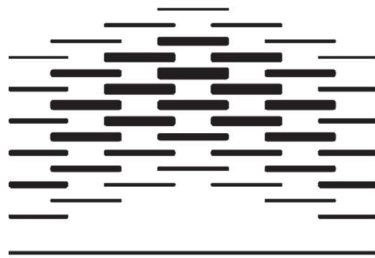


«Noe» med de yngste

En undersøkelse av pedagogisk innhold og planlagte aktiviteter med barn under tre år



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Andrea Aalrust Shaw

2017

Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Here to there

I'm always here. I'm never there.

I'm never, ever anywhere.

Excepting here,

'cause here is where I'm in.

But when I go from here to there,

My here comes with me everywhere,

'Till there is here,

and here is where I've been.

Wembley Fraggles, Fraggle Rock (Jim Henson – 1983)

Forord

Å skrive en masteroppgave er et spennende, utfordrende, morsomt, slitsomt, fantastisk og grusomt prosjekt. Det er godt det er over, samtidig som tankene allerede er på vei inn i neste prosjekt. Det er et hav mellom utgangspunktet og «sluttproduktet» samtidig som det er mulig å skimte en rød tråd om man myser litt og legger hodet på skakke. Prosessen er mildt sagt forvirrende, men det er jo også det som gjør den fascinerende.

Tusen takk til

Endre for at du representerer ro og stabilitet i mitt distre kaos. Du har stått for teknisk og moralsk støtte, og samtidig vært «alenepappa» mens det har stått på som verst. Jeg hadde aldri kommet i mål uten din innsats!

Vilje for at du har gitt meg så mye energi og glede, lært meg å prioritere og å sette ting i perspektiv. Arbeidet med resultatanalysen kan utsettes når purka på Lindeberg gård har fått grisunger!

Svigermor, mamma og pappa for barnevakt og moralsk støtte.

Nina Winger for samarbeidet, alle faglige og mindre faglige samtaler, og at du har klart å holde følge med mine ymse u-svinger og innfall.

Lars Gulbrandsen for at du slaktet mitt første utkastet til spørreskjema! Det var helt essensiell for at jeg havnet på riktig spor. Du har vært uvurderlig for metode og analysearbeidet.

Prosjektgruppa i *Blikk for Barn* som har vært tilgjengelige for innspill og kunnskap, og satte meg på sporet av didaktikken.

Mine medstudenter for støtte, utfordringer og felles prokastinering.

Deltakerne i undersøkelsen som har delt av sin kunnskap og innsikt i hva det betyr å arbeide med de yngste barna i barnehagen.

Summary

The aim of this master thesis is to study what planned activities group leaders in kindergartens report to carry out with children under the age of three. Group leaders are qualified ECEC teachers with the pedagogical responsibility in a group of children with multiple assistants.

There was a large increase in the number of children under the age of three attending kindergartens in Norway around the year 2005. This has drawn the attention of researchers and policy makers, and has led to more research on structural qualities and child-child or child-adult interactions. However, little research has been conducted on the contents of the pedagogical work done with the youngest children. While interacting, the child and the pedagogue will share a common focus on “something”. I wanted to know what this “something” could be in a kindergarten setting with the youngest children.

The kindergarten content will be seen in relations to research and ECEC teacher education, views of learning and the Norwegian kindergartens didactic methods. In addition, I discuss different views and understandings of the term *planned*.

Through an online survey, 117 group leaders have answered questions about how often they carried out different categories of planned activities with the children in their group. They also describe the activities in their own words.

The results show a comparatively large amount of planned activities taking place with children under three. The most common activities are circle time, crafts and excursions. Through the group leaders' descriptions of activities, they appear to have a broad and varied understanding of the term *planned*. This, however, varies between the different activities. Teachers who have more experience with children under the age of three also report to have more knowledge about planning activities for this age group than teachers with less experience.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INNLEDNING | 8 |
| 1.1 | <i>Problemstilling</i> | 8 |
| 1.2 | <i>Forskningsoversikt</i> | 9 |
| 1.3 | <i>Avgrensning og presisering</i> | 14 |
| 1.4 | <i>Oppgavens oppbygning</i> | 16 |
| 2 | BARNEHAGENS INNHOLD | 17 |
| 2.1 | <i>Utdanning</i> | 17 |
| 2.2 | <i>Barnehagens innhold i praksis og rammeplanen</i> | 18 |
| 2.3 | <i>Et anstrengt forhold til læring</i> | 21 |
| 2.4 | <i>Didaktikk</i> | 25 |
| 2.4.1 | <i>Didaktikk som undervisning</i> | 26 |
| 2.4.2 | <i>Innhold og fagdidaktikk</i> | 28 |
| 2.4.3 | <i>Hva er planlagt i barnehagen?</i> | 30 |
| 3 | METODE..... | 34 |
| 3.1 | <i>Valg av metode</i> | 34 |
| 3.2 | <i>Avgrensning og bruk av begrepet «planlagt aktivitet»</i> | 35 |
| 3.3 | <i>Utarbeiding av spørreskjema</i> | 37 |
| 3.4 | <i>Fremgangsmåte</i> | 41 |
| 3.4.1 | <i>Utvalg</i> | 41 |
| 3.4.2 | <i>Tekniske løsninger og melding til NSD</i> | 43 |
| 3.5 | <i>Validitet og reliabilitet</i> | 44 |
| 3.6 | <i>Analyse</i> | 47 |
| 3.6.1 | <i>Ordskyer</i> | 48 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.7 | <i>Etiske vurderinger</i> | 49 |
| 4 | RESULTATER..... | 52 |
| 4.1 | <i>Aktiviteter</i> | 52 |
| 4.1.1 | Aktivitetenes innhold..... | 53 |
| 4.1.2 | Tema | 66 |
| 4.1.3 | Hvor ofte? | 67 |
| 4.1.4 | Oppsummering..... | 68 |
| 4.2 | <i>Erfaring og kunnskap</i> | 69 |
| 4.2.1 | Resultater | 69 |
| 4.2.2 | Oppsummering..... | 71 |
| 4.3 | <i>Prioritering av de yngste</i> | 71 |
| 4.3.1 | Resultater | 71 |
| 4.3.2 | Resultater eierform..... | 73 |
| 4.3.3 | Oppsummering..... | 74 |
| 5 | DRØFTING | 75 |
| 5.1 | <i>Planlagte aktiviteter</i> | 76 |
| 5.1.1 | «De tre store»..... | 76 |
| 5.1.2 | Andre aktiviteter | 80 |
| 5.1.3 | Arbeidsmetoder og innhold..... | 82 |
| 5.1.4 | Oppsummerende drøfting | 83 |
| 5.2 | <i>Kompetanse og rammevilkår</i> | 85 |
| 6 | AVSLUTTENDE REFLEKSJONER..... | 88 |
| 7 | LITTERATUR..... | 92 |
| | VEDLEGG..... | 100 |

| | |
|--|-----|
| <i>Vedlegg I – Spørreskjema til pedagogisk leder</i> | 100 |
| <i>Vedlegg II – Epost til styrer, invitasjon til deltakelse</i> | 107 |
| <i>Vedlegg III – Epost til styrer, påminnelse om invitasjon til deltakelse</i> | 108 |
| <i>Vedlegg IV – Kvittering fra NSD</i> | 109 |

Tabelloversikt

| | |
|---|----|
| Tabell 1 – Barnehager 1950-2016. Dekningsgrad etter barnas alder..... | 10 |
| Tabell 2 – Frekvensoversikt for samlingsstund | 53 |
| Tabell 3 – Frekvensoversikt for formingsaktiviteter | 55 |
| Tabell 4 – Frekvensoversikt for utendørsaktiviteter | 57 |
| Tabell 5 – Frekvensoversikt for planlagt lek | 59 |
| Tabell 6 – Frekvensoversikt for arbeidsoppgaver..... | 61 |
| Tabell 7 – Frekvensoversikt for organisert fysisk aktivitet | 63 |
| Tabell 8 – Frekvensoversikt for forsøk og eksperimenter | 64 |
| Tabell 9 – Frekvensoversikt for andre planlagte aktiviteter | 65 |
| Tabell 10 – Frekvensoversikt for temaarbeid | 66 |
| Tabell 11 – Samlet oversikt over gjennomførte aktiviteter | 68 |
| Tabell 12 – Samlet oversikt over aktivitetsfrekvens..... | 68 |
| Tabell 13 – Opplevd kunnskap avhengig av erfaring..... | 70 |
| Tabell 14 – Opplevd kunnskap avhengig av utdanning og motivasjon..... | 70 |
| Tabell 15 – Opplevelse av prioritering | 72 |
| Tabell 16 – Betydning av planlagte aktiviteter for barn under tre år..... | 73 |
| Tabell 17 – Opplevelse av prioritering avhengig av eierform | 74 |

Figuroversikt

| | |
|---|----|
| Figur 1 – Den didaktiske relasjonsmodellen..... | 27 |
| Figur 2 – Den didaktiske trekant..... | 29 |
| Figur 3 – Ordsky for samlingsstund..... | 54 |
| Figur 4 – Ordsky for formingsaktiviteter..... | 56 |
| Figur 5 – Ordsky for utendørsaktiviteter | 58 |
| Figur 6 – Ordsky for planlagt lek..... | 60 |
| Figur 7 – Ordsky for arbeidsoppgaver..... | 62 |
| Figur 8 – Ordsky for fysisk aktivitet..... | 63 |
| Figur 9 – Ordsky for andre aktiviteter | 65 |

1 Innledning

1.1 Problemstilling

Temaet for denne oppgaven er pedagogisk innhold for barn under tre år. Problemstillingen er:

Hvilke planlagte aktiviteter rapporterer pedagogiske ledere at de gjennomfører med barn under tre år i barnehagen?

Studien er assosiert med forskningsprosjektet *Blikk for Barn*¹ ved Høyskolen i Oslo og Akershus.

Valg av oppgavens tema og problemstilling er gjort på bakgrunn av det jeg opplevde som et «kunnskapshull» ved gjennomgang av tidligere forskning på barn under tre år i barnehagen.

Opprinnelig ønsket jeg å undersøke hvilke forventninger pedagoger og foreldre har til hva de yngste barna skal mestre i barnehagen, med tanke på å forholde seg til regler, normer og barnehagens innhold. Dette ledet meg til studier av barnehagens innhold gjennom å undersøke arbeidet med ulike områder i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*² (Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Vatne, 2012; Østrem et al., 2009). Resultatene av slike undersøkelser er imidlertid til dels overordnet og kan ikke umiddelbart knyttes til konkrete handlinger.

Spørsmålene knyttes ofte mot begreper i rammeplanen og i hvilken grad man arbeider med omsorg, lek, læring eller de ulike fagområdene (f.eks. Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Hva betyr dette i praksis? Hva *gjør* man egentlig på en småbarnsavdeling?

Forskningens fokus slik jeg leste det lå på strukturelle faktorer som personaltetthet og gruppestørrelse (Bjørnstad & Samuelsson, 2012) og relasjonene mellom barn-barn eller barn-voksen (Greve, 2007; Hännikäinen, 2015; Løkken, 2004). Dette er relevante problemstillinger for små barn, men likevel må man samspille om «noe». Hva er dette «noe»?

Hva fyller vi hverdagen til de yngste barna med? Mitt forsøk på å tilnærme meg det pedagogiske innholdet har resultert i en spørreundersøkelse rettet mot pedagogiske ledere som arbeider med barn under tre år. Jeg ønsker å få innsikt i hvilke planlagte aktiviteter som gjennomføres sammen

¹ ”Med blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år” er et pågående forskningsprosjekt ved HiOA, finansiert av Forskningsrådet. <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/>

² Heretter kalt rammeplanen, henviser til Kunnskapsdepartementet (2011), dersom ikke annet er presisert.

med barn under tre år, og hvor utbredt denne typen aktiviteter er. Hvilke rammebetingelser påvirker pedagogenes mulighet for å gjennomføre planlagte aktiviteter?

1.2 Forskningsoversikt

Jeg vil her forsøke å gjøre rede for tidligere forskning på de yngste barna i barnehagen og hva som har vært fokus for denne forskningen. Dette har ligget til grunn for mitt eget valg av fokus for oppgaven, som jeg skriver mer om i kapittel 1.3.

Litteratursøk er gjort i Oria og forskningsdatabasen NB-ECEC³, samt at jeg har fulgt henvisninger i relevant litteratur og innspill fra veiledere og *Blikk for Barn*. Et viktig utgangspunkt har vært ulike litteraturgjennomganger og undersøkelser som har hatt som formål å gjøre rede for hva vi vet om de yngste barna i barnehagen. Bjørnstad og Samuelsson (2012)⁴ og Dalli et al. (2011)⁵ har i stor grad bidratt til å gi meg en oversikt over feltet og relevant forskning. Forskningen som presenteres her har til dels ulike metodologiske, teoretiske og faglige ståsteder, men er like fullt relevant med tanke på den variasjonen som finnes på feltet.

Barn under tre år er blitt omtalt som et nytt fenomen i barnehagen (Bjørnstad & Samuelsson, 2012; Jonsson, 2011; NOKUT, 2010). Førskolelærerutdanningen har ikke gitt studentene god nok kunnskap om barn under tre år (NOKUT, 2010), og det har vært lite og manglende forskning på feltet (Gulbrandsen, Johansson og Nilsen (2002); Borg, Kristiansen og Backe-Hansen (2008); Alvestad, Moser og Johansson (2009) i Bjørnstad & Samuelsson, 2012, s. 68). Tabell 1 viser at mellom 2005 og 2008 gikk andelen 1-2 åringer i barnehagen fra 54 til 75 prosent. På bakgrunn av dette vil det være rimelig å si at denne gruppen har hatt høy barnehagedeltakelse i omkring ti år. Fenomenet er med andre ord ikke like nytt lenger.

³Nordic Base of Early Childhood Education and Care. <http://nb-ecec.org/>

⁴Forskningsoversikten er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. De undersøker hvilken kunnskap vi har, og hvilken vi mangler om de yngste barna i barnehagen ved å systematisk gjennomgå doktoravhandlinger, forskningsresultater og utvalgte artikler fra 2001-2011 fra Norge, Norden og internasjonalt.

⁵Forskningsoversikt skrevet på oppdrag fra New Zealands Utdanningsdepartementet. De undersøkte forskning på de yngste barna i barnehagen med tanke på hva som er god pedagogisk praksis for små barn i pedagogiske institusjoner.

Tabell 1 – Barnehager 1950-2016. Dekningsgrad* etter barnas alder.

| | Alle barn under skolepliktig alder** | 1-2 år |
|----------|--------------------------------------|--------|
| 1950 | 1,1 | - |
| 1960 | 1,8 | - |
| 1970 | 2,9 | 0,9 |
| 1980 | 20,9 | 6,8 |
| 1990 | 35,9 | 15,4 |
| 2000 | 52,2 | 37,1 |
| 2005 | 67,5 | 53,9 |
| 2008*** | - | 75 |
| 2010 | 75,0 | 78,8 |
| 2016**** | - | 82,0 |

*Dekningsgrad er antall barn med barnehageplass i prosent av alle barn i respektive aldersgrupper.

0-6 år inntil 1995, deretter 0-5 år. *Tall hentet fra Statistisk sentralbyrå (2009). ****Tall hentet fra Statistisk Sentralbyrå (2016)

Tabell, med egne justeringer⁶, er hentet fra (Gulbrandsen, 2016, s. 30)

Os (1994) skriver at det har vært manglende kunnskap om små barns relasjoner med hverandre. Spesielt gjaldt det kunnskap om barn-barn relasjoner i norske barnehager, barn i gruppe og pedagogenes arbeid med relasjoner mellom barn. Forskning på dette området hadde vært av eldre dato og vanskelig tilgjengelig, som medførte en usikkerhet på om barn under tre år hadde tilstrekkelig sosial kompetanse til å forholde seg til jevnaldrende og om de overhode hadde noen glede av hverandres selskap (Os, 1994). Et unntak i norsk sammenheng var Løkken (1990, 1992 i Os, 1994), og siden Greve (2007).

Den manglende kunnskapen begrunnes med de gjeldende teoriene om barns lek og utvikling (Os, 1994). Forskningsfokuset har vært på voksen-barn relasjonen. De små barna ses som egosentriske, med lite interesse for å utforske sosiale relasjoner og antas å ikke være modne for å leke sammen (Os, 1994). På bakgrunn av disse antakelsene har man heller ikke tilrettelagt for sosialt samvær og lek. Med økt utbygging av institusjoner for små barn, ble det imidlertid også

⁶ Tabellen er forkortet med noen årstall, og årene 2008 og 2016 er lagt til av undertegnede. Dekningsgrad for barn fra 3 til 5 er utelatt.

en økt interesse for å undersøke barn-barn relasjoner og deres sosiale utvikling, samtidig som det var en økende forståelse for betydningen av kontekst og erfaring (Os, 1994).

Usikkerheten om de yngste barnas forutsetninger for å delta i sosiale samspill førte også til en usikkerhet rundt hvilken verdi barnehagen hadde for de yngste barna, og om de ikke hadde det bedre hjemme hos mor (Os, 1994). Andelen barn under tre år har siden da fortsatt å øke (se Tabell 1) og spørsmålet om de yngste bør gå i barnehagen er blitt stilt med jevne mellomrom, senest i mars 2017 i *Vårt Land*⁷. Dette har også vært et fokusområde for forskningen, som viser at relasjonen mellom barnet og pedagogen og en stabil og trygg tilknytning er avgjørende for barnets trivsel og evne til å håndtere barnehagehverdagen (Bowlby, 2007; Hännikäinen, 2015).

I tillegg til tilknytning og relasjonen til omsorgspersoner har det vært forsket på stress, gjennom målinger av cortisolnivå, for å undersøke om barnehagen kan ha skadelig påvirkning på de yngste barna (Bjørnstad & Samuelsson, 2012; Dalli et al., 2011). Økt stressnivå kan knyttes til positive opplevelser, eller spenning, mens skadelig stress (toxic) oppstår når stressnivået er høyt over tid fordi barnet ikke får god nok omsorg, eller fordi det ikke opplever trygg tilknytning til omsorgsgiveren, enten hjemme eller i barnehagen. Dette kan få innvirkning på utvikling av hjernen, immunsystemet, trivsel (emotional well-being) og kognitive evner (Dalli et al., 2011).

Drugli et al. (2017) har målt cortisolnivået til barn i norske barnehager. De finner en liten forskjell i cortisolnivået de dagene barna er i barnehagen, i forhold til de dagene de er hjemme. De barna som tilbringer lengst tid i barnehagen, mer enn åtte timer, viser størst forskjell, mens det ikke er noen forskjell for de barna som tilbringer mindre enn åtte timer i barnehagen. (Drugli et al., 2017). Det er imidlertid flere usikkerhetsmomenter ved slike cortisolstudier, og per i dag vet man ikke sikkert hvilken effekt de målte cortisolnivåene har på små barn. Det er også store individuelle forskjeller i sårbarhet for økt stress (Drugli et al., 2017; Eliassen, 2012). Eliassen (2012) etterlyser mer forskning på hvordan de målte stressnivåene oppleves for de barna det gjelder og hvordan man kan redusere opplevd stress på småbarnsavdelingene.

Den enorme barnehageutbyggingen har ført til at sektoren legger beslag på store deler av samfunnets ressurser, og dermed oppstår behovet for å undersøke hva man får igjen for å tilby en

⁷ Wanounou, D. (22.03.2017). *Vil ha mor lenger hjemme med småbarn*. *Vårt Land*. <http://www.vl.no/nyhet/vil-ha-mor-lenger-hjemme-med-smabarn-1.53394>. Hentet 09.05.2017

barnehageplass. Havnes og Mogstad (2009)⁸ undersøker langtidseffekten av barnehage, basert på statistikk fra 70-tallet, der utbredelsen av bruk av barnehager for eldre førskolebarn økte betydelig, og i større grad ble allment tilgjengelig. Her finner de at økt bruk av barnehage førte til lengre utdanning, og mindre sannsynlighet for lav eller ingen inntekt. Også Zachrisson, Lekhal og Schjølberg (2010) ser på effekten av barnepassordninger⁹ for små barn. De oppsummerer blant annet forskning på effekten på barns kognitive og språklige utvikling, og konkluderer med at det er små, men signifikante forskjeller. Effekten vil imidlertid variere mellom ulike grupper, og være avhengig av barnepassordningens kvalitet (Zachrisson et al., 2010). Dalli et al. (2011) konkluderer også med at utvikling av barnehagen vil gi store gevinster for samfunnet, og at investeringer i kvalitet vil lønne seg. Men hva er så god kvalitet for de yngste barna i barnehagen?

Hva som er god kvalitet er avhengig av hvilket perspektiv du tar, og jeg vil ikke her gå inn i de ulike kvalitetsdiskursene (Dahlberg & Moss, 2008; Winger, Gulpinar & Hernes, 2016). Det er imidlertid flere aktører i barnehagen som har en opplevelse av og forventning til hva som har betydning for definisjonen av en god barnehage. Fra et forskerperspektiv kan det være interessant å se på strukturelle og målbare kriterier, mens for det enkelte barnet er det den subjektive opplevelsen av hverdagen og øyeblikkene her og nå som er avgjørende. Foreldre og personalet vil stille andre kriterier. Alle disse perspektivene er relevante og innvirker på hverandre (Katz, 1992). Jeg vil videre se på noen eksempler på forskerperspektivet og avslutningsvis barneperspektivet på kvalitet for barn under tre år i barnehagen.

Et viktig fokus for nyere norsk forskning på de yngste barna i barnehagen har vært den strukturelle kvaliteten. Hvilke faktorer og rammevilkår har betydning for barnehagekvaliteten? Bjørnestad og Samuelsson (2012) skriver at det etter hvert er konsensus om noen strukturelle kvalitetsfaktorer:

- Høy voksentetthet. En voksen for hvert tredje barn
- Små barnegrupper med 6-8 barn

⁸ Dataene de benytter er ikke på individnivå, men tar utgangspunkt i barnehagedekningen til kommunene.

⁹Zachrisson et al. (2010) benytter begrepet barnepassordninger fordi mange av undersøkelsene de tar utgangspunkt i ikke skiller ut barnehage spesielt. Barnepassordning inkluderer dermed alle ordninger der det ikke er mor som passer barnet.

- Høyt kvalifisert, stabilt personale
(Bjørnstad & Samuelsson, 2012; Dalli et al., 2011)

Dette er indirekte faktorer, da de ikke i seg selv er noen garanti for et godt tilbud, men vil ha betydning for personalets rammevilkår og mulighet for å skape et godt tilbud (Bjørnstad & Os, in press). Den viktigste enkeltfaktoren er imidlertid den sosiale relasjonen mellom barna og personalet, og personalets evne til å støtte samspillet mellom enkeltbarn (Bjørnstad & Samuelsson, 2012; Dalli et al., 2011).

*GoBaN*¹⁰ og *Blikk for Barn* har undersøkt norske småbarnsavdelinger ved bruk av ITERS-R, et globalt kvalitetsvurderingsverktøy (Os & Bjørnstad, 2016) som tar for seg noen strukturelle faktorer, samt relasjon og samhandling mellom barn og voksen på gruppenivå. Det vil si at de ikke måler prestasjoner eller kvaliteter hos det enkelte barn eller personal. ITERS-R er blitt kritisert på mange områder, blant annet for å ha en hierarkisk målstruktur der målingen stopper dersom barnehagemiljøet ikke oppfyller de grunnleggende kravene, slik at man ikke får et fullstendig bilde av barnehagemiljøet om det som er definert som grunnleggende kriterier ikke blir innfridd (Bjørnstad & Os, in press). Norske og nordiske barnehager har vært høyt ansett internasjonalt, men resultatene fra ITERS-R gir de norske barnehagene en gjennomsnittlig skår rett over middels, og på linje med andre europeiske land (Bjørnstad & Os, in press). En slik samlet skår gir imidlertid lite innsikt i de ulike kvalitetsaspektene, og Bjørnstad og Os (in press) hevder at ITERS-R ikke bør benyttes som endelig mål for barnehagekvalitet alene, men som en indikator for ulike kvalitetsaspekter som kan undersøkes nærmere ved hjelp av andre metoder.

Hvordan ser så barnehagen ut fra et barneperspektiv? Det som er utfordrende ved å undersøke barnehagekvalitet fra perspektivet til barn under tre år, er at vi ikke kan spørre dem om deres opplevelser på samme måte som personale, foreldre eller større barn (Østrem et al., 2009). Selv om de i stor grad er i stand til å uttrykke egen vilje og ønsker er de avhengige av at andre ser, hører og forstår dem for å kunne medvirke og ha innflytelse på egen hverdag (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Markström (2005) har intervjuet eldre barn i svenske barnehager, og

¹⁰ “Gode barnehager for barn i Norge” er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Universitetet i Stavanger (UiS), Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), Nord Universitet, m.fl., finansiert av Forskningsrådet. <https://goban.no/>

9 prosent svarer at de ikke liker å gå i barnehagen¹¹. I norsk sammenheng har Bratterud et al. (2012) undersøkt hvordan norske barn trives i barnehagen. De observerer barn under tre år og beskriver mange barn som tilsynelatende trives, møtes av personalet og får mulighet til delta og medvirke på egne premisser. I tillegg finner de mange situasjoner der de voksne i mindre grad klarer eller ønsker å støtte barna, eller følge deres signaler (Bratterud et al., 2012). Ut fra de to undersøkelsene mener jeg vi kan anta at det også blant de yngste barna er en andel som ikke trives så godt i barnehagen. Dette er utfordringer personalet, men også forskningen, bør gripe fatt i. Dahle, Brit Johanne, Nina og Wolf (2016) spør hva er et verdig liv kan være for de yngste barna i barnehagen? I motsetning til de strukturelle faktorene er det vanskelig å måle barns subjektive opplevelse av livskvalitet, som blant annet handler om tilhørighet, trygghet og meningsskaping (Dahle et al., 2016).

1.3 Avgrensning og presisering

Denne oppgaven tar utgangspunkt i personalets perspektiv på barnehagens innhold, men det er interessant å se hvilke spørsmål Katz (1992) stiller i forbindelse med et barneperspektiv på kvalitet:

- «- Are most of the activities interesting, rather than frivolous or boring?
- Are most of the activities meaningful, rather than trivial or mindless?
- Are most of the activities engaging and absorbing, rather than just amusing, fun, entertaining or exciting?»

(Katz, 1992, s. 7)

Dette handler, slik jeg forstår det, om barnehagens innhold. Er det et engasjerende og meningsfullt innhold som gir mulighet for fordypning og utforskning? Innholdet slik jeg velger å forstå det handler om hva vi retter oppmerksomheten mot sammen med barna. Jeg har funnet lite forskning som går inn i og undersøker aktivitetsinnholdet på småbarnsavdelingene, men dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2. Hensikten min er ikke å se på innhold begrenset til læringsinnhold. Min undersøkelse går bare indirekte inn i kvalitetsdebatten, og når jeg velger

¹¹ Spørsmålet ble stilt et stykke ut i samtalen for at barna skulle få tid til å bli tryggere og kjent med måten spørsmålene ble stilt på. De ble spurt; liker du å gå i barnehagen, og kunne velge mellom svaralternativene *veldig godt* (34 %), *godt* (20 %), *sånn passe* (37 %) og *ikke så godt* (9%) (Bratterud et al., 2012, s. 53).

pedagogisk leder som informant, er det personalets perspektiv på innhold heller enn barnets perspektiv jeg belyser (Katz, 1992).

Jeg vil undersøke omfanget ved dagens praksis, og noen elementer som kan påvirke denne praksisen. Analysen vil i stor grad være deskriptiv uten at jeg gjør en vurdering av kvaliteten, noe jeg heller ikke vil ha grunnlag for å gjøre på bakgrunn av datamaterialet. Utgangspunktet mitt har vært å utforske dette området med tanke på å finne noen tendenser som det siden vil være mulig å undersøke nærmere. Det gjør oppgaven til en oversiktsstudie der jeg baserer meg på opplysninger gitt av pedagogisk leder som arbeider med barn under tre år. Jeg ønsket å få konkret kunnskap om de aktivitetene som blir gjennomført på en småbarnsavdeling. For å begrense mengden materiale og omfanget av undersøkelsen definerte jeg de aktivitetene jeg ønsker å undersøke som *planlagte aktiviteter*. Jeg vil også se resultatene som et uttrykk for hvilke aktiviteter respondentene anser som betydningsfulle for de yngste barna, og se dette i sammenheng med de rammevilkår og muligheter de har for å planlegge og gjennomføre aktiviteter.

