflytelse på hverdagen og konstruerer sosial orden sammen med andre barn. Guttene (Figur 24) utfordrer reglen om snøballek. Jeg leser at gutter utfordrer makt mellom barn og voksne ved å kaste snøballer. Det er en måte å gjøre barnehagen til sin egen ved å utfordre grensene som de voksne lager (Markström & Halldén, 2008). Barna snakker om en motstand mot diskursive forestillinger om lek. Det er på den måten barna gjør barnehagen til sitt sted. Det er gjennom mening og følelser for et sted at det skapes *genius loci* (Relph, 1976). Barna skaper en meningsskaping med de andre barna.



Figur 26: `snøen`, fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente ute i barnehagen



Figur 27: `snøhaug`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt ute i barnehagen



Figur 28: `akebrett`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt ute i barnehagen

Figur 25, 26, 27 og 28 er fotografier som forteller at barna liker å leke med snø. Snøen er et materiell som bringer med seg nye muligheter og erfaringer. Det gjør også

vinterutstyr som et akebrett, en skliemadrass og ski. Lenz Taguchi (2008:54) skriver at:

Læring finner ikke sted inne i barnet, men det er et fenomen som produseres i intra-aktiviteten som forgår mellom barnet, dets kropp, dets diskursive inskripsjoner, de diskursive betingelsene i rommene dets læring foregår, det tilgjengelige materialet, tid og rom i et spesifikt rom fylt av situerte organsimer. Her er mennesker kun en materiell organisme blant andre.

Snø og utstyr kommuniserer med barn og skaper nye muligheter for barns subjektiveringsprosesser. Snø appellerer til barna, de har lyst å leke med den, bevege seg og skape noe av den. Barna bruker sanser og er i bevegelser. Ifølge Lenz Taguchi kan barn og materiell være i gjensidig intraaksjon hvor både materiale og barn kan ha agentskap. Ut fra barnas fotografier kan jeg lese at ute bruker de materiell mer fritt enn inne. De gjør individuelle og kollektive erfaringer og bruker kroppen og er agentiske subjekter (Lenz Taguchi, 2004).

4.3.2 Det å ha venner

Ut fra datamaterialet kan jeg lese at barn er opptatt av vennskap både i barnehagen og `hjemme`. Det å ha venner har stor betydning i barnas hverdagsliv sier de både i min undersøkelse og Rapporten "Alle teller med" (Østrem, et al., 2009). Figurer 29, 30 og 31 er om vennskap i barnehagen.



Hanna: Hvem er det på bildet? Er de dine venner?
Barnet: Nei, jeg skal vise deg. Hun er en venn, ikke han.
Hanna: Hva heter hun?
Barnet: Celine
Hanna: Kjenner du Celine godt?
Barnet: Ja.

Figur 29: `hun er en venn`, fotografiet ble tatt av en fem år gammel gutt inne i barnehagen, på en naboavdeling. Fotografiet er beskåret, på grunn av anonymitet.

Ut fra Figur 29 kan jeg lese at dette handler om vennskap mellom to barn, en gutt og en jente. Jeg oppfatter at vennskap er betydningsfullt for ham og barna leker sammen både i barnehagen og `hjemme`. Jenta går på en annen avdeling, barna er venner, og

samtidig er de i familierelasjon som fetter og kusine. Barnehagen har et åpent hus nesten hele dagen hvor barn kan leke med hverandre på tvers av ulike avdelinger. Det bidrar til at barn får store handlingsmuligheter i forhold til å finne venner. I rapporten ”Alle leker med ” (Østberg, 2003:185) gir flere barn: (...) *gir uttrykk for at hensikten med å være i barnehagen er å være sammen med andre barn.* Derfor er det avgjørende for barns vennskapsrelasjoner at barna har handlingsmuligheter til å posisjonere seg i ulike sosiale relasjoner med andre barn.

I undersøkelsens barnehage hadde barna muligheter til å bevege seg mellom rommene og bli kjent med flere barn på huset. I en institusjon har rommene et formål og på den måten kan barn blir disiplinert (Gulløv & Højlund, 2003). Nordin-Hultman (2004) skriver at avgrensing av rommet i pedagogiske institusjoner kan diskuteres ut fra makt og kontroll. Avgrensing av rommet regulerer barns muligheter til å handle, bevege seg og få nye venner. Strukturerte aktiviteter i barnehagen og sosialt liv organisert i en gruppe påvirker barns subjektivitet og handlingsmuligheter (Nordin-Hultman, 2004).

Barnet: Jeg leker mest med meg selv. Det synes jeg er bra (...) Vi pleier å være uvenner da begynner jeg å leke med meg selv. Jeg leker med venner veldig godt. Når jeg leker med meg selv, begynner jeg å le, så snakker jeg med meg selv, så begynner jeg å si det jeg sier.

Figur 30: `å leke med seg selv`, fortellingen ble fortalt av ei fem år gammel jente i barnehagen

I vennskap er det blant annet snakk om å posisjonere seg eller blir posisjonert. Ifølge Markström og Halldén (2008) bruker barn ulike strategier for å forhandle om sine posisjoner i gruppa. Jenta fra Figur 30 trekker seg bort fra venner og velger å være litt alene. Barna i rapporten ”Alle teller med ” (Østberg, 2003) velger å forlate sine venner for så å komme tilbake etter en stund. Barn konstruerer subjektivitet i ulike praksiser (Lenz Taguchi, 2004).

Hanna: Leker du med gutter?

Barnet: Nei, jeg leker med jenter. Gutter leker med sine ting som Batman, Bakugan og andre leker. Vi jenter ser av og til på dem. Vi leker ikke med dem.

Hanna: Har jenter med seg leker i barnehagen?

Barnet: Ja, de har. Det er jenter som har med seg leker, men ikke så mange. Det er gutter som leker med sine leker hele tiden. Gutter her i barnehagen leker med leker fra hjemmet.

