

MASTEROPPGAVE

Master i barnehagepedagogikk

Mai 2020

Det mobile forskningsintervjuet i barnehagen
– en metodeutforskning gjennom grounded theory

Martin Drinkwater Fjeld



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Med dette nærmer min reise på masterstudiet seg slutten. Det har vært en spennende og interessant reise, men den har tidvis også vært krevende og utfordrende. Jeg vil benytte denne anledningen til å takke de som har støttet meg underveis i dette prosjektet.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Leif Hernes for å introdusere meg for grounded theory. Dette prosjektet ville ikke latt seg gjøre uten nettopp grounded theory, og det har tillatt meg å fokusere tankene mine og kreativiteten min gjennom et verktøy som tillater denne kreativiteten. I tillegg har du gjennom veiledningene våre hjulpet meg ved å begrense meg når det har vært nødvendig, og ved å slippe meg fri når det har vært rom for det. Og en stor takk for nyttige innspill og nyttig kritikk gjennom hele prosjektet.

Jeg vil også takke Nina Winger for å ha introdusert meg for gledene ved metode og for metoden jeg har sett nærmere på i denne oppgaven. Og en stor takk for nyttige innspill som 80%-leser.

Jeg vil sende en stor takk til kollegaer i Utforskeren barnehage for at jeg har fått muligheten til å ta dette studiet, og en takk for mye fleksibilitet gjennom disse årene.

En stor takk også til barn og ansatte i barnehagene jeg har besøkt. Takk for at dere slapp meg inn i deres verden og lot meg få et lite innblikk i hverdagen hos dere.

Til slutt vil jeg takke venner og familie for å ha holdt ut med meg de siste to årene, for å ha hørt på ville teorier og tanker og masse prat om denne oppgaven og skrivingen av den.

Oslo, mai 2020

Martin Drinkwater Fjeld

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker metoden mobilt forskningsintervju, brukt i barnehagekontekst sammen med barn. Denne metoden er tidligere metodologisk undersøkt i bruk sammen med voksne, men dette er ikke foreløpig gjort i bruk sammen med barn. Målet med oppgaven er å se på muligheter og potensial for metoden, brukt i den nevnte konteksten.

Det ble gjennomført totalt fire mobile intervjuer, med totalt ni barn i to forskjellige barnehager. Intervjuene ble tatt opp på film og transkribert i etterkant. Disse transkripsjonene ble videre kodet og analysert med utgangspunkt i grounded theory. Kodene dannet forskjellige kategorier, som kunne si noe om muligheter og potensial for mobilt forskningsintervju i en barnehagekontekst. Grounded theory tillot en analytisk tilnærming til fenomenene som oppsto i intervjuene, ved å sette innholdet i de forskjellige intervjuene i en større sammenheng.

Grounded theory-analysen viste at mobilt forskningsintervju sannsynligvis er godt egnet metode for å forske i barnehagefeltet. Spesielt viste analysen at metoden kan være egnet til å undersøke materielle og diskursive praksiser i barnehagen. I tillegg kan det virke som metoden kan være egnet som et supplement til andre etnografiske metoder.

I løpet av teksten refereres det til et stort antall temaer som kan være nyttige å forske videre på, knyttet til mobilt forskningsintervju, forskerrollen og funn og sammenhenger funnet i datamaterialet.

Abstract

This master thesis examines the method mobile research interview, used in the context of kindergarten with children as participants. This method has previously been methodologically examined with adult participants, but not yet with children. The goal of this thesis is to look at the possibilities and the potential of the method, used in the mentioned context.

A total of four mobile interviews were conducted, with a total of nine children in two different kindergartens. The interviews were recorded on video and transcribed afterwards. These interviews were then coded and analyzed with a grounded theory approach. The codes were grouped together in different categories, which could say something about the usage of mobile research interviews in a kindergarten context. The use of grounded theory allowed an analytical approach to the phenomena that surfaced in the interviews, by placing the phenomena from the different interviews into a larger context.

The grounded theory analysis showed that mobile research interviews probably are well suited for research in a kindergarten context, with special emphasis on research into the different discursive and material practices that exist in kindergartens. The method also seems suitable to combine with other ethnographic methods.

Throughout the text, it refers to a number of other areas for further research, related to the research method itself, the role of the researcher and other findings and reflections found in the dataset and in the analysis.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
1.0. Innledning.....	8
1.1. Problemstilling.....	8
1.2. Hvorfor metode og metodologi?.....	9
1.2.1. Kvantitativ og kvalitativ forskning.....	10
1.2.2. Metode er performativ.....	12
1.3. Metoder for å forske i barnehagefeltet.....	15
2.0. Det mobile forskningsintervjuet.....	16
2.1. Teoretisk bakgrunn.....	16
2.1.1. Navnet på metoden.....	19
2.2. Det mobile intervjuet i bruk med barn og i en norsk barnehagekontekst.....	21
2.3. Å involvere barn i forskning.....	22
2.3.1. Barneperspektivet og syn på barn.....	24
2.3.2. Makt og a/symmetri.....	25
2.4. Forskerrollen.....	27
2.5. Design av feltarbeid.....	29
2.5.1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	31
2.5.2. Informert samtykke fra barna.....	32
2.5.3. Filming av intervjuene.....	33
3.0. Grounded theory.....	38
3.1. Hovedprinsipper i grounded theory.....	38
3.2. Grounded theory – en bakgrunn.....	39
3.3. Konstruktivistisk grounded theory.....	41

3.4.	Informert grounded theory	42
3.4.1.	Innside og utside.....	43
3.5.	Grounded theory i en norsk barnehagekontekst.....	44
3.6.	Min bruk av grounded theory.....	45
4.0.	Feltarbeid	49
4.1.	Feltarbeid barnehage 1	49
4.2.	Feltarbeid barnehage 2	50
5.0.	Transkribering og koding.....	52
5.1.	Transkripsjonsvalg	52
5.1.1.	Transkripsjoner er ikke nøytrale data.....	54
5.2.	Koding.....	54
6.0.	Analyse	57
6.1.	Materielle og diskursive praksiser.....	59
6.2.	Fysisk miljø.....	61
6.3.	Lek.....	63
6.4.	Barnesamspill	66
6.5.	Humor.....	68
6.6.	Språk.....	71
6.6.1.	Spontansang.....	72
6.7.	Argumentasjon og logikk.....	72
6.8.	Rydding og organisering	74
6.9.	Regler	75
6.10.	Personalet.....	76
6.11.	Barnehagens organisering.....	78
6.12.	Dagsrytme.....	79
6.12.1.	Måltid og faste plasser.....	80

6.12.2	Samlingsstund	81
6.12.3	Andre faste situasjoner	83
6.12.4	Bursdager.....	87
6.13	Barns tanker og følelser	87
6.13.1.	Biografisk eller ikke	89
6.14	Intervjumetodisk og intervjuteknisk.....	90
6.14.1.	Intervjuteknikk	91
6.14.2.	Antall deltakere	92
6.14.3.	Kamera og teknologi	95
6.15.	Retur til pedagogrollen	96
7.0.	Resultater / funn.....	101
7.1.	Materielle og diskursive praksiser.....	101
7.2.	Alternativ eller supplement til deltakende observasjon	102
7.3.	Grounded theory i en metodeeksplorerende studie	103
7.4.	Om å være en del av datamaterialet og forskningen	105
7.5.	En ontologisk fleksibel metode	106
7.6.	Om å ta barn på alvor	108
8.0.	Avsluttende tanker	110
9.0.	Litteraturliste.....	111
	Vedlegg: Informasjonsskriv til foresatte.....	117
	Vedlegg: Svar fra NSD	120

1.0. Innledning

Høsten 2017 begynte jeg på mitt andre år på master i barnehage pedagogikk på deltid. Da startet vi opp med et emne som på mange måter skulle forandre livet mitt; metodologi. Jeg fikk for første gang øynene opp for at metode ikke er noe objektivt og nøytralt, men noe som påvirker dataene man finner og som kan ha enorm innvirkning på forskningsresultatene. Både på bachelor- og masternivå hadde mange av mine medstudenter funnet et tema eller emne de brant litt ekstra for, som lek, tilvenning, ledelse, sosiale samspill og så videre. Noe liknende fant aldri jeg. Inntil jeg kom over metodologi. Da skjønnte jeg at min lidenskap innen temaer knyttet til barnehage, var knyttet til metodene man bruker for å forske i og på barnehagefeltet. Det var da vi hadde metodologi høsten 2017 at jeg kom over metoden denne masteroppgaven skal omhandle; det mobile forskningsintervjuet. Sammen med en medstudent gjennomførte vi samme høst en pilot av metoden, som vi analyserte og leverte som eksamen. Interessen for barneintervju og metodologi tok jeg med meg videre inn i arbeidet, som resulterte i denne ferdige masteroppgaven.