Bjørnstad og Samuelsson (2012) etterspør mer forskning på hva som er «(...) relevant kunnskap og ferdigheter for de yngste barna for å lære seg ulikt innhold (faglig som sosialt), dvs. de begynnende didaktiske spørsmålene» (S. 6). Dette samt valg av begrepet *planlagt* har blitt retningsgivende for drøfting av perspektiver på barnehagens innhold i kapittel 2. Innholdet i barnehagen kan undersøkes med utgangspunkt i rammeplanen og læreplanteori, men jeg mener at begrepet *planlagt* gjør det mer interessant å undersøke praksis sett i forhold til didaktisk arbeidsmåte. Jeg belyser didaktikk i vid forstand slik den kan forstås i en barnehagepedagogisk sammenheng.

De planlagte aktivitetene ser jeg som en svært begrenset del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. *Planlagt* kan imidlertid forstås på mange ulike måter, og at noe er planlagt er ikke i seg selv en garanti for et godt pedagogisk tilbud. Selv om skillene planlagt/uplanlagt og formell/uformell er konstruert ble dette likevel en måte å rette oppmerksomheten mot en bestemt type aktivitet. Jeg vil diskutere begrepet *planlagt* nærmere i kapittel **Error! Reference source not found.** og 3.2.

Jeg utelukker mer rutinepregede aktiviteter som måltid, bleieskift og av/påkledning fra planleggingsbegrepet. Dette er viktige pedagogiske arenaer på en småbarnsavdeling, men er også

situasjoner som til dels er blitt undersøkt tidligere (Bae, 1996; Løkken, 2004; Os & Eide, 2013). Når jeg ser på planlagte aktiviteter er det ikke fordi disse aktivitetene er bedre eller dårligere enn andre aktiviteter, men fordi de er en del av barnehagehverdagen som kanskje ikke har fått det samme fokuset som andre deler av den pedagogiske praksisen. For det foregår planlagte aktiviteter, også på småbarnsavdelingene.

Fordi dette er en kvantitativ studie vil oppgavens fokus og tyngdepunkt ligge på det empiriske arbeidet og materialet.

1.4 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av oppgavens tema og problemstilling, og tidligere fokus for forskning på de yngste barna i bakgrunnen. Videre har jeg presentert avgrensninger og presiseringer for oppgaven.

I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning og ulike perspektiver på barnehagens innhold for barn under tre år. Jeg bygger på flere forskjellige relevante kilder for å belyse læring og didaktikk innenfor barnehagepedagogikken.

I kapittel 3 gjør jeg rede for og drøfter de metodiske valgene og vurderingene jeg har gjort med tanke på utarbeidelse av spørreskjema, rekruttering til og gjennomføring av undersøkelsen, samt dataanalysen. Jeg beskriver også utfordringer og svakheter ved metoden.

Kapittel 4 inneholder analysen av resultatene. Fritekstsvarene for de ulike aktivitetene presenteres gjennom en deskriptiv analyse med ordskyer som en visualisering av tekstenes innhold. Videre er det gjort en statistisk analyse av spørsmål knyttet til kunnskap, erfaring og prioritering av de yngste barna.

I kapittel 5 drøftes ulike aspekter ved resultatene i undersøkelsen. Jeg vil se på hvordan begrepet *planlagt* har innvirket på resultatene gjennom respondentenes egne tilbakemeldinger, og beskrivelsene av de planlagte aktivitetene. Til slutt i kapitlet vil jeg se på hvilke rammebetingelser som kan påvirke de aktivitetene som planlegges og gjennomføres med de yngste barna.

I kapittel 6 gir jeg en kort oppsummering av oppgavens formål og innhold. Jeg reflekterer over de valgene jeg har gjort, og rundt tanker jeg har gjort meg gjennom arbeidet med oppgaven. Her viser jeg også til muligheter for ny forskning på bakgrunn av oppgavens resultater.

2 Barnehagens innhold

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning og ulike perspektiver på barnehagens innhold for barn under tre år. Jeg bygger på flere forskjellige relevante kilder for å belyse læring og didaktikk innenfor barnehagepedagogikken.

2.1 Utdanning

Et av områdene NOKUT (2010) sin evaluering av førskolelærerutdanningen fant at var for dårlig var kunnskap om de yngste barna i barnehagen. De viser til den store økningen av små barn i barnehagen og hevder at utdanningsinstitusjonene ikke har klart å ta høyde for dette i undervisning om små barn og deres læring. Norske barnehagepedagoger hevder at de de har fått lite kunnskap om arbeidet med de yngste gjennom utdannelsen sin, og at dette sjeldent er tema i kurs tilbudt av arbeidsplassen (Alvestad et al., 2014). Bjørnestad og Samuelsson (2012) skriver i sin konklusjon at profesjonen mangler kunnskap om de yngste barna, og viser blant annet til Løvgren og Gulbrandsen (2012). Det Løvgren og Gulbrandsen (2012) har sett på, er når barnehagelærere mener små barn kan begynne i barnehage. De tolker lærerens skepsis til tidlig barnehagestart til at det *kan* skyldes en følelse av manglende kompetanse (Løvgren & Gulbrandsen, 2012). Styrere svarer på sin side at de vurderer at deres ansatte i stor grad har kompetanse på arbeid med de yngste barna, samtidig som dette er et av feltene flere av dem trekker frem som et område det mangler kunnskap om når de selv fikk formulere og utdype manglende kompetanse (Sivertsen et al., 2015).

I 2013 erstattet barnehagelærerutdanningen førskolelærerutdanningen. I den nye utdanningen er de yngste barna blitt ett av fire gjennomgående temaer. Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2015) konkluderer med at det har vært en stor utvikling i utdanningen med tanke på dette temaet siden NOKUT-evalueringen (2010). Temaet er bedre integrert i alle deler av undervisningen, og etterspørres i mindre grad av studentene. Den nye utdanningen vil komme nye barnehagelærerstudenter til gode, men pedagogene som arbeider i barnehagen i dag vil ikke ha fått denne kunnskapen gjennom sin førskolelærerutdanning. Kompetanseutvikling er en forutsetning for at personalet skal ha oppdatert kunnskap for å kunne skape et berikende miljø (NOU, 2012:1), og det finnes videreutdanning i småbarnspedagogikk (30 studiepoeng) som en del av det tilgjengelige utdanningstilbudet for kvalifisering til arbeid i barnehagen

(Kunnskapsdepartementet, 2013). I hvilken grad perspektiver på de yngste barna også er bedre integrert i kurstilbudet ut til barnehagene har jeg ikke grunnlag for å si noe om.

2.2 Barnehagens innhold i praksis og rammeplanen

Hverken den svenske eller den norske rammeplanen har så langt skilt mellom de yngste og eldste barna i barnehagen. Pedagogiske ledere i norske barnehager opplever at dagens rammeplan er dårlig tilpasset barn under tre år (Riksrevisjonen, 2009). Dette er en av grunnene til at man i Stortingsmelding 19 (2015-2016) argumenterte for at de yngste barna burde være tydeligere tilstede i ny rammeplan. I den nye rammeplanen blir de yngste barna likevel kun nevnt i forbindelse med barns medvirkning: «Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). Under *Høringskonferansen om ny rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016) ble dette forklart med at rammeplanens innhold skal være tilpasset alle barn i barnehagen. Greve, Jansen og Solheim (2014) skriver at det kan være hensiktsmessig å synliggjøre de yngste bedre i styringsdokumenter for å tydeliggjøre at de har andre behov enn eldre barn. Samtidig er de bekymret for at et slikt skille kan medføre et større læringspress på de eldre barna, og at det vil utvikle seg til to separate institusjoner der den ene er skoleforberedende og den andre en rendyrket omsorgsinstitusjon. Som en kommentar til boken *Småbarnspedagogikk* (Haugen, Röthle, Løkken & Abrahamsen, 2005) stiller også Jonsson (2013) spørsmål ved om det er behov for en egen pedagogikk for de yngste barna. Hun åpner imidlertid for at å gi de yngste barna større plass og oppmerksomhet kan få betydning for barnehagepedagogikken generelt (Jonsson, 2013).

Østrem et al. (2009) har evaluert hvordan rammeplanen som ble innført i 2006 ble implementert og benyttet i barnehagene. De finner at det er flere områder ved arbeidet med de yngste barna personalet finner utfordrende, blant annet barns medvirkning, og hvordan de skal arbeide med fagområdene. Det er i liten grad fokusert på formelle læringssituasjoner med de yngste barna ut over samlingsstunden. «For øvrig satser [personalet] på mer eller mindre tilfeldige her-og-nå-møter med fagområdene» (Østrem et al., 2009, s. 141). Fagområdene identifiseres ofte i etterkant av aktiviteten, noe Østrem et al. (2009) mener kan være uheldig med tanke på de yngste barnas potensiale for å få gode opplevelser med fagområdene. Generelt finner de også at personalet blir usikre når de skal snakke om det planlagte arbeidet i barnehagen, og mener at dette kan skyldes

manglende fagspråk og kunnskap om fagdidaktikk (Østrem et al., 2009). Også Eik (2014) finner at nyutdannede førskolelærere slutter å benytte fagspråk når de begynner å arbeide i barnehagen, og beskriver dette som problematisk med tanke på presisjon i faglige diskusjoner og argumentasjon.

Et av hjelpemidlene som ble presentert sammen med rammeplanen i 2006 var temaheftene, inkludert *Temahefte om de yngste barna i barnehagen* (Sandvik, 2006). Det er et lettfattelig språk med utbredt bruk av praktiske eksempler, og vitner om at heftene er ment som en støtte for barnehagens arbeid, som henvender seg til hele personalet uavhengig av utdanning. Heftet presenterer nyere teorier om de yngste barna, om deres væremåte, kommunikasjonsform og som sosiale og kulturelle deltakere. I tillegg skrives det om arbeid med fagområdene under overskriften *Småbarna som medskapere av kunnskap*:

«Rammeplanen understreker at barna kan lære av alt de opplever og erfarer på alle områder. (...) [De voksnes] ansvar innebærer også å vekke interessen for å utforske og undersøke hos de barna som ikke automatisk tar for seg av mulighetene barnehagen tilbyr.» (Sandvik, 2006, s. 29)

Østrem et al. (2009) finner holdninger hos barnehagepersonalet om at de fleste barn tar til seg kunnskap om de ulike fagområdene uten aktiv innblanding fra personalet. En slik forståelse er det mulig å kjenne igjen i sitatet ovenfor. Arbeid med fagområdene er sjeldent knyttet til kun ett område med de minste, men går over i hverandre og oppstår i hverdagssituasjoner (Sandvik, 2006). Videre i heftet gis det imidlertid tre eksempler fra praksis. Ett av disse omhandler hverdagssituasjoner som blir til læringssituasjoner gjennom personalets oppmerksomhet. De to siste beskriver arbeid over tid som i større grad initieres og planlegges av de voksne, men som likevel lar barna medvirke, og tar utgangspunkt i deres interesser. Underveis i disse eksemplene skrives det om små barns læring og hvordan personalet kan planlegge og tilrettelegge, men også involvere barna i denne prosessen. Det teoretiske innholdet om de yngste barnas læring beskrives altså som del av praktiske eksempler, mens væremåte og begreper som anerkjennelse, tilknytning og omsorg blir behandlet direkte under egne overskrifter.

Undersøkelsen til Østrem et al. (2009) ble gjennomført i 2008, kun to år etter at den nye rammeplanen kom. Når Bjørnstad og Samuelsson (2012, s. 74) skriver at «Majoriteten av personalet har lite erfaring med pedagogisk arbeid med de yngste barna.» er det, som tidligere

nevnt, ikke nødvendigvis lenger tilfelle. I mangel på formell kunnskap, har barnehagepersonalet like fullt arbeidet med de yngste barna og utviklet en praksis på området.

Jonsson (2011, 2013) har undersøkt hvordan denne erfaringen utspiller seg i praksis i svenske barnehager. Hun finner at det er et sterkt fokus på her-og-nå situasjonene på de svenske småbarnsavdelingene, men mener det er en balanse mellom voksenstyrte og barnestyrt aktiviteter. Det er verdt å merke seg at andelen utdannet personale er høyere i Sverige enn det vi har i Norge. 98 prosent av det svenske barnehagepersonalet har barnefaglig utdanning, hvorav 50 prosent har barnehagelærerutdanning, og resten er i stor grad fagarbeidere (OECD, 2006). Jonsson (2011) har blant annet intervjuet barnehagelærere, og spurt dem om hva det er viktig at de yngste barna lærer. Svarene deler hun i fire kategorier; *personlighetsutvikling og sosialisering*¹², *å lære om og med lek, spesifikke fagkunnskaper*¹³ og *«alt» er mulig*. «Alt» er mulig viser til mer uspesifisert innhold som i stor grad styres av barnas interesser og behov. Pedagogene sier at det ikke finnes innhold eller temaer man velger bort fordi de ikke egner seg for de yngste barna. Samtidig blir ikke fagkunnskap ansett som grunnleggende for de yngste på samme måte som sosiale ferdigheter og personlig utvikling. Fagkunnskapene ligger på et høyere nivå, og en av informantene sier at barna også til dels må skånes for krav om å kunne for mye (Jonsson, 2011). Jonsson (2013) konkluderer med at pedagogene i stor grad setter barnas behov og interesser foran krav i læreplanen¹⁴ med tanke på læringsinnhold.

I norsk sammenheng viser resultatene fra ITERS-R at de norske barnehagene får en samlet skår på 3,5¹⁵ i kategorien *aktiviteter*¹⁶. Dette regnes som et minimumsnivå. Kategorien hadde også svært lav spredning og ingen barnehager skåret høyere enn 5,5 (Bjørnstad & Os, in press).

¹² Personlighetsutveckling och sociabilitet

¹³ Innehållskunskaper og Ämnesinnehåll

¹⁴ Läroplan för förskolan Lpfö 98 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

¹⁵ Målingsskalaen går fra 1 til 7, der 1=inadekvat, 3=minimal, 5=god og 7=utmerket (Os & Bjørnstad, 2016)

¹⁶ Kategorien, betegnet som "item", omfatter følgende underpunkter som skåres: fine motor, active physical play, art, music and movement, blocks, dramatic play, sand and water play, nature/science, use of TV, video, and/or computer and promoting acceptance of diversity (Frank Porter Graham Child Development Institute, 2017, 12.05)

Med tanke på planlagte aktiviteter viser Riksrevisjonens (2009) undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene at barnehagene utarbeider flere typer planer. Pedagogisk leder blir spurt om de hadde planlagt noen av følgende aktiviteter:

- «– Tur med barna ut i naturen
- Besøke personer eller institusjoner i nærmiljøet,
- Samarbeid/samhandling i gruppe-aktiviteter (for eksempel baking, skuespill, dans, collage)
- Personalet deltar i pedagogisk samhandling med ett eller flere barn i små grupper,
- Lytteaktivitet for barna (høytlesning, fortellingsstund)»

(Riksrevisjonen, 2009, s. 68 - 7.4 Spørreskjema til pedagogisk leder)

Hva som ligger i planlagt er imidlertid ikke nærmere beskrevet eller definert. En av fem barnehager gjennomførte færre enn 75 prosent av de planlagte aktivitetene, mens en av fire gjennomførte alle. Omtrent halvparten av de gjennomførte aktivitetene ble omtrent som planlagt, mens den andre halvparten bare i noen grad ble det. Undersøkelsen sier ikke noe om hyppigheten av de planlagte aktivitetene, men at planer ofte ikke blir fulgt eller bare delvis blir fulgt.

Kallestad og Ødegaard (2013) har undersøkt hvilke aktiviteter som foregår i norske barnehager ved å la pedagoger og assistenter registrere alle typer aktiviteter i flere økter per dag over flere dager. De finner 20 prosent planlagte aktiviteter, men inkluderer her rutinesituasjoner som spising, påkledning og rydding (Kallestad & Ødegaard, 2013). Hverken Riksrevisjonen (2009) eller Kallestad og Ødegaard (2013) skiller i resultatene mellom små og store barn med tanke på planlagte aktiviteter.

2.3 Et anstrengt forhold til læring

Boka *Småbarnspedagogikk* (Haugen et al., 2005) er ment å møte den store økningen av små barn i barnehagen, der ulike bidragsytere fra den daværende førskolelærerutdanningen belyser ulike aspekter ved pedagogisk arbeid med de yngste barna. Boken inneholder ulike artikler om de yngste barnas væremåte gjennom lek, det kroppslige, humor, tilvenning, og deres opplevelser og erfaring av ulike aspekter ved hverdagen. Pedagogens rolle beskrives først og fremst som å «veksle mellom å være deltaker, støttespiller og oppmerksom observatør i de minste barnehagebarnas prosjekt» (Haugen et al., 2005, fra bokens bakside), og i liten grad som

formidler og initiativtaker. Både Østrem et al. (2009) og Jonsson (2011) viser at fagkunnskaper i liten grad oppleves som relevant for de yngste barna i barnehagen, samtidig som det er få formelle lærings situasjoner på norske småbarnsavdelinger (Østrem et al., 2009). De yngste barnas læring er også, som tidligere nevnt, lite tilstedeværende i *Temahefte om de yngste barna i barnehagen* (Sandvik, 2006). Det kan dermed være interessant å se nærmere på hvorfor, ved å undersøke begrepet læring i barnehagesammenheng.

Min egen erfaring fra barnehagen generelt, og småbarnsavdeling spesielt, er at læringsbegrepet brukes motvillig. Vi snakker heller om å gi barna *erfaringer og opplevelser*, noe som også gjenspeiler seg i ordbruken og fokus i Sandvik (2006) og Haugen et al. (2005). Da jeg skrev oppgaver i barnehagelærerutdanningen brukte jeg konsekvent *erfaring* og *opplevelse* om barnas utbytte av planlagte aktiviteter. Jeg unngikk ordet *lære* fordi jeg mente at, og hadde lært, at det ikke var mulig å på forhånd forutsi nøyaktig hva et barn ville lære gjennom en gitt aktivitet. Det jeg kunne si noe om var hva barnet hadde fått mulighet til å delta i, og dermed fått en erfaring med, men hva det enkelte barn tok med seg fra denne opplevelsen er ikke mulig for meg å kontrollere, og dermed ville jeg heller ikke presisere dette i planene. Pålerud (2013) tar til orde for å benytte begrepene *erfaringsstoff* eller *opplevelsestoff* heller enn *lærestoff*.

I tillegg til økningen i antall små barn, har det skjedd flere store endringer i norsk barnehagesektor siden 2000-tallet. Barnehagen har flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, andelen barn med barnehageplass, uavhengig av alder, har økt, og det har oppstått en ny politisk interesse for området. Dette har igjen hatt innvirkning på feltet gjennom utbygging, forskningsfokus og endringer i barnehagens styringsdokumenter (Vatne, 2012). Dette har skapt debatt, og flere har uttrykt bekymring for at barnehagen i større grad oppfattes som et konkurransemiddel i internasjonal sammenheng, har mistet sin egenverdi og blitt mer skolepreget (Vatne, 2012).

Vatne (2012)¹⁷ har derfor forsøkt å belyse i hvilken grad endret politikk og rammeverk har ført til faktiske endringer i praksis. 70 prosent av de pedagogiske lederne og 56 prosent av assistentene i undersøkelsen svarer at det er blitt større fokus på læring, samtidig som de svarer at de i det praktiske arbeidet med barna legger mest vekt på omsorg og lek. Hun mener derfor

¹⁷ Undersøkelsen skiller ikke mellom små og store barn.

ikke å ha funnet en forskyvning i en mer skolerettet retning, men viser samtidig til at Solbrekke og Østrem (2011) i større grad finner at det politiske fokuset presser barnehagens innhold nærmere skolen og skolefagene. Det som ikke kommer frem i undersøkelsen til Vatne (2012), er hvorfor de ansatte svarer som de gjør. Når de stiller spørsmål om det er blitt mer fokus på læring, kommer det ikke frem hvem som fokuserer på dette. Er det et politisk press, er det styrer, eller er det barnehagepersonalet selv som har økt fokus på læring?

Når Vatne (2012) forsøker å forstå hvorfor læring blir nedprioritert av barnehagepersonalet, peker hun først på ulike måter å forstå læringsbegrepet, men også på den store andelen ufaglærte i barnehagen. Hun spør om de kan ha lettere for å fokusere på omsorg og lek, og dermed blir styrende for hva som vektlegges i praksis. Tilsvarende kan foreldrenes rett til medvirkning være med på å styre i en mindre læringsorientert retning (Vatne, 2012). Her finner derimot Undheim og Drugli (2012) det motsatte - at det er blant foreldrene læringsaspektet trekkes frem som betydningsfullt for at de yngste skal gå i barnehagen, mens pedagogene ikke tar opp dette som eget tema. Her kan det være at pedagoger som arbeider med større barn ville svart annerledes.

Den økte oppmerksomheten rundt barnehagen og barnehagens rolle har ført til en gradvis regulering av barnehagen. Dette startet med helsekontroller fra slutten av 1800-tallet. Fra 1947 måtte alle nye institusjoner registreres og godkjennes av det offentlige, som også opprettet barnevernsinspektører som skulle føre tilsyn med institusjonene (Korsvold, 2005). *Lov om barnehager* (Barnehageloven, 2005) og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006) har medført økt statlig kontroll med barnehagens innhold for å styrke kvaliteten og utjevne til dels store forskjeller mellom barnehagene (Korsvold, 2005). Den nordiske barnehagemodellen bygger på Frøbels barnehager, og kan plasseres innenfor en sosialpedagogisk retning med et helhetlig syn på omsorg, lek og læring i motsetning til en mer skoleforberedende retning med fokus på kognitive ferdigheter (Greve et al., 2014). Flere har uttrykt bekymring for at den sosialpedagogiske tradisjonen er under press (Berge, 2015; Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilson, 2015; Greve et al., 2014). Greve et al. (2014) viser til statlige forslag med formål om økt læring, og å gi barnehagelæreren en mer skoleinspirert underviserrolle. De er redde for at barnehagelærerens autoritet på barnehagepedagogikk skal svekkes ved stadig styrking av krav og føringer for barnehagens innhold (Greve et al., 2014).

Solbrekke og Østrem (2011) ser på hvilke begreper som benyttes av lokalpolitikere, administrasjon, praktikerne selv og andre styringsdokumenter, og hva dette har å si for maktforholdet mellom de ulike aktørene. De mener å finne forskyvninger i forståelsen av barnehagen som skoleforberedende, og at fokuset rettes mot førskolegruppene og fagpregede aktiviteter på bekostning av de yngste barna, barnehagens tradisjonelle syn på lek og helhetlig læring (Solbrekke & Østrem, 2011).

I utredningen *Med forskertrang og lekelyst* (NOU, 2010:8) diskuterer man hvorvidt det bør innføres læringsmål i barnehagen. Her argumenterer man blant annet for at læringsmål kan føre til større fokus på det man kan bli «testet» på, og dermed gå ut over andre viktige oppgaver, eller få innvirkning på hvordan man arbeider. I Stortingsmelding 19 (2015-2016) fremmes det et ønske om å tydeliggjøre og til dels utvide krav og ambisjoner i ny rammeplan. Dette er kommet til uttrykk blant annet gjennom flere formuleringer om hva barnehagen *skal* gjøre i den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Læring blir i noen tilfeller beskrevet som en motsats til det som også i stor grad har definert barnehagens innhold; leken. Frihet til å leke på egne premisser har vært en del av barnehagepedagogikken fra første stund (Øksnes, 2010). Øksnes (2010) skriver om hvordan leken gjennom historien har vært gjenstand for mistenksomhet, skepsis og romantisering. Hun hevder at forskning på lek i moderne tid har vært preget av å definere leken og gjøre den til et instrument for læring, eller å se den som et naturlig fenomen for utvikling av ferdigheter som vil komme til nytte i fremtiden. Med dette står vi i fare for å miste lekens egenverdi av syne.

«Lek er viktig av helt andre grunner, og mer og mer forskning taler for at både FN og forskere som Sutton-Smith er på riktig spor når de fremhever at det som er mest åpenbart – og viktig! – med lek, er at det er en veldig spennende og morsom aktivitet som deltakerne driver med bare fordi de liker å holde på med det de gjør» (Øksnes & Sundsdal, 2016, s. 49).

Barnehagen, der barn skulle utvikle seg og leke fritt, oppstod som en alternativ pedagogikk til det Fröbel oppfattet som en disiplinerte og strukturert undervisning i skolen (Lillemyr & Søbstad, 1993). Det kan dermed oppfattes som truende for hele profesjonen når læring settes i sammenheng med undervisning og settes opp mot den frie leken. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet 2.4.1.

Debatten om innholdet i barnehagen, slik jeg opplever den, har vært preget av steile fronter der nyansene og den felles interessen for at de yngste skal trives og få et godt pedagogisk tilbud kan komme i bakgrunnen. Østrem et al. (2009) finner også uttalelser fra barnehagepedagoger om at det etter innføring av ny rammeplan, i 2006, endelig var lov til å snakke om læring. Det er ikke min hensikt her å argumentere for økt læring i barnehagen og for de yngste barna, men det er vanskelig å komme utenom læringsdiskusjonen når jeg vil se på planlagte aktiviteter med de yngste barna. Det kan virke som det i praksisfeltet er et uavklart spenningsfelt mellom lek og læring som gir en berøringsangst. Dette kan få konsekvenser for hvem som får makt til å definere læringsbegrepet (Greve et al., 2014).

2.4 Didaktikk

Det er likevel ikke et spørsmål *om* barna skal lære, heller *hvordan* og *hvorfor* de skal lære. Til tross for skepsis til læringsbegrepet har barnehagelærere lenge arbeidet med og vært opptatt av faginnholdet, også før barnehagen fikk egen rammeplan (Bleken, 2016). Barn vil utforske og undersøke sine omgivelser, de vil vokse og tilegne seg nye ferdigheter (Sandvik, 2006).

Spørsmålet er hvilken rolle barnehagelæreren skal ha overfor barnas læring? Hva skal de lære, hvordan og hvorfor? Dette er didaktiske spørsmål.

Det finnes mange ulike didaktiske retninger og modeller, og jeg vil ikke forsøke å gi en oversikt over disse her, men heller gi noen eksempler og forsøke å vise en utvikling i norsk barnehagedidaktikk.

Flere definerer didaktikk grovt sett som *planlegging*, *gjennomføring* og *evaluering* (Broström, Lafton & Letnes, 2014; Gunnestad, 2007; Lillemyr & Søbstad, 1993). For eksempel har Lillemyr og Søbstad (1993) følgende definisjon:

«Didaktikk er læren om systematisk planlegging av pedagogisk virksomhet og den sentrale deldisiplinen i faget pedagogikk (...) Didaktikken beveger seg mellom pedagogisk teori på den ene siden og praktisk-pedagogisk handling på den andre»
(Lillemyr & Søbstad, 1993, s. 21).

I møte med barnehagepedagogisk teori og praksis kan dette imidlertid bli en snever og lite hensiktsmessig forståelse, skriver Pålerud (2013), som forbinder didaktikken med barnehagens innhold, det personalet og barn sammen bringer med seg og fyller hverdagen med. Didaktisk

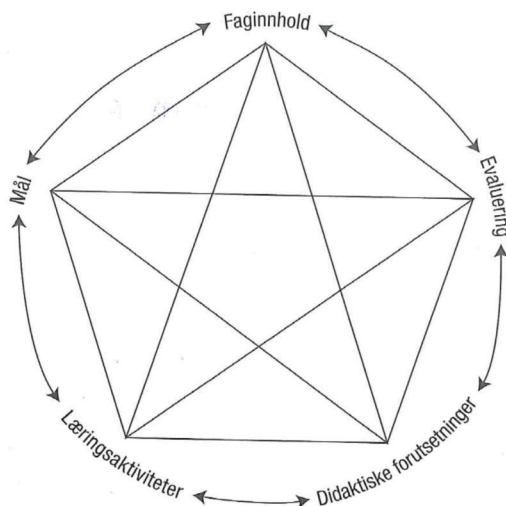
arbeid handler om å samle og bruke den kunnskapen man har om barn, rammevilkår, samfunn, fagkunnskap og situasjonen man står i for å formidle «noe» på en mer eller mindre systematisk måte (Broström et al., 2014; Håberg, 2015). Hvor systematisk dette kan eller bør være kommer jeg tilbake til senere.