Figur 31: `lek`, fortelling ble fortalt av ei fem år gammel jente i barnehagen

Figur 31 kan handle om lek og å ha venner i barnehagen. Jenta forteller at hun leker med jenter og gutter. Samtidig foregår det en fordeling på jente- og guttegruppe i barnehagen. Det kan leses at kjønn har betydning i valg av lekekamerater og venner. Nordin- Hultman (2004:46) skriver at: (...) *praksis er også preget av forestillinger om*

kjønn hvor barna er inne i en kjønnsdiskurs. De kan beskrive barn av samme kjønn som venner, mens barn av andre kjønn ofte er beskrevet som kjærester. Kjønn har stor betydning for valg av venner, hvem de skal leke med og tilhørigheten til en gruppe, jente eller guttegruppe (Lenz Taguchi, 2004; Rossholt, 2007). Diskursive forestillinger påvirker konstruksjon av kjønn og kan virke normaliserende. Språklige praksiser er med på å konstruere diskurser over hva ei jente eller en gutt skal leke med i barnehagen og med hvem (Rossholt, 2007). Otterstad (2009) skriver at kategorisering kan bidra til stigmatisering. Det å være en jente eller gutt har betydning for hvilke posisjoner subjekter tar eller får velge. Det er diskursiv praksis som har innflytelse på hvilken status de ulike barna får og med hvem de leker og hvor. Deling i jente- og guttegruppe er tydelig i barnas lek og det kommer fram i fotografier og samtaler. Hvilke muligheter får ulike barn, hvordan kan de etablere vennskap og andre sosiale relasjoner har mye å si i forhold til de diskursene og diskursive praksisene som styrer en institusjon og samfunnet.



Barnet: Martin og Anna er kjærester derfor var det litt morsomt å ta bildet.

Hanna: De er kjærester, derfor tok du bildet av dem?

Barnet: Ja.

Hanna: Leker de mye sammen?

Barnet: Ja.

Hanna: Du leker med Anna, ikke sant. Leker du også med Martin?

Barnet: Ja. Du vet ikke at jeg var kjæreste med Martin før Anna.

Hanna: Å, ja. Dere var kjærester.

Barnet: Ja, vi var det to ganger.

Hanna: Så dere er ikke kjærester lenger. Hvorfor ikke?

Barnet: Vi har slått opp mange ganger. Vi var kjærester veldig lenge, så jeg har slått opp.

Hanna: Å, ja. Du vil ikke lenger. Så det er Anna som er sammen med Martin.

Barnet: Ja.

Figur 32: `kjærester`, fotografiet ble tatt av ei fem år gammel jente i barnehagen

Hanna: I barnehagen, hvem er det du leker med? Med Trine?

Barnet. Mm, Trine er kjæresten min. Vi leker sammen.

Figur 33: fortellingen ble fortalt av en fem år gammel gutt i barnehagen

Figur 32 og 33 forteller om det å være kjærester i barnehagen. Både jenta og gutten forteller om forskjellen mellom det å være en lekekamerat og kjæreste. Lenz Taguchi (2004) skriver at barn konstruerer kjønn innenfor diskurser og de diskursive praksisene som er tilgjengelige for dem. Fra poststrukturell feminisme perspektiver er kjønnsstereotyper påvirket av institusjonell praksis. Studiene til Myrvold (2009) og Østerås (2007) viser at det finnes heteronormativ praksis i barnehager som beskriver heteroseksuelle diskurser som dominerer i barnas liv. Kjønn skapes ved å bruke performativer som for eksempel han, hun, det er en gutt, det er en jente for å betegne en kjønnsdiskursiv konstruerende karakter. Det er gjennom gjentakelse kan kjønns kategorier blir produsert (Youdell, 2006). De heteroseksuelle diskursene normaliserer språk, institusjonspraksis og privatlivet til hvert eneste menneske (Lenz Taguchi, 2004). Barn og seksualitet er et tema som både er kontroversielt og marginalisert i samfunnet. Samtidig kommer fortellingen fra Figur 29 hvor gutten bryter de diskursive praksiser og beskriver en jente som en venn.

Ut fra barnas fortellinger og fotografier er både lek og vennskap arenaer hvor barn posisjoner seg selv og blir posisjonert. Jeg kan lese at diskurser har en stor innflytelse på barns lek og vennskap hvor barn har agentskap ved å utfordre lokale diskurser og praksiser. Barn er sterkt påvirket av konstruksjoner om kjønn i institusjoner og i `hjemme` og påvirker barns subjektiveringsprosesser.

4.3.3 Jeg kan



Barnet: Her er det masse bøker og tegnesaker.
Hanna: Liker du å lese? Liker du at noen leser for deg?
Barnet: Jeg kan lese selv.
Hanna: Kan du lese selv?
Barnet: Ja, jeg liker å lese bøker.

Figur 34: `jeg kan lese`, fotografiet ble tatt av ei jente på fem år i barnehagen

`Hjemme` og i barnehagen møter barna ulike normer, krav og forventninger (Figur 34). Barn konstruerer subjektivitet, men de kan oppleve at de normaliserende diskursene regulerer og begrenser subjektets muligheter. Det finnes forestillinger i

samfunnet om hva et barn bør være og innflytelse på hverdagsliv til barna (Dahlberg, et al., 1999). Makten er der uten at noen eier den spesielt, men det er mulig å gjøre motstand mot den makten. Lenz Taguchi (2004) snakker om en diskursiv agentskap. Det betyr at subjekter handler innenfor ulike diskurser, men samtidig kan de utfordre diskurser som kan føre til meningssskaping og ny kunnskap.

Barnet: Jeg kan engelsk.
Hanna: Hvem har lært deg engelsk? Mamma, pappa?
Barnet: Nei, jeg har lært engelsk selv da jeg var liten og jeg kan det bare. Mamma og pappa kan også engelsk bra, men lillesøster kan ikke og ikke lillebror
Hanna: Kan du flere språk?
Barnet: Ja, jeg kan norsk, engelsk og ibo.
Hanna: Å, ja.

Figur 35: `jeg kan engelsk`, fortellingen er fortalt av ei jente på fem år i barnehagen

Språk er en indikator for subjekter og deres subjektivitet (Figur 35). Tre barn fra prosjektet har andre morsmål enn norsk. Barna er veldig stolte av å kunne engelsk, men det er lite snakk om morsmålet til barna. Det finnes ulike diskurser og diskursiv praksis i å reprodusere konstruksjoner og kategorier som støtter den norske barnehagediskursen (Andersen, 2002, 2006; Becher, 2006; Fajersson, 2005; Gjervan, et al., 2006; Özalp, 2005). Det er ulike diskurser som bestemmer hvilke språk som er brukt og styrer både `hjemme`, barnehagen og det lokale samfunnet. Subjekter aksepterer de dominerende diskurser samtidig som det er mulig å bryte disse. Globaliseringsprosesser og media har en stor påvirkning i forhold til hvilke språk som er populære i samfunnet. I rapporten "Alle teller med" (Østrem, et al., 2009) pekes det på at barnehager har lite fokus på språklig mangfold og fokus går mest på å lære barn norsk.