1.1. Problemstilling

Jeg bestemte meg tidlig for at dette skulle bli en i hovedsak metodologisk oppgave, hvor jeg skal gjennomføre barneintervju og analysere bruken i etterkant. Jeg valgte å gå bredt ut, uten noen fastbestemt hypotese, for å være mest mulig åpen for hva som kunne dukke opp av resultater. Hovedmålet har hele veien vært å se på hvilke temaer mobilt forskningsintervju med barn kan brukes til å se nærmere på, for blant annet å åpne opp for bruken av metoden for flere forskere innen feltet barnehageforskning. Problemstillingen jeg har jobbet ut fra har derfor vært:

«Det mobile forskningsintervjuet sammen med barn i barnehagen – muligheter og potensial innen barnehageforskning»

For å svare på problemstillingen kommer jeg til å bruke analyse- og prosessverktøyet grounded theory. Grounded theory kan være en egnet metode eller analyseverktøy når man arbeider uten en hypotese eller når man ikke har noen klar tanke om akkurat hvor forskningen er på vei eller hva resultatet kan bli. Resultatet av grounded theory-analysen vil skape grunnlaget for selve analysen av mulighetene og potensialet av intervjuformen mobilt intervju. Grounded theory går jeg grundigere gjennom i kapittel 3, men jeg kan kort si at

grounded theory handler om å systematisere datamaterialet på en måte som gjør det mulig å se mønstre og sammenhenger man kanskje ikke var klar over på forhånd.

1.2. Hvorfor metode og metodologi?

For meg virker det som at bevisstheten i dagens samfunn rundt metode i stor grad er fraværende, for eksempel etter hva man kan lese om forskning og forskningsresultater i mediedekningen. Da jeg skrev denne oppgaven, var det for eksempel en diskusjon rundt loven knyttet til Statistisk sentralbyrå og byråets forskningsmetoder. Disse metodene skal fra nå av være fastsatt av departementet (Reinertsen, 2019), og denne fastsettelsen førte til overraskende lite diskusjon¹. I samfunnsdiskursen synes det å være en forståelse om at så lenge man legger positivistiske og/eller kvantitative² metoder til grunn, fører forskningen til ufeilbarlig sannhet. Det er i hvert fall min opplevelse, at det er lite bevissthet om i hvilken grad metoder er objektive eller ikke. John Law (2004, s. 143) hevder at synet på metode henger igjen fra filosofer i tidsrommet 1600-1800-tallet, og at så lenge man legger «unbiased» og representative observasjoner til grunn, teoriene er logiske og konsistente, er det mulig å finne en absolutt vitenskapelig sannhet (Jf. Law, 2004, s. 16). Law refererer for eksempel til sosiologen Robert Merton, som på 70-tallet hevdet at forskning «[...] må være løsrevet fra det sosiale og psykologiske, og utelukkende være sammenfiltret med logikk, med fakta og med metodene for å fastslå faktaene» (Law, 2004, s. 17, min oversettelse). I dag vil jeg tro de fleste vil være enige i at det er så godt som umulig å skille det sosiale og psykologiske, altså forskeren og forskningsdeltakerne og omgivelsene, fra forskningen. Law går enda lenger, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 1.2.2.

Det kan være lett å tenke på metode som noe objektivt og nøytralt, som gir objektive og nøytrale data, men med en gang man velger en metode, er ikke dataene eller resultatene på noen som helst måte objektive og nøytrale. Jeg kommer senere til å presentere en påstand om at metode ikke bare avbilder virkeligheten, men aktivt er med på å skape virkeligheten. John Law argumenterer at «[...] methods, their rules, and [...] methods' practices, not only describe but also help to produce the reality that they understand» (Law, 2004, s. 5). Med

¹ Metodene det refereres til i denne artikkelen har lite relevans for metoden jeg forsker på, men hovedlinjene er at departementet skal bestemme hvilke modeller og metoder byrået skal bruke når de forsker. Hvis departementet skal definere forskningsmetodene, kan det føre til at resultatene blir annerledes enn hvis forskerne får velge forskningsmetoder selv. Artikkelen til Reinertsen er et eksempel på forskningsmetoder nevnt i media i perioden jeg skrev denne oppgaven.

² Jeg kommer tilbake til forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning i neste underkapittel.

denne forståelsen kan man si at alle metoder fører til subjektive data³. Det samme gjelder analysene og resultatene som foreligger i etterkant. Min tolkning av et datasett kan være veldig annerledes enn analysene til en forsker som posisjonerer seg innenfor, for eksempel, et positivistisk paradigme. Ifølge Hatch er det essensielt for en forsker å være eksplisitt om hvilket paradigme man posisjonerer seg innenfor, og at man bruker metoder som gir mening innenfor dette paradigmet (se Hatch, 2007, s. 224-225).

Jeg personlig hadde et lite bevisst forhold til metode helt fram til jeg gikk på det nevnte metodologi-emnet i 2017, og da jeg skrev bacheloroppgaven min i 2013 hadde jeg ikke noen klar idé om at jeg brukte noen metode i det hele tatt. I ettertid skjønner jeg at det var en litteraturanalyse jeg gjorde, men analysene vil som regel styrke seg om man har et bevisst forhold til at det er det man gjør, i tillegg til at man kan gjøre ulike typer litteraturstudier. I tillegg hadde jeg nok et lite gjennomtenkt forhold til mine verdier og holdninger i lese- og skriveprosessen. Ontologi og epistemologi hørte jeg ikke om før flere år senere.

En forsker må være tydelig om sitt ontologiske og epistemologiske ståsted, for at valg av metode skal gi mening, samtidig som man må være nøye med å forklare veien framover i forskningen. Med min studie som opererer med to ulike metoder, krever det at jeg er redelig om veien gjennom prosjektet, for at det skal være tydelig hvorfor jeg gjør de ulike valgene jeg gjør. Fordi personlige egenskaper påvirker gjennomføringen av barneintervjuene, kan det være vanskelig for andre forskere å få til akkurat samme resultater som meg, mens en annen forsker vil få helt andre koder i systematiseringen av videoopptakene, og en tredje forsker vil få helt andre analyser og resultater i etterkant av studiet. Derfor kommer metodologiske analyser og refleksjoner til å få stor plass gjennom hele oppgaven.

1.2.1. Kvantitativ og kvalitativ forskning

Kvantitativ og kvalitativ forskning er begreper som blir mye brukt innen forskning, men som ikke nødvendigvis sier så mye i seg selv. Kvantitativ forskning vil som regel ha kvalitative elementer, på samme måte som at kvalitativ forskning også som regel vil ha elementer som kan telles og kvantifiseres før man går gang med analysen. Som Gert Biesta sier: «[...] begrepene «kvantitativ» og «kvalitativ» kan bare presist bli påført typen *data* man jobber med – enten kvantiteter eller kvaliteter, det vil si, enten numre eller ord/konsepter –

³ Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 1.2.2.

men ikke hva man gjør med disse dataene» (Biesta, 2016, s. 139, min oversettelse). Med andre ord kan man si at det er mulig å skrive en kvalitativ analyse ut fra kvantitative data, på samme måte som man kan jobbe kvantitativt ut fra kvalitative data⁴. Forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ sammenfaller til en viss grad med forskjellen mellom positivisme og postpositivisme, men ikke absolutt, og Jeanette Rhedding-Jones advarer mot å gjøre disse sammenlikningene (Rhedding-Jones, 2005, s. 63).

Jeg kommer likevel hovedsakelig til å snakke om kvantitativ og kvalitativ forskning, også med undertonene som har paralleller til positivisme og postpositivisme, og grunnen til det er at det var i møtet mellom disse forskningsparadigmene at grounded theory oppsto på 60-tallet i USA (Charmaz, 2014, s. 5). Jeg skal ikke gå i dybden i denne diskusjonen, men trekke fram noen viktige aspekter. For eksempel at kvantitative forskere, i tiden før grounded theory, opererte med snevre forståelser av hva kunnskap og validitet innebar. Eksempelvis avviste de at det var mulig å oppnå kunnskap gjennom å tolke betydninger eller å oppleve intuitive erkjennelser. Dette gjorde at «[...] kvalitativ forskning som analyserte og tolket forskningsdeltakeres meninger satte i gang uenigheter om forskningens vitenskapelige verdi» (Charmaz, 2014, s. 6, min oversettelse). Dette er uhyre relevant for meg, siden mitt prosjekt er forholdsvis lite og vil kunne møte reaksjoner på om funnene mine er representative eller valide. Vi er et ganske annet sted i dag enn man var for 60-70 år siden i USA, men likevel vil kvalitativ forskning kunne møte denne reaksjonen. Og hvis man trekker inn sitatet til Law (2004) i forrige kapittel, om syn på metode, blir det ganske komplisert, siden jeg altså gjennomfører et kvalitativt prosjekt om metode. Prosjektet vil altså kunne møte reaksjoner fra de som ikke tenker at metode er relevant å forske på, samtidig som andre vil kunne trekke validiteten og relabiliteten i tvil siden prosjektet er kvalitativt og har såpass få deltakere.

Saken er at selv om man samler inn data fra et stort antall deltakere, vil du egentlig aldri helt nå 100% validitet. Du kunne alltid hatt et ekstra intervju, en ekstra deltaker, og så videre. Og selv om dataene dine blir mer og mer omfattende, vil det neste intervjuet kunne vise noe helt annet enn de du allerede har samlet inn eller analysert. Men kanskje det viktigste poenget for at man kan finne noe signifikant selv med få deltakere og lite data⁵, er at hvis du observerer et fenomen en eneste gang, betyr det at det *kan* skje igjen. Dette fenomenet kan dermed analyseres og det kan trekkes slutninger mot andre situasjoner og

⁴ Grounded theory tillater i prinsippet dette, se kapitlene om grounded theory.