Bjørnstad og Samuelsson (2012) skriver at de savner forskning med fokus på fagdidaktikken for de yngste barna. Dalli et al. (2011) konkluderer imidlertid med at moderne småbarnspedagogikken bevege seg bort fra didaktikken og argumenterer for å fremheve pedagogens rolle med å fremme utvikling og læring i alle aktivitets- og rutinesituasjoner i løpet av dagen (Dalli et al., 2011, s. 4-5). De to rapportene gjør ellers mange av de samme vurderingene. Når de likevel har ulike forståelser på dette punktet kan det komme av ulike pedagogiske tradisjoner i Norge og New Zealand.

Å forstå didaktikk i en pedagogisk sammenheng er et europeisk og skandinavisk fenomen. I engelsktalende land og andre deler av verden blir didaktikk forstått i en strengt metodisk forstand, preget mer av mål-middel-tenkning og undervisningsteknikk heller enn en integrert del av pedagogikken (Gundem, 2011). Dalli et al. (2011) argumenterer for at barnehagepedagogikken må bygge på en mer helhetlig forståelse av omsorg, lek og læring, mens dette allerede har en tradisjon i de nordiske barnehagene (Korsvold, 2005), og er nedfelt i barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017b). Med tanke på det jeg tidligere har skrevet om forskning på barnehagens innhold, og forhold til læring, forstår jeg det slik at de to undersøkelsene ønsker den samme pedagogikken, men konkluderer med utgangspunkt i ulike eksisterende praksiser.

2.4.1 Didaktikk som undervisning

Den didaktiske relasjonsmodellen er en norsk modell utviklet av Bjørndal og Lieberg i 1975, som har hatt stor innflytelse i det norske utdanningssystemet (Gundem, 2011). Modellen, se Figur 1, finnes i flere varianter og er en planleggingsmodell som skal hjelpe pedagogen å se ulike rammer og forutsetninger som vil spille inn i en undervisningssituasjon. Modellen tar høyde for at flere ulike forhold innvirker på hverandre, at planlegging sjeldent følger en bestemt rekkefølge og at den ikke alltid begynner med læringsmålet (Gundem, 2011). Gundem (2011) tilskriver modellens suksess at den likner lærerens reelle tankeprosess ved planlegging.



Figur 1 – Den didaktiske relasjonsmodellen
(Bjørndal og Lieberg, 1975 i Gundem, 2011, s. 54)

I barnehagesammenheng har didaktikken i stor grad vært forbundet med skolen og undervisning, og vært et begrep som ikke nødvendigvis oppfattes som relevant for barnehagens arbeidsmåter (Broström et al., 2014; Håberg, 2015). Førskolelæreren skulle ikke undervise, men lede barnegruppen (Korsvold, 2005). «Å bruke begrepet undervisning til å beskrive førskolelærerens yrkeshandlinger kan oppildne redselen for den «skolske» barnehagen», skriver Jansen (2006, s. 35) og argumenterer for at dette kan bunne i en snever forståelse for skolelærers vurderinger, refleksjoner og arbeidsmåter. Hun hevder at begrepet er formbart og kan bidra til å tydeliggjøre barnehagelærerens profesjonelle rolle og samfunnsmandat (Jansen, 2006). Pålerud (2013) har et liknende resonnement om å frykte skolen med tanke på begrepet utdanning, og hevder at skolens og barnehagens teorier i stor grad bygger på de samme kildene.

Tanken om barnehagen som grunnleggende forskjellig fra skolen er ikke ny.

Barnehagepedagogikken har, med fokus på frihet og lek, fremstått som et alternativ til skolens strenge disiplin og struktur (Lillemyr & Søbstad, 1993). Lillemyr og Søbstad (1993) skriver at barnehagen har vært preget av «nærmest en antididaktisk tradisjon» (Lillemyr & Søbstad, 1993, s. 49). I 1984 kom det et pålegg om at alle barnehager måtte utarbeide en årsplan. Pålegget ble fulgt opp av ulike veiledningsmaterialer fra Departementet, som ble dårlig mottatt av fagfeltet. Dermed oppstod det et samarbeid mellom høyskolene og praksisfeltet for å utvikle egne didaktiske modeller og teorier (Lillemyr & Søbstad, 1993). T. T. Jansen (2014) hevder at det er

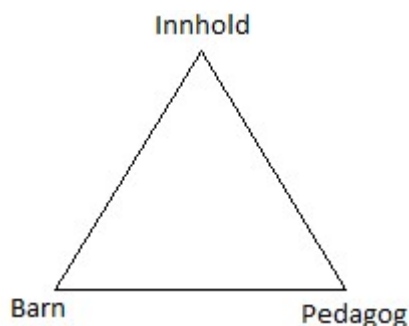
et problem for barnehagen at vi ikke har hatt språk og ord for å snakke om det pedagogiske arbeidet på en meningsfull måte, og eksperimenterer med improvisasjon som en inngang. Didaktisk arbeid i barnehagen er ikke forbeholdt de formelle voksenstyrte aktivitetene, men handler om hvordan rom tas i bruk, om å inspirere, utdype og skape sammen med barn, som fordrer en forberedt og aktiv voksen i prosessrn med barna (T. T. Jansen, 2014).

Jeg har et inntrykk av at interessen for didaktikk og barnehagens innhold er økende. Eksempler på dette er Pålerud (2013), Broström et al. (2014), og Håberg (2016). Disse fremstår som eksempler på en «ny generasjon» barnehagedidaktikk preget av en mer åpen forståelse av didaktikk som fremstår som mer relevant for barnehagens arbeidsmåte, også med de yngste. Når jeg leser om didaktikk i barnehagen, for eksempel Pålerud (2013) og Broström et al. (2014), legger jeg imidlertid merke til at eksemplene oftest er hentet fra arbeid med eldre barnehagebarna. Det er nok ikke et bevisst valg fra forfatterens side, og det som skrives er like relevante for arbeid med de yngste barna. Likevel kan det sende signaler om at didaktisk arbeid med faglig innhold er mindre viktig i for de yngste enn for de eldre barna. Dermed må pedagogene selv tilpasse og relatere det de leser til de yngste, som krever en annen form for inntoning og sensitivitet med tanke på kommunikasjon og samspill enn eldre barn (Bjørnstad & Samuelsson, 2012; Løkken, 2004). Det kan sammenliknes med opplevelsen til flere barnehagelærere i undersøkelsen til Alvestad et al. (2014); Når kurstilbud på arbeidsplassen stort sett ikke forholdt seg til de yngste, fikk de kun beskjed om å «just adjust it for the smallest ones» (Alvestad et al., 2014, s. 682). En slik tilbakemelding kan vitne om at arbeidet med de yngste ikke ble tatt på alvor.

2.4.2 Innhold og fagdidaktikk

For meg er det et viktig poeng når Østrem et al. (2009) fokuserer på de yngste barnas mulighet for gode opplevelser i forbindelse med planlagte aktiviteter og læringsmuligheter. Fokus på innhold trenger ikke å være ensbetydende med et utelukkende mål om å bedre fremtidige skoleprestasjoner. Innholdet kan være et mål i seg selv ved at det skaper en felles interesse og begeistring i barnegruppen (Pålerud, 2013). Pålerud (2013) omtaler innholdet som avgjørende fordi det representerer alt det som fyller hverdagen i barnehagen – et felles fokus for barn og pedagog, som kan skape spenning og engasjement.

En av de mest brukte figurene innen didaktikk er den didaktiske trekanten. Den er grunnleggende innenfor didaktisk teori og som fungerer som en referanseramme (Gundem, 2011). Navnet på de tre hjørnene varierer, men består oftest av barnet/eleven, læreren/pedagogen og innhold/lærestoff, mens de tre flatene illustrer forholdet mellom disse (Gundem, 2011). Her viser jeg en forenklet utgave:



Figur 2 – Den didaktiske trekant

Under kapittel 2.3 viser jeg at det i småbarnspedagogikken har vært fokusert mye på kommunikasjon og samspill mellom pedagog og barn, mens innholdet i forholdet mellom pedagog og barn ikke har fått et tilsvarende fokus. Bjørnstad og Samuelsson (2012) etterspør også mer forskning på fagdidaktikk for de yngste barna i barnehagen. Jeg skal ikke her gjøre rede for forskjellene mellom allmenndidaktikken og fagdidaktikken, da dette skillet er gjenstand for omfattende faglige diskusjoner (Gundem, 2011). Fagområdene har vært tilstede i større eller mindre grad gjennom hele barnehagens historie, og hatt en plass i barnehagelærerens utdanning (Bleken, 2016; Korsvold, 2005). Fagene har imidlertid ikke blitt formidlet enkeltvis og avgrenset med fokus på et læringsresultat, men gjennom prosesser som kan favne mange ulike uttryksmåter – fra hverdagsaktiviteter og interaksjon til temaarbeid og planlagte aktiviteter (Pålerud, 2013). «For småbarna finnes ingen spesifikke fagområder, det finnes bare liv» (Sandvik, 2006, s. 29).

Gjennom rammeplanen representerer fagområdene, sammen med omsorg, lek og læring¹⁸ likevel et innhold det er forventet at personalet skal kunne utvide og utdype i samspill med barnas egne initiativ og interesser (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fagområdene i rammeplanen skiller seg

¹⁸ I den nye rammeplanen er barnehagens formål og innhold et eget kapittel adskilt fra fagområdene. Barnehagens formål og innhold inkluderer å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme danning, læring, vennskap, fellesskap, kommunikasjon og språk

fra målene i skolen ved at de retter seg mot hva barnehagen skal bidra med heller enn hvilke konkrete ferdigheter barna skal få gjennom oppholdet. Det krever kunnskap innenfor de ulike områdene for å respondere der og da, men også for lettere å kunne hente inn ny informasjon ved behov (Pålerud, 2013). Pålerud (2013) skriver om hvordan noen studenter hevdet at når de kunne lite om naturfag, gjorde det dem bedre i stand til å undre seg sammen med barna fordi de da stilte på likt nivå. Problemet er at de på denne måten heller ikke kunne tilføre noe nytt til undringen og utvide barnas kunnskaper. Pålerud (2013) viser til en undersøkelse der barnehagelærerne i respons på barnas saklige kunnskapsspørsmål ute i naturen ofte gjorde til stemmen eller begynte å fabulere (Thulin (2006) i Pålerud, 2013). Dette kan komme av at pedagogene ikke tar barnas spørsmål på alvor, men det kan også være en måte dekke over mangel på kunnskap om emnet. Barnehagelærerne i undersøkelsen gikk heller ikke videre for å innhente ny informasjon om det barna spurte om. Spontane aktiviteter er ofte forankret i aktørenes interesser der og da, men krever også kunnskap og evne, som man kanskje må tilegne seg i forkant (T. T. Jansen, 2014).

2.4.3 Hva er planlagt i barnehagen?

Den norske barnehagepedagogikken har tradisjonelt vært opptatt av de spontane og uformelle læringssituasjonene, og å gripe mulighetene her og nå. Mer formelle og planlagte aktiviteter har hatt en langt lavere status (Lillemyr & Søbstad, 1993). Didaktikken befatter seg med pedagogikkens planlegging, gjennomføring og vurdering. Planlegging er igjen blitt forbundet med spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (Broström et al., 2014; Lillemyr & Søbstad, 1993; Pålerud, 2013). I hvilken grad det er hensiktsmessig å skille mellom formell og uformell eller planlagt og ikke planlagt i en barnehagedidaktisk sammenheng er imidlertid et diskusjonstema (Broström, 2014; Lillemyr & Søbstad, 1993; Pålerud, 2013), og kan kanskje forklare hvorfor det ikke oppleves relevant for barnehagelærere å bruke tiden sin på å utarbeide planer (Pålerud, 2013). Jeg minnes selv hvordan øvingslærer i min første praksis så på planleggingskjemaet mitt, av typen *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, som jeg hadde fått i oppgave å fylle ut fra Høyskolen. Hun kunne fortelle at sånt hadde i hvert fall hun aldri benyttet seg av i praksis. Betyr det at pedagogene ikke planlegger?

En aktivitet barna selv tar initiativ til kan være planlagt gjennom hvilke materialer som er tilgjengelige, organisering av tid og tidligere felles erfaringer (Pålerud, 2013). På samme måte kan en tilsynelatende pedagogisk aktivitet og formelle læringssituasjoner som samlingsstund bli

rutinepreget med lite inspirerende innhold for alle parter (Eide, Os & Samuelsson, 2012, s. 221). Et inspirerende og lærerikt prosjekt kan være planlagt selv om ingen planer er skrevet ned, men utviklet underveis i samspill mellom barn og personalet. Et annet prosjekt kan være planlagt ned til minste detalj med læringsmål men falle fullstendig til grunnen fordi det dukket opp noe annet på veien (Pålerud, 2013). Både Pålerud (2013) og Broström et al. (2014) forsøker å utfordre planleggingsprosessen forstått som detaljerte beskrivelser ut fra fastsatte modeller.

Det kan tenkes at behovet for å utfordre gamle tenkemåter om planlegging og didaktikk bunner i større fokus på barns medvirkning. Barnas frihet til å velge mellom ulike aktiviteter og innvirke på disse har tidligere også vært en viktig del av den nordiske barnehagemodellen (Korsvold, 2005). Barns medvirkning fikk likevel en ny aktualitet etter at Norge tilsluttet seg FNs barnekonvensjon i 2003, der barns rett til medvirkning er understreket. Denne retten ble også inkludert i barnehagens lov og rammeverk i revideringen av Barnehageloven i 2005 og ny Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 (Bae, 2006). Hvordan forener man barns rett til medvirkning med den didaktiske prosessen gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering? K. E. Jansen (2014) skriver om hvilke utfordringer hennes studenter¹⁹ møtte da de ble bedt om å gjennomføre en «utforskerstund» der forberedelse og gjennomføring skulle reflektere barnas medvirkning. Hun skriver at studentenes refleksjoner kunne vitne om en snever didaktikkforståelse. De opplevde at handlingsalternativene bestod i å ta kontroll over og styre situasjonen, eller å trekke seg tilbake og overlate aktiviteten til barna. Studentene opplevde det som problematisk å ta valg om tema, og å bidra med kunnskap og undring i frykt for å overstyre barna. «Dersom innholdet bare skal basere seg på barns interesser, blir det lett vanen og det kjente som dominerer» (Eik, 2008 s. 201 i Torsteinson, 2017, s. 179).

«Død-mus pedagogikk», etter Mats Granath artikkel *Den döda musens pedagogikk* (1988, i Lillemyr & Søbstad, 1993), har blitt et eget begrep innenfor barnehagepedagogikken, og trekkes frem som et eksempel på hvordan barnehagepersonalet til enhver tid må være forberedt på at «noe» dukker opp slik at planen blir endret eller må legges til side. Stramme og detaljerte planer kan gjøre det vanskelig å være åpen for barnas innspill. Om pedagogen hadde planlagt et stort opplegg lenger inn i skogen ville planen blitt mislykket om gruppen isteden stoppet for å

¹⁹ Studentene var i sitt siste år av førskolelærerutdanningen og tok fordypning i småbarnspedagogikk.

undersøke den døde musa, og det kunne være fristende å heller forsøke å få barnegruppen med seg (Pålerud, 2013).

Pålerud (2013) argumenterer for å snakke om didaktiske skisser heller enn didaktiske planer, og både hun og T. T. Jansen (2014) skriver om improvisasjon som didaktisk arbeidsmetode. T. T. Jansen (2014) hevder at improvisasjon kan være en inngang til planlegging og gjennomføring av aktiviteter med barn, som ivaretar både det faglige innholdet, og barnas initiativ og medvirkning. T. T. Jansen (2014) lar seg inspirere av improvisasjon i musikken, og viser at dette på ingen måte handler om å være uforberedt. Tvert imot krever det mye øvelse og forberedelse i forkant. Det krever øvelse å beherske samspillet med de andre utøverne der alle må gi og ta plass og initiativ for sammen å skape noe nytt. Musikerne må beherske sine instrumenter, men også ha god kjennskap til det stykket eller temaet de skal improvisere over som gir en felles ramme og form. Improvisasjon kan dermed støtte opp rundt en holdning og arbeidsmetode som allerede er godt etablert i barnehagen, ved at den ivaretar pedagogens aktive rolle og samtidig åpner for romslige planer med rom for utvikling, avvikling og snuoperasjoner underveis i prosessen (T. T. Jansen, 2014). Spontane aktiviteter er ofte forankret i aktørens interesser der og da, men krever samtidig kunnskap og evne, enten i forkant eller ved at man oppsøker ny kunnskap for å bygge videre på det man sammen har oppdaget i etterkant.

Åpenhet for det spontane, og behovet for fleksible planer, har også tidligere vært understreket i barnehagedidaktikken, men kanskje ikke i den grad T. T. Jansen (2014) og Pålerud (2013) beskriver. Lillemyr & Søbstad (1993) skriver:

«I en barnehage er det å bryte med strukturen, fornuften eller rekkefølgen en del av hverdagen. Det er sjeldent slike brudd kommer på initiativ fra de voksne. De har sjeldent slike «virkemidler» som del av sitt repertoar. Snarere er det barna som kan provosere frem brudd med planene» (Lillemyr & Søbstad, 1993, s. 169).

T. T. Jansen (2014) fremmer imidlertid improvisasjon som en arbeidsmetode heller enn en nødløsning i møte med barnehagehverdagen. Begrepet improvisasjon er også trukket inn i den nye rammeplanen. Under *Barnehagens arbeidsmåter* står det at «personalet skal bygge på kreativitet og lek og være åpne for improvisasjon og barns medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Med tanke på det T. T. Jansen (2014) skriver kunne

formuleringen i større grad fremmet improvisasjon som aktiv inngang heller enn noe personalet må være åpne for.

Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg har valgt å forstå og benytte begrepet *planlagt aktivitet* i kapittel 3.2.

3 Metode

I det følgende kapitlet vil jeg gjøre rede for og drøfte de metodiske valgene og vurderingene jeg har gjort med tanke på utarbeidelse av spørreskjema, rekruttering til og gjennomføring av undersøkelsen, samt dataanalysen. Jeg har beskrevet utfordringer og svakheter ved metoden der det er relevant.

Studien er en spørreundersøkelse rettet mot pedagogiske ledere som arbeider med barn under tre år med tanke på å belyse planlagte aktiviteter i barnehagen for denne aldersgruppen. 117 respondenter har svart på undersøkelsen.

3.1 Valg av metode

Målet for oppgaven var å belyse hvilke planlagte aktiviteter som blir gjennomført i barnehagen med barn under tre år. Får å få et bilde av denne praksisen fremstod kvantitativ metode som nyttig. Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) hevder at kvantitative undersøkelser kan gi et oversiktsbilde når vi vet lite om det vi skal undersøke. Både spørreundersøkelse og observasjon var aktuelle metoder med ulike fordeler og ulemper. Gjennom observasjon kunne jeg fått konkrete data om akkurat hvilke aktiviteter som ble gjennomført og tilrettelagt for i det tidsrommet jeg var til stede i barnehagen, mens data fra et spørreskjema er respondentenes rapportering basert på sin tolkning og forståelse av mine spørsmål. Selv om en observasjonsstudie slik sett ville gitt meg større kontroll med hva som ble registrert er det ikke sikkert det ville gitt mer «korrekte» data, men en annen type data.

Når jeg har valgt bort observasjon er det flere grunner til dette. Det ville vært en utfordring, innenfor rammene av en masteroppgave, å besøke mange nok barnehager til å få et datamateriale som var omfattende nok til å generalisere og trekke slutninger. Det er ikke umulig, men en spørreundersøkelse vil gjøre det lettere å nå ut til et større antall respondenter. Observasjon ville også begrenset meg geografisk til Oslo, og eventuelt Østlandsområdet. Dette ønsket jeg å unngå. Det er den enkelte kommunen som er ansvarlig for tilskudd til barnehagene, som dermed påvirkes av den lokale politikken i tillegg til gjeldende nasjonalt lovverk. Rammeplanen presiserer at innhold og oppgaver skal tilpasses lokale forhold (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Kun omkring 40 prosent²⁰ av eierne har gjort lokale tilpassinger av rammeplanen (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Lokale variasjoner i natur, kultur, befolkningstetthet og politikk vil likevel kunne ha betydning for barnehagenes rammevilkår, og hvordan de organiseres. Forholdene i barnehagene i Oslo og Østlandsområdet vil med andre ord ikke være representativt for resten av landet.

Når det gjelder rekrutteringen er det av betydning at det krever mindre innsats fra respondentene å bruke 10-15 minutter på en spørreundersøkelse, enn å ha en observatør tilstede i barnehagen (Johannessen et al., 2010). Min fysiske tilstedeværelse som observatør vil også kunne oppleves som mer påtrengende for både barn og ansatte på avdelingen. Ved at jeg/forskeren blir «usynlig», kan en nettbasert undersøkelse slik sett oppleves mer anonym, og effekten av dette kan igjen føre til at respondentene føler seg friere, og får et mindre behov for å «pynte på sannheten» eller å fremstå i et godt lys (Johannessen et al., 2010, s. 372).

Et annet alternativ kunne vært å ta utgangspunkt i ukes-, måneds- eller årsplaner for å få en oversikt over hvilket innhold som presenteres og prioriteres der. Min erfaring er likevel at barnehagehverdagen ofte ser veldig annerledes ut enn planene, som kan fremstå som et slags ideal heller enn realitet. Alle planlagte aktiviteter blir ikke nødvendigvis dokumentert i en plan på samme måte som ikke alle planer blir gjennomført. Det kunne vært interessant å sammenliknet planene med informasjonene respondentene gir, men det ville blitt svært omfattende og gått ut over formålet med denne oppgaven.

3.2 Avgrensning og bruk av begrepet «planlagt aktivitet»

Jeg har benyttet begrepet *planlagte aktiviteter* om de pedagogiske aktivitetene jeg ønsker å undersøke. Jeg vil her forsøke å gjøre rede for noen av overveielsene og begrunnelsene for valget av dette begrepet, samt min forståelse og presisering av det.

Som vist i kapittel 2.4.3 kan planlagt/ikke planlagt et konstruert skille som i praksis kan være lite hensiktsmessig for å beskrive eller vurdere barnehagens aktiviteter. Da jeg valgte å benytte begrepet planlagt var det av flere grunner. Det første var et praktisk behov for å avgrense den delen av innholdet jeg ønsket å undersøke. Den andre handlet om at dette var en form for

²⁰ Målt i 2002, 2004, 2008 og 2012. Svarprosenten varierer mellom 37 og 42 prosent.

aktiviteter jeg opplevde at det var skrevet lite om i forbindelse med de yngste barna. Til slutt handlet det om min egen opplevelse av at mye var organisert og planlagt på småbarnsavdelingene, men at lite av dette hadde et gjennomtenkt eller forberedt pedagogisk innhold.

I møte med tilbakemelding på utkast, didaktisk teori og etter hvert respondentene, ble jeg flere ganger konfrontert med spørsmålet; *hva er det å planlegge?* Er det å sette noe på ukes/månedsplanen? Er det å vite hva man skal gjøre før aktiviteten starter? Holder det at man går inn i en situasjon med en intensjon om å ha en bestemt væremåte eller fokus? Det er ikke didaktikken i seg selv som har vært interessant for meg i disse spørsmålene, men didaktikken har vært avgjørende som en ramme for å forstå hva jeg undersøker gjennom spørsmålene mine, og hva respondentene svarer på.

Det var viktig for meg å skille ut de hverdagslige eller rutinepregede aktiviteter, fra den kanskje mer formelle pedagogikken. Ikke fordi de er mindre viktige, men fordi det formelle innholdet er et mindre belyst tema²¹. Som vist i kapittel 2.4 diskuteres det om det er hensiktsmessig å skille mellom de formelle og uformelle aktivitetene med henvisning til barnehagens arbeidsmetoder (Pålerud, 2013). Pålerud (2013, s. 51) utfordrer forståelsen av hva som er en formell læringssituasjon gjennom å vise til eksempler som fremstår som uformelle, men som likevel kan være gjennomtenkt og tilrettelagt for av barnehagelæreren. I en spørreundersøkelse vil det likevel være umulig å ta høyde for alle de nyanser som finnes i språk og praksis (Johannessen et al., 2010). Jeg velger derfor, i denne sammenhengen, å forstå en formell aktivitet som at aktiviteten ikke bare er tilrettelagt for, men også initiert av personalet.

Underveis i datainnsamlingen og analysen har jeg lurt på om et mer presist begrep kunne vært *organisert*. Jeg har også brukt begrepet *organisert* i spørsmålet om fysisk aktivitet, som kan ha bidratt til å skape usikkerhet rund hva som etterspørres. *Organisert* slik jeg forstår det setter i større grad fokuset på tid og rom heller enn innholdet og karakteren til aktiviteten. Slik sett er *planlagt* bedre egnet til å belyse oppgavens tema: det pedagogiske innholdet for barn under tre år i barnehagen.

²¹ Jf. kapittel 2.2 og 2.3.

Under spørsmålsformuleringer der jeg benytter begrepet «planlagt aktivitet» presiserer jeg: «Med planlagt aktivitet/innhold menes det at personalet har et formål og/eller gjort forberedelser i forkant av en gjennomført aktivitet»²². Formuleringen er ment å være åpen for aktiviteter av ulike typer uten å forutsette at planen er nedskrevet eller fastsatt til et bestemt tidspunkt. Jeg forutsetter imidlertid at aktiviteten til en viss grad er tidsavgrenset og initiert av en voksen som deltar aktivt. Slik jeg ser det skal ikke denne formuleringen utelukke barnas medvirkning i planleggings- og gjennomføringsprosessen, men krever at personalet har hatt en ide i forkant om hva de ønsket at barna skulle gjøre erfaringer med i form av et tema, materialer, innsikt eller liknende.

3.3 Utarbeiding av spørreskjema

Å utforme spørsmålene til spørreundersøkelsen, spisse problemformuleringen min og presisere hva jeg har ønsket å undersøke har vært en sammenvevd prosess. I starten av prosjektet var jeg interessert i hvilke forventninger vi har til det enkelte barnet. I det første utkastet tok jeg derfor utgangspunkt i Jonsson (2011), og Undheim og Drugli (2012) som på ulike måter undersøkte hva barnehagelærere (og foreldre) mente var viktig eller forventet at de yngste barna skulle få ut av oppholdstiden i barnehagen. Denne inngangen førte til at jeg i stor grad stilte de samme spørsmålene, og etter all sannsynlighet dermed ville fått de samme svarene uten å tilføre ny kunnskap eller nyansere denne. Spørsmålene ble generelle og gav lite rom for spredning i svarene. Jeg stilte spørsmål om i hvilken grad respondentene selv mente det var viktig at de hadde god nok kunnskap, var engasjerte, at barna lærte normer og regler og så videre. Deretter gjentok jeg de samme spørsmålene flere ganger, men etterspurte hvilken forventning de oppfattet at ulike aktører (styrer/foreldre/myndigheter/rammeplan) hadde til hvordan de skulle vektlegge de samme elementene.

Spørsmålene mine fokuserte på hvordan praksis ble påvirket, mens det jeg egentlig hadde blitt interessert i var å finne ut hva de faktisk gjorde i praksis. utfordringen her lå i hovedsak i å presisere ovenfor meg selv hva jeg ønsket å finne ut. Jeg begynte på nytt med å forsøke å stille så konkrete spørsmål som mulig. Jeg baserte meg på egne erfaringer fra arbeid på småbarnsavdeling: Hva gjorde vi der? Jeg laget en liste der jeg ramset opp formingsaktiviteter,

²² Se vedlegg I.

turer, praktiske gjøremål med barn, lek og så videre, for deretter å sette opp følgende kriterier for aktivitetene:

- Aktiviteten skal være initiert eller styrt av personalet
- Personalet skal ha en intensjon eller formål med aktiviteten
- Aktiviteten skal være planlagt eller forberedt på forhånd

Jeg gjorde to unntak fra disse kriteriene. Det første i forbindelse med samlingsstunden, hvor jeg skiller mellom samlingsstund med og uten planlagt innhold. Det gjør jeg fordi det er en svært vanlig voksenstyrt aktivitet (Håberg, 2015), som ofte kan bære preg av rutine med lite fokus på innhold (Eide et al., 2012; Østrem et al., 2009). Jeg skilte den dermed ut som to ulike kategorier i et forsøk på å tydeliggjøre det innholdsmessige skillet. Det andre unntaket var spørsmål om «Arbeidsoppgaver som matlaging, klesvask eller liknende der barn har deltatt med en aktiv rolle». Denne typen aktiviteter kan være styrt og bevisst initiert av de voksne, men trenger ikke være det. Fokuset i formuleringen er på barnas rolle i aktiviteten heller enn i hvilken grad den er planlagt. Spørsmålet er med fordi hverdagen i barnehagen også består av mange praktiske arbeidsoppgaver, og jeg lurte på i hvilken grad barna blir inkludert i disse.