Fajersson (2005) skriver at det finnes diskurser i pedagogikken som legger stor vekt på å kunne lære norsk og glemme betydningen av morsmålet. Det brukes ulike tester for å vurdere barns språkutvikling i den norske barnehagen. Det er et sterkt fokus på at alle barn skal kunne norsk før de begynner på skolen. Andersen (2002, 2006) og Özalp (2005) viser at dikotomier og kategorisering fører til marginalisering, ekskludering og undertrykking. I det postmoderne paradigmet kommer det veldig fram at barn er forskjellige, mangfoldige og komplekse.

Barnet: Så sier jeg til alle voksne hvor jeg kommer fra.
Hanna: Hvor du kommer fra!
Barnet: Norge.
Hanna: Er det de voksne som spør deg hvor du kommer fra?
Barnet: Nei, de spør ikke meg, men jeg vil bare si det til dem.

Figur 36: `Norge`, fortellingen er fortalt av ei jente på fem år i barnehagen

Barn i barnehagen kan bli posisjonert diskursivt ut fra for eksempel kjønn, kultur, språk og etnisk bakgrunn gjennom de diskursive forestillingene som er dominerende i en institusjon (Figur 36). Performative prosesser er til stede i den diskursive praksisen og er en del av den. Youdell (2006) skriver at pedagoger bør rive seg bort fra kjente koblinger mellom rase, kjønn, klasse, seksualitet og evne i sin pedagogiske praksis. Dette bør de gjøre for å se og gi nye muligheter til barn og studenter i pedagogiske institusjoner.

4.4 Oppsummering

I dette kapittelet gjøres det lesninger av barnas fotografier, samtaler, temaer hvor det brukes ulike begreper fra ulike teorier for å belyse og problematisere barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. Barnas subjektiveringsprosesser er ikke hegemonistiske, men det finnes variasjoner i disse. I lesninger ønsket jeg å synliggjøre subjektene ved å bruke barns fotografier og samtaler. Barnas stemmer, min stemme og teorier er med å konstruere en ny kunnskap.

5 Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet presenteres noen refleksjoner som oppsummerer arbeidet med denne undersøkelsen. Først drøftes det barns perspektiver i forskning. Deretter gjøres det rede for forskningsområdet, barns subjektiveringsprosesser i barnehage og `hjemme`. Videre drøftes det bruk av begrepet sted og bruk av fotografi i forskning med barn og til slutt muligheter for videre forskning.

5.1 *Barns perspektiver i forskning*

Det å komme nærmere barns perspektiver var en stor utfordring i denne undersøkelsen. Jeg problematiserte en forskerposisjon i forhold til barns perspektiv (Halldén, 2003a) og reflekterte rundt mine valg underveis i oppgaven. Jeg er klar over at jeg kunne vært enda mer tydelig på min posisjon som en forsker under feltarbeidet. Det å ta barn på alvor og respektere dem, bør påvirke forskning der barn er med. Barn tar ulike posisjoner og derfor bør forsker være klar over sin posisjon under undersøkelsen slik at barn får muligheter til å konstruere kunnskap.

Å inkludere barns stemmer i forskningsprosessen er et utfordrende arbeid. Barns deltakelse i forskningen er et kritisk tema, samtidig har barn krav på det ut fra FNs Barnekonvensjon. Derfor er det en etisk og politisk sak at barns stemmer er med i en forskning når det gjelder barnshverdagsliv (MacNaughton, Smith, & Davis, 2007; Soto, 2005). Barns perspektiver og deltakelse fører til at forskere bør være åpne for nye perspektiver og strategier som kan gi barn mer deltakelse i forskningen (O`Kane, 2008). Samtidig var det jeg som valgte forskningstemaet, designet forskningen og analyserte datamaterialet. Det var gjennom barns fotografier og samtaler at jeg prøvde å komme nærmere barns erfaringer og opplevelsene fra barnehagen og `hjemme`. Jeg er klar over at det ikke kan stemme helt med barnas oppfatninger av sine erfaringer og erfaringer. Derfor er etiske og metodologiske refleksjoner en så betydelig del i forskning med mennesker, særlig med barn (Alderson, 2008; Farrell, 2005; Kampmann, 2006).

5.2 *Videre utvikling av photo-elicitation som forskningsstrategi*

Forskningsstrategien, photo-elicitation, kan ha bidratt til at barna fikk store muligheter til å være med-konstruktører i undersøkelsen. Barna var aktive i forskningen ved å fotografere og selv bestemme hva de ville fotografere. På den måten kunne de delta

aktivt i ulike kontekster i barnehagen og `hjemme`. Ved å bruke fotografi kan forsker utfordre det tradisjonelle forskningsintervjuet hvor det er asymmetriske maktforhold mellom en forsker og et barn. Barnas egne fotografier og samtaler om disse viser at det er barn som er ekspert på disse og ikke en voksen. Dette kan bidra til å utfordre maktforholdet mellom barn og voksne (Punch, 2002; Rasmussen, 2004a).

Et digitalt kamera var et hjelpemiddel for at barn skulle ha muligheter til å være aktive som med-konstruktører. Jeg har opplevd at barna synes at det var interessant å forholde seg til og bruke digitalt verktøy i undersøkelsen. I dette tilfelle, et digitalt kamera, en bærbar Pc og diktafon. Jeg støtter meg til forskning (Clark, 2005a, 2005b, 2007; Cook & Hess, 2007; Einarsdóttir, 2005, 2007; Fasoli, 2003; O`Kane, 2008; Punch, 2002; Rasmussen, 2004a, 2004b, 2008; Rasmussen & Smidt, 2003) som brukte et digitalt kamera i sine studier og som viste det kan fremheve barns deltakelse å konstruere datamateriale. Jeg erfarte at et digitalt kamera ga både barna og meg alternative subjeksposisjoner i undersøkelsen, barna kunne være aktive og jeg fikk mindre makt. Et digitalt kamera er ikke bare et objekt, men kan være et element av et stimulerende fysisk miljø. Hvis vi bruker den intraaktive pedagogikken for å se på samspill mellom barnet og et digitalt kamera kan det fysiske materialet bidra til konstruksjoner av barnets subjektivitet og læring (Lenz Taguchi, 2008, 2010).

Photo-elicitation er en forskningsstrategi som kan gi barn større muligheter til å delta og konstruere datamaterialet sammen med forsker. Jeg opplevde at jeg kunne bidra til at barna kunne delta enda mer i ulike deler i forskningsprosessen. Jeg tok opptak av samtalene vi hadde og siden hørte vi på disse opptakene. Jeg ser nå at jeg kunne transkribert samtalene med en gang og snakket om temaene med en gang til barna. Barna var med på å velge fotografiene som jeg kunne brukte videre i oppgaven. Jeg kunne brukt enda mer tid på dette. Det å ha god tid har betydning for forskning med barn. Forsker bør på forhånd tenke gjennom sin posisjon og sørge for at barn bør få muligheter til å være med-konstruktører i ulike faser av forskningsprosessen.