⁵ 4 intervjuer og 9 barn førte til nesten 100 sider med transkripsjoner, så man kan jo stille seg spørsmålet om det blir lite data av få deltakere.

fenomener, og trekkes linjer mot eksisterende teori. Med andre ord, at noe er sjeldent betyr ikke at det er uvesentlig. Og det er kanskje den største styrken til kvalitativ forskning, muligheten til å løfte fram enkeltpersoners opplevelser og erfaring opp i en høyere analytisk mening. Siden dette prosjektet er et metodeprosjekt, er det relevant for andre å kunne se hva slags situasjoner og fenomener som kan dukke opp med en slik metode i bruk med barn, og hvilke ytringer, tanker og samspill som kan oppstå.

1.2.2. Metode er performativ

Som nevnt tidligere, var hovedpremisset innen positivismen at man skulle skille forskeren fra det sosiale og psykologiske, men som vi i dag i stor grad har gått bort fra. MacNaughton et. al. beskrev det rådende synet på denne måten: ««Ekte» og gyldig forskning ble sett på som objektiv, uskjemmet av forskerens erfaringer og forståelser»⁶ (MacNaughton, Smith & Davis, 2007, s. 167, min oversettelse). At forskeren bidrar med akkurat dette i forskningen kommer jeg tilbake til gjentatte ganger i løpet av teksten, spesielt i kapittel 3.3 om konstruktivistisk grounded theory. I dette kapitlet skal jeg derimot se nærmere på et spesifikt perspektiv fra John Law. Han hevder at metoder ikke oppdager eller avbilder virkeligheten, men de er aktivt med på å *utspille* virkeligheten eller virkelighetene (Law, 2004, s. 45). Han fortsetter med å si:

«Method is not, I have argued, a more or less successful set of procedures for reporting on a given reality. Rather it is performative. It helps to produce realities» (Law, 2004, s. 143).

Enkelt forklart, betyr det at når du kommer ut i feltarbeid, uavhengig av metoden du har valgt å bruke, vil tilstedeværelsen av en forsker og den valgte metoden skape en ny og annen virkelighet enn den som ellers ville eksistert. Dermed blir det litt av en gordisk knute å skulle drive objektiv forskning sammen med andre mennesker og da spesielt barn⁷. Denne virkeligheten blir skapt ene og alene i møtet mellom forsker, deltaker og metode situert i ulike kontekster. Det gjør det nærliggende å spørre seg om det egentlig er mulig å objektivt kunne beskrive disse virkelighetene.

⁶ Her beskriver MacNaughton et. al. (2007) det tradisjonelle synet på forskning og vitenskap, og de står ikke for dette synet selv.

⁷ Se kapittel 2.4 for en diskusjon om pedagogrollen og forskerrollen, og hvordan min erfaring har formet hvordan jeg er sammen med barn, både som pedagog og, kanskje mest interessant i denne oppgaven, som forsker.

Det som er virkelig interessant med påstanden til Law, er at han trekker inn at metode er med på å skape virkeligheter og fører til påvirkning, og ikke bare tilstedeværelsen av forskeren. Refleksjon rundt påvirkning til forskeren gjennom tilstedeværelse er ganske vanlig, men ikke nødvendigvis at metodene man velger kan bringe med seg større konsekvenser. Jeg tar her for meg et eksempel fra en studie gjennomført ved NTNU; «Barns trivsel og medvirkning i barnehagen» (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Her kunne jeg sikkert funnet mange andre eksempler, men grunnen til at jeg bet meg merke i denne studien var at jeg møtte bruken av den gjennom mitt virke som pedagogisk leder på et kurs. Der ble funnene fra intervjuer med barn brukt som objektive fakta. «Dette er virkeligheten, 45% av barna sier at ...». Jeg opplevde at denne bruken av resultatene var ekstremt spissformulert, nesten tabloid, og tenkte at dette ville være fint å se nærmere på i oppgaven min. I selve studien oppdaget jeg at refleksjon rundt metoder og forskerens påvirkning var tilstede, spesielt knyttet til observasjon på småbarnsavdelinger (Bratterud et. al., 2012, s. 13), mens vurderingene av kvantitative og kvalitative intervjuer med 3-6-åringer gikk mest på trivsel og hvordan spørsmålene ble stilt, uten noen nærmere refleksjon rundt at disse intervjuene skapte en ny virkelighet, ved at for eksempel akkurat de valgte spørsmålene ble brukt i intervjuet (se Bratterud et. al., 2012, s. 14-16). Man kan tenke seg at noen spørsmål brakte visse tanker fram hos barna som de egentlig aldri har tenkt over før. Spørsmålene og metoden var potensielt med på å skape og utspille en ny virkelighet⁸.

John Law mener altså at metode er med på å utspille og skape virkeligheten, og han bruker et spesifikt begrep som jeg skal ta med meg videre i vurderingen av min egen metode og gjennomføringen av den; han mener at metode er performativ (Law, 2004, s. 143). Dette er et begrep med flere betydninger, men jeg kommer til å bruke en spesifikk betydning av begrepet. Før jeg går videre må det sies at Law bruker performativ som i at den som utfører en metode «performer», altså spiller den. Jeg fattet interesse for en annen betydning av performativitet, hentet fra John Austin (1975), at alle ytringer er performative, i større eller mindre grad. Altså at når man sier noe, så gjør man noe samtidig, enten det er eksplisitt eller implisitt. Han trekker fram at en ytring kan fungere på tre nivåer; (1) de faktiske ordene, lokusjon, (2) den implisitte meningen, illokusjon og (3) den faktiske konsekvensen av

⁸ Her kan man trekke inn parallellen til forholdet kunnskap og makt. Er det kunnskap som fører til makt, eller er det makt som fører til kunnskap? Jamfør Jackson og Mazzei, som refererer til dette perspektivet hos Michel Foucault (Jackson & Mazzei, 2012, s. 52). Forskeren er i en maktposisjon til å velge ut spørsmålene som man skal belyse, samtidig som det kanskje er andre spørsmål som intervjudeltakeren egentlig vil svare på eller snakke om.

ytringen, perlokusjon (Austin, 1975, s. 101-102). Det vil si at jeg kan stille samme spørsmål på forskjellige måter, som vil føre til ulike implisitte meninger som vil føre til ulike svar og handlinger ut ifra spørsmålene mine. Å lade spørsmål med holdninger og verdier er eksempler på dette, og kan gjøre at intervjudeltakerne tolker det som at det er «riktige» og «feil svar» på spørsmålet. Her er vi også tilbake til Laws argument om at metode er performativ, ulike metoder, ulike spørsmål, ulike benevninger vil kunne skape helt nye virkeligheter, og definitivt ikke bare oppdage eller avdekke den virkeligheten man er nysgjerrig på.

Som tidligere nevnt, hevder John Law (2004) at enhver metode er performativ, og er med på å skape og utspille virkeligheten. Hvis man legger dette perspektivet til grunn, vil metode være performativ uansett hvilke valg man tar, også hvis man prøver å tilpasse metode og spørsmål til dette faktumet. Men man kan gjøre sitt beste for å sørge for at deltakerne har et reelt valg når det kommer til mulighetene deres til å svare hva de vil, og at de har størst mulig handlingsrom i svaret deres på spørsmålene. Metoden vil likevel være med på å skape disse virkelighetene, men antallet mulige virkeligheter vil være større. I bruken av metoden er målet mitt, så godt det lar seg gjøre, å være bevisst på at ytringene, handlingene og spørsmålene mine virker på de tre ulike nivåene til Austin (1975), som nevnt i forrige avsnitt. Helst bør de tre nivåene peke på den samme handlingen, at de faktiske ordene, den implisitte meningen og den faktiske konsekvensen sammenfaller med hverandre. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 6.15, med en drøfting rundt et eksempel fra et av intervjuene.

Som en avslutning på dette kapittelet vil jeg påpeke og understreke at jeg ikke mener at visse metoder er riktige eller feil, bra eller dårlige, men at man må være bevisst på påvirkningen forskeren og metoden bringer til feltarbeidet og datainnsamlingen. I tillegg hevder jeg at ingen metoder innenfor noen forskningsparadigmer innen samfunnsvitenskap og humaniora⁹ egentlig kan påberope seg 100% objektivitet eller at de gir 100% objektive data eller resultater.

⁹ Det er viktig å understreke at dette bare gjelder samfunnsvitenskap og humaniora, altså forskning med mennesker, innen naturvitenskap og medisin og annet skaper ikke forskeren påvirkning på samme måte siden det man forsker på ikke har bevissthet om at den eller det forskes på.

1.3. Metoder for å forske i barnehagefeltet

Som jeg har skrevet tidligere i innledningen har metode og metodologi hatt en varig påvirkning på meg, og denne interessen for metode og metodologi har gjort at i dette prosjektet har metodeforskningens egenverdi vært viktigere for meg enn en eventuell nytteverdi for andre forskere og for resten av barnehageforskningsfeltet som helhet.