Jeg valgte å ikke spørre om hva intensjonen eller formålet med aktivitetene var. Det gjorde jeg dels for at ikke undersøkelsen skulle bli for omfattende, dels fordi jeg på det tidspunktet vurderte at det ikke nødvendigvis var relevant for denne oppgaven, og fordi jeg var usikker på om jeg ville funnet noe annet enn andre (for eksempel Jonsson, 2011; Østrem et al., 2009) som belyser dette mer omfattende enn hva jeg har mulighet til innenfor rammen av en masteroppgave.

Da jeg begynte å føle meg trygg på struktur og formulering av spørreskjemaet gjennomførte jeg en pilotundersøkelse. Jeg henvendte meg til de nye masterstudentene som var i målgruppen (pedagogisk leder som arbeidet med barn under tre år) om å svare på spørreundersøkelsen, og videresende undersøkelsen dersom de hadde aktuelle kolleger eller andre bekjente. De fleste av studentene var fortsatt i jobb i barnehage, og hadde kun hatt noen uker med undervisning da de svarte på undersøkelsen i starten av høstsemesteret. Det var likevel grunn til å forvente at gruppen ikke var helt representativ for feltet generelt, men kanskje var noe mer engasjert og oppdatert enn gjennomsnittlig da de hadde valgt å begynne på en master i barnehagepedagogikk. De ble bedt om å svare som om det var en reell undersøkelse, og eventuelt forsøke å tenke tilbake til før sommeren da perioden tidlig på høsten ofte er preget av tilvenning av nye barn på

småbarnsavdelingene. Etter litt over en uke hadde jeg mottatt syv svar. Dette var noe mindre enn jeg hadde ønsket, men det gav fortsatt en indikasjon på hvordan spørsmålene mine fungerte. I tillegg ba jeg om tilbakemeldinger på utformingen og formuleringer fra medstudenter.

Resultatene fra piloten viste at skjemaet i sin helhet fungerte, men jeg måtte gjøre noen nødvendige endringer og justeringer. Mye av dette var større eller mindre presiseringer for at spørsmålene skulle bli mer entydige og ikke kunne tolkes på flere måter. I tillegg tilføyde og fjernet jeg noen svaralternativer for at disse skulle være mer dekkende og relevante.

En relativt stor endring jeg gjorde var at jeg delte opp aktivitetsspørsmålene slik at de ikke lenger kom samlet i en liste. Isteden fikk respondentene mulighet til å svare ja/nei/vet ikke på om de hadde gjennomført en aktivitet, og dersom de svarte ja fikk de to oppfølgingsspørsmål om hvor mange ganger aktiviteten ble gjennomført, og om de kunne gi en kort beskrivelse av den. Dette er en funksjon i Nettskjema (se s. 43), kalt «dynamisk visning» som gjør at spørsmål kan vises eller skjules avhengig av hvordan respondenten har svart på tidligere spørsmål.

Svarene fra pilotundersøkelsen på disse spørsmålene viste et påfallende høyt aktivitetsnivå. Dette kunne skyldes flere ting. Respondentene var som nevnt studenter, med et stort engasjement, og kan tenkes å ha et stort fokus på å gjennomføre aktiviteter. En annen grunn kan være at selv om undersøkelsen i teorien var anonym, vil den kanskje ikke oppleves slik på samme måte som en reell undersøkelse. Jeg hadde vært fadder for dem i starten av året og det ville være en forholdsvis liten gruppe som svarte. Selv om jeg ikke visste hvem som hadde svart, visste de hvem som skulle lese, og kan derfor ubevisst eller bevisst ønske å fremstå som mer «aktive» enn det som kanskje var tilfelle.

Det endelige spørreskjemaet²³ er semistrukturert. Det består i hovedsak av lukkede spørsmål med på forhånd definerte svaralternativer, men respondentene gis mulighet til å komme med presiseringer, informasjon det er vanskelig å kode på forhånd og tilføyinger der alternativene ikke oppleves som dekkende. Dette gir mer informasjon, med mulighet for å justere kategoriene mine i etterkant fordi jeg får mer utfyllende svar på hvilke aktiviteter pedagogene gjennomfører med barna. Det gir også en mulighet for innsikt i hvordan pedagogene har forstått spørsmålene

²³ Se Vedlegg I.

mine. Problemet med en slik løsning er at det skaper utfordringer med tanke på presisjonsnivået i tolkningen av resultatene (Kleven, 2002). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.1.

På spørsmål der respondentene ble bedt om å vurdere egen kompetanse eller om de var fornøyd med aktivitetsnivået på avdelingen sin var svarene svært positive. Ved slike spørsmål beskrives det som en svakhet «(...) at vi er avhengige av [at] de har både tilstrekkelig selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi riktig svar» (Kleven, 2002, s. 70). I utformingen av spørsmål bør man forsøke å unngå å lede respondentene gjennom en positiv eller negativ formulering. Den endelige formuleringen «I hvor stor grad opplever du at du har god nok kunnskap om å planlegge aktiviteter for barn under tre år?» kan sies å være positivt ledende, med tanke på at *god* kunnskap er ønskelig (Johannessen et al., 2010). Dette kunne vært kompensert ved å gi spørsmålet en mer nøytral formulering, for eksempel ved å benytte et ord som *tilstrekkelig*. En annen mulighet kunne være å spørre om pedagogene opplevde et behov for *mer* kunnskap, som ikke fremstår som like nedvurderende som å ikke ha god kunnskap. En tilsvarende utfordring oppstod på spørsmål om hvor fornøyde pedagogene var med antallet aktiviteter. Her endret jeg skalaen til fem alternativer, da tre fremstod som for bastant og lite nyansert til at jeg fikk spredning i svarene. Også her kunne spørsmålet vært formulert annerledes for å få en større spredning i svarene.

I tillegg var det nødvendig å se på formulering og struktur på nytt. I pilotundersøkelsen fikk de spørsmålet: «De siste tre månedene, hvor ofte har barna fått tilbud om å delta i ...». Deretter fulgte ulike aktiviteter, og alternativene var «daglig, ukentlig, månedlig, årlig eller aldri». Det er flere problemer ved denne formuleringen. For det første er jeg ikke konsekvent i hva jeg spør etter. Det er ikke mulig å svare «årlig» når jeg ber om informasjon fra de siste tre månedene. I tillegg er det vanskelig å vurdere eller beregne et gjennomsnitt, eller hva som er vanligst for de siste tre månedene, kanskje spesielt på høsten når man har vært gjennom en periode med tilvenning der rutiner og dynamikken i gruppen er i utvikling. Respondentene i pilotundersøkelsen ble i tillegg bedt om å tenke helt tilbake til før sommeren. En utfordring ved utvikling av spørreskjemaer er, i tillegg til presise formuleringer, å ikke stille for store krav til den informasjonen respondentene må hente frem fra hukommelsen (Johannessen et al., 2010). Med andre ord må spørsmålsformuleringen min her ta en stor del av skylden for resultatet, men dette er også grunnen til at det er nyttig å bruke en pilotundersøkelse. I den nye utformingen ber

jeg respondentene selv fylle inn antallet ganger de ulike aktivitetene er gjennomgått siste hele uke.

Innledningsvis spør jeg etter bakgrunnsinformasjon om respondenten – blant annet utdanning, stilling og barnehagens størrelse. Denne informasjonen kan brukes for å undersøke i hvilken grad respondentene mine er representative for populasjonen jeg vil undersøke, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.5. I tillegg vil det være mulig å se om ulike rammefaktorer har betydning for de svarene respondentene gir. Avslutningsvis i skjemaet har jeg lagt ved et åpent kommentarfelt.

Hovedmomentet i spørreskjemaet er hvilken type aktiviteter barna får tilbud om, og hvor ofte, mens de andre spørsmålene på ulike måter belyser dette. I tillegg ønsker jeg å få et inntrykk av hvilken status pedagogene opplever at arbeidet med de yngste barna har. Alvestad et al. (2014) skriver at de yngste barna marginaliseres i undervisning, kursing og delvis av barnehagene selv. Deles denne oppfatningen av pedagogene?

3.4 Fremgangsmåte

Her vil jeg gjøre rede for hvordan undersøkelsen ble gjennomført, i tillegg til informasjon om rekruttering, tekniske løsninger og melding til NSD.

3.4.1 Utvalg

Jeg valgte å be pedagogisk leder svare på spørreundersøkelsen både av praktiske og faglige årsaker. Jeg stiller spørsmål som omhandler konkret praksis i arbeidet med barna, slik at det var viktig for meg å få svar fra personale som arbeider med barna i det daglige. Styrer, som vanligvis ikke arbeider med barna, ble dermed utelukket som informant. En mulighet kunne vært å henvendt seg både til assistenter og barnehagelærere, men tidligere erfaringer fra innsamling av datamateriale for *Barnehagemonitor 2015* tilsa at det kunne bli utfordrende å få tilstrekkelig med svar fra assistentene (Jacobsen, Kofoed & Loi, 2015, s. 13). Jeg etterlyser ikke først og fremst den enkelte ansattes arbeid, men den samlede aktiviteten som foregår på en avdeling. Selv om de ulike personalgruppene kunne gitt ulike resultater så jeg det som mest hensiktsmessig å henvende meg til pedagogisk leder som hovedansvarlig for det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Det vil også til dels lette analysearbeidet når jeg har et mer homogent utvalg.

Jeg henvendte meg til Utdanningsdirektoratet med spørsmål om det var mulig å få kontaktinformasjon til et utvalg av barnehagene i Norge, og fikk tilsendt en liste med alle barnehager som var registrert per 15.09.2016. Av disse ønsket jeg et utvalg på ca 250 barnehager i første omgang, og gjorde et systematisk utvalg fra denne listen som samlet gav 261 barnehager. Dette ble gjort ved at jeg trakk hver 25. barnehage fra listen fra Utdanningsdirektoratet som var tilfeldig ordnet, og dermed gav en lik mulighet for å bli trukket. Jeg gikk gjennom listen og søkte opp alle barnehagene for å kontrollere at de fortsatt var aktive og i målgruppen – det vil si at de hadde barn under 3 år. Flere av barnehagene falt fra i denne kontrollen, så jeg trakk ut 30 nye barnehager, og etter ny kontroll hadde jeg et utvalg på 259 barnehager.

Etter utsendelse fikk jeg tilbakemelding fra noen få barnehager om at de ikke hadde barn under 3 år og dermed ikke var i målgruppen. Disse ble slettet fra utvalget. Noen barnehager informerte om at de hadde byttet styrer, eller at styrer var utilgjengelig, og i de tilfellene der det ikke ble oppgitt ny adresse eller alternativ kontaktinformasjon, og jeg ikke fant kontaktinformasjon til ny styrer ble invitasjonen sendt til kommunen eller eier av barnehagen med informasjon om hvilken barnehage henvendelsen gjaldt. Jeg mottok også flere meldinger om feil på e-postadressene. Da forsøkte jeg å finne en ny adresse ved å søke opp barnehagen, og ved gjentatte feilmeldinger ble barnehagene slettet fra listen og antatt ikke lenger aktive. Noen e-postadresser som fungerte ved første utsendelse var blitt slettet da jeg sendte ut påminnelse en uke senere. Disse ble også antatt ikke aktive og fjernet fra utvalget.

Jeg oppdaget at spesielt mange av familiebarnehagene ikke lenger var aktive, var vanskelig å finne opplysninger om eller ikke lot seg kontakte. De fleste familiebarnehager er organisert slik at de ikke har en pedagogisk leder fast i arbeid med barna. Da de tilsynelatende heller ikke var representert i resultatene mine fjernet jeg derfor alle familiebarnehagene fra utvalget, i etterkant av den første utsendelsen slik at jeg stod igjen med 230 barnehager. Etter at svarfristen gikk ut etter to uker hadde jeg fått svar fra omkring 70 barnehager. Dette var ikke tilstrekkelig, og jeg trakk derfor et nytt utvalg på 144 ordinære barnehager etter kontroll. Samlet ble det sendt invitasjon til 374 ordinære barnehager.

Fordi undersøkelsen går via styrer er det ikke mulig for meg å vite akkurat hvor mange pedagogiske ledere som har fått tilbud om deltakelse. Det er også vanskelig å si noe om hvor mange pedagogiske ledere som arbeider med barn under tre år i de utvalgte barnehagene.

Dermed er det også vanskelig å si noe nøyaktig om hvor stor svarprosent jeg har fått i undersøkelsen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5.

Første kontakt gikk gjennom styrer. Jeg var dermed avhengig av at styrer videresendte invitasjonen til personale i målgruppen for undersøkelsen. E-post²⁴ til det første utvalget ble sendt 25. oktober 2016 med informasjon om og link til spørreskjema, med oppgitt svarfrist 4. november. En påminnelse²⁵ ble sendt 31. oktober. Undersøkelsen ble ikke stengt etter svarfristen, men jeg mottok heller ingen nye svar før det nye utvalget ble kontaktet. Det nye utvalget ble kontaktet første gang 8. november med svarfrist 18. november og mottok en påminnelse 14. november.

Datainnsamlingen ble dermed gjort over en periode på omtrent en måned fra slutten av oktober til slutten av november. På denne tiden av året er de fleste barnehagene ferdige med hovedopptaket av nye barn, men fordi barn født til og med 31. oktober 2015 har rett på plass den måneden de fyller ett år (Endringslov til barnehageloven og opplæringslova, 2016) kan dette ha medført at noen fortsatt har tilvenning med nye barn når undersøkelsen gjennomføres høsten 2016. På en småbarnsavdeling vil uansett hele høsthalvåret bære preg av tilvenning, og det kan tenkes at resultatene av undersøkelsen ville sett annerledes ut om den ble sendt ut i mars/april.

3.4.2 Tekniske løsninger og melding til NSD

Selve undersøkelsen ble laget i *Nettskjema*²⁶, en verktøytjeneste for å utforme og administrere datainnsamling ved hjelp av skjemaer på nettet, fra Universitetet i Oslo med avtale for bruk med Høgskolen i Oslo og Akershus. Det kreves studentpassord og brukernavn for å få tilgang til tjenesten og resultatene av undersøkelsen. For hver undersøkelse man lager i tjenesten får man en lenke som kan benyttes så lenge skjemaet er åpent. Denne kan benyttes av alle som har lenken så mange ganger de ønsker, og dermed har jeg ikke mulighet for å kontrollere om noen har svart flere ganger. Det er mulig å sende personlige invitasjoner via Nettskjemas egen løsning. Da blir det opprettet en lenke for hver e-postadresse, som kun kan benyttes en gang.

Kontaktinformasjonen jeg hadde gikk til styrer, som ble bedt om å videresende informasjonen til

²⁴ Vedlegg II.

²⁵ Vedlegg III.

²⁶ <https://www.uio.no/tjenester/it/applikasjoner/nettskjema/>

sine ansatte. Ved bruk av denne funksjonen ville det dermed kun vært mulig for én respondent fra hver barnehage å svare. Med tanke på større barnehager eller barnehageenheter med mange småbarnsavdelinger var denne løsningen uheldig. For å sende ut invitasjonene benyttet jeg derfor student-epostadresse fra HiOA og funksjonen masseutsendelse (Mail Merge) fra Outlook via Word og Excel for å adressere hver mail til den enkelte barnehage.

Nettskjema registrerer IP-adressen til respondentene i undersøkelsen. Selv om jeg ikke har tilgang til disse opplysningene, og det utover dette ikke kommer frem direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger om informantene, er prosjektet meldepliktig til NSD - Norsk senter for forskningsdata. NSD er personvernombud for forskning utført ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Prosjektet ble meldt inn 14.09.2016, og tilbakemelding mottatt 19.10.2016²⁷.

I e-post til styrere, som ble videresendt til pedagogiske ledere i de utvalgte barnehagene informeres det om formålet med studien, kontaktinformasjon til meg og veiledere og at undersøkelsen er meldt til NSD. Det opplyses om at barnehagen er valgt tilfeldig, at undersøkelsen er anonym og frivillig å delta i. Fordi respondentene aktivt velger om de vil åpne lenken og svare på undersøkelsen blir det ikke bedt om samtykke separat. Den samme informasjonen gjentas også innledningsvis i spørreundersøkelsen slik at respondentene skal være kjent med hva de deltar i.

3.5 Validitet og reliabilitet

Alle valg jeg har gjort med tanke på utførelse og utforming av undersøkelsen vil ha betydning for, og påvirke, resultatene mine. Målet er imidlertid at jeg får frem informasjon som sannsynligvis vil kunne si noe om praksisen med tanke på planlagte aktiviteter i norske barnehager. Gjennom en spørreundersøkelse vil utvalget aldri fullstendig tilsvare populasjonen, det vil si alle pedagogiske ledere som arbeider med barn under tre. Jeg vil her gjøre rede for ulike faktorer som kan ha innvirkning på resultatene, hvordan de kan tolkes og i hvilken grad resultatene også kan si noe om praksis i norske barnehager generelt.

I forkant av utsendelsen av undersøkelsen vurderte jeg flere ulike presiseringer i teksten. Noen ble inkludert, andre tok jeg ikke med fordi jeg tenkte det var unødvendig, eller fordi jeg var redd

²⁷ Se vedlegg IV.

for å overlesse respondentene med informasjon og presiseringer og kanskje miste dem underveis i besvarelsen. I etterkant ser jeg at jeg kunne hatt med noen flere, og at jeg kanskje også burde gjennomført en ny pilot etter at jeg gjorde større endringer i struktur og formuleringer. På tidspunktet lot jeg det likevel være fordi det var vanskelig og tidkrevende å få nok respondenter første gang, og jeg så behovet for å komme videre i prosessen med tanke på oppgavens tidsramme.

Ved gjennomgang av resultatene ble jeg oppmerksom på noen manglende presiseringer. Undersøkelsen retter seg mot personale som arbeider med barn under tre år. På spørsmål om hvilke aktiviteter som gjennomføres på avdeling har jeg likevel ikke presisert at man kun skal oppgi aktiviteter der barn under tre år deltar. Underveis fant jeg eksempler på aktiviteter som tilsynelatende (øve på blyantgrep), men også åpenbart (femårsklubb), ikke var beregnet på de yngste barna. Disse tilfellene har jeg vurdert underveis og i noen tilfeller valgt å se bort fra i beskrivelsen av fritekstsvarene. Jeg har ikke gjort endringer i resultatene på spørsmål om aktiviteten er gjennomført eller hvor mange ganger. Dette fordi det er svært få tilfeller (en til to) der det er åpenbart at besvarelsen gjelder eldre barn, i tillegg til en håndfull beskrivelser der jeg har vært usikker. I begge tilfeller har det vært vanskelig å vurdere hvor mange av de oppførte aktivitetene det gjelder.

På spørsmål om hvor mange ganger aktiviteten er blitt gjennomført fremkommer det av fritekstsvarene at dette spørsmålet er tolket ulikt. Hvis avdelingen har gjennomført en formingsaktivitet, men delt barnegruppen i to har noen respondenter oppgitt én aktivitet og andre to. Svarene vil dermed være upresise på dette punktet, noe jeg forsøker å ta høyde for i analysen.

Å inkludere åpne spørsmål byr som tidligere nevnt på flere utfordringer, og har medført et stort usikkerhetsmoment ved tolkningen av disse. I ettertid ser jeg at det kunne vært mulig å heller presisere flere «underkategorier». Dette ville krevd en del forarbeid, og ville ikke gitt en utfyllende liste, men kunne vært en alternativ løsning. Åpenhet for respondentene har gått på bekostning av presisjonsnivå (Kleven, 2002). Samtidig har det åpnet for et større mangfold i materialet og innsikt enn det jeg ellers ville fått. Tanken bak var å åpne opp et område jeg visste lite om med tanke på å finne noen tendenser som det siden vil være mulig å utforske nærmere. Resultatene kan dermed benyttes som utgangspunkt ved en liknende undersøkelse siden.

Fra 374 barnehager mottok jeg 117 svar. Som tidligere nevnt er det vanskelig å beregne hvor høy svarprosent dette gir. Dersom alle styrere har videresendt undersøkelsen, og jeg antar at det i snitt er 1,9²⁸ aktuelle pedagogiske ledere per barnehage gir dette en svarprosent på 16 prosent. Jeg kan imidlertid ikke vite hvor mange som faktisk har fått tilbudet. Lav svarprosent er som tidligere nevnt ikke et problem som er unikt for denne undersøkelsen (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Selv om jeg har gjort et tilfeldig utvalg vil det ikke nødvendigvis være tilfeldig hvem som har valgt å svare på undersøkelsen. Som Kleven (2002) skriver: «(...) i beste fall vet [vi at utvalget] er representativt for sånne som frivillig deltar i denne typen undersøkelser» (s. 168). Det er rimelig å anta at det er en skjevhet i utvalget, med tanke på at de som svarer er spesielt interessert i temaene for undersøkelsen; planlagte aktiviteter og barn under tre år. Dette vil kunne påvirke resultatene. Hensikten med undersøkelsen er blant annet å se på hvor utbredt planlagte aktiviteter er. Dersom barnehagens styrer eller den enkelte pedagogiske leder er spesielt opptatt av denne typen aktiviteter, vil resultatene kunne vise en høyere forekomst enn det som er tilfelle for norske barnehager generelt. Omfanget av gjennomførte aktiviteter må altså vurderes med dette i tankene.

Ut over dette, kan det likevel tenkes at resultatene vil ha en generell relevans. I undersøkelsen spør jeg om barnehagen er kommunalt eller privat eid. Her svarer 57 prosent kommunal, og 43 prosent privat. Tilsvarende tall fra Statistisk Sentrabyrå (2016) viser at fordelingen var 51 prosent kommunale og 49 prosent private. Dette inkluderte imidlertid også familiebarnehager som er tatt ut av mitt utvalg. Utvalget mitt inkluderer dermed en noe høyere andel kommunale barnehager enn på landsbasis. Jeg skrev tidligere at jeg ønsket en landsdekkende undersøkelse, men spør ikke etter hvilket fylke respondentene arbeider i. Dette var en forglemmelse i utformingen av skjemaet, og medfører at jeg ikke har mulighet for å kontrollere for om noen fylker er over- eller underrepresentert.

Det er altså grunn til å anta en skjevfordeling i utvalget som kan medføre en høyere eller lavere andel gjennomførte planlagte aktiviteter. Det er likevel ikke grunn til å tro at det ut over dette er

²⁸ I 2016 var det 101 291 barn under tre år i barnehagen. Dersom det er en pedagog per ni barn krever det 11 255 pedagoger. Fordelt på 5 980 barnehager gir dette 1,9 pedagoger per barnehage. Utregningen er basert på statistikk fra Statistisk Sentrabyrå (2016).

en systematisk feilfordeling av barnehagene, som gjør at innholdet i disse med forbehold også kan være relevant for andre barnehager.

3.6 Analyse

Etter at svar var innhentet kunne jeg kode spørsmålsteksten og svaralternativene i Nettskjema for så å laste ned og importere datafilen til statistikkprogrammet SPSS. Her har jeg gjort noen endringer i datamaterialet, blant annet med hensyn til svarkategorier. For eksempel hadde jeg opprinnelig seks ulike svaralternativer under utdanning. I analysen var det hensiktsmessig å slå sammen kategorien for *barnehagelærerutdanning med fordypning i småbarnspedagogikk og barnehagelærerutdanning med etterutdanning for barn under tre år*. Noen av svarene oppgitt under kategorien *annet* kunne også flyttes til andre kategorier.

Skalaspørsmålene vil bli presentert som frekvenstabeller som viser fordelingen av respondentenes svar (Johannessen et al., 2010). For variabel på forholdstallnivå har jeg benyttet gjennomsnitt og median. Forholdstallnivå er verdier med et naturlig nullpunkt der det er lik avstand mellom verdiene. Standardavvik er en beregning av det gjennomsnittlige avviket fra gjennomsnittet og viser spredning i verdiene (Johannessen et al., 2010). Median er et alternativ til gjennomsnitt som blir mindre påvirket av ekstreme ytterpunkter. Det er den faktiske verdien som deler enheter som er fordelt på en variabel rangert fra lavest til høyest verdi i to like store grupper (Johannessen et al., 2010).

Krystabeller blir benyttet for å undersøke sammenheng mellom to variabler (Johannessen et al., 2010). Her har jeg testet resultatene for statistisk signifikans i SPSS²⁹ for å sannsynliggjøre at resultatet skyldes ulikheter mellom variablene og ikke tilfeldigheter i utvalget. En signifikanstest viser sannsynligheten for at resultatene skyldes at nullhypotesen stemmer. En nullhypotese er en antakelse om at det ikke er en forskjell mellom to grupper (Johannessen et al., 2010). Dette presenteres som en P-verdi, en prosentvis beregning mellom 0 og 1, der høy p-verdi tilsier en høy sikkerhet for at nullhypotesen er korrekt, mens lav verdi tilsier høy sikkerhet for at nullhypotesen kan forkastes (Johannessen et al., 2010). Det er vanlig å akseptere et signifikansnivå, sikkerhetsnivå, på 5 prosent (Johannessen et al., 2010). Jeg vil dermed bruke P-verdi under 0,05 som sikkerhetsnivå for *statistisk signifikante*, og markere disse med *. Med 117

²⁹ Independent sample t-test.

respondenter er det imidlertid lite sannsynlig at resultatene blir akseptert på et slikt nivå. Jeg vil derfor inkludere p-verdi under 0,1 og betegne disse som *svakt signifikante* markert med **. P-verdi blir oppgitt i resultattabellene. Der *vet ikke* har vært et svaralternativ er denne verdien satt som missing³⁰ før utregning av P-verdi.

3.6.1 Ordskyer

Det var vanskelig å gi en presis og god beskrivelse av fritekstsvarene til respondentene, og som et supplement har jeg derfor laget en *ordsky* under hver aktivitet i analysen med utgangspunkt i fritekstsvarene. En ordsky er en sammensetning av ord der ord som forekommer ofte i teksten den baserer seg på vises med større bokstaver enn ord som forekommer sjeldent. En slik sky vil ikke erstatte selve analysen da den ikke kan skille ut mening og betydningen som ligger i ordene, som ofte er avhengig av den helhetlige teksten. Dette grepet kom imidlertid inn sent i analyseprosessen, og benyttes her først og fremst for å visualisere innholdet som et tillegg til analysen.

For å lage skyene har jeg benyttet et program som er mulig å laste ned i Word - Pro Word Cloud. Programmet hevder å fjerne vanlige ord, men jeg opplevde likevel at ord som *vi*, *av*, *ble* og *har* kom med. I tillegg er programmet sensitivt for store og små bokstaver, og liknende ord som *male*, *malte* og *maling* telles hver for seg. For at skyene skulle gi et mest mulig rett bilde av resultatene måtte jeg derfor gjøre noen endringer i teksten. For at arbeidet skulle bli enklere måtte jeg dele opp teksten i enkeltord. Dette fikk jeg hjelp til av en informatiker, som skrev et program som delte opp teksten ved alle mellomrom, gjorde alle bokstaver små, fjernet tegn³¹ og sorterte ordene alfabetisk. Resultatet ble en liste som inneholdt alle ordene i teksten på en enkeltstående linje som jeg så kunne gå gjennom.

Aktivitetene er behandlet hver for seg, og jeg har gjort følgende endringer i listene:

- Fjernet mange vanlige ord, men ikke alle dersom de brukes få ganger eller kan ha betydning for innholdet.

³⁰ Betegnelse for manglende svar i SPSS.

³¹ ()*:;&?!'.,"

- Der det er hensiktsmessig har jeg delt sammensatte ord. Eksempel: *Revejakt* blir *rev* og *jakt*, fordi jakt er et begrep som går igjen men i ulike sammensetninger, mens *sanglek* ikke endres fordi dette er noe annet enn både *sang* og *lek*.
- Endret liknende ord til det samme. Her har jeg endret til den varianten som er mest brukt, eller benyttet den formen som fremstår som mest relevant dersom ingen alternativer er mer brukt enn andre.
- I den grad jeg har sett det har jeg gitt egennavn stor bokstav, og samlet dem, slik at de fremstår som ett ord. Eksempel: *bruse* og *bukkene* endres til *BukkeneBruse*.