I samtaler med barna om fotografi var jeg så opptatt av å få fram barnas innsikt og uttrykk at jeg noen ganger var styrende og mine spørsmål var ledende. Mine spørsmål kunne påvirke svarene som barna hadde kommet med. Jeg kunne la barna for eksempel snakke ut uten å stille så mange spørsmål. Jeg klarte å forholde meg til det at barna hadde mye frihet under fotografering, men under samtalene kunne jeg være mer undrende. Det er et eksempel fra Figur 25 spør jeg en gutt: *Hvem er det på bildet? Et det dine venner?* Jeg kan lese at jeg forteller barnet hvilke begreper jeg var ute etter. Det kan også leses at spørsmålene mine var med på å konstruere svarene fra barna og

dette påvirket hvordan samtalen utviklet seg videre. Spørsmålene mine under samtalene kan være påvirke av diskursive forestillinger som jeg er en del av.

Det å bruke kamera i ulike pedagogiske situasjoner med barna, kan bidra til å skifte diskurser og subjeksposisjoner mellom barn og pedagog. Både barn og pedagog kan utvide de diskurser og diskursiv praksis som de en del av. Det kan bidra til å konstruere nye måter å være både barn og pedagog på i en institusjon. Subjekter kan skape ny kunnskap som kan bidra til å utvide relasjoner mellom barn og pedagoger.

Jeg brukte ulike teorier i barndomsgeografi, barndomssosiologi, postmoderne teori og teori om fotografi i undersøkelsen. Barnas fotografier og samtaler er brukt i oppgaven for å belyse og problematisere ulike aspekter av subjektiveringsprosesser. Jeg håper at oppgaven kan leses slik at det er flere ulike stemmer som konstruerer kunnskap sammen.

5.3 Subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`

Denne undersøkelsen hadde hovedfokus på barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. For å få innsikt i temaet ønsket jeg å snakke med barn om erfaringene og opplevelsene de fikk fra stedene. Gruppen bestod av fem barn med alder fem år, som fotograferte mennesker, materialer, natur, leker, aktiviteter og deretter snakket med meg om fotografiene. Ved å gjøre dette har jeg prøvd komme nærmere barns perspektiver noe som er et problematisk begrep og ble diskutert i denne oppgaven. Jeg var ikke ute etter å finne sannheter om barn som et subjekt, barnets subjektivitet, men ønsket å vise hvor komplekse subjektiveringsprosesser kan være.

Barna relaterte sine opplevelser og erfaringer til mennesker, ting og aktiviteter som var betydningsfulle for dem. Barnas fotografier og samtaler tok opp flere temaer som berører denne forskningen. Det å ha mange temaer kan svekke en undersøkelse. Samtidig kan flere temaer vise mangfold og dette kom tidlig fram i datamaterialet. Barna var med-konstruktører av forskningsprosessen og hadde stor frihet til å fotografere. De tok mange fotografier om ulike temaer både i barnehagen og hjemme. Det hadde en stor betydning for meg å inkludere disse temaene for å vise bredden av barns erfaringer og hendelser i deres hverdagsliv. Barnas deltakelse i forskningsprosessen skapte en dynamikk i gjennomføring av undersøkelsen og det er dette jeg prøver å vise i denne oppgaven.

Barnas fotografier og samtaler viser at barns hverdagsliv foregår på ulike steder hvor barnas subjektiveringsprosesser skjer. Det er barnehagen og `hjemme` som er to

hovedsteder som barna fra undersøkelsen forholder seg til. Barnas fotografier og samtaler forteller om subjektets relasjoner med andre mennesker og også om forhold til materialer, dyr og natur. Det finnes noen forskjeller mellom fotografier og samtaler fra barnehagen og `hjemme`. Fotografiene fra hjemme har fokus på private relasjoner mellom barn og familie, og er forsterket med ord som: *min mor, mine søsken, min kusine, min bestemor*. Barna snakket om relasjoner til nære medlemmer av familie og til de som de ikke ser så ofte. Familien som kan bo langt unna i Norge eller i et annet land. Materielle objekter forteller også om nære relasjoner og skildres med ord som: *mitt hus, min seng, min data, mitt dyr*. Barna har fortalt flere historier om ting som har betydning for dem.

Fotografiene og samtaleene fra barnehagen kjennetegnes av grupperelasjoner. Barna snakker også om plasser som de liker å bruke i barnehagen, særlig uteområdet og egen avdeling. Materialer som leker og utstyr har betydning for barns hverdagsliv. Venner er på fotografiene fra begge stedene hvor barn fotograferte både enkelte venner og grupper. Digitale verktøy: Pc, Tv og ulike spillkonsoller er en del av barns hverdag. Dyr er også en del av barnas verden. De forteller om nære relasjoner hvor dyr har en viktig plass hos deres familier. Barn har tilgang til flere materialer og fotografiene og samtaleene viser at barn lever i et velferdssamfunn.

Barna deltar i prosesser som produserer og reproducerer forståelser over hvem de er som subjekter i ulike diskurser i barnehagen og `hjemme`. De møter ulike diskursive praksiser og diskurser som kan stå i motsetning til hverandre. Barna kan utfordre og forhandle innenfor de diskursive strukturene som de møter på stedene. Stedene kan skape forskjellige forventninger til barnet som påvirker barns subjektiveringsprosesser. For eksempel kan det være ulike forventninger til språk og religion i barnehagen og `hjemme` som påvirker barns subjektivitet.

Inne i barnehageforskning er det ikke mange som har forsket på barns subjektiveringsprosesser i barnehagen og `hjemme`. Det har vært mest fokus på barns subjektivering i pedagogiske institusjoner. Forskning på ulike steder kan frambringe at barn subjektiveringsprosesser blir mer nyansert. Barndomsgeografi viser at steder ikke er en statisk konstruksjon, men noe som er i forandring. Mennesker og steder kan påvirke hverandre og derfor kan det ha betydning at de ulike `hjemme` blir sett og hørt.

Det å være inkluderende og rettferdig kan påvirke barns muligheter til å handle og skape mening i hverdagen sin i pedagogiske institusjoner skriver Lenz Taguchi (2008,

2010). Videre introduserer Lenz Taguchi den intraaktive pedagogikken for at barn med ulik etnisk, kulturell, sosial og religiøs bakgrunn får gode muligheter til læring og lek i en pedagogisk institusjon.