Det er riktignok ikke til å komme utenom at funnene i dette prosjektet kan bidra til at flere ser på mobile former for intervju som en brukbar metode for bruk til forskning i en barnehagekontekst. En veldig stor del av forskning jeg har lest, som involver barn, har vært variasjoner av deltakende observasjon, hvor forskeren for eksempel er til stede i barnehagehverdagen og observerer og deltar i samspill med barna. Slike metoder vil ha sine styrker og svakheter, som alle andre. Dette gjelder selvfølgelig metoden jeg har gjennomført også, men de kan ha forskjellige styrker og svakheter, slik at jo flere metoder som eksisterer og er i bruk i feltet, jo flere ulike aspekter ved hverdagen og virkeligheten har man muligheten til å fange opp. Utforskningen av det mobile forskningsintervjuet er mitt lille bidrag til å skape mer variasjon i metodebruken i barnehagefeltet. For ikke å snakke om å øke bevisstheten rundt metodebruk, og hvilke konsekvenser, utfordringer og fordeler ulike metoder har. Spesielt med tanke hvor mange barn som går i barnehage i Norge i dag, som er 91,8% for alderen 1-5 år og 97,1% for alderen 3-5 år (SSB, 2019), og hvor mye penger det offentlige bruker på barnehagefeltet, som beregnes til 6,8 milliarder for Oslo kommune alene i 2020 (Oslo kommunes budsjett 2020, 2019).

Det finnes allerede et bredt spekter av metoder man kan bruke i barnehageforskning. Eksempler på metoder brukt i barnehagefeltet er deltakende observasjon, videoobservasjonsstudier og tradisjonelle forskningsintervjuer. Dette er noen få eksempler, og er ikke en uttømmende liste. I tillegg finnes det såkalte deltakende metoder, som er designet for å overføre makt til barna som deltar, og dette drøfter jeg nærmere i kapittel 2.3.2. Men med tanke på det store antallet barn som går i barnehager i Norge i dag og de store økonomiske investeringene i feltet, kan jeg ikke se bort fra at det kan være en fordel med enda flere metoder, som kan ta barn på alvor og løfte fram deres verden. Før jeg starter på analysen av mobilt forskningsintervju i en barnehagekontekst, kommer jeg til å gå gjennom metodologiske og etiske vurderinger en forsker må gjøre før man involverer og inkluderer barn i forskning, som syn på barn, barneperspektivet, informert samtykke og a/symmetri.

2.0. Det mobile forskningsintervjuet

I dette kapitlet skal jeg ta for meg fokuset for denne oppgaven, det mobile barneintervjuet brukt i forskning, teoretisk bakgrunn, opphav, metodologiske vurderinger, problematisering, bruk i Norge og designet mitt av feltarbeidet.

2.1. Teoretisk bakgrunn

Ifølge Lesley Murray (2009, s. 469), har det vært et paradigmeskift innen sosialvitenskapen, med en økende anerkjennelse av at man må utvikle mindre statiske metoder for å utforske vår stadig mer mobile sosiale verden. «Mobile practices are placed at the centre of social relations, and social relations are placed at the centre of space and place» (Crang, 2002 i Murray, 2009, s. 469). Mobile metoder kan være en måte å undersøke denne sammenhengen mellom mobilitet, sosiale relasjoner og «space and place», og det mobile forskningsintervjuet er en slik mobil metode. Avhengig av forskningsspørsmål og forskningstematikk kan mobilitet i forskningsmetoden være en fordel. Jeg skal videre ta for meg opphavet og tidligere bruk av mobile forskningsintervjuer, og se på funnene i tidligere metodologiske studier om hva som er fordeler, og eventuelle ulemper, ved metoden.

Det kan være vanskelig å finne opphavet av en metode som det mobile forskningsintervjuet, men flere kilder peker på Kevin Lynch (1960) sin studie av opplevelsen av amerikanske byer, som et av de tidligste brukene av mobilitet og bevegelse kombinert med intervju. I etterkant av et lengre kvalitativt intervju, ble noen av deltakerne invitert til å komme for et andre intervju, hvor de etterpå gikk tur til en destinasjon i byen, sammen med intervjueren med en båndopptaker (Lynch, 1960, s. 142). Lynch brukte altså mobilitet sammen med andre metoder, for å sammen få et mer komplisert og mangefasettert bilde av deltakernes forståelse av byen. Dette er et forholdsvis tidlig eksempel på en mobil metode, og det virker som interessen for mer mobile metoder var forholdsvis lav i årene etter dette, inntil det Murray kaller «the mobilities turn» tok av rundt årtusenskiftet (Murray, 2009, s. 469).

Tidlig på 2000-tallet gjennomførte Margarethe Kusenbach (2003) en metodologisk studie¹⁰ av de hun kalte «go-along»-intervjuet. Hun fulgte etter intervjudeltakerne i deres daglige aktiviteter i deres vanlige miljø, og observerte og stilte spørsmål når det var passende.

¹⁰ Ifølge Carpiano, som brukte metoden for å forske på sammenhengen mellom sted og helse, er Kusenbach sin studie sannsynligvis den mest omfattende metodologiske diskusjonen om «go-along»-intervjuet (Carpiano, 2009, s. 264).

Hun kaller «go-along»-metoden en «[...] hybrid mellom deltakende observasjon og intervju, og at den innebærer visse fordeler når det gjelder å utforske betydningen av sted i hverdagslig levd liv» (Kusenbach, 2003, s. 463, min oversettelse), samtidig som det er en mer systematisk form for «å henge sammen» med informanter i mer tradisjonell etnografi (Kusenbach, 2003, s. 463). Ved å følge deltakerne i deres naturlige miljø og hverdagslige situasjoner, kan man, ifølge Kusenbach, observere «romlige praksiser», samtidig som du kan få innblikk i deltakernes erfaringer, tolkninger og perspektiver parallelt (Kusenbach, 2003, s. 463).

Ifølge Kusenbach er det innen fem hovedområder «go-along» intervjuet har «privilegert, om ikke unik» (Kusenbach, 2003, s. 466) tilgang til, sammenliknet med andre etnografiske metoder. Mot slutten av oppgaven kommer jeg tilbake til disse områdene, for å se om dette også gjelder for datamaterialet fra feltarbeidet mitt. De fem områdene er som følger: 1. *Oppfatning av miljøet* (Kusenbach, 2003, s. 466). Vår oppfatning av miljøet er styrt av en rekke filtre, hvorav flere er styrt eller påvirket av sosiale kontekster, for eksempel følelser, smaksans, verdier, tidligere erfaringer, verdier eller praktisk kunnskap, og ifølge Kusenbach kan man bruke intervjuet til å bidra til å gjøre disse filterne synlige, altså synliggjøre omgivelsenes påvirkning på oss. 2. *Romlige praksiser*. Intervjuet kan synliggjøre at samhandling med miljøet kan være mer meningsfylt enn det virker på et overflatisk nivå (Kusenbach, 2003, s. 469). 3. *Biografier*. Omgivelsene våre og deres endring eller stillstand kan fungere som en slags personlig biograf for deltakerne (Kusenbach, 2003, s. 472). 4. *Sosial arkitektur*. «Go-along»-intervjuet kan synliggjøre sosiale sammenhenger og nettverk som ellers kanskje er for trivielle til å nevnes (Kusenbach, 2003, s. 474). 5. *Sosiale domener*. Ved å være med en insider kan man få innblikk i samhandlingsmønstre i snevrere grupperinger eller miljøer (Kusenbach, 2003, s. 475).

Året etter at Kusenbach publiserte sin artikkel, kom Jon Anderson med sin artikkel om å finne fram til deltakeres sammenveving med omgivelsene, på engelsk kalt «the co-ingredient of people and place», gjennom å prate mens man går; «talking whilst walking» (Anderson, 2004). Han legger til grunn en ontologi der stedene vi lever «[...] former og påvirker vår menneskelige identitet» (Anderson, 2004, s. 255, min oversettelse), og at steder «[...] produserer og blir produsert gjennom menneskelige praksiser»¹¹ (Anderson, 2004, s. 255, min oversettelse). I artikkelen sin legger han altså en god del vekt på sitt ontologiske perspektiv om sammenhengen av mennesker og omgivelser, før han presenterer

¹¹ Praksiser, både materielle og diskursive, kommer jeg tilbake til i kapittel 6.1.

metodologien sin for å avdekke disse sammenhengene og forståelsen av dem. Han hevder at det å samtale når man går sammen, åpner opp muligheter for en dialog mellom kropp og sinn hos deltakerne, men i tillegg til det, åpner denne prosessen også for en dialog mellom deltaker og sted (Anderson, 2004, s. 258). Her trekker han fram verdien av gåingen i seg selv, at gåingens rytme påvirker tankeprosessen til deltakeren og gir andre tanker og perspektiver enn man ellers ville fått. Andersons metodologi handler dog mer om vilkårlige samtaler på rusleturer, i stedet for systematiske intervjuer, så alle perspektivene hans er ikke like aktuelle for meg. Det at steder spiller en stor rolle for mennesker, er likevel et nyttig perspektiv å ta med videre, sammen med erkjennelsen av at det å være i bevegelse i et miljø kan åpne opp for forskjellige tankeprosesser og perspektiver

I 2011 kom James Evans og Phil Jones (2011) med en ny metodologisk undersøkelse av det bevegelige intervjuet, som de kaller for «walking interview», med mer fokus på det å gå mens man intervjuer, enn at man bare følger etter, slik som Kusenbach gjorde. De tar mer tak i de metodologiske overveielserne man må gjøre når man gjennomfører et intervju i bevegelse, som ifølge dem bare i liten grad har blitt gjort tidligere, annet enn i forbigarten (Evans & Jones, 2011, s. 850). De er riktignok litt mer opptatt av å knytte sosial geografi opp mot GPS og kartografi, enn det som er relevant for meg. En interessant figur de har satt opp (s. 850) viser de ulike gjennomføringene av et mobilt intervju satt opp etter kjennskap til miljøet eller ruten, hvor jeg helt klart havner i samme side av skalaen som der de putter Kusenbach, der hvor det er intervjudeltakeren som er kjent og bestemmer ruten man går i løpet av intervjuet. Et interessant aspekt ved studien deres, var at de sammenliknet bevegelig og statisk intervju. De hadde grupper som bare ble intervjuet inne, grupper som bare ble intervjuet mens de gikk gjennom byen og gruppene som gjorde begge intervjuformene. Der oppdaget de at det mobile intervjuet ga lengre intervjuer og at de var mer romlig fokuserte, og de involverte kvaliteter ved omgivelsene og miljøet de passerte, enn deltakernes selvbiografiske narrativ (Evans & Jones, 2011, s. 856). Dataene de satt igjen med var mer plass-spesifikke enn dataene fra de statiske intervjuene.