Endringen av ordene har betydning for hvordan resultatet oppfattes. Jeg har derfor så langt jeg kan forsøkt å se hvilken mening og sammenheng ordene er brukt i ved usikkerhet. Noen endringer for å fremheve «kjernen» har gått på bekostning av nyansene i teksten, som når *kroppsbvissthet*, *kroppsdeler*, *kroppslige*, *kroppsspråk* og *kropp* blir til *kroppen*. I de tilfellene der jeg har vært usikker på om ordet bør endres eller ikke (det vil si om det er ment i en annen betydning enn liknende ord) har jeg søkt det opp i den opprinnelige teksten og sett på sammenhengen ordet brukes i.

Programmet er automatisk innstilt på maksimalt 100 ord. Jeg valgte å beholde denne selv om mengden ulike ord var svært forskjellig. Noen steder kommer dermed alle ord med, mens andre kun de som er mest brukt. Dersom jeg tillot flere ord opplevdes informasjonsmengden som overveldende, og færre ord gav et tilsvarende «tynt» bilde. Jeg har ikke laget ordsky for aktiviteten «forsøk og eksperimenter», da det var for få besvarelser til å gi et meningsfullt resultat.

3.7 Etiske vurderinger

Jeg stiller få nærgående spørsmål i undersøkelsen og hadde et ønske om at respondentene skulle oppleve den som relevant å svare på. Flere av tilbakemeldingene på pilotundersøkelsen gav inntrykk av at temaet var interessant. Likevel var jeg bevisst på muligheten for at noen kunne oppleve den som provoserende.

Det tok lang tid før jeg klarte å formulere spørsmål som spurte direkte etter hvilke konkrete aktiviteter som ble gjennomført. Jeg gjorde flere forsøk på å stille mer indirekte spørsmål der jeg heller etterspurte pedagogenes opplevelser, antakelser eller meninger. I etterkant tror jeg dette

kom av at jeg ubevisst opplevde en slik konkret formulering som provoserende. Dette kan ha med egne erfaringer i møte med både assistenter og pedagoger der jeg har fått et inntrykk av, og selv hevdet, at de yngste bør skjermes for alt for mange aktiviteter, og at idealet er ro og faste rutiner hver dag for å unngå at barna blir utslitte og overstimulerte. Denne tanken har ligget i bakhodet mitt gjennom hele prosessen og vært i konflikt med den økende interessen for det formelle pedagogiske arbeidet. Det var først da denne tanken ble bevisst at jeg klarte å stille de spørsmålene jeg ønsket.

Jeg har tidligere henvist til debatten om læring, og frykten for å miste barnehagens særpreg, og tror det kan være en sammenheng med frykten for å fremstå som om jeg ønsker å vurdere barnehagene ut fra om de har mange nok aktiviteter. Mye av den norske og skandinaviske forskningen på barnehagefeltet er kvalitativ (Bjørnestad & Samuelsson, 2012, s. 71), mens kvantitative undersøkelser tidvis er blitt beskyldt for å være overfladiske og forenklete, og lite egnet til å undersøke komplekse menneskelige fenomener som barnehagen er (Johannessen et al., 2010). Kritikken ligger i at kvantitative studier som reduserer verden til målbare standarder kan bli instrumentell uten å ta hensyn til barnas beste her og nå. Prognoser om tallfestet fremtidig utbytte er ofte lettere å håndtere for beslutningstakere, men er knyttet til usikkerhet og kan fremstå som overforenklete (Gunilla Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen & Holljen, 2002). Dette er reelle utfordringer for forskningen, men som Johannessen et al. (2010) skriver er det problematisk å knytte dem til en bestemt forskningsmetode.

Gjennom mitt spørreskjema teller jeg hvor mange ganger en handling er blitt gjennomført uten å spørre om hvorfor, i tillegg til at jeg utelater alle de uformelle handlingene og aktivitetene som på mange måter kjennetegner det pedagogiske arbeidet i norsk barnehagetradisjon. Jeg tenkte i forkant at jeg selv, da jeg jobbet som pedagogisk leder, kunne blitt provosert av en slik undersøkelse som i praksis er en kartlegging – et annet ord med dårlig klang i den politiske debatten om barnehagen (se for eksempel Pettersvold & Østrem, 2012). Som tidligere nevnt³² mener jeg ikke at jeg har grunnlag for å gjøre en vurdering av hva aktivitetsnivået bør være eller hvorfor det er slik, men heller å få et bilde av hvor utbredt denne typen aktiviteter er.

³² Jf. Kapittel 1.3.

Med andre ord tenkte jeg mye på hvordan respondentene ville oppleve å svare på undersøkelsen min, fordi jeg ikke ønsket at de skulle sitte igjen med en dårlig følelse eller ubehag etter å ha deltatt. Det betyr ikke at alternativet var å la være å gjennomføre undersøkelsen. I en profesjon må vi tåle at ulike aspekter ved praksisen vår blir undersøkt på ulike måter, men i ettertid ser jeg at jeg kunne vært tydeligere i informasjonen til respondentene om hensikten med undersøkelsen. På det tidspunktet jeg skrev det var fokuset mitt imidlertid i stor grad på det praktiske aspektet, men jeg var også redd for å si for mye med tanke på at en slik oppgave kan endre seg underveis i prosessen.

4 Resultater

I dette kapitlet gjør jeg rede for analysen av resultatene. Fritekstsvarene for de ulike aktivitetene presenteres gjennom en deskriptiv analyse med ordskyer som en visualisering av tekstenes innhold. Videre er det gjort en statistisk analyse av spørsmål knyttet til kunnskap, erfaring og prioritering av de yngste barna.

4.1 Aktiviteter

Hvor mange som har oppgitt et fritekstsvar, det vil si beskrevet aktivitetene de oppgir å ha gjennomført, varierer mellom 94 og 100 prosent på de ulike spørsmålene. Analysen av disse er gjort ved at jeg har tatt for meg alle svarene under samme aktivitet og i hovedsak kategorisert ut fra typen innhold som beskrives. I tillegg har jeg kategorisert med utgangspunkt i de temaer som fremkommer av tekstene selv. For eksempel ble produktbeskrivelser relevant under *formingsaktiviteter* og personalets rolle under *planlagt lek*.

Det var imidlertid stor variasjon i hvor utfyllende svar respondentene gav. Omtrent 14 prosent av respondentene gir konsekvent korte og lite informative svar, mens 19 prosent gir utfyllende og detaljerte beskrivelser av de ulike aktivitetene. Rundt 36 prosent gir noen korte, noen utfyllende eller begge typer svar. Det kan få betydning for hvilke besvarelser som kommer best frem i analysen. I spørsmålsformuleringen ber jeg om korte svar, slik at så lenge aktiviteten beskrives er dette uproblematisk. Hvor utfyllende svarene er varierer også fra spørsmål til spørsmål. Noen steder har det vært spesielt utfordrende å tolke svarene fordi beskrivelsene blir for generelle og dermed kan forstås på mange ulike måter. Dette kommenterer jeg underveis i analysen der det har vært et problem.

Som nevnt under validitet er det viktig å forstå resultatene fra fritekstsvarene på bakgrunn av at de er svært åpne for hva respondenten velger å oppgi eller legge vekt på. At noe ikke er nevnt betyr ikke nødvendigvis at det ikke blir gjort og de samme ordene kan ha svært ulikt innhold som ikke kommer frem uten at det settes i sammenheng. I analysen av fritekstsvarene har jeg derfor forsøkt å merke meg tendenser eller gjentakende elementer. Jeg vil først og fremst beskrive svarene og trekke frem gjentakende elementer, og i noen tilfeller oppgi et anslag på hyppigheten.

Fritekstsvaer gitt i kommentarfelt avslutningsvis i undersøkelsen vil ikke bli gjort til gjenstand for analysen, men benyttes som illustrasjon i drøftingen av resultatene i kapittel 5.

4.1.1 Aktivitetenes innhold

Her vil jeg gjør rede for resultatene for hver enkelt aktivitet. Videre presenteres resultatene i forbindelse med spørsmål om tema og vurdering av omfang av planlagte aktiviteter på avdelingen.

Samlingsstund

Samlingsstund har en solid tradisjon i barnehagen (Eide et al., 2012; Håberg, 2015). Jeg forventet dermed at dette var en aktivitet mange gjennomførte, men at det ble gjennomført flere samlinger uten planlagt innhold enn med, da min erfaring er at samlingen kan bli en vane eller et spontant innslag i hverdagen. Tabell 2 viser resultatene for gjennomførte samlingsstunder.

Det har vært vanskelig å gi en god presentasjon av fritekstsvarene for samlingsstunden. Fordi svarene på spørsmål om samling med eller uten planlagt innhold i stor grad likner hverandre har det vært hensiktsmessig for meg å se dem samlet. Samtidig utgjør de svar på to ulike spørsmål, og mange har dermed gitt to ulike svar, noe som gir et svært omfattende materiale. Jeg har forsøkt å gjøre rede for noen samlede tendenser, samtidig som jeg påpeker noen forskjeller.

Tabell 2 – Frekvensoversikt for samlingsstund

| | Gjennomført siste uke | Fritekstsvaer | Ant. resp. |
|-------------------|-----------------------|---------------|------------|
| Samling med plan | 92% | 94% | 117 |
| Samling uten plan | 57% | 97% | 117 |
| Samlet | 100% | - | 117 |

Antall ganger

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5-10 | 10+ | Ant. resp |
|----|----|-----|-----|------|-----|-----------|
| 2% | 7% | 13% | 20% | 45% | 14% | 117 |

Alle respondentene oppgir å ha gjennomført minst én samling, «planlagt», «uplanlagt» eller begge deler. I motsetning til mine antagelser er det flere som oppgir å ha gjennomført samling med planlagt innhold enn uten.

Hvor mange samlinger det enkelte barn har deltatt i er vanskelig å avgjøre ut fra svarene som er oppgitt. 14 prosent oppgir å ha gjennomført mer enn 5 samlinger i uken, altså mer enn en per dag. Noen av respondentene opplyser at de holder samling i mindre grupper, slik at det enkelte

barn ikke har vært med på 8 samlinger, men at disse er fordelt over et ukjent antall grupper. Dette gjelder imidlertid også noen av dem som har oppgitt 3 eller 4 samlinger. 59 prosent oppgir å ha gjennomført fem eller flere samlinger i uken. Selv om det kan være noe overlapping på grunn av sammenfatting av tallene, mener jeg at det er rimelig å anta at en stor andel av barnehagene har samling som et daglig innslag. Figur 3 gir en visuell fremstilling av fritekstsvar for samlingsstund.



Figur 3 – Ordsky for samlingsstund

Omkring halvparten av alle respondentene nevner ulike former for sang, spesielt bevegelsesanger og sangleker. Mange beskriver også formidling av fortelling i form av historiefortelling med eller uten konkrete (figurer, flanellograf el.), høytlesning eller dramatisering. Andre elementer som går igjen er bruk av instrumenter, rim og regler, regelleker, fysisk aktivitet og dans. Noen nevner også utforskning og formingsaktiviteter. En stor andel av respondentene beskriver en eller annen form for formidling av faginnhold. Dette knyttes som regel til et tema eller prosjekt avdelingen arbeider med. Hvilke temaer dette gjelder kommer jeg tilbake til i kapittel 4.1.2. Flere legger vekt på og beskriver en fast struktur i samlingen. Dette kan være et uttrykk for at det ligger pedagogiske begrunnelser til grunn for strukturen.

Innholdet fremstår noen ganger som tydelig bestemt på forhånd, andre ganger får barna medvirke, enten innenfor noen rammer, eller mer fritt. Mange skriver kun sang, sangsamling eller liknende og det er vanskelig å vurdere hva som nødvendigvis er planlagt og dermed omfanget, men dette gjelder både de «planlagte» og «uplanlagte» samlingene. Den største forskjellen i disse besvarelsene ligger i at samlinger knyttet til tema eller aktiviteter som krever mer forberedelse i hovedsak beskrives i de «planlagte» samlingene, mens «uplanlagte» samlinger inkluderer spontane samlingsstunder. I disse samlingene skriver noen av respondentene at personalet benytter seg av noen faste rammer, og/eller tar utgangspunkt i signaler fra barna – som av og til holder samling selv også.

Formingsaktiviteter

I likhet med samlingsstunden har formingsaktiviteter lange tradisjoner i barnehagen, og jeg forventet at de fleste gjennomførte dette (Sæbø, 2017). Fordi dette er populært og utbredt forventet jeg et visst mangfold i innholdet. Tabell 3 viser resultatene for gjennomførte formingsaktiviteter.

Tabell 3 – Frekvensoversikt for formingsaktiviteter

| Gjennomført siste uke | | Fritekstsvr | | | |
|-----------------------|-----|-------------|----|----|------------|
| 82% | | 99% | | | |
| Antall ganger | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ant. resp. |
| 45% | 35% | 9% | 7% | 3% | 96 |

82 prosent av respondentene oppgir å ha gjennomført formingsaktiviteter, 80 prosent av disse hadde én eller to aktiviteter i uka. Figur 4 gir en visuell fremstilling av fritekstsvr for formingsaktiviteter.

sanseerfaringer og utvikling av fin- og grovmotorikk. Noen få skriver også at barna deles inn i mindre grupper.

Formingsaktiviteter fremstår som utbredt og forholdsvis fast innslag på småbarnsavdelingene. Det generelle inntrykket er at det, med noen unntak, i stor grad er de samme aktivitetene som gjentas med små variasjoner over det samme temaet.

Utendørsaktiviteter

Jeg ønsket å se nærmere på innholdet i utendørsaktivitetene – hvilken type aktiviteter legger personalet opp til på barnehagens uteområde og på tur, ut over det at de gikk på tur eller var ute? Under dette spørsmålet presiserte jeg derfor: «Her menes planlagte aktiviteter på barnehagens uteområde eller på tur. Turer uten konkrete planer for aktiviteter skal du ikke ha med her». Fritekstsvarene under spørsmålet om utendørsaktiviteter er imidlertid vanskelige å tolke, og gjør også svarprosenten tilknyttet dette spørsmålet svært usikker, og vanskelig å gjøre rede for. Tabell 4 viser resultatene for gjennomførte utendørsaktiviteter.

Tabell 4 – Frekvensoversikt for utendørsaktiviteter

| Gjennomført siste uke | | | Fritekstsvar | | |
|-----------------------|-----|----|--------------|----|------------|
| 64% | | | 96% | | |
| Antall ganger | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ant. resp. |
| 52% | 39% | 4% | 1% | 4% | 75 |

64 prosent oppgir at de har utendørsaktiviteter, 91 prosent av disse gjennomførte dette 1-2 ganger i uka. Mellom 15 og 20 prosent av respondentene som svarer bekreftende oppgir imidlertid korte svar uten referanse til en aktivitet ut over: tur, turdag, tur til ... (lekeplass, skog, nærområde el.), ute eller utetid. Det kan, som tidligere beskrevet, være flere grunner til dette, og dermed er det også problematisk å si noe om hvorvidt disse har gjennomført en aktivitet eller ikke. Det kan tenkes at noen faktisk ikke hadde aktiviteter på turen, eller at de bare ikke har skrevet det ned. Det er noen eksempler på at respondenten har oppgitt «tur til gymsalen» som en utendørsaktivitet, men også flere «gråsonesvar» som er vanskelig å tolke betydningen av og som ikke er tatt med i anslaget ovenfor. I tillegg er det flere eksempler der det er oppgitt mer enn en gjennomført utendørsaktivitet, med beskrivelse av en aktivitet, i tillegg til «tur». På bakgrunn av

aktiviteter som forming, utforskning, bærplukking og konstruksjon/klatring med store materialer. Mange beskriver imidlertid ingen konkret aktivitet ut over å være «ute».

Lek

«Har avdelingen gjennomført planlagt lek? – Med planlagt lek menes det at personalet har hatt et formål med og/eller gjort forberedelser i forkant av leken». Under dette spørsmålet var jeg svært nysgjerrig på hvordan respondentene ville svare. Ut over hva som er planlagt eller ikke finnes det også mange ulike måter å forstå lek. Som på spørsmålet om utendørsaktiviteter var det noen utfordringer med å tolke resultatene med tanke på hvilken forforståelse respondentene legger til grunn. Omfanget av disse utfordringene er imidlertid langt mindre her, og fungerte heller som en del av tolkningen av resultatene. Tabell 5 viser resultatene for gjennomført planlagt lek.

Tabell 5 – Frekvensoversikt for planlagt lek

| Gjennomført siste uke | | Fritekstsvar | | | |
|-----------------------|-----|--------------|----|-----|------------|
| 55% | | 98% | | | |
| Antall ganger | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5+ | Ant. resp. |
| 20% | 33% | 19% | 6% | 22% | 64 |

Planlagt lek er ikke like utbredt som samling og formingsaktiviteter, men ble oppgitt gjennomført i 55 prosent av alle barnehagene. Hyppigheten varierer en del, men de fleste gjennomførte dette en til tre ganger i uken. 22 prosent oppgir at de har gjennomført planlagte lekeaktiviteter fem eller flere ganger i uken. Fritekstsvarene gir inntrykk av at de som har lekeaktiviteter hyppigst har dette som et fast organisering hver dag der gruppen blir delt opp i mindre grupper sammen med en ansatt. Det er noen tilfeller der svarene avviker fra det jeg tenker på som lek i denne sammenhengen, som å lese bøker, å sette i gang en bordaktivitet for at barna skal roe seg ned eller tradisjonelle formingsaktiviteter. Dette gjelder imidlertid kun noen få unntak, og har ikke betydning for det helhetlige inntrykket. Figur 6 gir en visuell fremstilling av fritekstsvar for planlagt lek.

engasjere, demonstrere eller utdype temaet sammen med barna. Flere beskriver også konkrete ferdigheter eller mål for leken. Her er variasjonen stor; begrepslæring, bli kjent, danne vennskap, finmotorikk, hørsel, innholdskunnskap, språk, sanseopplevelser, turtaking, sosialt samspill, samarbeid, observasjon og pedagogisk kompetansebygging.

Oppsummerende kan det fremstå som de planlagte lekaktiviteter beskrevet av respondentene grovt kan deles i to kategorier som dels overlapper: På den ene siden er det en måte å organisere barna i mindre grupper, og på den andre siden en arena for læring og utforskning.

Arbeidsoppgaver

Spørsmålet om avdelingen hadde gjennomført «arbeidsoppgaver som matlaging, klesvask eller liknende der barn har deltatt med en aktiv rolle», ble inkludert fordi jeg hadde et inntrykk av at dette er en del av hverdagsrutinene i mange barnehager, men som i motsetning til selve måltidet eller garderobe- og stellesituasjonen i liten grad er blitt beskrevet tidligere. Tabell 6 viser resultatene for gjennomførte arbeidsoppgaver.

Tabell 6 – Frekvensoversikt for arbeidsoppgaver

| Gjennomført siste uke | | Fritekstsvaer | | | |
|-----------------------|-----|---------------|----|-----|------------|
| 56% | | 95% | | | |
| Antall ganger | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5+ | Ant. resp. |
| 28% | 28% | 6% | 8% | 31% | 65 |

Respondentenes fritekstsvaer er, med noen unntak, korte men svært konkrete beskrivelser. Over halvparten av respondentene oppgav at barna deltok i arbeidsoppgaver. Figur 7 gir en visuell fremstilling av fritekstsvaer for arbeidsoppgaver.



Figur 7 – Ordsky for arbeidsoppgaver

Av disse oppgir over 60 prosent ulike oppgaver i forbindelse med å dekke på, servere, rydde og vaske bord og stoler i forbindelse med måltider. Nesten 70 prosent oppgir at barna har deltatt i matlaging. Omtrent halvparten av disse har deltatt i å lage varmmat, en fjerdedel har bakt, og en fjerdedel deltok i å klargjøre fruktmåltidet. I tillegg har en avdeling vært med på å røyke reinkjøtt. Over 20 prosent oppgir at barna har deltatt med å sette på eller brette og rydde klesvask. Noen få oppgir at barna har vært med å hente ulike ting, kastet søpla eller hjulpet til med stell. I tillegg nevnes å rope inn de andre barna, mate fisker, hagearbeid, rydde og vaske leker. I underkant av halvparten skriver selv, eller gir inntrykk av, at denne typen deltakelse er en del av avdelingens rutine.

Fysisk aktivitet

Spørsmålet om organisert fysisk aktivitet ble lagt til som et resultat av pilotundersøkelsen, og jeg hadde få konkrete forventninger til resultatene. Svarene er i hovedsak korte og til dels generelle, men gir en innsikt i hvilken type organiserte aktiviteter avdelingen har gjennomført med barna. Tabell 7 viser resultatene for gjennomførte fysiske aktiviteter.

Tabell 7 – Frekvensoversikt for organisert fysisk aktivitet

| Gjennomført siste uke | | | Fritekstsvår | | |
|-----------------------|-----|-----|--------------|----|------------|
| 56% | | | 100% | | |
| Antall ganger | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5+ | Ant. resp. |
| 40% | 36% | 13% | 4% | 7% | 65 |

56 prosent av respondentene oppgir å ha gjennomført organisert fysisk aktivitet, og 76 prosent av disse gjennomførte dette en eller to ganger siste uke. Figur 8 gir en visuell fremstilling av fritekstsvår for fysiske aktiviteter.



Figur 8 – Ordsky for fysisk aktivitet

Hinderløype er den aktiviteten flest har gjennomført, tett fulgt av mer generelle termer som tur/ute og gym/turn. Lek nevnes også ofte, men her nevner ofte respondentene en spesifikk lek som gjemsel eller sisten, eller bruker beskrivelser som ballek, bevegelseslek eller danslek. Bevegelse, dans, «Mini-Røris»³³ og balanse går igjen hos flere. Bevegelse omfatter her alt fra å gå og krabbe til løpe, rulle og klatre. I tillegg nevnes yoga, ake, bruk av hopperom, ballspill, matematikkløype, opplegg fra idrettspedagog, taubane med klatreutstyr og snekring.

³³ Mini-Røris er et bevegelsesprogram på CD fra idrettsorganisasjonen Friskis&Svettis beregnet på barn i barnehage <http://friskissvettis.no/roris-og-mini-roris>

Over en fjerdedel skriver at de har benyttet gymsal. Noen få beskriver aktivitetens formål som motorisk trening, øving av fysiske ferdigheter, å lære å vente på tur, tilknytning til tema eller at de er en idrettsbarnehage.

Forsøk og eksperimenter

Barn generelt, men de yngste spesielt, blir ofte beskrevet som utforskende og nysgjerrige (Sandvik, 2006). I flere av fritekstsvarene opplever jeg en tendens til at respondentene inkluderer aktiviteter de oppfatter som viktige selv om de ikke fullstendig omfattes av spørsmålsformuleringen. I tillegg er det eksempler fra tidligere besvarelser på undersøkelse av fenomener eller materialer, på tur, i samlingsstund eller som formingsaktivitet, og jeg forventet dermed at dette ville komme til uttrykk på spørsmål om avdelingen hadde gjennomført forsøk og eksperimenter. Tabell 8 viser resultatene for gjennomførte forsøk og eksperimenter.

Tabell 8 – Frekvensoversikt for forsøk og eksperimenter

| Gjennomført siste uke | | Fritekstsvar | | | |
|-----------------------|-----|--------------|----|----|------------|
| 15% | | 100% | | | |
| Antall ganger | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ant. resp. |
| 59% | 35% | 0% | 0% | 6% | 17 |

Resultatene viser imidlertid at kun 15 prosent oppgir å ha gjennomført eksperimenter eller forsøk med barna, og med unntak av én oppgir alle å ha gjennomført dette en eller to ganger den uken. Beskrivelsene inkluderer ikke, med noen svært få unntak, tidligere eksempler på undring og utforskning.

Til gjengjeld er det en stor variasjon i aktivitetene. Kun vulkanutbrudd og bruk av lysbrett nevnes to ganger hver. Noen av eksperimentene er svært voksenstyrte, mens andre i større grad inkluderer barna. Mange undersøker prinsipper knyttet til fysikk, kjemi og biologi. Noen eksempler på dette er; hva flyter/synker, flammers avhengighet av oksygen og effekt på ulike materialer, eller studere og sette navn på delene i et eple delt i to. Andre igjen undersøkte farger, malte med mel-deig og sjekket værstasjonen.

Andre aktiviteter

Spørsmålet om andre planlagte aktiviteter var ment som en mulighet for å inkludere det jeg ikke fikk plass til, ikke hadde tenkt på eller annet respondenten ønsket å inkludere. Tabell 9 viser resultatene for andre gjennomførte aktiviteter.

Tabell 9 – Frekvensoversikt for andre planlagte aktiviteter

| Gjennomført siste uke | | Fritekstsvar | | | |
|-----------------------|-----|--------------|----|-----|------------|
| 21% | | 96% | | | |
| Antall ganger | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ant. resp. |
| 40% | 24% | 16% | 4% | 16% | 25 |

18 prosent svarer at de ikke vet om de har gjennomført andre planlagte aktiviteter. 21 prosent oppgir å ha gjennomført andre aktiviteter. Figur 9 gir en visuell fremstilling av fritekstsvar for andre aktiviteter.



Figur 9 – Ordsdy for andre aktiviteter

Variasjonen er stor og rommer alt fra teater, foreldrekaffe og akvariebesøk, til pottetrening og mindfullness. En ting som går igjen er imidlertid høytlesning, lesing og fortelling. Andre aktiviteter som beskrives av flere er tur, felleslek på barnehagens uteområde og fellessamling.

4.1.2 Tema

Jeg spør om avdelingen har gjennomført prosjekter eller temaarbeid, heretter kalt tema eller temaarbeid, de siste tre månedene. Her har jeg ikke åpnet for fritekstsvar med tanke på å begrense omfanget av undersøkelsen, og at hovedfokuset mitt var på selve aktivitetene. Dette får jeg likevel noe innsikt i gjennom tidligere svar. Tabell 10 viser resultatene fra spørsmål om temaarbeid.

Tabell 10 – Frekvensoversikt for temaarbeid

Gjennomført av: 85 %

Omtrent hvor lenge varte/varer tema/prosjektarbeidet?

| 1 uke | 1 måneder | 2-3 måneder | 4-6 måneder | 7 måneder + |
|-------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| 10 % | 41 % | 33% | 3% | 13% |

Hvor ofte kunne barna delta i aktiviteter knyttet til tema eller prosjektarbeid?

| Daglig | Ukentlig | Månedlig | Sjeldnere/aldri |
|--------|----------|----------|-----------------|
| 37 % | 61 % | 2% | 0% |

85 prosent svarer at de har hatt tema eller prosjektarbeid, og 74 prosent av disse varte mellom én og tre måneder. 100 prosent av respondentene oppgir at barna deltar i planlagte aktiviteter i tilknytning til prosjektet/tema. 61 prosent gjør dette ukentlig og 37 prosent daglig.

Av de temaene jeg har identifisert gjennom tidligere fritekstsvar er det stor variasjon, men også noen som går igjen. Det som nevnes oftest er følelser og/eller sosial kompetanse og årstiden. Noen benytter seg av pedagogiske programmer som Bravo, START og steg-for-steg. Videre har flere temaene, farger, Forut³⁴ og dyr, men jeg finner også lokale kunstnere, kropp, indianere, tid, Hakkebakkeskogen, maur og fisk, for å nevne noen.

Tema eller prosjektarbeid er mest uttalt i tilknytning til samlingsstund. Færre nevner det eksplisitt under de andre aktivitetene, men når jeg leser svarene kjenner jeg igjen flere temaer

³⁴ Forut er en norsk bistandsorganisasjon som tilbyr pedagogisk materiale til barnehager i forbindelse med sin barneaksjon og FN dagen 24. oktober. Dette var mandag samme uke som jeg sendte ut spørreundersøkelsen første gang. <http://forut.no/hva-er-vi/>

også i beskrivelsene av planlagt lek, uteaktiviteter og forming. Et eksempel på dette er når respondentene skriver at de maler med høstfarger, eller bruker høstblader, eller at man på tur «ser på høsten» når årstider eller «høst» er et tema som nevnes av flere under samlingsstund.

4.1.3 Hvor ofte?

Jeg ønsket å finne ut om pedagogene selv var fornøyde med antallet planlagte aktiviteter som ble gjennomført på avdelingen, og forventet at mange ville være fornøyd. Alle respondentene er pedagogisk leder på avdelingen og dermed i en posisjon der man kan anta at de har stor innflytelse over avdelingens planlagte aktiviteter. Dersom jeg hadde inkludert resten av personalet ville disse kanskje hatt andre opplevelser.