5.4 Konstruksjon av begrepet sted

Holloway og Valentine (2000b) deler den barndomsgeografiske forskningen inn i tre områder: stedets betydning, hverdagslivets steder og romdiskurser som jeg i denne undersøkelsen ønsket å knytte til barns subjektiveringsprosesser. `Hjemme` og barnehagen er stedene som undersøkelsen forholder seg til. Barna har utvidet `hjemme` til slektninger som bor andre steder i Norge og i utlandet. *Hverdagslivets steder* kan være `hjemme`, barnehagen, kirken og nærmiljø. Barnas fotografier og samtaler viser at det er gjennom leken og sosiale relasjoner at barn skaper mening på de stedene. Det er i sosiale relasjoner med andre mennesker i barnehagen og `hjemme` at hver enkelt skaper sitt sted, sin *genius loci* (Relph, 1976:48). Stedene kan være med i barns konstruksjoner av subjektivitet i forhold til fysiske objekter. Disse kan være i en gjensidig intraaksjon med barna. Ut fra barnas fotografier og samtaler kan det leses om *stedets betydning* hvor lokale og globale prosesser påvirker og barn og barndom. Den digitale verden åpner for nye former for mer globalisering. Barn er pådrivere for å ta i bruk digitale verktøy `hjemme`. Romdiskurser har innflytelse på barn og barndom. Det finnes diskurser i forhold til hvordan barn skal bruke det fysiske miljøet inne og ute i barnehagen.

5.5 Videre forskning

Det var et utfordrende forskningsarbeid som nå er i en avslutningsfase. Jeg er sikker på at det trengs mer forskning om barns subjektiveringsprosesser. Det er også behov for forskning hvor barn er med-konstruktører. Det å knytte barndomsforskning til barndomsgeografi kan åpne for å flytte fokus fra det individuelle barnet til å se på hvordan stedet, tingene og de ulike materialene er med-agenter i barns konstruksjoner av subjektiviteter.

Denne undersøkelsen har jeg gjennomført i dialog med fem femåringer som går i barnehagen. Det kunne være en ny innfallsvinkel å ha undersøkelsen med yngre barn i barnehagen. Ved å bruke en forskningsstrategi som åpner for barns aktive deltakelse kan barn som går i barnehage bli innlovert. Det kunne være interessant å ha en undersøkelse med foreldre og personalet om barns subjektiveringsprosesser for å få fram flere perspektiver. Det er behov for forskning hvor barn er aktive deltakere og meningsskapere av kunnskap.

6 Litteratur

- Ailwood, J. (2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286-299.
- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. In A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 27-37). Maidenhead: Open University Press.
- Alderson, P. (2008). Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods. In P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (second ed., s. 276-291). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Groupe.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling: HiO-hovedfagsrapport nr 18*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Andersen, C. E. (2006). Troubling ethnicity and cultural diversity in Norwegian preschool discourses. *Australian Research in Early Childhood Education*, 13(1), 38-50.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Barclay-McLaughlin, G., & Hatch, J. A. (2005). Studying across Race: a conversation about the place of difference in qualitative research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 216-232
- Barker, J., & Smith, F. (2001). Power, Positionality and Practicality: Carrying out Fieldwork with Children. *Ethics, Place & Environment*, 4(2), 142-147.
- Barker, J., & Weller, S. (2003a). "Is it Fun?" Developing Children Centred Research Methods. *International Journal of Sociology and Social Policy* 23(1/2).
- Barker, J., & Weller, S. (2003b). "Never work with children?": the geography og metodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3(2), 207-227.
- Barthes, R. (2001). *Det lyse rommet. Tanker om fotografiet*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bauman, Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym swiecie. Lectures in the Institute for the Human Sciences*. Krakow: Wydawnictwo Znak.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences. norsk tittel Globalisering og dens menneskelige konsekvenser.* (M. Nygård Trans.). Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, K.-M. (2002). *Barndom i et makt- og avmaktsperspektiv: "- og så må de sende oss i barnehagen": HIO-hovedfagsrapport nr 12*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studie.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In G. MacNaughton, I. Siraj-Blatchford & S. A. Rolfe (Red.), *Doing early childhood research : international perspectives on theory and practice* (s. 162-178). Buckingham: Open University Press.
- Bustos, M. M. F. (2007). *Virkeligheten: virkelighetEr : heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser*. HiO-masteroppgave nr 13. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for læreutdanning og internasjonale studie, Oslo.
- Bølgan, N. (2006). *Temahefte om "IKT i barnehagen"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bølgan, N. (2008). *Vil du være med, så heng på! Barnehagen som digital arena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bølgan, N. (2009). *Du gjør bare sånn! Bruk av digitale verktøy sammen med barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Castree, N. (2003). Pace: connections and boundaries in an interdependent word. In S. P. Rice, G. Valentine & S. L. Holloway (Red.), *Key concepts in geography* (s. 165-187). London: Sage.
- Childhood. (1997). 4(1).

- Childhood. (2000). 7(1).
- Childhood. (2004). 11(2).
- Christensen, P., & James, A. (2008a). *Research with Children. Perspectives and Practices* (second ed.). New York og London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Christensen, P., & James, A. (2008b). Introduksjon: Researching Children and Childhood Cultures of Communication. In P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (second ed., s. 1-10). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Christensen, P., James, A., & Jenks, C. (2000). Home and movement: children's constructing 'family time'. In S. L. Holloway & G. Valentine (Red.), *Children's geographies : playing, living, learning* (s. 139-156). London: Routledge.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003a). *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: RoutledgeFalmer.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003b). Children in the city: introducing new perspectives. In P. Christensen & M. O'Brien (Red.), *Children in the city : home, neighbourhood and community* (s. 1-13). London: RoutledgeFalmer.
- Christensen, P. H., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Clark, A. (2005a). Listening to and Involving Young Children: A Review of Research and Practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Clark, A. (2005b). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 29-51). Bristol (UK): The Policy Press.
- Clark, A. (2007). A Hundred Ways of Listening: Gathering Children's Perspectives of Their Early Childhood Environment. *Young Children*, 62(3), 76-81.
- Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (2005). Introduction + Beyond listening: future prospects. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 1-16, 175-188). Bristol (UK): The Policy Press.
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(29), 29-45.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. norsk titel: *Fra kvalitet til meningsskaping: morgendagens barnehage*. (M.-B. Hollje & M. Halvorsen, Trans.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahle, H. F. (2009). *Når mamma ikke har dårlig tid - da får jeg være på kveldsåpent: en intervjuundersøkelse med barn og mødre som bruker et kveldsåpent barnehagetilbud*: HiO-masteroppgave nr 4. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: NESH (Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora)
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Eide, B., & Winger, N. (2003). «*Fra barns synsvinkel*»: *Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eide, B., & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 71-91). Bristol (UK): The Policy Press.