En av videreutviklingene av mobile intervjuer etter Evans og Jones (2011), har kommet fra Springgay og Truman (2017), som i sitt arbeid med mobilt intervju har trukket metoden i en mer deleuziansk retning med et fokus på affekt¹². De fortsetter på mange måter i

¹² I tidlige stadier av denne oppgaven skulle jeg gi større plass til Deleuze og affekt, men resten av oppgaven utviklet seg i en annen retning enn jeg først trodde, så å bruke mer plass på affekt ble rett og slett

fotsporene til Anderson (2004) og legger stor vekt på selve prosessen det er å gå, og påvirkningen dette har på oss mennesker og tankeprosessene våre. Kort fortalt kan man kalle deres syn på mobile intervjuer for en affektiv og kroppslig metodologi. Nemlig at det å gå i seg selv har en affektiv effekt på kroppen, som gjør at ved å gå samtidig som man intervjuer vil man få andre refleksjoner enn ved å være i ro. De siterer Sarah Pink, som hevder at «[...] vi ikke kan la være å lære og komme fram til nye måter å vite når vi går» (Pink, 2010, s. 3 i Springgay & Truman, 2017, s. 4), siden det å gå «[...] is in itself a form of engagement integral to our perception of an environment». Jeg kommer ikke til å gå dypere inn på deres forståelse av miljøets påvirkning og deres syn på affekt, men det er altså en mulighet for å legge en deleuziansk ontologi til grunn når man bruker det mobile forskningsintervjuet.

Helt til sist vil jeg peke fram til kapittel 2.5, hvor jeg presenterer de konkrete valgene jeg gjorde i mitt eget feltarbeid. Jeg har basert meg på tanker og teorier fra alle teoriene jeg har presentert så langt i dette kapittelet. Det som likevel er felles hos Lynch, Kusenbach, Anderson, Evans og Jones og Springgay og Truman, er at de mener at det gir verdi å intervju deltakerne ute i miljøet man intervjuer om og gjerne i bevegelse. Mobile former for intervju er også fleksibel for ulike ontologiske forståelser, og man kan legge mange ulike vitenskapsteoretiske perspektiver til grunn når man argumenterer for at det er bedre å være mobil når man intervjuer heller enn statisk. Det å være mobil legger uansett til rette for det Murray (2009, s. 471), kaller for en tre-veis samtale, mellom sted, forsker og deltaker.

2.1.1. Navnet på metoden

I gjennomgangen av utviklingen til mobile intervjuformer, har de ulike kildene mine både brukt metoden på forskjellige måter, i tillegg til at de også har hatt ulike navn på metoden. Disse navnene skiller seg fra min benevning av min variant av metoden. Her følger en kort oppsummering av tidligere benevninger og litt om mine tanker bak hvorfor jeg bruker benevningen det mobile forskningsintervjuet

«Go-along»-intervjuet er en benevning som er forholdsvis vanlig, sannsynligvis fordi det var det Kusenbach (2003) brukte det i sin metodologiske studie, som er hovedkilden for de fleste av de mer mobile intervjuformene i de senere år. Et av hovedpoengene til Kusenbach er at hun skal gå sammen med deltakerne i deres vanlige rutiner og gjøremål, og

malplassert. Jeg endte derfor med å trimme denne delen betraktelig, og presenterer her Truman og Springgay sine perspektiver knyttet til mobile metoder og Deleuze og affekt.

stille spørsmål underveis. Min bruk av metoden er at intervjuet er en helt ny situasjon laget i et kjent miljø for deltakerne, som de skal fortelle om og vise fram.

«Walking-along»-intervju er en fortsettelse av «go-along» med mer fokus på handlingen at man går mens man snakker. Men å kalle min praktisering av metoden for «walking-along»-intervju ble også feil, siden det i intervjuene jeg gjennomførte rett og slett ble for lite snakking samtidig som vi gikk. Distansene internt på avdelingene ble for små til at vi rakk å si noe særlig før vi kom fram til neste sted vi stoppet opp ved. For at det skulle blitt «walking-along», måtte vi nesten forlatt barnehagen, for å gå en tur i området rundt barnehagen. Hvis hovedmålet hadde vært å intervju samtidig som vi gikk, måtte vi kanskje gjort noe slikt. Men da måtte vi altså forlatt forskningsarenaen jeg var interessert i. Dette ville ført til en helt annen metode, og er noe av grunnen til at jeg valgte å ikke inkludere «walking-along» i navnet på metoden, slik jeg har brukt den. Scenariet jeg har tegnet opp, med å ta deltakerne med på tur og samtale underveis, er ganske likt det Evans og Jones (2011) kaller for «walking-interview», og de gjorde ganske nøyaktig som beskrevet over. De tok med seg deltakerne ut i byen og pratet om kvalitetene ved miljøet de passerte gjennom. En annen parallell er Andersons (2004) «talking whilst walking», men han gjorde ikke det som en systematisk kvalitativ forskningsmetode.

Winger og Eide (2015) brukte en metode som har klare likhetstrekk til min måte å gjøre mobilt forskningsintervju. De refererte til sin metode som vandringer på barnas gamle avdeling (Winger & Eide, 2015, s. 8), og de kalte deltakerne i vandringene blant annet som veiviserbarn. Disse benevningene passer likevel ikke helt med hvordan jeg har gjennomført min metode, selv om deltakerne mine definitivt var vevisere og vi faktisk vandret gjennom avdelingene.

Det er heller ikke tilfeldig at jeg har brukt begrepet intervju i navnet på metoden. Det kan sannsynligvis problematiseres å intervju barn, i stedet for å samtale med dem. Man kunne meget mulig kalt metoden mobil forskningssamtale, men for å framheve det systematiske og ikke-dagligdagse ved metoden, mener jeg det er riktigere å framheve at det er et intervju.

I tillegg var det viktig for meg at navnet på metoden sier helt tydelig akkurat hva metoden skal brukes til; forskning. I løpet av de to årene jeg har jobbet med dette prosjektet har jeg kommet i flere situasjoner hvor det har blitt misforståelser knyttet til hva metoden min skal brukes til. For eksempel lurte en venn av meg på om intervjuet kunne brukes til å snakke

med barn om overgrep i en barnevernsproblematikk. Og det er klart, det kan den meget sannsynlig bli brukt til, men det er ikke det som har vært min agenda. Og det ville jeg at skulle komme tydelig fram allerede i overskriften av oppgaven og navnet på metoden. I tillegg var det viktig at det kom tydelig fram tidlig at det var en metode som jeg skulle se på i bruk med barn, siden det interessant nok skjedde flere ganger at personer trodde jeg skulle gjennomføre det mobile forskningsintervjuet sammen med voksne. Nok en gang ville det vært interessant å se på, men det var heller ikke målet mitt.

2.2. Det mobile intervjuet i bruk med barn og i en norsk barnehagekontekst

De fleste som har utviklet og brukt metoden har drevet forskning sammen med voksne, og her dukker det interessante opp ved å gjøre det sammen med barn og i barnehage. Jeg opplever at metoden er forholdsvis kjent i forskningsmiljøet i Norge knyttet til barnehage, men ikke i utstrakt bruk. Den er i hvert fall ikke nøyere utforsket i denne sammenhengen. Jeg vil her komme med noen eksempler på bruk av metoden i en norsk barnehagekontekst.

Winger og Eide (2015) vandret sammen med veiviserbarn på deres gamle avdeling, for å få innblikk i deres tanker, minner og perspektiver. Her ble metoden brukt sammen med retrospektive samtaler og å se i deres gamle barnehagepermer. De opplevde at metoden brukt i en gruppe på fire barn, falt fokuset bort fra de individuelle barna og over på stedene og tingene de kom over i løpet av omvisningen (Winger & Eide, 2015, s. 16). De refererer også til at det barna møtte ga dem assosiasjoner og minner om tiden på småbarnsavdelingen. Winger og Eide gjentok metoden med veiviserbarn sammen med Wolf (Eide, Winger & Wolf, 2019), hvor de også gjennomførte go-alongs sammen med barnehagepersonalet. En forskjell på veiviserbarn og det mobile forskningsintervjuet, er at det mobile forskningsintervjuet handler om å konstruere en intervjusituasjon sammen med barnet, man følger ikke etter deltakerne i deres daglige liv.