84 prosent, en svært stor andel oppgir at de er fornøyd med tilbudet. Kun 4 prosent mener det gjennomføres aktiviteter for ofte eller alt for ofte, og 12 prosent at det er for sjeldent, eller alt for sjeldent. De som ikke er fornøyd med tilbudet får et oppfølgingsspørsmål der jeg ber dem begrunne dette. Til sammen utgjør denne gruppen kun 19 respondenter, hvorav 17 oppgir begrunnelse. Det er for få til at det er mulig å generalisere, men de fleste gir utfyllende beskrivelser som kan gi en innsikt i noen tendenser.

Av dem³⁵ som mener det blir for mye planlagte aktiviteter argumenterer samtlige med at det går på bekostning av eller forstyrrer frileken. Noen av dem bruker begrepene organisert eller formell læring som en motsetning til frilek. Dette forventet jeg kanskje å finne noe mer av, men som nevnt kan det hende at dette ville blitt tydeligere dersom resten av personalet også var representert.

Blant de som hevder det blir for få aktiviteter nevner mange tilvenning. Noen skriver at de har fått nye barn gjennom høsten som gjør at de ikke kommer i gang med det tilbudet de ønsker, og at dette til dels går ut over resten av gruppen som kanskje er klare for flere utfordringer.

Sykefravær hos personalet og manglende tid enten til gjennomføring eller planlegging nevnes også av flere. I tillegg nevnes ulike behov hos de eldste og de yngste i gruppa, vansker med å finne passende uteaktiviteter, for lav personaltetthet og at det blir personavhengig.

³⁵ 5 stk.

4.1.4 Oppsummering

Tabell 11 viser en samlet oversikt over hvor mange som oppgir å ha gjennomført de ulike aktivitetene som blir etterspurt i undersøkelsen. Tabell 12 gir en samlet oversikt over hvor mange ganger i uka respondentene oppgir å ha gjennomført aktiviteten.

Tabell 11 – Samlet oversikt over gjennomførte aktiviteter

| | Gjennomført siste uke | Fritekstsvar |
|---------------------|-----------------------|--------------|
| Samling med plan | 92% | 94% |
| Samling uten plan | 57% | 97% |
| Samlet | 100% | - |
| Forming | 82% | |
| Utendørsaktiviteter | 64% | 99% |
| Lek | 55% | 98% |
| Arb.oppg. | 56% | 95% |
| Fysisk akt. | 56% | 100% |
| Forsøk | 15% | 100% |
| Annet | 21% | 96% |

Tabell 12 – Samlet oversikt over aktivitetsfrekvens

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5+ | Ant. resp. |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|------------|
| Samling | 2% | 7% | 13% | 20% | 59% | 117 |
| Forming | 45% | 35% | 9% | 7% | 3% | 96 |
| Utendørsakt. | 52% | 39% | 4% | 1% | 4% | 75 |
| Lek | 20% | 33% | 19% | 6% | 22% | 64 |
| Arb.oppg. | 28% | 28% | 6% | 8% | 31% | 65 |
| Fysisk akt. | 40% | 36% | 13% | 4% | 7% | 65 |
| Forsøk | 59% | 35% | 0% | 0% | 6% | 17 |
| Annet | 40% | 24% | 16% | 4% | 16% | 25 |

Størst oppslutning er det rundt samlingsstund og formingsaktiviteter. På spørsmålet om *utendørsaktiviteter* er resultatene uklare med tanke på omfang. Respondentenes fritekstsvar, også på andre spørsmål, gir likevel inntrykk av at det å gå på tur med de yngste også oppfattes som en betydningsfull aktivitet. Mange gjennomfører *organisert fysisk aktivitet*, selv om denne aktiviteten til dels overlapper med noen av de andre. Over halvparten av alle respondentene oppgir å ha gjennomført *planlagt lek*, en aktivitet som hos noen fremstår som en måte å organisere gruppen på og/eller som en mulighet for å lære eller utforske temaer eller ferdigheter i fellesskap. Blant de aktivitetene jeg har etterspurt i undersøkelsen er *forsøk og eksperimenter* det færrest har gjennomført. Dette er en mer konkret aktivitet med et sterkere fagpreg enn mange av de andre.

Med utgangspunkt i resultatene jeg har fått er det et forholdsvis stort tilbud av planlagte aktiviteter i barnehagene, selv om disse til dels overlapper. Det er imidlertid stor forskjell på hvor stor variasjon det er innad i de ulike aktivitetene, og hvilken forståelse av planlagt som ligger til grunn. Mange arbeider med tema- eller prosjektarbeider som barna deltar i. Dette kommer sterkest til uttrykk i *samlingsstundene*, men også i *planlagt lek*, *uteaktiviteter* og *forming*.

4.2 Erfaring og kunnskap

Tidligere forskning viser at barnehagelærere opplever at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om de yngste barna gjennom utdanningen eller kursvirksomhet på arbeidsplassen (Alvestad et al., 2014; NOKUT, 2010). Jeg ønsket dermed å finne ut hvordan respondentene vurderte sin egen kompetanse på dette området. Videre har jeg sett på hvordan denne vurderingen påvirkes av erfaring, hvilken motivasjon de har for å arbeide med denne aldersgruppen, og om de har videreutdanning eller fordypning i småbarnspedagogikk.

Generelt forventet jeg å finne at respondentene opplever å ha god kunnskap om planlegging av aktiviteter for barn under tre år. Det ville vært oppsiktsvekkende og problematisk dersom en stor andel av en profesjon som arbeidet med barn under tre år opplever at de ikke har den kunnskapen de trenger for å utføre arbeidsoppgavene sine. Både erfaring og spesialisering på småbarnspedagogikk kan være med på å gi en større trygghet i utførelsen av arbeidet.

Motivasjon for å arbeide med de yngste trenger ikke i seg selv å påvirke kompetansen, men kan ha betydning for i hvilken grad man er interessert i å oppsøke kunnskap om aldersgruppen på egenhånd.

4.2.1 Resultater

Hele 84 prosent av respondentene svarer at de i *stor* eller *svært stor* grad har god nok kunnskap. Kun 2 prosent oppgav *i liten grad*, og ingen svarer *i svært liten grad* eller *vet ikke*. Tabell 13 viser svarprosenten sett i sammenheng med hvor lenge respondenten har arbeidet i barnehage med barn under tre år.

I snitt har pedagogene i undersøkelsen 8,5 års erfaring med barn under tre år i barnehagen. Dette snittet trekkes opp av noen respondenter med forholdsvis lang erfaring. Medianen er 7 år, og er brukt som utgangspunkt for å undersøke i hvilken grad pedagogenes erfaring har sammenheng

med i hvilken grad de opplever å ha kunnskap om å planlegge aktiviteter for barn under tre år. Tabell 13 viser respondentenes opplevelse av egen kunnskap avhengig av arbeidserfaring med barn under tre år.

Tabell 13 – Opplevd kunnskap avhengig av erfaring

| Erfaring | I svært stor grad | I stor grad | I noen grad | I liten grad | I svært liten grad | Totalt | Antall resp. |
|--------------|-------------------|-------------|-------------|--------------|--------------------|-------------|--------------|
| 0-7 år | 10% | 66% | 21% | 3% | 0% | 100% | 61 |
| Mer enn 8 år | 20% | 73% | 7% | 0% | 0% | 100% | 56 |

P-verdi = 0,002*

Den opplevde kompetansen er høyere ved lengre erfaring. Av respondentene med syv eller færre års erfaring svarer halvparten så mange *i svært stor grad* som respondentene med mer enn 7 års erfaring. Blant respondentene med lengst erfaring er det kun 7 prosent som svarer *i noen grad*, og ingen som svarer *i liten grad*. Dette kan skyldes at pedagogene som har kortest praktisk erfaring er mer utrygge som fagpersoner generelt, eller at de har mindre kompetanse på området.

21 prosent av respondentene har fordypning eller videreutdanning i småbarnspedagogikk.

Innledningsvis spør jeg også; *Da du fikk din nåværende stilling, hadde du et spesielt ønske om å jobbe med barn under tre?* Her svarer 44 prosent bekreftende, mens 49 prosent oppgir at de ikke hadde noen preferanser på aldergruppe. 8 prosent svarer at de ønsket en stilling med barn over tre år, men dette utgjør så få individer at resultatene at det ikke er hensiktsmessig å inkludere dem i tabellen. Tabell 14 viser respondentenes opplevelse av egen kunnskap avhengig av utdanning og motivasjon.

Tabell 14 – Opplevd kunnskap avhengig av utdanning og motivasjon

| | I svært stor grad | I stor grad | I noen grad | I liten grad | I svært liten grad | Totalt | Antall resp. |
|-------------------|-------------------|-------------|-------------|--------------|--------------------|--------------------------|--------------|
| Ordinær | 14% | 72% | 13% | 2% | 0% | 101%³⁶ | 88 |
| Fordypning | 25% | 54% | 21% | 0% | 0% | 100% | 24 |
| P-verdi = 0, 536 | | | | | | | |
| Ønsket 0-3 | 18% | 65% | 16% | 2% | 0% | 101% | 51 |
| Ingen preferanser | 14% | 72% | 14% | 0% | 0% | 100% | 57 |

P-verdi = 0, 864

³⁶ Total over 100 prosent skyldes avrunding

Det er noen forskjeller i hvordan pedagoger med og uten fordypning i småbarnspedagogikk svarer, men fordi andelen pedagoger med fordypning er svært lav er det en høy sannsynlighet for at dette er et tilfeldig utslag ($P=0,536$). At pedagogene hadde et ønske om å arbeide med de yngste er ikke utslagsgivende for deres opplevelse av kunnskap.

4.2.2 Oppsummering

Pedagogene i undersøkelsen opplever å ha god kunnskap om å planlegge aktiviteter for barn under tre år. Pedagoger med lang erfaring opplever å ha høyere kompetanse enn pedagoger med kortere erfaring. Undersøkelsen kan ikke vise en statistisk signifikant sammenheng mellom mer formell kompetanse og opplevelse av kunnskap. Motivasjon for å arbeide med de yngste barna har ikke betydning for opplevelsen av kunnskap.

4.3 Prioritering av de yngste

Jeg ønsket å få et inntrykk av om respondentene opplever at planlagte aktiviteter med de yngste barna blir prioritert av ulike parter som er relevante for barnehagens praksis. I hvilken grad et arbeidsområde blir prioritert, kan si noe om det blir anerkjent, og hvilket handlingsrom som finnes for å utføre oppgaven. Respondentene blir spurt om i hvilken grad tid og mulighet for aktiviteter med barn under tre år blir prioritert av for eksempel kolleger, eier eller sentrale myndigheter. Jeg forventet å finne at de som befinner seg nærmest avdelingen og barna prioriterte dette i større grad enn beslutningstakere som sitter lengre unna hverdagen i barnehagen. Sentrale myndigheters innvirkning på de konkrete aktivitetene som foregår her og nå er begrenset og kanskje vanskelig å vurdere. Likevel har de en klar innvirkning på barnehagens samfunnsmandat og debatten rundt denne. Videre ser jeg på om eierform kan ha betydning for respondentenes oppfatninger, spesielt for styrer, eier og lokale myndigheter, som også har rollen som eier i de kommunale barnehagene.

4.3.1 Resultater

Fordi jeg også ønsket å undersøke om det er ulikheter innad i personalgruppen har jeg skilt mellom de som arbeider med de yngste barna og de som ikke gjør det. Min erfaring fra egen praksis er at mange som arbeider med de yngste barna i barnehagen opplever en manglende forståelse, fra kolleger som arbeider med andre aldersgrupper, for hvilken kompetanse og tilrettelegging dette innebærer. Når det er sykdom eller liknende kan det oppstå konflikter med

utgangspunkt i hvilke barnegrupper som skal prioriteres. I denne sammenhengen er også styrer relevant med tanke på at han har det overordnede pedagogiske ansvaret. Tabell 15 viser svarfordeling på spørsmålet: «I hvor stor grad opplever du at tid og mulighet for aktiviteter med barn under tre år blir prioritert av(...)»

Tabell 15 – Opplevelse av prioritering

| | I svært stor grad | I stor grad | I noen grad | I liten grad | I svært liten grad | Vet ikke/ ikke akt. | Ant. Resp |
|----------------------------------|-------------------|-------------|-------------|--------------|--------------------|---------------------|-----------|
| Kolleger – under 3 ³⁷ | 20 % | 50 % | 23 % | 4 % | 0 % | 4 % | 115 |
| Kolleger – over 3 | 6 % | 21 % | 28 % | 25 % | 5 % | 15 % | 114 |
| FAU ³⁸ | 4 % | 11 % | 21 % | 8 % | 16 % | 41 % | 115 |
| Styrer | 22 % | 35 % | 24 % | 9 % | 4 % | 6 % | 114 |
| Eier | 10 % | 19 % | 13 % | 11 % | 12 % | 35 % | 113 |
| Utdanningen ³⁹ | 11 % | 30 % | 33 % | 9 % | 3 % | 15 % | 113 |
| Lokale myndigheter | 1 % | 6 % | 21 % | 16 % | 18 % | 38 % | 114 |
| Sentrale myndigheter | 2 % | 8 % | 18 % | 19 % | 17 % | 37 % | 112 |

Et stort antall av respondentene svarer «vet ikke/ikke aktuelt» på flere av spørsmålene. Mange av aktørene jeg ber dem vurdere sitter som nevnt langt unna det praktiske arbeidet. Når det gjelder kolleger og styrer som er nærmere, og må ta beslutninger om hvordan tiden disponeres i barnehagen, svarer langt færre «vet ikke».

41 prosent svarer imidlertid at de ikke vet hvordan FAU prioriterer. Dette var overraskende for meg, da jeg hadde antatt at samarbeidet mellom foreldrerådet og personalet var tettere. Kan hende er samarbeidet mer fokusert på økonomiske forhold og årsplanarbeid enn den pedagogiske praksisen på avdelingen. Det er ofte styrer, samt en representant fra personalet som er involvert i dette, som kan forklare at en så høy andel ikke har noen formening om foreldrerådets prioritering i dette spørsmålet.

De som i størst grad prioriterer aktiviteter med de yngste barna er kolleger som arbeider med barn under tre år. Her svarer 70 prosent i *stor* eller *svært stor grad*. Det gir et inntrykk av at dette

³⁷ Fulltekst: kolleger som arbeider med barn under tre år? / kolleger som ikke arbeider med barn under tre år?

³⁸ Fulltekst: foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)?

³⁹ Fulltekst: barnehagelærer/førskolelærerutdanningen?

oppfattes som viktig. I tillegg har jeg spurt respondentene om de mener det er viktig at barn under tre år får delta i planlagte aktiviteter. Formuleringen i dette spørsmålet (Tabell 16) er ikke identisk med spørsmålene ovenfor (Tabell 15), og går over syv punkter istedenfor fem. Svarene i Tabell 16 sier likevel noe om respondentenes egen prioritering av planlagte aktiviteter med barn.

Tabell 16 – Betydning av planlagte aktiviteter for barn under tre år

| Svært viktig - 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | Svært lite viktig - 1 | Vet ikke |
|-------------------|-----|-----|-----|----|----|-----------------------|----------|
| 22% ⁴⁰ | 35% | 18% | 19% | 3% | 2% | 1% | 1% |

Resultatene her viser store likheter med hvordan respondentene vurderer sine kolleger som arbeider med barn under tre år viser, og indikerer at personalet er opptatt av aktivitetstilbudet for de yngste.

Vurderingen av kolleger som ikke arbeidet med de yngste var ikke like overveiende positiv. Jeg har ikke spurt hvordan de som arbeider med de eldste barna opplever prioriteringen den andre veien, og kan dermed ikke si om dette gjelder spesielt for de yngste. Det kan med andre ord også være et uttrykk for en mer generell opplevelse av manglende anerkjennelse for den jobben man gjør fra kolleger med andre arbeidsoppgaver. De fleste av respondentene oppgir å ha en opplevelse av at aktiviteter med de yngste blir prioritert av styrer. Når det gjelder eier er det en mer jevn fordeling over hele skalaen som jeg vil kommentere ytterligere i kapittel 4.3.2.

Min antakelse om at utdanningen ikke er god nok til å prioritere aktiviteter for de yngste gjenspeiles bare delvis i resultatene. Det er kun 12 prosent som svarer at dette prioriteres *i liten* eller *svært liten grad* og 41 prosent mener de yngste prioriteres *i stor* eller *svært stor grad*. Den største andelen, 33 prosent, oppgir imidlertid at utdanningen kun prioriterer dette *i noen grad*.

Av de som har en formening om lokale og sentrale myndigheter er det en lav tillit til at disse prioriterer tid og mulighet for aktiviteter med de yngste barna.

4.3.2 Resultater eierform

For å undersøke om det er forskjeller etter eierform har jeg sammenliknet svarene fra respondentene som arbeider i kommunale og private barnehager. I tabellene under har jeg samlet

⁴⁰ Spørsmål 23 (se vedlegg I s.103) har speilvendt skala sammenliknet med de andre spørsmålene i undersøkelsen. Dette var en feil fra min side i konstruksjonen av undersøkelsen, som har medført at noen respondenter antakelig har oppgitt svar i motsatt rekkefølge på dette spørsmålet fordi de ikke registrert at skalaen er snudd.

resultatene for de kommersielle og ideelle private barnehagene, da disse gruppene hver for seg ikke inneholdt nok respondenter til at resultatene ville være statistisk signifikante. Fordelingen innad i denne gruppen er 31 prosent kommersielle og 69 prosent ideelle barnehager. Tabell 17 viser resultater av opplevd prioritering avhengig av eierform.

Tabell 17 – Opplevelse av prioritering avhengig av eierform

| | I stor grad | | I noen grad | | I liten grad | | Vet ikke/ ikke akt. | | P-verdi |
|--------------------|-------------------|-----|-------------|-----|--------------------|-----|---------------------|-----|---------|
| | I svært stor grad | | K | P | I svært liten grad | | K | P | |
| | K | P | | | K | P | | | |
| Kolleger – under 3 | 65% | 79% | 27% | 15% | 2% | 6% | 6% | 0% | 0,277 |
| Kolleger – over 3 | 24% | 31% | 33% | 22% | 32% | 29% | 11% | 20% | 0,666 |
| FAU | 9% | 22% | 24% | 17% | 24% | 21% | 42% | 40% | 0,170 |
| Styrer | 52% | 64% | 25% | 24% | 14% | 11% | 9% | 2% | 0,144 |
| Eier | 15% | 47% | 14% | 13% | 24% | 21% | 48% | 19% | 0,002* |
| Utdanningen | 30% | 55% | 39% | 23% | 11% | 13% | 20% | 9% | 0,117 |
| Lokale mynd. | 2% | 15% | 19% | 23% | 33% | 36% | 48% | 26% | 0,070** |
| Sentrale mynd. | 5% | 17% | 17% | 17% | 35% | 37% | 44% | 28% | 0,271 |

K=kommunal, 66 respondenter. P=privat, 49 respondenter

Selv om de fleste resultatene ikke er statistisk signifikante, er det en tendens til at ansatte i private barnehager opplever at de yngste barna blir prioritert i større grad enn de kommunalt ansatte. Med unntak av kolleger som ikke arbeider med barn under tre år og FAU, svarer kommunalt ansatte «vet ikke» betydelig oftere enn privat ansatte. Privat ansatte er mer fornøyde med eiers ($p=0,002$) og lokale myndigheters ($p=0,070$) prioritering. Det er også en stor forskjell i hvor mange som svarer *vet ikke*, som kan komme av at eier kan være mer tydelig og tilstedeværende i driften av private barnehager enn en kommunalt barnehageeier (Gulbrandsen & Eliassen, 2013).

4.3.3 Oppsummering

Det kan fremstå som at kunnskap om og nærhet til de yngste barna har betydning for hvordan aktivitet med disse blir prioritert slik respondentene opplever det. Dette kan ha betydning for i hvilken grad personalet selv må skape et handlingsrom dersom de opplever manglende anerkjennelse utenfra for det arbeidet de gjør. Ansatte i private barnehager opplever i større grad at de yngste barna prioriteres av eier og lokale myndigheter enn privat ansatte.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte ulike aspekter ved resultatene i undersøkelsen. Jeg vil se på hvordan begrepet *planlagt* har innvirket på resultatene gjennom respondentenes egne tilbakemeldinger, og beskrivelsene av de planlagte aktivitetene. Til slutt i kapitlet vil jeg se på hvilke rammebetingelser som kan påvirke de aktiviteter som planlegges og gjennomføres med de yngste barna.

18 prosent svarer at de ikke vet om de har gjennomført *andre planlagte aktiviteter*. Dette kan komme av at de ikke husker om de har gjennomført andre aktiviteter, men kan også indikere at de er usikre på hvilken type aktiviteter jeg etterspør, eller hva de selv legger i *planlagt aktivitet*. Underveis i analysen, og spesielt på spørsmålet om utendørsaktiviteter, fremkommer det ulike forståelser av hva som er en *planlagt aktivitet*, og tidvis fremstår det som om premissene for undersøkelsen ikke ble akseptert.

Avslutningsvis i spørreskjemaet har jeg et åpent felt der respondentene kunne gi kommentarer eller tilbakemeldinger. Omtrent 30 prosent av respondentene har valgt å benytte seg av dette. De representerer dermed ikke hele utvalget, men kommentarene kan likevel gi et innblikk i reaksjoner på undersøkelsen. Flere stiller spørsmål nettopp ved hva det innebærer at en aktivitet er *planlagt*. En respondent skriver:

«Jeg tenker at spørsmål om "hvor mange ganger" avdelingen har gjort planlagte ting ikke er noe som er mulig å besvare. Vi har mange ting vi vet hva målet er med men de kommer og går. Vi må ikke planlegge etter klokkeslett men likevel ha et meget bevisst forarbeid og mål.. Jeg syns ikke det er riktig måte å spørre på i barnehagen hvor vi må være veldig spontane men ha mål og mening med stort sett alt. Det er ikke mengden som bør være i fokus (målingen) men kvaliteten og tilstedeværelsen vår.. Og at vi er bevisste på hva vi gjør/gir/ønsker å få til..» *Pedagogisk leder*⁴¹

Her oppsummerer respondenten mange av de utfordringene som ligger i å benytte begrepet *planlagt* som jeg diskuterer i kapittel **Error! Reference source not found.** – skillet er konstruert, og det kan være utfordrende å avgjøre hva som er planlagt og hva som ikke er det.

⁴¹ Hentet fra kommentarfelt i oppgavens spørreundersøkelse

Flere av kommentarene viser til liknende problemstillinger, og trekker frem fokuset på omsorg og trygghet som betydningsfullt samt fokuset på spontaniteten og her-og-nå situasjonene. Flere av respondentenes tilbakemeldinger uttrykker imidlertid også at fokuset på de yngste generelt, og planlagte aktiviteter spesielt, er viktig. Det er med andre ord ikke snakk om et entydig materiale, men et mangfold av forståelser, tendenser og meninger som kommer til uttrykk.

5.1 Planlagte aktiviteter

Jeg vil her ta utgangspunkt i de aktiviteter respondentene oppgir at er gjennomført på avdelingen. Aktivitetene drøftes med tanke på hvordan pedagogene beskriver aktivitetenes innhold. Til slutt vil jeg oppsummere hvilken form for forståelse av *planlagt* som kan ligge til grunn for hvordan aktivitetene er gjennomført.

5.1.1 «De tre store»

Med utgangspunkt i resultatene gjennomføres det tilsynelatende mange planlagte aktiviteter på småbarnsavdelingene i utvalget. Samlingsstund og forming har den største forekomsten og fremstår som en base for det planlagte innholdet på avdelingene. Selv om jeg ikke har benyttet *tur* som kategori i undersøkelsen vil jeg også trekke frem det som en betydningsfull aktivitet. Utendørsaktiviteter alene har ikke en tilsvarende oppslutning som samling og forming, men det å gå på tur ute med barna kommer tydelig til uttrykk også under *fysisk aktivitet* og *andre aktiviteter* i tillegg til *utendørsaktiviteter*. Dersom jeg hadde spurt om respondentene gjennomførte turer uten å presisere fokuset på innhold kan det tenkes at en større andel hadde svart bekræftende på dette, mens en mindre andel ville oppgitt å ha gjennomført andre utendørsaktiviteter. Jeg antar derfor at flere gjennomfører turer enn dem som har oppgitt dette under utendørsaktiviteter, og står igjen med tre «hovedaktivitetstyper»; *Samlingsstund*, *forming* og *tur*. Hvorfor er det akkurat disse?

Samlingsstunden

Alle respondentene i undersøkelsen oppgir å ha gjennomført minst én samling. 59 prosent gjennomfører dette fem ganger i uken eller mer. Håberg (2015) går gjennom samlingsstundens historie og utvikling i barnehagen, samt nyere forskning på samlingsstunden. Hun skriver at «Samlingsstund er kanskje den mest tradisjonelle aktiviteten i barnehagen» (Håberg, 2015, s. 69), og viser til opprinnelsen hos Fröbel. Samlingsstunden fikk en del kritikk i en periode på 70-

tallet, men står fortsatt sterkt som et nærmest daglig innslag i mange barnehager i dag. Dette til tross for at den ikke er nevnt i rammeplanen, og er lite forsket på i seg selv (Eide et al., 2012; Håberg, 2015). Østrem et al. (2009) finner at det i hovedsak er samlingsstundene på småbarnsavdelingene som er planlagte og en arena for fokus på innhold og læring. 92 prosent av respondentene oppgir å gjennomføre *samlingsstund med planlagt innhold*, mens 57 prosent har gjennomført *samlingsstund uten planlagt innhold*. De «planlagte» samlingsstundene beskrives som noe mer strukturerte og er oftere knyttet til et tema, men slike beskrivelser er også tilstede i de «ikke planlagte». Spontane samlinger er ikke inkludert i beskrivelsene av de «planlagte» samlingsstundene, men ut over dette fremstår de to aktivitetene som svært like, og det er ofte vanskelig å se hvorfor en samlingsstund er definert som det ene eller det andre.

Respondentene beskriver ofte et på forhånd bestemt innhold, noen ganger i relasjon til et tema, og benytter seg av mange ulike formidlingsformer som sang, fortelling, samtale og lek. Fokus på innhold er tydelig, og samlingsstunden fremstår som en viktig formidlingsarena. Hvor løs eller fast strukturen er varierer imidlertid. Noen samlinger har definerte rammer for tid, sted og innhold, mens andre viser til barnas rett til medvirkning og lar barna velge innholdet. Oftest er det imidlertid vanskelig å lese pedagogens rolle eller bakgrunn fra valg av innhold ut fra beskrivelsene. Eide et al. (2012) skriver at samlingsstundene de observerte på småbarnsavdelinger i liten grad klarte å ivareta barns medvirkning, men at dette kan komme av samlingens struktur som bygger på et felles fokus og den voksne lederen. K. E. Jansens (2014) erfaringer med utforskerstund⁴² viser at det er utfordrende å forene en rolle som initiativtaker, og samtidig åpne for barns innspill og spontanitet uten å enten bli styrende eller passiv.

Eide et al. (2012) gjør imidlertid også et poeng ut av at samlingen kun utgjør en liten del av dagen, og at dette tilsynelatende er en lystbetont aktivitet som barna satte stor pris på. Under *samlingsstund uten planlagt innhold* finnes det mange beskrivelser av barn som selv holder samlingsstund og spontane samlingsstunder initiert av barn eller voksne. Her viser noen til at materialet de ofte benytter i samlingsstunden er tilgjengelig på avdelingen, og at barna kan hente frem dette til bruk i egne samlinger. Slike aktiviteter kan forstås som planlagte dersom personalet

⁴² Jf. s. 34

bevisst har tilrettelagt gjennom plassering av materialet for å gjør det mulig for barna å ta dette initiativet.

Formingsaktiviteter

De fleste, 82 prosent, av respondentene oppgir å ha gjennomført formingsaktiviteter. Også kunstfagene har en lang pedagogisk tradisjon i barnehagen, og har periodevis hatt en svært stor plass i utdanningen (Sæbø, 2017). Denne plassen er siden redusert, og Sæbø (2017) viser til at andelen barnehager som arbeider systematisk med fagområdet *kunst, kultur og kreativitet* er synkende med henvisning til Winsvold og Gulbrandsen (2009)⁴³. Ut fra mine resultater ser det imidlertid ut til at formingsaktiviteter i seg selv fortsatt er svært utbredt. Fokuset er på selve aktiviteten, *hva* de skal gjøre. De fleste skriver om hva barna har laget, eller hvilke materialer de har hatt tilgjengelig. Formingsaktivitetene beskrevet av respondentene fremstår til dels som rutinepreget. Det er lite variasjon i aktivitetene som oftest består av maling, tegning og dekorering.