- Einarsdóttir, J. (2005). Playschool in Pictures: Children's Photographs as a Research Method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.
- Fajersson, K. E. (2005). Rammeplan må få et flerkulturelt perspektiv. *Første Steg*, 1, 24-27.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen) (1989). Norsk ratifisering 08.01.1991 og inkorporering i norks lov 01.08.2003. Oslo: Barne og Familedpepaartmentet, <http://www.regjeringen.no/>
- Farrell, A. (2005). New times in ethical research with children. In A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 166-175). Maidenhead: Open University Press.
- Fasoli, L. (2003). Reading Photographs of Young Children: looking at practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 32-47
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970 (Oversatt av E. Schaanning 1999)*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gullestad, M. (2006). Bardom i Norge. *Barn*, 2, 41-56.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendalske Boghandel Nordisk, Forlag A/S
- Halldén, G. (2000). "Två decimeter nysnö, perfekt harjaksävder" Platsen som viktig frö möjligheten att framträda *Barn*, 1, 23-32
- Halldén, G. (2003a). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Halldén, G. (2003b). Children`s views of family, home and house. In P. Christensen & M. O'Brien (Red.), *Children in the city : home, neighbourhood and community* (s. 29-46). London: RoutledgeFalmer.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Harper, D. (2008). What`s New Visually? In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (s. 185-205). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Hatch, J. A. (2007). Back to Modernity? Early Childhood Qualitative Research in the 21 st Century. In J. A. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 7-22). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Hatch, J. A. (2007b). Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research. In J. A. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 223-244). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000a). *Children's geographies: playing, living, learning*. London: Routledge.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000b). Children`s geographies and the new soaisal studies of childhood. In S. L. Holloway & G. Valentine (Red.), *Children's geographies : playing, living, learning* (s. 1-29). London: Routledge.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2001). Placing cyberspace: processes of Americanization in British children`s use of the Internet. *Area*, 33(2), 153-160.
- Hughes, P. (2001). Paradigms, methods and knowledge. In G. MacNaughton, I. Sirj-Blatchford & A. S. Rolfe (Red.), *Doing early childhood research. Intrenational perspectives on theory and practice* (s. 31-64). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 42-57.
- Kampmann, J. (2006). Etske overvejelser i etnografisk børneforskning. In E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 167-183). København: Gyldendal.
- Keat, B. J., Strickland, J. M., & Barbara, M. A. (2009). Child Voice: How Immigrant Children Enlightened Their Teachers with a Camera. *Early Childhood Education Journal* 37, 13-21.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 151- 175). Bristol (UK): The Policy Press
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kořakowski, L.(2009) *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*. Krakow: Wydawnictwo Znak.
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood*, 14(1), 11-28.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*. Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet : en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2008). Intra-aktivt pedagogisk arbeid for inkludering og rettferdighet. In J. R. Pettersen (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Skrifter fra Nordiske impulser 2008* (s. 45-67). Oslo: SEBU Forlag. Pedagogisk Forum.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intraaktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lidén, H. (2003). Common neighbourhoods - diversified lives: growing up in urban Norway. In K. F. Olwig, E. Gulløv, H. Lidén & A. T. Kjørholt (Red.), *Children's places: cross-cultural perspectives* (s. 119-138). London: Routledge.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- MacNaughton, G., Smith, K., & Davis, K. (2007). Resarching With Children: The Challenges and Possibilities for Building "Child Friendly" Researcher. In J. A. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 167-185). New York, London: Routledge.Taylor & Francis Group.
- Markström, A.-M., & Halldén, G. (2008). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*.
- Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90.
- Mauthner, M. (1997). Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects. *Children & Society*, 11(1), 16-28.
- Mayall, B. (2008). Conversations with Children: Working with Generational Issues. In P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: perspectives and practices* (s. 109-123). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Moss, P. (2007). Meetings Across the Paradigmatic Divide *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.
- Myrvold, H. B. (2009). *Noen gutters retrospektive fortellinger fra barnehage(r)*: HiO-masteroppgave nr 14.Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Nilsen, R. Dyblie. (2000). "Her ska æ aldri fløtt fra!" Fysiske og sosiale aspekter ved barns "gode hus". *Barn*, 3-4, 115-133.

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- O' Kane, C. (2008). The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions Which Affect Them. In P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (s. 125-156). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Olwig, K.F.(2000). (Be)tydningen af barndommens "sted". *Barn*, 3-4, 33-55.
- Olwig, K. F., Gulløv, E., Lidén, H., & Kjørholt, A. T. (2003). *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Otterstad, A. M. (2007). Doing and Unpacking De/Colonising methodologies: who is at risk? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 170-174.
- Otterstad, A. M. (2008). Fra en annen til de andre - kritisk blikk på kategorier i interkulturell forskning. In A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 149-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2009). Språkets ambivalens og subjektes meningskonstruksjoner. In K. E. Fajersson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 64-93). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Philo, C. (2000). 'The Corner-Stones of My World': Editorial Introduction to Special Issue on Spaces of Childhood. *Childhood*, 7(3), 243-256.
- Pink, S. (2004). Making Links: On Situating a New Web Site. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 211-222.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research* (second ed.). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9(3), 321-341.
- Rasmussen, K. (2000). Det fotografiske (ind)blik i børns liv. *Barn*, 3-4, 159-171.
- Rasmussen, K. (2004a). Fotografi och barndomssociologi. In P. Aspers, P. Fuehrer & A. Sverrisson (Red.), *Bild och samhälle : visuell analys som vetenskaplig metod* (s. 267-287). Lund: Studentlitteratur.
- Rasmussen, K. (2004b). Places for Children - Children's Places. *Childhood* 11(2), 155-173.
- Rasmussen, K. (2008). Atmosfærens steder- stedernes atmosfære. In S. Dupont & U. Liberg (Red.), *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (s. 92-115). København: Akademisk Forlag
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2003). Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the children. In P. Christensen & M. O'Brien (Red.), *Children in the city : home, neighbourhood and community* (s. 82-101). London: RoutledgeFalmer.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion Limited.
- Rhedding-Jones, J. (1995). Positionings poststructural: some Australian research in education. *Nordisk Pedagogik*, 16, 2-14.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J., Bae, B., & Winger, N. (2008). Young Children and Voice. In G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Red.), *Young Childre as Active Citizens: Principels, Policies and Pedagogies* (s. 44-59). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Rossholt, N. (2005). Det handler om mer enn rosa og blått. In E. Forfatter: Juell, O. Mørk & P. Arneberg (Red.), *Samtalen i barnehagen* (s. 129-146). Oslo: Damm
- Rossholt, N. (2007). Krop og bevægelse, hvad har det med køn at gøre?: en poststrukturalistisk tilgang til børnehavefeltet. In M. Herskind (Red.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (s. 41-56). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Ryan, S., & Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education* 56(1), 34-45.
- Silin, J. G. (2005). Who can speak?: Silence, voice and pedagogy. In N. Yelland (Red.), *Critical issues in early childhood education* (s. 81-97). Maidenhead: Open University Press.
- Soto, L. D. (2005). Children make the best theorists. In L. D. Soto & B. B. Swadener (Red.), *Power and voice in research with children* (s. 9-21). New York: Peter Lang.
- St. Pierre, A. E. (2000). Poststructural feminism in education: An overview *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: videnskapsteori, analysestrategi, kritikk*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Sundvall, E. P. (2009). *Tre barn som co-konstruktører av forskningsdata: med hjelp av videofilming og våre kulturelt komplekse subjektposisjoner*: HiO-masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for læretutdanning og internasjonale studier
- Swadener, B. B., & Mutua, K. (2007). Decolonizing Research in Cross-Cultural Contexts. In J. A. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 185-205). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Valentine, G. (1999). Being Seen and Heard? The Ethical Complexities of Working with Children and Young People at Home and at School. *Ethics, Place & Environment*, 2(2), 141.
- Youdell, D. (2006). Diversity, Inequality, and a Post-Structural Politics for Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 33-42.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerås, B. (2007). *Diskurser om kjønn i barnehagen: et etnografisk inspirert feltarbeid sett i lys av dekonstruktive lesinger av en rammeplan, en handlingsplan for likestilling og to temahefter*: HiO-masteroppgave nr 14. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for læretutdanning og internasjonale studie.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, R. L., Hognes, D. H., Jansen, T. T., Nordtømme, S., et al. (2009). *Alle teller med. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Özalp, F. (2005). *"Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆ": oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne*: HiO - hovedfagsrapport 2005 nr 13. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning av undersøkelsen av NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 06 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Ann Merete Otterstad
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 01.12.2009