Et annet eksempel er rapporten «Alle teller mer» fra Høgskolen i Vestfold (Østrem et. al., 2009), der de brukte deler av Kusenbachs go-along for å finne barns perspektiver på områder som rammeplanen fra 2006 ønsket å styrke, for slik å evaluere implementeringen av den nye rammeplanen. Hagen (2015) brukte guidet tur på uteområdet, hvor barna viste ham rundt på lekeplassen, som en del av en blandet metodeframgang. Et annet eksempel på en variant av min metode, er Myrstad og Sverdrups bruk av «første-fots-erfaringer gjennom vandring» (Myrstad & Sverdrup, 2016). Spesielt deres syn på mobilitet, bevegelse og

prosessen det er å gå sammenfaller med mitt, men skiller seg ved at de ikke gjennomfører intervju samtidig som de går sammen.

2.3. Å involvere barn i forskning

Jeg har så langt presentert litt av historikken til selve tanken om mobile metoder og intervjuer, og litt om bruken i Norge innenfor barnehageforskning, og denne masteroppgaven er mitt bidrag til å utvikle mobilt forskningsintervju sammen med barn videre. Da blir det et viktig spørsmål om hvilke hensyn man må ta når man i utgangspunktet involverer barn i forskning. I dette kapitlet kommer jeg til å se på mer generelle hensyn man må ta når man involverer barn i forskning, mens det følgende underkapittelet fokuserer mer spesifikt på konsekvenser av å forske på barns erfaringer og opplevelser, en drøfting av begrepet og barneperspektiv. Deretter kommer et underkapittel om makt og a/symmetri i forskning som involverer barn.

For hvilke hensyn må man egentlig ta når man involverer barn i forskning? Enkelte representanter fra det som kalles «the new sociology of childhood studies¹³» har hevdet at det grunnleggende sett ikke er noen forskjell på å forske med barn eller voksne (Greene & Hill, 2005, s. 8), eller at man trenger noen egne metoder for når man forsker med barn. Jeg mener det i beste fall er naivt å tro at det ikke i hvert fall trengs tilpasninger når forskningen involverer barn i stedet for voksne. I verste fall direkte ignorant. Men disse tilpasningene ligger naturlig nok i selve gjennomføringen av metoden og ikke i metoden i seg selv. Det sier seg selv at hvis jeg skal gjøre intervjuet med voksne ville jeg stilt andre spørsmål enn da jeg gjorde det med barna jeg faktisk intervjuet. For redegjørelse av forskningsdesignet i feltarbeidet kan jeg henvise til kapittel 2.5 og for en diskusjon rundt dikotomien mellom pedagog- og forskerrollen til kapittel 2.4.

På 90-tallet skjedde det et paradigmeskifte innen barneforskning, kalt «the new sociology of childhood studies», hvor barnesynet gikk fra å se på barn som inkompetente og at barndom var sett på som underordnet å være voksen, til å se på barnet som kompetente sosiale aktører (Gallacher & Gallagher, 2008, s. 500). Eller som Backe-Hansen og Frønes formulerer det: «Barn har vanligvis ikke vært sett på som troverdige informanter om seg selv før de siste tre-fire tiårene» (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s.23). Dette skiftet henger meget

¹³ Dette kan også kalles «the new social studies of childhood».

sannsynlig sammen med FN sin barnekonvensjon, som ble ratifisert i 1990, som blant annet gir barn rett til å påvirke beslutninger som angår dem (MacNaughton et. al., 2007, s. 169). Barnekonvensjonen har mange vidtrekkende konsekvenser, men i denne sammenheng kan man forstå det som at kunnskap om barn og deres opplevelse av barnehagehverdagen må avdekkes, forstås og tas hensyn til når man blant annet lager barnehagepolitikk, og alt det innebærer¹⁴. Tidligere var forskning på barn og deres liv sentrert rundt «[...] problemstillinger knyttet til problemer og avvik» (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 23), og man brukte gjerne utelukkende voksne som informanter og forskeren kom inn som ekspert med rett til å «[...] definere, fortolke og forklare fenomener og årsakssammenhenger» (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 23). Etter det nevnte paradigmeskiftet har det blitt vanlig å «[...] forske *med* barn, og ikke bare på dem» (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 23, original utheving), og man har i større grad begynt å bruke deltakende metoder sammen med barna (Gallacher & Gallagher, 2008). Dette har ført til diverse deltakende metoder for barn¹⁵, som i det store bildet er positivt. Barn bør involveres i forskning som handler om deres liv og deres hverdag. Gallacher og Gallagher påpeker riktignok at deltakende metoder ikke er noen form for hellig gral, og at man ikke kan lene seg på at deltakende metoder er frigjørende eller gir barna agenskap over forskningen (Gallacher & Gallagher, 2008, s. 505, 513). Deltakende metoder med barn krever akkurat den samme bevisstheten, refleksjonen og refleksiviteten som andre metoder. Dette gjelder selvfølgelig også min metode. Hovedpoenget i dette avsnittet er at selv om synet på barn og synet på barn i forskning har forandret seg til det bedre, gjør ikke det at forskning med barn er blitt *lettere* på noen som helst måte. Muligens er det blitt mer komplisert.

Det er i mellomrommet mellom at man nå ser på det som problematisk å forske på barn uten deres innspill og at denne involveringen av barn i forskning gjør det mer etisk komplisert, at min interesse for metode og barneforskning kommer inn. Du må klare å ha begge perspektivene i hodet samtidig. Bare fordi det er utfordrende og komplisert å inkludere barn i forskning, kan vi ikke gå tilbake til tidligere tiders praksis, som det at bare voksne ble brukt som informanter i barneforskning, eller tilbake til Piaget sin tid med å forske på barn i

¹⁴ Jamfør kapittel 1.3, om at man trenger flere metoder for å lære om hvordan barn har det og deres tanker om barnehagehverdagen.

¹⁵ Se Gallacher og Gallagher (2008, s. 501) for eksempler på ulike deltakende metoder for barn.

laboratorier¹⁶. Eller tilbake til en tid da ledende forskere på barn og barndom kunne mene at «[...] den eneste trygge måten å unngå å bryte prinsippene for profesjonell etikk er å unnlate å gjøre sosial forskning i det hele tatt» (Bronfenbrenner, 1952, s. 453 i David, Tonkin, Powell & Anderson, 2005, s. 134, min oversettelse).

2.3.1. Barneperspektivet og syn på barn

I forskning knyttet til barn og barnehage snakker man ofte om å finne fram barneperspektivet. Men hva betyr egentlig det? Å søke en annen persons perspektiv, erfaringer og opplevelser er alltid utfordrende, og når man skal søke dette hos et barn blir det enda mer komplisert¹⁷. Eller som Greene og Hill sier det: «Researching children's experience is a project that is fundamentally problematic» (Greene & Hill, 2005, s. 6). Dette er viktig å ta med seg videre. Jeg forsker ikke på barnas erfaringer i seg selv, men målet med denne oppgaven er å kunne si noe om hvilke temaer andre forskere vil kunne bruke metoden til å se nærmere på, og for disse forskerne vil erfaringer og perspektiver sannsynligvis være relevante for forskningsspørsmålene deres.

Et av målene mine med dette prosjektet er å prøve å få mer kunnskap om noen perspektiver metoden min kan brukes til å få innblikk inn i. I denne sammenhengen refererer perspektiv til en form for barneperspektiv, og når man snakker om barneperspektiv, er det viktig å huske på at det ikke finnes et enhetlig perspektiv som gjelder for alle barn. Sprikene i perspektiver vil kunne være store internt i en barnehageavdeling, i en barnehage, i en kommune og i en landsdel. Når man prøver «[...] å forstå barns perspektiv handler [det] i grunnen om våre egne perspektiv, være seg om vi er forskere eller pedagoger», som Johansson (2003, s. 43, min oversettelse) sier det, hvilket betyr at hvilket barneperspektiv man finner i stor grad handler om hvilket barnesyn forskeren har. Johansson trekker fram tre ulike voksenperspektiver; «barn er medmennesker», «voksne vet best» og «barn er irrasjonelle» (Johansson, 2003, s. 48-53), og hvilket barneperspektiv som trer fram er avhengig av hvilken posisjon man tar. Ifølge Gulløv og Højlund er ikke barneperspektiv en

¹⁶ Her må det påpekes at Piagets metode for å intervju barn, var ganske radikal i sin samtid, selv om den virker problematisk etter dagens standarder. Som Elkind påpeker det: «Piaget var en av de første forskerne til å forstå at barnets spontane utsagn var noe mer enn humoristiske feil og at de reflekterte tanker som var forskjellige enn de hos voksne» (Elkind, 1964, s. 41). Dette sitatet er også forholdsvis datert, og bærer nok preg av 60-tallets syn på barn.