Når Bakke (2011) skriver om formingsaktiviteter med de yngste barna, beskriver hun disse som sanselig og kroppslig utforskning, bruk og opplevelser av materialet der prosessen og ikke produktet er målet. Det er kun noen få respondentene som beskriver denne typen utforskende materialelek. Det å bruke pensel og skape noe på arket kan være spennende i seg selv, men klarer personalet å støtte og utfordre barna slik at erfaringen utdypes og videreutvikles? Sæbø (2017) uttrykker en bekymring for om studentene, gjennom dagens utdanning, får tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre kunstneriske prosesser sammen med barna. Også Waterhouse (2013) viser til at hvilke materialer og teknikker pedagogene tar i bruk har sammenheng med hvilken kunnskap de har om dem. Få av respondentene skriver om vurderinger som er gjort i forkant eller underveis med tanke på hvilke erfaringer eller opplevelser barna skal gjøre i aktiviteten. Flere benytter naturmaterialer, men det ser til at barna i liten grad selv har vært med på å velge hvilke materialer de ønsker å benytte, eller hvordan disse skal brukes.

Det er imidlertid viktig å være klar over at manglende beskrivelser av de utforskende kunstneriske prosessene, og at det er få henvisninger til tilgjengelig materiale ut over de voksenstyrte aktivitetene, ikke betyr at det ikke skjer. Det betyr at dette ikke er rapportert som

⁴³ Denne andelen har økt noe igjen i 2012 (Gulbrandsen & Eliassen, 2013).

planlagte formingsaktiviteter av respondentene. Flere respondenter beskriver samling og utforskning av naturmaterialer, som kan ha preg av materialelek. Noen skriver også at materialene senere skal benyttes til formingsaktiviteter. Når dette ikke trekkes frem under forming kan det være fordi respondentene ser det som en uteaktivitet mer enn en formingsaktivitet.

Tur

Tur fremstår som en betydelig del av de planlagte aktivitetene på avdelingen. Med tanke på at jeg ikke har spurt direkte etter tur som egen aktivitet kan det vitne om at denne tillegges stor verdi av respondentene. Det sterke fokuset på uteleken har vært et særpreg i norske barnehager også innad i den skandinaviske tradisjonen. Idealet om å være nær naturen eksisterer også i andre land, men kommer i større grad til uttrykk i praksis her (Korsvold, 2005). Også de små barna tilbringer store deler av dagen utendørs, både sommer og vinter (Moser & Martinsen, 2010; Sando & Lysklett, 2012).

Noen av respondentene viser til naturopplevelser, sanseerfaringer og motorisk utvikling som fokus og begrunnelse for turen. Den største andelen gir imidlertid korte eller ingen beskrivelser ut over at de har gått på tur, og hvor de har gått. For de yngste barna kan det være utfordrende å bevege seg ute, så det å gå tur eller å være i aktivitet ute kan bidra til at barna forbedrer ferdigheter på dette området. Også gleden ved å være ute har også en egenverdi, som er presisert i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) og kan være et mål i seg selv. Det er likevel påfallende at så mange formulerer seg så kortfattet når det i spørsmålsteksten presiseres at: «Turer uten konkrete planer for aktiviteter skal du ikke ha med her». Er det fordi turens overnevnte «kvaliteter» er selvsagte?

Kun en femtedel av de som oppgir å ha gjennomført utendørsaktiviteter, beskriver aktiviteter på barnehagens uteområde. Dette tilsvarende omtrent 12 prosent av utvalget. Med tanke på at barna tilbringer mye tid ute, de fleste hver dag (Moser & Martinsen, 2010), kan det virke som personalet i liten grad har inkludert denne tiden i det planlagte arbeidet på avdelingen. Hagen og Lysklett (2005) hevder at personalet må være aktive og «forsterke» uteområdet for at det skal tilby de rette mulighetene og utfordringene for barna. Dette er selvfølgelig mulig å få til også uten at det er en organisert aktivitet, men Pålerud (2013) hevder at personalet ofte er mindre aktive i utetiden. Det kan komme av et større behov for å ha oversikt og ivareta sikkerheten fordi

barna beveger seg på et større område med andre utfordringer og muligheter enn inne. Få planlagte aktiviteter på uteområdet kan imidlertid også indikere lite refleksjon hos personalet om hvilke muligheter som ligger i utetiden og hva de ønsker at barna skal oppleve i denne tiden.

5.1.2 Andre aktiviteter

Ut over samlingsstund, forming og tur er planlagte aktiviteter mindre utbredt. Lek preger i stor grad beskrivelsene i samtlige aktiviteter, med unntak av arbeidsoppgaver. Lek som en planlagt aktivitet er likevel mer utbredt enn jeg forventet på forhånd med tanke på debatten om læringsfokus som en trussel mot leken⁴⁴. Samtlige av respondentene som svarer at barna for ofte får tilbud om planlagte aktiviteter⁴⁵ trekker frem behovet for å beskytte frileken. Ved første øyekast er det derfor overraskende at over halvparten av respondenter oppgir å ha gjennomført planlagt lek – de fleste flere ganger i uken.

Av fritekstsvarene får jeg imidlertid et inntrykk av at planlagt lek i mange tilfeller er en måte å organisere barnegruppen på. De ansattes rolle blir beskrevet i varierende grad. I noen tilfeller fremstår det som planleggingen i hovedsak handler om hvem, hvor og når barna skal leke, og at personalet først og fremst skal være tilgjengelige. Kan slike lekegrupper forstås som et uttrykk for personalets bekymring for lekens plass i barnehagen? Er det et forsøk på å beskytte, og gi tid og rom for en frilek man opplever som presset i en hektisk barnehagehverdag? Leken er en viktig del av barnehagens innhold. Barna skal ha tid og mulighet for å leke, og det kan se ut til at respondentene inkludere dette i avdelingens planlagte pedagogiske arbeidet. I mange av beskrivelsene fremstår det som denne planleggingen handler om *at* barna skal leke, mens det er færre som også planlegger *leken*. I det siste tilfellet legger respondentens vekt på ulike aspekter ved planleggingen, som personalets rolle som deltaker i lek, lekens tema eller læringsmål. Leken blir en arbeidsmetode, heller enn innholdet, men det fremstår som personalet klarer å tilpasse innholdet og åpne for deltakelse på barnas premisser.

60 prosent av respondentene oppgir at de har gjennomført organisert fysisk aktivitet, men beskrivelsene under dette spørsmålet overlapper mye med svar gitt under spørsmål som *lek*, *uteaktiviteter* og *samling*. Dette kan tyde på at fysisk aktivitet og bevegelse er en gjennomgående

⁴⁴ Jf. kapittel 2.3.

⁴⁵ Disse utgjør 4 prosent av det samlede utvalget

del av hverdagen på avdelingene. Den kroppslige og fysiske tilstedeværelsen kan i stor grad sies å kjennetegne de yngste barnas væremåte (Løkken, 2000), og det er derfor ikke overraskende at dette kommer til uttrykk i flere aktiviteter. Aktivitetene fremstår som svært lekpreget, samtidig som noen beskriver aktiviteter der personalet i større grad har rollen som instruktør med bestemte bevegelser eller utfordringer for barna. Mange benytter gymsal som en arena der det kanskje er færre restriksjoner for barnas bevegelse enn det som er mulig på avdelingen. Det er likevel ikke en veldig stor variasjon i de organiserte fysiske aktivitetene. Ofte er aktivitetene svært generelt beskrevet, med unntak av hinderløype, som nevnes av omtrent en fjerdedel, og ulike bevegelsesprogrammer. Dette kan tyde på at fysiske aktiviteter er noe personalet først og fremst planlegger gjennom å tilrettelegge barnas omgivelser og å gi støtte til barnas egne initiativ.

*Forsøk og eksperimenter*⁴⁶ rapporteres i svært liten grad i forhold til de andre aktivitetene. Kun 15 prosent svarer at de har gjennomført dette, noe som overrasket meg. Forståelsen av barn som undrende og utforskende er svært tilstedeværende i *Temahefte om de minste barna i barnehagen* (Sandvik, 2006), og preget mye av det som handlet om barn generelt i min egen førskolelærerutdanning. Samtidig har det over flere år vært stor en satsning på realfagene blant annet gjennom Naturfagssenterets Forskerfrø-konferanser⁴⁷, og nylig nedsettelsen av *Ekspertgruppa for realfagene* (Bergrem, 2015). Resultatene kan dermed tyde på at pedagogene ikke opplever dette som relevant for de yngste. Av dem som oppgir å ha gjennomført eksperimenter har omtrent halvparten et sterkt realfagspreg og form av klassiske eksperimenter, men det er også noen mer utprøvende og lekpregede aktiviteter. Det er én henvisning til Forskerfabrikken⁴⁸, og noen få som oppgir å ha gjennomført eksperimenter to ganger i løpet av uken, som kan tyde på at de har dette som et eget tema eller satsningsområde.

Beskrivelsene av *forsøk og eksperimenter* skiller seg fra tidligere beskrivelser. Under tidligere spørsmål har respondentene hatt en videre tolkning av planleggingsbegrepet som inkluderer å

⁴⁶ Heretter kalt forsøk eller eksperimenter

⁴⁷ <https://forskerfro.no/konferanser/> Hentet 04.05.17

⁴⁸ Tilbyr kurs til barnehager (og andre) for inspirasjon og veiledning i bruk av realfag med barn. «Kurset har barn i alderen 4-6 år som målgruppe, men vi forteller også hvordan hver aktivitet kan tilpasses de aller minste i barnehagen.» <https://www.forskerfabrikken.no/etterutdanning/barnehage/> Hentet 04.05.17

tilrettelegge og tilgjengeliggjøre innholdet, og de har inkludert et større spekter av aktiviteter de oppfatter som relevante. I de tilfellene der én aktivitet passer i flere ulike kategorier (for eksempel kan hinderløype være lek, utendørsaktivitet og fysisk aktivitet), er den ofte også oppgitt flere ganger. I beskrivelser av andre aktiviteter finner jeg flere eksempler på aktiviteter som kan betegnes som utforskende og utprøvende, men som jeg ikke finner igjen i kategorien eksperimenter. Dette kan komme av formuleringen *forsøk og eksperimenter*. Formuleringen skiller seg fra tidligere spørsmål ved at den er mer konkret, samtidig som begrepet utforskning kanskje er mer anvendt i barnehagesammenheng. Den lave andelen som svarer, hvordan de svarer og hva som er utelatt kan imidlertid gi et inntrykk av at respondentene opplever *forsøk og eksperimenter* som en lite relevant aktivitet for de yngste barna.

Faginnholdet i aktivitetene kommer i stor grad til uttrykk gjennom respondentenes henvisninger til temaarbeid, en arbeidsform 83 prosent oppgir å bruke. Så mange som 37 prosent oppgir at de har daglige aktiviteter i tilknytning til prosjektet. Dette kan kanskje være knyttet til samlingsstund, som er den aktiviteten som i størst grad har vært knyttet til faginnholdet på småbarnsavdelingene (Østrem et al., 2009).

5.1.3 Arbeidsmetoder og innhold

I respondentenes beskrivelser av de planlagte aktivitetene fremkommer det flere ulike forståelser av begrepet planlagt. Jeg vil her forsøke å gjøre rede for disse ved hjelp av tre ulike kategorier jeg har kalt *tilrettelagt*, *organisert* og *strukturert*. Disse forståelseskategoriene representerer nok et kunstig skille, men er et forsøk på å vise frem planleggingsbegrepet slik det kommer til uttrykk i respondentenes beskrivelser av planlagte aktiviteter i undersøkelsen.

I beskrivelsen av de *tilrettelagte* aktivitetene henviser pedagogene ofte til en refleksjon rundt hva barna skal «få ut av» aktiviteten. Det kan være motoriske ferdigheter, naturopplevelser eller kjennskap til et tema eller materiale. Pedagogens planlegging består i å tilrettelegge miljøet barna oppholder seg i for å tilby ulike muligheter for læring. Et eksempel er at man går tur i skogen med ulendt terreng, som byr på ulike motoriske utfordringer. Fokuset kan også være naturopplevelser som å se at årstidene endrer seg. Noen skriver også at de innreder avdelingen med ulike materialer i forbindelse med et tema. Det skrives ikke eksplisitt, men det fremstår som at personalets rolle underveis er å rette oppmerksomheten mot de muligheter og materialer som finnes, samt støtte barna i deres egen utforskning (Pålerud, 2013).

I de *organiserte* aktivitetene fremstår innholdet til dels underordnet. Personalet bestemmer hvor, når og hva, men hva er ofte svakt definert, og gir lite informasjon om hensikten med aktiviteten. Dette er spesielt tydelig under aktivitetene *lek* og *tur*, men også *forming*. Malesaker settes frem, man tar med seg en liten gruppe på et adskilt rom eller går til lekeplassen. Pålerud (2013) argumenterer for at innholdet kan være mål i seg selv. Det er ikke nødvendig å gå på tur for å lære om insekter, man kan gå på tur fordi det er gøy å gå på tur. Respondentene setter imidlertid ikke ord på dette ut over *hvordan* aktiviteten er utført, eller *at* den er utført, og det er dermed ikke mulig å vite hvilken intensjon de hadde.

De *strukturerte* aktivitetene er i større grad styrt av personalet. Personalet har satt rammer for tid, sted og innhold. Det er store variasjoner i graden av struktur og styring. Noen aktiviteter fremstår med en svært fast ramme der personalet demonstrerer eller forteller for barna, andre beskriver større grad av samspill mellom barna og personalet, mens noen igjen overlater de fleste valgene underveis til barna. Det er særlig under *samling* og *forsøk og eksperimenter* jeg leser denne formen for planlegging. Den strukturerte planleggingen kan sies å ha en mer tradisjonell tilnærming til planlegging der personalet tar høyde for både *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (Pålerud, 2013).

De tre planleggingsformene utelukker ikke hverandre, men representerer ulike arbeidsmåter i barnehagene som utfyller hverandre og skaper variasjon i aktivitetstilbudet til barna.

Improvisasjon fremstår som et element i gjennomføringen av aktiviteten, men ut fra mitt datamateriale er det ikke mulig å si i hvilken grad personalet har forberedt seg eller har et repertoar å bruke av i forkant. Innholdet, forstått som det personalet og barna har et felles fokus mot, kommer imidlertid tydeligst til uttrykk i beskrivelsen av de *strukturerte* aktivitetene. Under de *tilrettelagte* aktivitetene fremstår innholdet mer åpent for det som dukker opp underveis, mens innholdet i liten grad blir definert, og fremstår som tatt for gitt i de *organiserte* aktivitetene.

5.1.4 Oppsummerende drøfting

Da jeg utformet undersøkelsen hadde jeg en antagelse, på bakgrunn av egne erfaringer, om at det ble gjennomført forholdsvis lite planlagte aktiviteter på småbarnsavdelingene. Denne antakelsen ble styrket gjennom blant annet undersøkelsen til Kallestad og Ødegaard (2013) som viser at

omtrent 20 prosent av aktivitetene i de undersøkte barnehagene er planlagte aktiviteter.⁴⁹ Østrem et al. (2009) finner få formelle læringssituasjoner for de yngste barna, og Lillemyr og Søbstad (1993) beskriver planlagte aktiviteter som et lite prioritert område i barnehagen. Dette oppfattet jeg som en indikasjon på at det ikke ble gjennomført store mengder planlagte aktiviteter med de yngste barna.

Resultatene fra denne undersøkelsen tyder imidlertid på et forholdsvis stort omfang av planlagte aktiviteter. Utvalget viser gjennom sine beskrivelser en vid forståelse av begrepet *planlagt* som griper inn i ulike deler av det pedagogiske arbeidet. Samtidig er det variasjon i hvilken form for planleggingsforståelse som preger beskrivelsene under ulike aktiviteter. Én aktivitet kan ofte passe under flere ulike aktivitetstyper. Hvor aktiviteten er beskrevet kan dermed si noe om hva som er respondentens fokusområde.

Samlingsstund, forming, tur og lek kan alle sies å representere tradisjonelle barnehageaktiviteter (Korsvold, 2005). Disse beskrives ofte av respondentene på en måte som gir inntrykk av at de er trygge på aktiviteten, enten ved at det er et stort mangfold i beskrivelsene, eller at innholdet fremstår som selvsagt uten behov for å defineres nærmere. «De tre store», *samlingsstund, forming* og *tur* gjennomføres av en svært stor andel av barnehagene, og kan tyde på at dette er aktiviteter som oppfattes som verdifulle for barna. Det er også interessant at leken i så stor grad omfattes av avdelingens planer, og kan, som tidligere nevnt, tyde på et behov for å skjerme og sette fokus på lekens plass i barnehagen.

Ved å se omfang som et uttrykk for hva som oppfattes som verdifullt for barna, fremstår uteaktiviteter på barnehagens uteområde og forsøk og eksperimenter som lavere prioritert av personalet. Det kan tenkes at dette er aktiviteter som i større grad ivaretas utenom de planlagte aktivitetene. Under andre aktiviteter fremstår det likevel som respondentene benytter en svært vid forståelse av planlegging som innebærer tilrettelegging og organisering, mens aktivitetene som beskrives på uteområdet og eksperimenter i større grad er strukturerte opplegg. Det kreves kunnskap og et repertoar for å improvisere rundt og bringe aktiviteter inn i her-og-nå-situasjoner (T. T. Jansen, 2014; Pålerud, 2013). Når det beskrives færre planlagte eksperimenter og aktiviteter på uteområdet, med en mindre grad av variasjon i planleggingsform kan det tyde på at

⁴⁹ Tallet inkluderer både små og store barn

dette er aktiviteter pedagogene føler seg usikre på, eller har mindre kunnskap om å tilrettelegge for.

Respondentenes vide forståelse av planleggingsbegrepet kan tyde på at de har en god allmenndidaktisk forståelse, men mangler fagdidaktisk kunnskap på noen områder.

Rammeplanen spenner over mange og ulike fagområder som krever at barnehagepersonalet generelt, men barnehagelæreren spesielt, gjennom sin utdanning har et bredt spekter av kunnskapsområder. De tradisjonelle barnehageaktivitetene kan da være lettere å utvikle, variere og argumentere for, mens det blir vanskeligere å sette seg inn i nytt faginnhold. Hvilket innhold som kommer til uttrykk i praksis er imidlertid også et uttrykk for hva som er mulig å gjennomføre. Hvilke forutsetninger har personalet for å planlegge og gjennomføre aktiviteter?

5.2 Kompetanse og rammevilkår

Valg av tema og aktiviteter kan være et uttrykk for hva utvalget oppfatter som viktig, men kan også si noe om hva respondentene selv har kunnskap om eller hva som er mulig innenfor barnehagens rammebetingelser.

NOKUT (2010) konkluderte med at førskolelærerutdanningen ikke gav studentene tilstrekkelig kunnskap om de yngste barna. De yngste har også vært lite tilstede som tema i kurs og videreutdanning (Alvestad et al., 2014). Likevel svarer 84 prosent av respondentene at de i *stor* eller *svært stor* grad har god nok kunnskap om å planlegge aktiviteter med barn under tre år. Kun 20% oppgir å ha fordypning eller videreutdanning i småbarnspedagogikk. Til tross for at de fleste pedagogene i undersøkelsen har lav formell kompetanse i småbarnspedagogikk har over halvparten 7 års erfaring, eller mer, med barn under tre år. Jonsson (2013) finner at barnehagepedagogene som arbeider med de yngste barna i svenske barnehager har utviklet egne praksiser gjennom sin erfaring og barnehagepedagogiske kunnskap. Den manglende formelle kompetansen betyr dermed ikke at pedagogene ikke har kompetanse på de yngste barna. Når så mange svarer at de har god nok kunnskap kan dette vitne om at pedagogene er trygge på sitt arbeid med små barn. Dette vises også ved at de pedagogene som har den lengste erfaringen i størst grad rapporterer å ha god nok kunnskap enn pedagogene med kortere erfaring.

Innad i barnehagen opplever respondentene at tid og mulighet for aktiviteter med de yngste barna blir prioritert høyt, men at det er lav tillitt til at dette prioriteres på politisk nivå. Dette kan tyde

på en opplevelse av at disse mangler forståelse for barnehagens behov og arbeidsmåter. Stortingsmelding 19 (2015-2016) ble fulgt av stor debatt (se for eksempel Barnehagefolk 2016:3 og første steg 2016:1). Dette førte blant annet til opprettelsen av Barnehageopprøret 2016 (Storvik, 2016), som siden har vært aktive i debatten om ny rammeplan, blant annet i sosiale medier.⁵⁰ Jeg skal ikke gå nærmere inn på debatten rundt ny rammeplan, men dette er en sak av stor betydning for barnehagens fremtid, og kan ha hatt innvirkning på utvalgets oppfatninger av spesielt sentrale myndigheter da undersøkelsen ble gjennomført høsten 2016.

Den lave tilliten til myndighetene kan også handle om i hvilken grad man opplever å ha tilstrekkelige ressurser og handlingsrom for det pedagogiske arbeidet. Tidligere undersøkelser viser at pedagogene ofte har mindre tid sammen med barna på avdelingen, og at styrer delegerer pedagogiske oppgaver og personalansvar videre til dem (Haakestad, Bråten, Jensen & Svalund, 2015; Nicolaisen, Seip & Jordfald, 2012). Har de nok tid til å planlegge aktiviteter? De fleste respondentene er fornøyde med tilbudet av aktiviteter på avdelingen. Noen svarer imidlertid at barna får få tilbud om planlagte aktiviteter, og kan gi innsikt i hvilke faktorer som innvirker på aktivitetsnivået på avdelingen.

Respondentene som svarer at barna for sjeldent får tilbud om planlagte aktiviteter begrunner dette standpunktet blant annet med mangel på tid til planlegging og gjennomføring, og sykdom hos personalet. Styrere i barnehagen opplever at de stadig får flere oppgaver, uten at de får tilført nye ressurser (Riksrevisjonen, 2009), og flere ledelsesoppgaver blir delegert til pedagogisk leder (Meld. St. 19, 2015-2016), som igjen kan føre til at pedagogen må delegere oppgaver videre til assistentene. Tidligere undersøkelser viser at assistenter i like stor grad som barnehagelærerne planlegger og gjennomfører aktivitetene, som også til dels beror på en likhetskultur med tanke på fordeling av arbeidsoppgaver (Eik, 2014; Håberg, 2015; Østrem et al., 2009). Planlegging, gjennomføring og evaluering av læringsprosesser med de yngste krever høy pedagogisk kompetanse i tillegg til tid og fokus. En respondent skriver at kvaliteten på aktivitetene varierer ut fra hvem som er ansvarlig for dem. Kompetent personale er den enkeltfaktoren som trekkes frem i forskning som mest betydningsfull for kvaliteten i barnehagetilbudet til de yngste (Bjørnstad & Samuelsson, 2012).

⁵⁰ <https://www.facebook.com/bhgoppror2016/> Hentet 07.05.2017

En annen utfordring som ble trukket frem av de som opplevde at barna for sjeldent fikk muligheter til å delta i planlagte aktiviteter var lang tilvenningsperiode med oppstart av nye små barn. Flere små barn og lengre tilvenningsperiode kunne gå på bekostning av de «gamle» barna som trengte nye og flere utfordringer. Høsten 2016 ble retten til barnehageplass endret for å inkludere alle som fylte ett år til og med 31. oktober (Endringslov til barnehageloven og opplæringslova, 2016). Barna hadde rett til oppstart senest i slutten av den måneden de fylte ett år. For mange barnehager kan konsekvensen av dette ha vært at oppstart på høsten strakk seg over tre måneder istedenfor å konsentrere seg i august slik vanlig praksis har vært tidligere. 30.01.2017 ble det sendt ut et høringsnotat om å gi barn født til og med november rett til barnehageplass ved utgangen av november året etter. Forslaget åpner i tillegg for at kommunene kan tilby plass fra august det året barnet fyller ett (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette kan føre til senket alder for oppstart i barnehage, og at tilvenningsperiode vil bli ytterligere forlenget. Om dette er en positiv eller negativ utvikling skal jeg ikke diskutere her, men det kan være verdt å merke seg at dette vil kunne føre til endring i arbeidsmåte, organisering og muligheter på småbarnsavdelingene. Yngre barn krever flere ressurser enn eldre barn, som er bakgrunnen for dagens praksis med høyere personaltetthet for barn under tre år. Tilstrekkelig antall personale har betydning innvirkning på hvilket tilbud personalet har mulighet til å gi barna (Bjørnestad & Samuelsson, 2012).

6 Avsluttende refleksjoner

Oppgavens formål har vært å undersøke hvilke planlagte aktiviteter som gjennomføres med barn under tre år, og omfanget av disse, med tanke på barnehagens pedagogiske innhold. 117 pedagogiske ledere har besvart et spørreskjema om deres arbeid med planlagte aktiviteter. Resultatene er blitt belyst gjennom å presentere de vanligste aktivitetene, men også hvordan disse aktivitetene blir beskrevet av de pedagogiske lederne, og hvilke rammevilkår de har for å gjennomføre planlagte aktiviteter.

De pedagogiske lederne i undersøkelsen tilbyr et stort antall planlagte aktiviteter for barn under tre år. De vanligste aktivitetene er *samlingsstund*, *forming* og *tur*, men også *organisert fysisk aktivitet* og *lek* ble ofte gjennomført med barna i løpet av en uke. Få gjennomførte planlagte aktiviteter på barnehagens uteområde og *forsøk og eksperimenter*.

Pedagogene viser en vid og variert forståelse av hva en planlagt aktivitet kan være, men det kan se ut til at noen aktiviteter blir prioritert høyere enn andre. Dette kan komme av pedagogens faglige kunnskaper eller vurdering av hva som er relevant for de yngste barna.

De fleste pedagogene er fornøyde med avdelingens aktivitetsnivå. Noen opplever likevel noen utfordringer med tanke på tid til planlegging, personalets kompetanse, konflikt mellom de yngste og de eldste barnas behov og forlenget tilvenningsperiode.

Da jeg valgte å benytte begrepet *planlagt aktivitet* var det i et forsøk på å begrense datamaterialet. Samtidig benyttet jeg åpne spørsmål som medførte et svært omfattende materiale, men også et rikere bilde av aktivitetene på avdelingene til utvalget. De åpne spørsmålene gjorde det mulig å få en innsikt i hvilke aktiviteter respondentene anser som planlagte, og dermed hva dette kan bety i deres pedagogiske praksis. I etterkant av analyse- og drøftingsarbeidet sitter jeg igjen med en opplevelse av at respondentene i større grad har bidratt til å definere hva en planlagt aktivitet på småbarnsavdeling kan være enn hvis jeg hadde benyttet observasjon ut fra et på forhånd definert planleggingsbegrep. Barnehagehverdagen er flertydig og mangfoldig, på en måte som kan være vanskelig å fange gjennom standardiserte målinger (Bjørnstad & Os, in press).

Det fremkommer små forskjeller mellom beskrivelsene av planlagte samlingsstunder og de uplanlagte. Dette kan tyde på det andre, for eksempel Lillemyr og Søbstad (1993), Pålerud

(2013) og Broström (2014), tidligere har antydnet: at planlagt er et lite hensiktsmessig begrep å benytte for å undersøke barnehagens aktiviteter. Samtidig opplever jeg begrepet kan bidra til å gjøre oss, barnehagelærere, mer bevisst på det didaktiske arbeidet vi gjør.

Det har vært en personlig utfordring for meg å skrive om, og å definere «planlagte aktiviteter» og barnehagens innhold. Jeg var bekymret for at oppgaven skulle bli, eller oppfattet som, et argument for at «barna ikke lærer nok i barnehagen». I etterkant av rapporten om realfag, som blant annet tok for seg barnehagens arbeid med realfagene (Bergrem, 2015), uttalte gruppens medlemmer seg i media om at barnehagene måtte bli bedre til å arbeide med matematikk på grunn av dårlige matematikkferdigheter hos elever i skolen. Som svar på dette skrev jeg, sammen med medstudent Svein-Erling Greiner, et innlegg mot det vi oppfattet som et ensidig fokus på læringsmål og et forsøk på å skyve skolens utfordringer over på barnehagene (Shaw & Greiner, 2015, 25.03). Innholdet i barnehagen er ikke til for at barna skal utvikle ferdigheter for fremtidige prestasjoner. Innholdet er til for å skape utfordringer, spenning og engasjement. Mitt argument for fokus på barnehagens innhold og aktiviteter med de yngste barna er at dette utgjør barnas hverdag og et felles fokus mellom personalet og barn for samspill, undring, mestring og glede. Det er viktig for meg at dette «noe» blir tatt på alvor også i møtet med de yngste barna.