Vår ref: 22860 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.10.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22860	<i>Barna som veiviser. Stedets betydning presentert gjennom barnas egne fotobilder</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ann Merete Otterstad</i>
Student	<i>Hanna Zakrzewska</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen
Bjørn Henrichsen

Katrine Utaaker Segadal
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Hanna Zakrzewska, Ole Brumms vei 28, 0979 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22860

Personvernombudet anbefaler at førstegangskontakten med foreldrene opprettes av ansatte i barnehagen. De ansatte deler ut informasjonsbrev til foreldrene, som returnerer utfylt samtykkeerklæring til studenten.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Det legges til grunn at alle som blir tatt bilde av i forbindelse med prosjektet har gitt sitt samtykke til det. Det gjelder også personer som fotograferes når barna er hjemme. Foreldrene til de barna som får med kamera hjem, må derfor instrueres til å informere eventuelle personer som barna ønsker å ta bilde av hjemme om prosjektet og be om deres samtykke til at de kan bli fotografert.

Ber om at følgende tilføyes i informasjonsbrevene til foreldrene i barnehagen og de ansatte:

- at barna som får utdelt kamera for å ta bilder får beholde en kopi av bildene etter at prosjektet er avsluttet

Prosjektslutt er angitt til 31.08.2010. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Lydopptakene og bildene slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vedlegg 2: Informasjon om masteroppgaven til personalet med samtykkeerklæring

Hanna Zakrzewska
Ole Brumms vei 28
0979 Oslo
Tlf. 23 32 19 80/93035125
E-mail: hanna.zakrzewska@start.no

Oslo,

Informasjonsbrev om masterprosjekt

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og holder på en masteroppgave. Jeg er utdannet forskolelærer fra Høgskolen i Oslo i 2007. Jeg har flere års erfaring med arbeid i barnehage. Jeg vil gjerne gjennomføre et prosjekt i deres barnehage. Datamaterialene som jeg samler vil danne grunnlag for min masteroppgave. Temaet for prosjektet mitt er ” Barns veiviser- stedets betydning presentert gjennom barnas egne fotobilder”. Jeg ønsker å undersøke samhandlingen mellom barns liv hjemme og i barnehagen.

I den forbindelse har jeg fått kontakt med fem barn og deres foreldre i barnehagen. Barna kommer til å ta foto med digital kamera av steder og ting som de er opptatt og vil vise til andre. Fotobildene vil bli brukt som grunnlag for samtaler alene eller i en gruppe. Jeg vil bruke båndopptaker når jeg har samtaler med barn om fotobilder. Jeg kommer til å gjøre noen skriftlig notater undersveis, i forhold til barnas bildeprosesser.

Jeg ønsker å informere alle ansatte og foreldre om prosjektet, fordi det finnes mulighet om å komme på bildet som barna skal ta. Derfor vil jeg be alle ansatte om tillatelse eller å reservere seg dersom de ikke ønsker at deres barn eller de selv skal komme på bildet. En begrunnelse for reservasjon er ikke nødvendig. Barna som får udelt kamera for å ta bilder, får beholde en kopi av sine bilder etter at prosjektet er avsluttet. Jeg planlegger å foreta undersøkelsen i januar – mars 2010 i barnehagen. Jeg vil være i barnehagen noen timer, to-tre ganger i uka. I starten vil jeg bruke litt tid til å bli kjent med barnehagen og med barna.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen. Det er lov å trekke seg fra prosjektet når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere og alle opplysninger vil bli slettet. Prosjektsslutt er angitt til 31.08.2010. Senest ved prosjektsslutt vil datamaterialet vær anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenge foreligger i materialet. Lydopptakene og bildene slettes. Indirekte personidentifiserte opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Fotobildene skal bli behandlet slik at ingen enkeltpersoner vil bli gjenkjennes. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S. Veileder for masteroppgaven er Ann Merete Otterstad, 22452196 / 99736323. Har dere noen spørsmål angående prosjekt, så ta kontakt med meg på tlf.930 35 125. Dere kan gjerne spørre (...) eller (...) om prosjektet.

Med vennlig hilsen

Hanna Zakrzewska

Jeg skal være i barnehagen, onsdag ... fra kl.15.00 til 17.00 og vil gjerne svare på spørsmål angående prosjektet.

Svarslippen leveres på deres avdeling innen fredag, ...