¹⁷ Greene og Hill (2005, s. 4-12) gir en mer detaljert diskusjon om å søke erfaringene til barn og voksne.

empirisk størrelse, men en «[...] analytisk konklusjon med utgangspunkt i teoretiske overveielser knyttet til oppbygning, utførelse og analyse av feltarbeidet» (Gulløv & Højlund, 2003, s. 29). For å oppsummere dette avsnittet vil dette si at barneperspektiv ikke er noe som faktisk skjer ute i feltet, men er et resultat av forskerens forståelse og analyse.

2.3.2. Makt og a/symmetri

Jeg fortsetter med å diskutere potensielle problematiske faktorer ved å inkludere barn i forskning, og i dette kapitlet skal jeg se nærmere på makt og potensielle asymmetriske forhold. Det er ikke til å komme utenom at man som både voksen, pedagog og forsker er i en betydelig maktposisjon sammenliknet med barna som er deltakere i forskningen. Malcolm Hill trekker fram flere forskjeller mellom barn og voksne, som skaper grunnlaget for denne ubalansen i makt (Hill, 2005, s. 63-64). For det første har man forskjeller i ferdigheter; barn er fortsatt i utvikling når det gjelder forståelse, hukommelse og språkferdigheter, som alle potensielt kan skape utfordringer i møte med en mer kompetent voksenperson. For det andre er det en del aspekter som går på rene maktforskjeller, som for eksempel størrelse og styrke, barn har ikke samme mulighet som voksne til å bruke rå kraft hvis det er behov for det. I tillegg har voksne høyere sosial, juridisk og sosial status enn barn, alle som bidrar til å kunne øke ubalansen (Hill, 2005, s. 64). I tillegg er det et poeng at barn er vant til å tilbringe tiden sin i «[...] institusjonelle rom, som skoler og barnehager, hvor dagliglivet er strukturert gjennom voksnes kontroll og tanker rundt sosialisering» (Blaisdell, 2019, s. 279, min oversettelse).

Siden barn i større og større grad blir involvert i forskning har det blitt viktigere å ta metodologiske hensyn til denne ubalansen i makt. Dette har ført til et stort antall deltakende metoder, som mange kilder hevder kan være med på å bøte på denne ubalansen i makt og asymmetri mellom forsker og barnedeltaker¹⁸. Perspektivet om at disse deltakende metodene er frigjørende og myndiggjørende for barna, og innebærer en overføring av makt fra forsker til barn, blir utfordret av blant annet Gallacher og Gallagher (2008, s. 502-503). De problematiserer synet på makt «[...] som en handelsvare, kan makt bli overført av et sett med forhåndsbestemte teknikker» (Gallacher & Gallagher, 2008, s. 503, min oversettelse), noe som i en foucauldiansk forståelse av makt ikke er mulig, siden makt er noe som flyter gjennom handlinger i alle relasjoner. Man kan ikke bare overføre makt til noen andre.

¹⁸ Se for eksempel O'Kane (2000), Barker og Weller (2003) og Punch (2002).

Michael Gallagher refererer til Michel Foucault, og definerer makt som at «[...] en enhet, et menneske eller en institusjon, handler overfor en annen enhet for å påvirke handlingene til den enheten» (Gallagher, 2008, s. 402, min oversettelse). I en slik forståelse vil det flyte makt mellom meg og deltakerne i intervjuene bare jeg stiller et spørsmål, for ved å stille et spørsmål ber du faktisk direkte om en spesifikk handling¹⁹ fra barna. Paradoksalt nok vil du ved å prøve å overføre makt til barna, handle på en måte slik at du ønsker å påvirke handlingene deres, og da, ifølge definisjonen over, nettopp utøve makt overfor barna.

Poenget til Gallacher og Gallagher er ikke å si at disse deltakende metodene er dårlige og ikke bør brukes, men at du ikke kan hevde at de er frigjort for makt (Gallacher & Gallagher, 2008, s. 505). Deltakende metoder er metoder som alle andre, hvor du må ta metodologiske avveininger for og mot, og være bevisst eventuelle fordeler og ulemper. Jeg tror ikke det finnes noen enkel løsning for å løse ubalansen i makt og asymmetrien mellom forsker og barn, men Gallacher og Gallagher kommer med et forslag som i stor grad handler mer om holdning enn om handlinger. De mener at i stedet for å løfte barnet fram som det kompetente, myndiggjorte barnet, skal forskeren heller sette seg selv i en sårbar posisjon. De skriver at:

«In emphasizing (inter)dependence, incompetence, incompleteness and vulnerability, the concept of immaturity begins to (re)position social research – and life more generally – as a necessarily complex, incomplete and messy process. It asks for a little humility: ‘we’ are all fallible: imperfect and naive, learning and changing; ‘immature’ rather than fully formed, rational, competent and autonomous agents» (Gallacher & Gallagher, 2008, s. 511)

I det moderne synet på barnet har man sluttet å se på dem som «becomings», men heller som «beings», og man kan aldri slutte å være en «being», altså er voksne forskere også dette. Spesielt når man som forsker er ute etter å finne ut av noe, å lære om fenomener man ikke fullt ut er kjent med, da er man iboende umoden og søkende (jf. Gallacher & Gallagher, 2008, s. 512). I det fall er det egentlig ikke noe forskjell mellom barn og forsker, og man kan ta barnas ytringer på fullt alvor i konteksten de har blitt sagt. Dette synet på barn og forsker har klare likhetstrekk med det å ha en anerkjennende væremåte i barn-voksen-samspill, som man

¹⁹ Her er det en interessant parallell til performativitet hos John Austin (1975). Spørsmålene mine innebærer språkhandlingen å be om en handling fra barna, ved at de svarer på spørsmålet.

kan finne hos Berit Bae²⁰ (2004). Krysningspunktet mellom forsker og pedagog kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.4.

Det finnes flere aspekter ved makt og barn i forskning som er relevante å poengtere, uten at jeg går i dybden rundt dem i denne teksten. For eksempel hvem som har rett til å definere forskningens mål og forskningsspørsmålet²¹, eller om barn faktisk vet mer om barndom som fenomen enn voksne (jf. Gallacher & Gallagher, 2008, s. 502). Det kan hende at noen barn ikke ønsker å være «kompetente», men bare vil være barn, og kanskje vi skal la de være nettopp det. Det kan også ses på som problematisk at når barn deltar i forskning kan det forstås som at de bidrar med kunnskap som til slutt kan brukes til å regulere de samme barna (Gallacher & Gallagher, 2008, s. 504). Dette er i hvert fall aspekter man kan ha bakhodet når man gjennomfører forskning sammen med barn.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg si at en av måtene man kan «tilby» barna selvbestemmelse over deltakelsen i forskningen, om ikke overføring av makt, så i hvert fall en måte å påvirke på, og det er at barna har mulighet til å utrykke og gjøre motstand mot forskningen²². Innunder dette ligger også makten alle deltakere i forskning har til å trekke seg til enhver tid i løpet av forskningen. For en ytterligere diskusjon rundt informert samtykke, henviser jeg videre til kapittel 2.5.2.

2.4. Forskerrollen

Hvilken rolle man tar som forsker når man går ut i feltet, kan ha påvirkning på datamaterialet man sitter igjen med, på samme måte som mange av de andre valgene man tar i et forskningsprosjekt. Man kan velge å ta en såkalt «least-adult role», som innebærer at man inntar en rolle der man bevisst unngår handlinger som forventes av voksne, for slik å kunne få innblikk i barns verden som ellers ofte er skjult for de voksne (Bailey, 2020, s. 34). Denne forskerrollen har blitt kritisert, blant annet av Gallacher og Gallagher (2008) nevnt i forrige kapittel, og jeg tror jeg ville følt det rart å ta på meg en rolle som en «ikke-voksen».

²⁰ Jeg har vært kjent med Berit Bae siden jeg startet på førskolelærerutdanningen i 2010, men det er først i arbeidet med dette kapitlet jeg har skjønnet hvilken pioner hun var i barne- og barnehageforskning, ved at hun gjorde sitt innledende feltarbeid i 1982 (Bae, 1996, s. 8). Som jeg sa i kapittel 2.3, var det først på 90-tallet, etter innføringen av FNs barnekonvensjon at det ble vanlig å bruke barn som informanter i barnerelatert forskning.

²¹ Jamfør for eksempel Backe-Hansen og Frønes sin diskusjon om barn skal posisjoneres som aktører i forskningen, noe som vil endre hele forskningsprosessen (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 24-26).

²² Se for eksempel Connolly (2000, s. 175).

Før jeg går videre i dette kapittelet, vil jeg kort gjøre rede for min bakgrunn og erfaring fra barnehage, som har formet meg som pedagog og forsker da jeg gikk inn i dette prosjektet og feltarbeidet, og som har vært med på å påvirke datamaterialet og til slutt analysene. Ved innleveringen av denne oppgaven har jeg til sammen 13 år i barnehage- og småskolen, hvorav 9 år er arbeidserfaring i barnehagefeltet, og i 7 av dem har jeg jobbet som pedagogisk leder. Disse årene har gitt meg et språk og en væremåte som gjør meg komfortabel i samspill med barn, både barn jeg kjenner og ikke kjenner. Over tid har jeg skapt meg en versjon av meg selv som jeg bruker når jeg er på jobb, jeg går inn i pedagogrollen. I dag har denne rollen blitt så naturlig for meg, at jeg nesten ikke tenker på at jeg går inn i den, og den er meg selv i like stor grad som versjonen av meg selv som ikke er på jobb som pedagog. Når jeg går inn i pedagogrollen kan jeg eksempelvis bruke større rekkevidde i tonehøyde, bruke mer ekspressiv mimikk og kroppsspråk, prate tydeligere med et større trykk på nøkkelord i setningen, i tillegg til å være kritisk til hvilke ord jeg bruker. Jeg vil også si at jeg kommuniserer på en anerkjennende måte uten egentlig å være bevisst på det, ved at jeg signaliserer at jeg tar det barna sier på alvor og er oppmerksom på det de sier. Disse teknikkene gjør at jeg lett får «kontakt med barn», for å parafrasere Leif Askland (2006), som var en av bøkene jeg hadde på pensum på bachelorutdanningen.