Frykten i meg selv for å bli oppfattet som å ha et «læringsfokus»⁵¹ kan også tyde på en problematisk tendens der vi risikerer at det ikke er mulig å snakke om læring i barnehagen. Jeg tror ikke skepsisen til læringsbegrepet bunner i en motvilje eller tanke om at de yngste barna ikke lærer, eller skal lære, i barnehagen. Dersom profesjonen og barnehageforskningen utvikler en berøringsangst for læringsbegrepet kan det imidlertid føre til at vi mister tillitt og definisjonsmakten over hva læring i barnehagen kan være.

Med forskningsprosjekter som *GoBaN* og *Blikk for Barn* kan det se ut til at det er et økende fokus på barnehagens innhold for barn under tre år, fra ulike perspektiver. Min egen interesse skyldes først og fremst en opplevelse av manglende kunnskap på området. I tillegg har det de senere årene vært et økt politisk fokus på barnehagens innhold gjennom ulike rapporter og undersøkelser og støtte til barnehageforskning. Dette må ses i forbindelse med den storstilte utbyggingen, satsningen og pengebruken på norsk barnehagesektor. Lillemyr og Søbstad (1993)

⁵¹ Som en motsetning til fokus på barn og lek. Jf. kapittel 2.3.

beskriver hvordan statlige et pålegg, i 1984, om at alle barnehager måtte utarbeide en årsplan, førte til et samarbeid mellom høyskolene og praksisfeltet for å utvikle egne didaktiske modeller og teorier⁵². Det er mulig å se en parallell fra dette til dagens situasjon; En økende politisk interesse for barnehagen medfører et behov fra praksis- og forskningsfeltet om å følge opp og ta grep for å beholde styringen med begreper som læring og over hva som er relevant innhold og gode arbeidsmåter for barnehagen. Jeg håper med denne oppgaven å ha gitt et lite bidrag til dette arbeidet.

Fritekstsvarene har, som tidligere nevnt, gitt et omfattende materiale. Å definere og avgrense aktivitetene var en av de store utfordringene i utarbeidelsen av spørreskjema fordi jeg på forhånd hadde lite informasjon om de ulike aktivitetene på småbarnsavdelinger ut over min egen erfaring og responsen fra pilotundersøkelsen. Fritekstsvarene gir meg et godt grunnlag for å utvide og videreutvikle dette prosjektet for å se på hvordan det pedagogiske innholdet utspiller seg i praksis på en småbarnsavdeling.

Med tanke på omfanget av denne oppgaven har det ikke vært mulig å gå i dybden av hver enkelt aktivitet. Ordskyene var et grep som kom inn sent i prosessen og jeg kunne tenke meg å undersøke potensialet i dette videre. Det er imidlertid et svært spennende materiale som egner seg for videre analyse, spesielt med tanke på *lek* og *tur*, men også samlingsstunden der jeg har fått et svært stort datamateriale.

Det var overraskende at så mange gjennomfører planlagt lek, og det ville vært interessant å undersøke den «organiserte leken» nærmere. Hvordan utspiller dette seg i praksis? Hvorfor organiseres leken? Hva betyr det for leken? Hva betyr det for barna?

Moser og Martinsen (2010) etterlyser mer kvalitativ og kvantitativ forskning på hva de yngste barna faktisk gjør ute i utetiden. Dette var et av områdene jeg ønsket å belyse i undersøkelsen. Med tanke på at få rapporterer å ha gjennomført planlagte aktiviteter på barnehagens uteområde bør en ny undersøkelse åpne for et større mangfold av aktiviteter. Gjennom et slikt prosjekt kunne jeg tenke meg å se nærmere på hvordan barn og voksne sammen utnytter de mulighetene som er tilgjengelige på uteområdet.

⁵²Jf. s. 29

Til sist vil jeg gjerne få trekke frem det utrolige engasjementet de pedagogiske lederne i undersøkelsen har vist for sitt arbeid med de yngste barna. Det første jeg begynte å lese da resultatene kom inn var kommentarfeltet til slutt i skjemaet. Mange delte små og store innsikter i sitt pedagogiske arbeid og hvor viktig arbeidet med de yngste barna er. Barna ble beskrevet med en enorm varme og kjærlighet som var overveldende og rørende å lese, og som jeg har båret med meg gjennom arbeidet med denne oppgaven.

7 Litteratur

- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., Samuelsson, I. P., Winger, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5), 671-688. doi: 10.1080/03004430.2013.807607
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige : en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakke, K. (2011). Å vente på vanndråper. Om små barns estetiske handlinger og erfaringer med utgangspunkt i forming *Småbarnspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berge, A. (2015). Barnehagen i en brytningstid : Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen: Universitetet i Stavanger.
- Bergrem, O. K., Goodchild, S., Henriksen, E.K., Kolstø, S.D., Nordtvedt, G.A. og Reikerås, E. (2015). *REALFAG Relevante – Engasjerende – Attraktive – Lærerike*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_fra_ekspertgruppa_for_realfagene.pdf
- Bjørnstad, E. & Os, E. (in press). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Bjørnstad, E. & Samuelsson, I. P. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? : en forskningsoversikt* (HIOA-rapport, Bind 2012 nr. 9). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Bleken, U. (2016). Fagene og barnehagetradisjonen. *Barnehagefolk*, 3, 46-49.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently

accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319. doi:
10.1080/14616730701711516

- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter.
- Broström, S. (2014). Veien mot nye barnehagedidaktikker? I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Broström, S., Lafton, T. & Letnes, M.-A. (2014). *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2008). Beyond quality in early childhood education and care - Languages of evaluation. *CESifo DICE Report*, 6(2), 21-26.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M. & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage* (Beyond quality in early childhood education and care postmodern perspectives). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahle, H. F., Eide, B. J., Winger, N., W. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand: Ministry of Education.
- Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L. & Berg-Nielsen, T. (2017). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, 1-12. doi: 10.1080/03004430.2016.1278368
- Eide, B., Os, E. & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(4), 1-21.

- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, Caring and Competence: Values Perspectives in ECEC Curricula in the Nordic Countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114. doi: 10.1080/09669760.2014.970521
- Eliassen, E. (2012). *Does childcare make children more stressed? : a meta-analysis of the effects of childcare on children's cortisol* (Master i barnehagepedagogikk). Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Endringslov til barnehageloven og opplæringslova. (2016). Lov om endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.). Hentet 04.05.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2016-06-17-65>
- Frank Porter Graham Child Development Institute. (2017, 12.05). Environment Rating Scales. C. Overview of the Subscales and Items of the ITERS-R. Hentet fra <http://ers.fpg.unc.edu/c-overview-subscales-and-items-iters-r>
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting ?* Hentet fra <http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf>
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (HiO-rapport nr 18). Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, Oslo
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret : barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2016). Valget er barnehage. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager : rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA-rapport, Vol. 1/2013.).
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk : tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere : en innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haakestad, H., Bråten, M., Jensen, R. S. & Svalund, J. (2015). *Tidsbruk i barnehager: Rapportering, organisering og ledelse* (FAFO-rapport, Vol. 2015:43.).
- Hagen, T. L. & Lysklett, O. B. (2005). Små barn i uterommet. I S. Haugen, M. Röthle, G. Løkken & G. Abrahamsen (Red.), *Småbarnspedagogikk : fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Haugen, S., Röthle, M., Løkken, G. & Abrahamsen, G. (2005). *Småbarnspedagogikk : fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2009). *No child left behind : universal child care and children's long-run outcomes* (Discussion paper 582, Statistics Norway, Vol. no. 582.).
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap – a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), 752-765. doi: 10.1080/03004430.2014.957690
- Håberg, L. I. A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen. Kvalitativ studie av korleis assistenter og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb* (Doktorgrad). Det utdanningsvitenskaplige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo
- Håberg, L. I. A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen : ansvar og arbeidsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H., Kofoed, T. & Loi, M. (2015). *Barnehagemonitor 2015 - Den digitale tilstanden i barnehagen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Jansen, K. E. (2014). Utforskerstund som læringsaktivitet. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, T. T. (2006). En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? (s. 27-39). Oslo: Pedagogisk forum.
- Jansen, T. T. (2014). Lyttende didaktikk. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: førskolans lärare talar om läroplan för de yngsta* (Licentiatavhandling). Institut för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs Universitet, Göteborgs
- Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: barns perspektiv och nuets didaktik* (Doktoravhandling). Institut för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs Universitet, Göteborg
- Kallestad, J. H. & Ødegaard, E. E. (2013). Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural Historical Psychology*(4), 74-82.
- Katz, L. G. (1992). Early Childhood Programs: Multiple Perspectives on Quality. *Childhood Education*, 69(2), 66-71. doi: 10.1080/00094056.1992.10520891
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage : strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Høringskonferanse om ny rammeplan for barnehage*. Oslo Kongressenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Høringsnotat om rett til barnehageplass for barn født i november*. Oslo. Hentet fra www.regjeringen.no/id2536085

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Lillemyr, O. F. & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddling "style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531-542. doi: 10.1080/09518390050156440
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur : om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løvgren, M. & Gulbrandsen, L. (2012). How early and how long? *Nordisk Barnehageforskning*, 5(7).
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie* (Doktoravhandling). Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings Universitet, Linköping
- Meld. St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Moser, T. & Martinsen, M. T. (2010). The Outdoor Environment in Norwegian Kindergartens as Pedagogical Space for Toddlers' Play, Learning and Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471. doi: 10.1080/1350293X.2010.525931
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen : tidsbruk i barnehager i bydel Alna* (FAFO-rapport, Vol. 2012:01.).
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010* (Nokuts rapporter).
- NOU. (2010:8). *Med forskertrang og lekelyst : systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU. (2012:1). *Til barnas beste : ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- OECD. (2006). *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care* (Starting strong). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Os, E. (1994). *Samspill mellom barn i alderen 0-3 år : 1 : Utvikling og muligheter* (Bind 1). Oslo: Barnevernsakademiet.
- Os, E. & Bjørnestad, E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn - Et kritisk blikk på ITERS-R-skalaen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Os, E. & Eide, B. J. (2013). Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer : om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke : jakten på det normale barnet*. Siggeud: Res publica.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Riksrevisjonen. (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene* (Dokument, Vol. 3:13 (2008-2009).).
- Sando, O. J. & Lysklett, O. B. (2012). *1-3 åringers uteaktivitet om vinteren* (Tapir akademisk forlag). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/99223>
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Shaw, A. H. & Greiner, S.-E. (2015, 25.03, 25.03.2015). Fagtrengsel. *Dagsavisen*, s. 5.
- Sivertsen, H., Nossun, G., Dyblie Nilsen, R., Carlsson, E., Haugset, A. S. & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2014*. Utdanningsdirektoratet: Trøndelag forskning og utvikling.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education*, 31(03), 194-209.
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). Barnehager, 2016, endelige tall. Hentet 10.04.2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21?fane=tabell>
- Statistisk Sentralbyrå. (2009). Samfunnsspeilet 2009/5-6. Hentet 10.04.2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-tar-hoyere-utdanning--31100>

- Storvik, L. F. (2016). Barnehagebarnas advokater. *Første steg, 4*.
- Sæbø, A. B. (2017). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, A. B. Sæbø & C. Jenssen (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet : kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torsteinson, H. (2017). Prosjektbasert arbeid - om barns medvirkning og kunstfaglig aktivitet i barnehagen. I K. Bakke, A. B. Sæbø & C. Jenssen (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet : kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Undheim, A. M. & Drugli, M. B. (2012). Experiences with full-time child care attendance on young children in Norway: Parents' and early childhood teachers' views *International Research in Early Childhood Education*, 3(1), 1-16.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(20), 1-13.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden : perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Med forskerblikk på kvalitet(er) i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet : kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (NOVA-rapport, Vol. 2/2009.).
- Zachrisson, H. D., Lekhal, R. & Schjølberg, S. (2010). Barnehage og psykisk helse hos sped- og småbarn. I V. Moe, K. Slinning & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 770-788). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet : om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2016). Lekelykke i barnehagen. *Barnehagefolk*, 3, 46-49.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Høgskolen i Vestfold Rapport, Vol. 1/2009.).

Vedlegg

Vedlegg I – Spørreskjema til pedagogisk leder

10/25/2016

Aktiviteter og muligheter i arbeid med barn under tre år – Vis - Nettskjema

Aktiviteter og muligheter i arbeid med barn under tre år

Side 1

Takk for at du deltar!

Det siste tiåret har det vært en stor økning i antall barn under tre år som går i barnehage, og det er derfor viktig at vi også får økt kunnskap om det pedagogiske tilbudet de får. Denne undersøkelsen har som formål å få et innblikk i hvilke aktiviteter barn under tre år møter i barnehagen, og i hvilken grad rammevilkår, pedagoger og andre aktører påvirker dette tilbudet.

Det er frivillig å delta. De inviterte barnehagene er tilfeldig trukket ut og undersøkelsen er fullstendig anonym. Styrer vil ikke på noe tidspunkt få kunnskap om eller ha tilgang til hvem som har svart, eller hva de har svart.

Undersøkelsen tar 10-15 minutter å svare på, og retter seg mot pedagogiske ledere som jobber med barn under tre år. For at resultatene skal bli mest mulig pålitelig er det viktig at du svarer på alle spørsmålene.

Studien er en selvstendig masteroppgave med tilknytning til forskningsprosjektet «Med blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år» ved Høyskolen i Oslo og Akershus <https://bygg.hioa.no/blikkforbarn/>. Dersom du lurer på noe eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Andrea Aalrust Shaw på telefon/e-post: 47617251/ s161651@hioa.no eller min veileder Nina Winger telefon/e-post: 67237534/ nina.winger@hioa.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS <http://www.nsd.uib.no/personvern/>.

Takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Andrea Aalrust Shaw

Masterstudent, barnehagepedagogikk ved HIOA

Side 2

Sideskjema

1. Hvilken utdanning har du?

- Barnehagelærer/førskolelærer
- Barnehagelærer/førskolelærer med fordypning i småbarnspedagogikk
- Barnehagelærer/førskolelærer med etterutdanning for barn under tre år
- Barne- og ungdomsarbeider
- Annen relevant utdanning
- Ingen relevant utdanning

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «1. Hvilken utdanning har du?»: Barnehagelærer/førskolelærer med etterutdanning for barn under tre år, Annen relevant utdanning

Vennligst oppgi hvilken annen utdanning/etterutdanning du har:

2. Omtrent hvor mange år har du jobbet i barnehage?

3. Av disse, omtrent hvor mange år har du jobbet med barn under tre år?

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «1. Hvilken utdanning har du?»: Barnehagelærer/førskolelærer med fordypning i småbarnspedagogikk, Barnehagelærer/førskolelærer, Annen relevant utdanning

Omtrent hvor mange år jobbet du i barnehage før du tok pedagogisk utdanning?

4. Da du fikk din nåværende stilling, hadde du et spesielt ønske om å jobbe med barn under tre?

- Nei, jeg hadde ingen klare preferanser på aldersgruppe
- Nei, jeg ønsket en stilling med barn over tre år
- Ja

Side 3

Sideskjema

5. Er barnehagen..

- kommunal?

<https://nettskjema.uio.no/user/form/preview.html?id=74550>

1/7

5. Er barnehagen..

- kommunal?
 privat - kommersiell?
 privat - ideell?

Dersom du jobber med flere ulike barnegrupper/barnehager skal du svare for den gruppen/barnehagen du prosentvis arbeider mest med

6. Omtrent hvor mange barn har hele barnehagen samlet?

7. Hvilken aldersammensetning har avdelingen/basen du jobber på?

- 1-3 år
 1-6 år
 Annet

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «7. Hvilken aldersammensetning har avdelingen/basen du jobber på?»: Annet

Vennligst spesifiser hvilken aldersammensetning avdelingen/basen du jobber på har:

8. Hvor mange barn under tre år har avdelingen/basen?

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «7. Hvilken aldersammensetning har avdelingen/basen du jobber på?»: Annet, 1-6 år

Hvor mange barn har avdelingen/basen til sammen?

9. Hvor mange årsverk består grunnbemanningen på avdelingen/basen av?

Det vil si, hvor mange 100% stillinger har avdelingen/basen samlet?

Side 4

Sideskift

De neste spørsmålene handler om hvilken type planlagte aktiviteter som ble gjennomført på din avdeling/base den siste hele uken (mandag - fredag). Ta gjerne utgangspunkt i planer, ukesbrev, dagsrapporter eller liknende for å huske, men det er viktig at du kun oppgir faktisk gjennomførte aktiviteter. Det er mange grunner til at planer endrer seg eller utsettes - det er en del av barnehagehverdagen og bør derfor komme frem av svarene dine.

Med planlagt aktivitet/inhold menes det at personalet har et formål og/eller gjort forberedelser i forkant av en gjennomført aktivitet.

Har avdelingen/basen siste uke (mandag-fredag) gjennomført følgende aktiviteter?

10. Samlingsstund med planlagt innhold? *

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «10. Samlingsstund med planlagt innhold?»: Ja

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «10. Samlingsstund med planlagt innhold?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

11. Samlingsstund uten planlagt innhold? *

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «11. Samlingsstund uten planlagt innhold?»: Ja

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «11. Samlingsstund uten planlagt innhold?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

12. Planlagte formingsaktiviteter? *

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «12. Planlagte formingsaktiviteter?»: Ja

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «12. Planlagte formingsaktiviteter?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

13. Planlagte aktiviteter utendørs? *

Her menes planlagte aktiviteter på barnehagens uteområde eller på tur. Turer uten konkrete planer for aktiviteter skal du ikke ha med her.

- Ja
 Nei
 Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «13. Planlagte aktiviteter utendørs?»: Ja

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «13. Planlagte aktiviteter utendørs?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

Sideskilt

Side 5

Har avdelingen/basen siste uke (mandag-fredag) gjennomført følgende aktiviteter?**14. Planlagt lek? ***

Med planlagt lek menes det at personalet har hatt et formål med og/eller gjort forberedelser i forkant av leken.

10.5.2017

Aktiviteter og muligheter i arbeid med barn under tre år – V16 - Nettskjema

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «14. Planlagt lek?»: Ja

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «14. Planlagt lek?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

15. Arbeidsoppgaver som matlaging, klesvask eller liknende der barn har deltatt med en aktiv rolle? *

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «15. Arbeidsoppgaver som matlaging, klesvask eller liknende der barn har deltatt med en aktiv rolle?»: Ja

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «15. Arbeidsoppgaver som matlaging, klesvask eller liknende der barn har deltatt med en aktiv rolle?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

16. Organisert fysisk aktivitet? *

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «16. Organisert fysisk aktivitet?»: Ja

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «16. Organisert fysisk aktivitet?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

17. Forsøk eller eksperimenter? *

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «17. Forsøk eller eksperimenter?»: Ja

10.5.2017

Aktiviteter og muligheter i arbeid med barn under tre år – V16 - Nettskjema

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «17. Forsøk eller eksperimenter?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

18. Andre planlagte aktiviteter? *

Her kan du føre opp planlagte aktiviteter dere har gjennomført siste uke (mandag-fredag) som du mener ikke er kommet med i de tidligere spørsmålene.

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «18. Andre planlagte aktiviteter?»: Ja

Hvor mange ganger siste uke (mandag-fredag) ble aktiviteten gjennomført? *

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «18. Andre planlagte aktiviteter?»: Ja

Kan du kort beskrive aktiviteten(e)?

Side 6

Sideskift

19. Har gruppen hatt tema eller prosjektarbeid de siste tre månedene?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «19. Har gruppen hatt tema eller prosjektarbeid de siste tre månedene?»: Ja

Omtrent hvor lenge varte/varer tema/prosjektarbeidet?

Dersom dere har hatt flere prosjekter - svar for siste avsluttede prosjekt. Om dere har flere parallelle prosjekter, svar for det gruppen har vært mest involvert i.

- 1 uke
- 1 måned
- 2-3 måneder
- 4-6 måneder
- 7 måneder - ett år
- Lengre enn ett år

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «19. Har gruppen hatt tema eller prosjektarbeid de siste tre månedene?»: Ja

Hvor ofte kunne barna delta i planlagte aktiviteter knyttet til tema eller prosjektarbeid?

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Sjeldnere enn månedlig
- Aldri
- Vet ikke

Sideskilt

20. Tenker du at barna på din avdeling/base får tilbud om å delta i planlagte aktiviteter...

- ...allt for ofte
 ...litt for ofte
 ...passe ofte
 ...litt for sjeldent
 ...allt for sjeldent

Dette elementet vises dersom et av følgende alternativer er valgt på spørsmål «20. Tenker du at barna på din avdeling/base får tilbud om å delta i planlagte aktiviteter...»: ...allt for sjeldent, ...allt for ofte, ...litt for sjeldent, ...litt for ofte

Dersom du mener barna får tilbud om å delta i planlagte aktiviteter for ofte eller for sjeldent, kan du utdype hvorfor du mener dette?

21. I hvor stor grad opplever du at du har god nok kunnskap om å planlegge aktiviteter for barn under tre år?

- I svært stor grad
 I stor grad
 I noen grad
 I liten grad
 I svært liten grad
 Vet ikke

22. I hvor stor grad opplever du at tid og mulighet for aktiviteter med barn under tre år blir prioritert av...

| | I svært stor grad | I stor grad | I noen grad | I liten grad | I svært liten grad | Vet ikke / Ikke aktuelt |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| kolleger som arbeider med barn under tre år? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| kolleger som ikke arbeider med barn under tre år? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| styrer? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| eler? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| barnehagelærer/førskolelærenutdanningen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| lokale myndigheter? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| sentrale myndigheter? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sideskilt

23. Hva mener du er viktig for barn under tre år i barnehager?

| | Svært lite viktig 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Svært viktig 7 | Vet ikke |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| At barna får leke med andre barn. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At barna får omsorg og trygghet fra de voksne. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At barna lærer seg å omgås andre mennesker. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At barna lærer noe som er en forberedelse til skolen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At barna har det morsomt sammen med andre barn og voksne. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At barna får være med å oppleve naturen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At barna får være med på forskjellige kulturelle aktiviteter. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10.5.2017

Aktiviteter og muligheter i arbeid med barn under tre år – V16 - Nettskjema

| | Svært lite viktig 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Svært viktig 7 | Vet ikke |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| At de ansatte i barnehagen har pedagogisk utdanning. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| At barna får delta i planlagte aktiviteter. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Side 9

Sidestoff

Dersom du har tilbakemeldinger, tanker eller kommentarer til slutt setter jeg pris på at du deler dem her:

Takk for at du har tatt deg tid til å svare på alle spørsmålene!

Nettskjema v100.8

Vedlegg II – Epost til styrer, invitasjon til deltakelse

Til daglig leder i «AddressBlock»

Dette er en invitasjon til dine ansatte om å delta i spørreundersøkelsen «*Aktiviteter og muligheter i arbeid med barn under tre år*».

Denne undersøkelsen har som formål å få et innblikk i hvilke planlagte aktiviteter barn under tre år møter i barnehagen, og i hvilken grad rammevilkår, pedagoger og andre aktører påvirker dette tilbudet. Det siste tiåret har det vært en stor økning i antall barn under tre år som går i barnehage, og det er derfor viktig at vi får økt kunnskap om det pedagogiske tilbudet de får.

Jeg ber om at e-posten videresendes til **pedagogiske ledere som jobber med barn under tre år**. Undersøkelsen tar 10-15 minutter å svare på.

Barnehagene er tilfeldig trukket ut og undersøkelsen er anonym. Det er frivillig å delta, men for at resultatene skal bli mest mulig pålitelig er det viktig at så mange som mulig svarer. Daglig leder vil ikke på noe tidspunkt få kunnskap om eller ha tilgang til hvem som har svart, eller hva de har svart.

Spørreundersøkelsen finner du her: <https://nettskjema.uio.no/answer/74650.html>

Svarfristen er **fredag 18. november**, og det vil sendes ut en påminnelser en uke før fristen. Dersom dere ikke ønsker å motta påminnelse, kan du svare på denne e-posten. Gi gjerne også beskjed om barnehagen ikke ønsker å delta, eller av ulike grunner ikke er i målgruppen.

Undersøkelsen er del av en masteroppgave med tilknytning til forskningsprosjektet «Med blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år» ved Høyskolen i Oslo og Akershus <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/>. Dersom du lurer på noe eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Andrea Aalrust Shaw på telefon/e-post: [47 61 72 51](tel:47617251) / s161651@hioa.no eller en av mine veiledere Nina Winger telefon/e-post: [67 23 75 34](tel:67237534) / nina.winger@hioa.no og Lars Petter Gulbrandsen telefon/e-post: 924 83 241 / lars.gulbrandsen@nova.hioa.no.

Studien er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS <http://www.nsd.uib.no/personvern/>.

Takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Andrea Aalrust Shaw

Masterstudent, barnehagepedagogikk ved Høyskolen i Oslo og Akershus

Vedlegg III – Epost til styrer, påminnelse om invitasjon til deltakelse

Til styrer/daglig leder i «AddressBlock»

For en uke siden mottok barnehagen en e-post der jeg inviterte pedagogiske ledere som arbeider med barn under tre år til å delta i spørreundersøkelsen «Aktiviteter og muligheter i arbeid med barn under tre år» (Praktisk informasjon om undersøkelsen, og original e-post finner du nederst på siden).

Jeg vil med dette takke alle de som allerede har svart på undersøkelsen. Det er spennende å få innblikk i hvilke aktiviteter de yngste barna møter, og jeg gleder meg til å se nærmere på de kommentarer og tilbakemeldinger jeg har fått.

Pedagogiske ledere som alt har svart på undersøkelsen kan se bort fra denne påminnelsen, men jeg håper styrer/daglig leder nok en gang kan videresende invitasjonen til **pedagogiske ledere som jobber med barn under tre år**.

Svarfrist er førstkommande **fredag – 18. november**, og undersøkelsen finner du her:
<https://nettskjema.uio.no/answer/74650.html>

Med ønske om en fortsatt god dag,
Andrea Aalrust Shaw
Masterstudent, barnehagepedagogikk ved Høyskolen i Oslo og Akershus

Praktisk informasjon:

Barnehagene er tilfeldig trukket ut og undersøkelsen er anonym. Det er frivillig å delta, men for at resultatene skal bli mest mulig pålitelig er det viktig at så mange som mulig svarer. Daglig leder vil ikke på noe tidspunkt få kunnskap om eller ha tilgang til hvem som har svart, eller hva de har svart.

Spørreundersøkelsen er del av en masteroppgave med tilknytning til forskningsprosjektet «Med blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år» ved Høyskolen i Oslo og Akershus <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/>. Dersom du lurer på noe eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Andrea Aalrust Shaw på telefon/e-post: 47 61 72 51 / s161651@stud.hioa.no eller en av mine veiledere Nina Winger telefon/e-post: [67 23 75 34](tel:67237534) / nina.winger@hioa.no og Lars Petter Gulbrandsen telefon/e-post: 924 83 241 / lars.gulbrandsen@nova.hioa.no.

Studien er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

Vedlagt kopi av e-post sendt 08.11.2016

Vedlegg IV – Kvittering fra NSD



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

Vår dato: 19.10.2016

Vår ref: 49974 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| 49974 | <i>Aktiviteter og muligheter i arbeid med barn under tre år</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Nina Winger</i> |
| <i>Student</i> | <i>Andrea Aalrust Shaw</i> |

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49974

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men du må inkludere at data anonymiseres 01.09.2017. Du må også endre setningen om at undersøkelsen er anonym, ettersom du samler inn en del bakgrunnsopplysninger (utdanning og flere opplysninger om arbeidsplassen).

Vi vil også minne om at elektroniske spørreundersøkelser kun regnes som anonyme dersom det ikke lagres IP-adresser eller annet hos leverandøren av spørreskjemaet. Dersom slike opplysninger lagres, bør du inkludere informasjon om det i skrevet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

DATABEHANDLER

I meldeskjemaet har dere opplyst at dere skal ta i bruk den eksterne surveytjenesten Nettskjema UiO. Vi legger derfor til grunn at foreligger en databehandleravtale. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere opplyst om at forventet prosjektslutt er 01.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger og slette eller omskrive indirekte personopplysninger.