Klipp-----

Samtykkeerklæring ved innsamlinga av data gjennom barnas fotobilder

- Ja, jeg tillater at jeg kan bli fotografert av de fem utvalgte barn som skal ta bilder og at bilder kan bli brukt videre i Hanna Zakrzewska sitt masterprosjekt.
- Nei, jeg tillater ikke at jeg kan bli fotografert av de fem utvalgte barn som skal ta bilder i forhold til Hanna Zakrzewska sitt masterprosjekt.

Navn på person _____

Sted, dato _____

Underskrift _____

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse med samtykkeerklæring

Hanna Zakrzewska
Ole Brumms vei 28
0979 Oslo
Tlf. 23 32 19 80/93035125
E-mail: hanna.zakrzewska@start.no

Oslo,

Forespørsel om deltakelse til foreldre i barnehagen

Jeg er masterstudent og holder for tiden på med min masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo. Temaet for prosjektet mitt er ” Barns veiviser- stedets betydning presentert gjennom barnas egne fotobilder”. Jeg ønsker å undersøke samhandlingen mellom barns liv i barnehagen og hjemme. For å finne ut det, ønsker jeg at ditt /deres barn kan delta i undersøkelsen som jeg planlegger. I den forbindelse får barna utdelt digitalt kamera for å ta fotobilder både i barnehagen og hjemme. De kan ta fotobilder av steder og ting som de er opptatt av og vil vise til andre. Fotobildene vil bli brukt som grunnlag for samtaler alene eller i en gruppe. Barna får beholde en kopi av sine bilder etter at prosjektet er avsluttet. Jeg planlegger å foreta undersøkelsen i januar – mars 2010 i barnehagen. Jeg vil være i barnehagen noen timer to-tre ganger i uka. I starten vil jeg bruke litt tid til å bli kjent med barnehagen og med barna.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Dere, som foreldre og forsatte godkjenner om deres barn kan delta i prosjektet. Det er lov å trekke seg fra prosjektet når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysninger vil bli slettet med en gang i en slik situasjon. I tillegg til deres tillatelse om å delta i prosjektet, kommer vi også til å spørre barna om de ønsker å delta. Jeg vil bruke båndopptaker når jeg har samtaler med barn. Jeg kommer til å gjøre noen skriftlige notater underveis, i forhold til barnas bildeprosesser. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet vær anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenge foreligger i materialet. Lydopptakene og bildene slettes. Indirekte personidentifiserte opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Fotobildene skal bli behandlet slik at ingen enkeltpersoner vil bli gjenkjent. Prosjektslutt er angitt til 31.08.2010.

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S. Veileder for masteroppgaven er Ann Merete Otterstad, 22452196 / 99736323.

Jeg kommer å ha et møte sammen med ... og ... i barnehagen for å informere mer detaljert om prosjektet i januar.

Med vennlig hilsen
Hanna Zakrzewska

Samtykkeerklæring

Jeg tillater at mitt barn _____

(Barnets fornavn og etternavn)
deltar i prosjektet ”Barns veiviser- stedets betydning presentert gjennom barnas egne fotobilder”.

Sted/dato

Underskrift

Vedlegg 4: Informasjon om masteroppgave til foreldre med samtykkeerklæring

Hanna Zakrzewska
Ole Brumms vei 28
0979 Oslo
Tlf. 23 32 19 80/93035125
E-mail: hanna.zakrzewska@start.no

Oslo

Informasjonsbrev om masterprosjekt

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og holder på en masteroppgave. Jeg er utdannet forskolelærer fra Høgskolen i Oslo i 2007. Jeg har flere års erfaring med arbeid i barnehage. Jeg vil gjerne gjennomføre et prosjekt i deres barnehage. Datamaterialene som jeg samler vil danne grunnlag for min masteroppgave.

Temaet for prosjektet mitt er ” Barns veiviser- stedets betydning presentert gjennom barnas egne fotobilder”. Jeg ønsker å undersøke samhandlingen mellom barns liv hjemme og i barnehagen. I den forbindelse ønsker jeg å få kontakt med fem barn. Barn får engangskamera eller digitalt kamera for å ta bilder i barnehagen og hjemme. De kan ta fotobilder av steder, plasser og ting som de er opptatt av og vil vise til andre. Fotobildene vil bli brukt som grunnlag for samtaler alene eller i en gruppe. Jeg vil bruke båndopptaker når jeg har samtaler med barn om fotobilder. Jeg kommer til å gjøre noen skriftlig notater undersveis, i forhold til barnas bildeprosesser.

Jeg ønsker å informere alle foreldre og ansatte om prosjektet, fordi det finnes mulighet om å komme på bildet som barna skal ta. Derfor vil jeg be alle foreldre og ansatte om tillatelse eller å reservere seg dersom de ikke ønsker at deres barn eller de selv skal komme på bildet. En begrunnelse for reservasjon er ikke nødvendig. Foreldrene til barna som det blir aktuelt å ha med i prosjektet, vil få et brev med forespørsel om deltakelse. Barna som får udelt kamera for å ta bilder, får beholde en kopi av sine bilder etter at prosjektet er avsluttet. Jeg planlegger å foreta undersøkelsen i januar – mars 2010 i barnehagen. Jeg vil være i barnehagen noen timer to-tre ganger i uka. I starten vil jeg bruke litt tid til å bli kjent med barnehagen og med barna.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen. Det er lov å trekke seg fra prosjektet når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere og alle opplysninger vil bli slettet.. Prosjektslutt er angitt til 31.08.2010. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet vær anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenge foreligger i materialet. Lydopptakene og bildene slettes. Indirekte personidentifiserte opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Fotobildene skal bli behandlet slik at ingen enkeltpersoner vil bli gjenkjent. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S. Veileder for masteroppgaven er Ann Merete Otterstad, 22452196 / 99736323. Ønsker det er noen spørsmål angående prosjekt, så ta kontakt med meg på tlf.930 35 125. Om ønskelig kan jeg komme til barnehagen og informere om prosjektet.

Med vennlig hilsen
Hanna Zakrzewska

Svarslippen leveres til personalet på avdelingen innen (dato kommer senere)

Kipp -----

Samtykkeerklæring ved innsamlinga av data gjennom barnas fotobilder

- Ja, jeg tillater at mitt barn kan bli fotografert av de fem utvalgte barna som skal ta bilder og at bilder kan bli brukt videre i Hanna Zakrzewska sitt masterprosjekt.
- Nei, jeg tillater ikke at mitt barn kan bli fotografert av de fem utvalgte barna som skal ta bilder, i forhold til Hanna Zakrzewska sitt masterprosjekt.

Navn på barnet

Sted, dato _____

Foresattes underskrift _____