Det interessante poenget med det forrige avsnittet, kommer når jeg skal bruke min pedagogrolle i møte med barn i barnehage, men hvor jeg ikke er pedagog. Det vil si at det vil være naturlig å bruke den samme væremåten, samspill og samhandling med barn, men med et annet formål. Når jeg er pedagog tenker jeg for eksempel på barnas språklige, sosiale og kognitive utvikling, men når jeg er forsker er det andre aspekter som opptar meg. Dette varierer selvsagt ut fra hva som er forskningsfokus, men i mitt tilfelle handler det om mulighetene i det mobile forskningsintervjuet. Da må jeg nesten prøve å legge bort tankene om de ulike utviklingsområdene, og heller prøve å konsentrere meg om å være en forsker. Det er tross alt i kraft av å være forsker jeg besøkte disse barnehagene, og målet mitt var ikke å bidra i barnas utvikling, men å prøve å svare på forskningsspørsmålet mitt om det mobile forskningsintervjuet.

Men så var det dette med at pedagogen er blitt en del av meg i stor grad at jeg egentlig alltid er pedagog. På samme måte som Warming opplevde at barna forventet at hun skulle oppføre seg som en voksen og ble skuffet da hun ikke gjorde det (Warming, 2011, s. 43), opplevde jeg både at jeg selv gled inn i pedagogrollen og at barna rett og slett forventet og presset meg inn i rollen som voksen og/eller pedagog. Greene og Hill påpeker at barn

sannsynligvis vil merke når voksne prøver å være som barn (Greene & Hill, 2005, s. 11). Motsetningen er, ifølge dem, å ikke gjøre noen tilpasninger i det hele tatt, noe som heller ikke har særlig validitet i møte med barn. En mulig løsning på dette er å ta en slags mellomposisjon, hvor man er voksen nok til å gå inn i voksenrollen barna er kjent med, men uten å i særlig grad sette grenser og være autoritær. Nina Rossholt prøvde å gjøre dette i sitt feltarbeid (Rossholt, 2012, s. 55), ved å prøve å balansere på en slik mellomposisjon²³. Som jeg har påpekt andre steder i oppgaven, skal jeg se på selve konstrueringen av intervjuet mellom meg og barna, og da er det ikke noe poeng for meg å late som jeg ikke er en voksen eller er en «annerledes» voksen. Å se på dynamikken mellom meg selv og barna, mellom voksen og barn, mellom forsker og deltaker, er enda en dimensjon ved forskningen min som er interessant å se på.

Dette spørsmålet kommer jeg til å diskutere mer inngående i analysen, men for å konkludere er hvilken rolle du tar som forsker i felt et like viktig metodologisk spørsmål, som de andre temaene som jeg har diskutert så langt.

2.5. Design av feltarbeid

Jeg bestemte meg veldig tidlig for at jeg ville gjennomføre intervjuene med en mindre gruppe barn, enten to eller tre, i to til fire barnehager. Jeg var ikke nødt til å gjøre intervjuet i flere barnehager, men som en slags validering ønsket jeg likevel å gjennomføre i barnehager med ulike fysiske kvaliteter og demografisk sammensetning. Antallet barn jeg har valgt å ha med i hvert intervju baserer seg på min erfaring gjennom ti år med samtaler med barn, og jeg så for meg at to til tre er et ideelt antall barn å intervju samtidig. Ifølge Kusenbach (2003, s. 464) kan det å gjennomføre go-alongs med flere enn en deltaker være veldig produktivt, da tilstedeværelsen av en kjent person kan redusere ubehaget i møtet med å gjennomføre intervjuet med en fremmed. I gjennomføringen av intervjuene mine gjør ikke tilstedeværelsen av flere barn til at situasjonen grunnleggende sett er mer naturlig, siden disse situasjonene i utgangspunktet er ganske unaturlige og ikke en del av den vanlige barnehagehverdagen. Selv om jeg ikke bruker fokusgrupper²⁴, trekker Hennessy og Heary fram noen fordeler ved bruk

²³ Jeg returnerer til denne problemstillingen i kapittel 6.15, hvor jeg diskuterer pedagog- og forsker rollen, og introduserer begrep for hva man kan kalle slike handlinger, hvor man demonstrer at man er en trygg voksen, som bebor en kjent voksenrolle for barna.

²⁴ Forskjellen på fokusgruppene til Hennessy og Heary og mitt mobile forskningsintervju, er at de i fokusgruppene sitter stille rundt et bord og har fokusgruppeintervjuet, i motsetning til å være mobil rundt i

av fokusgrupper sammen med barn. Blant disse fordelene er at det blir mindre press på den enkelte, man unngår stillhet hvis den ene informanten ikke svarer, man gjensker småpraten barna kjenner fra dagliglivet sitt og gruppestøtten kan redusere maktubalansen mellom forsker og deltaker (Hennessy & Heary, 2005, s. 237)

Selve intervjuene gjennomførte jeg i avdelingenes utetid, hvor jeg og deltakerne ville ha tilgang til hele avdelingen uten å bli forstyrret. Dette er et viktig poeng både for selve intervjuets del, men også med tanke på personvern. For å få tillatelse til å bruke video i forskning må man sørge for at det er et reelt valg å være med på forskningen og å bli filmet i et forskningsøyemed. I tillegg ønsket jeg å fjerne meg fra deltakende observasjon²⁵, som muligens er den mest dominerende forskningsmetoden innen barnehageforskning i Norge, ved å lage en helt egen situasjon, ulikt den vanlige hverdagen i barnehagen, men likevel situert i barnas hverdagslige miljø²⁶. Jeg og barna skapte og konstruerte altså sammen en helt ny kontekst og en helt ny situasjon. Deltakende observasjon gjennomføres gjerne i den delen av dagen hvor barna er inne og leker, som gjør at man får et blick på hvordan hverdagen fungerer. Jeg ønsket at mine intervjuer skulle ha deltakerne i fokus, slik at deres utsagn og tanker fikk komme i forgrunnen, uten forstyrrelser fra andre barn og fra personalet, både lek og verbale samspill. Den av kildene mine som hadde den nærmeste praktiseringsen, var nok Winger og Eide (2015) sine retrospektive «vandringene»²⁷. De gjorde også intervjuene da de hadde avdelingene for seg selv, men forskjellen var at de hadde med seg barn på sin tidligere avdeling og de hadde pedagogisk leder med seg. Med min versjon av metoden ønsker jeg å se på hva barna sier om og dweler ved på sin nåværende avdeling, og ikke på avdelingen de gikk på da noen år i forveien.

Vi startet med en oppstartssamtale, som jeg omtaler nærmere i kapittel 2.5.2, før jeg lot barna vise meg rundt på avdelingen. Intervju- og spørsmålsplanen min utviklet seg gjennom de ulike intervjuene, noe jeg kommer litt tilbake til i kapitlene om feltarbeidet. Et fellestrekk var likevel at jeg ikke opererte ut fra en fastlagt intervjuguide, men stilte oppfølgingsspørsmål

miljøet man intervjuer barna om. De påpeker riktignok at det kan skape trygghet å ha fokusgruppene i en kjent kontekst for barna (Hennessy & Heary, 2005, s. 245).

²⁵ Her må jeg påpeke at mitt intervju også er en form for deltakende observasjon, siden jeg er delaktig i samspill med barna i intervjuene. Med deltakende observasjon tenker jeg mer spesifikt på at forskeren er til stede i dagliglivet til barna i barnehagen, og enten filmer eller gjør notater som datamateriale.

²⁶ Hvis man legger John Law sitt perspektiv til grunn, om at metode er performativ (Law, 2004, s. 45), kan man like gjerne gå inn for å skape en helt unik situasjon enn å prøve å observere en «naturlig» situasjon, siden situasjonen uansett er unik med forskeren til stede for å observere.

²⁷ Se Winger og Eide (2015, s. 7-8) for mer om hvordan de gjennomførte disse vandringene.

til barnas ytringer og handlinger underveis, etter at jeg hadde lagt fram at jeg ville at barna skulle vise meg rundt i avdelingen og barnehagen. Det var viktig å få formidlet tidlig i intervjuene at de hadde frihet til å vise meg rundt, og at vi ikke skulle være bundet til et spesifikt sted, for slik å kunne undersøke metodens mobile kvaliteter. Jeg prøvde også å formidle at jeg ikke var ute etter noe spesielt annet enn at de skulle vise meg nettopp rundt. For å nå målet mitt om å finne ut noen av metodens muligheter og potensial, trengte jeg at så få muligheter som mulig ble utelukket fra samtalen. Noen spørsmål hadde jeg tenkt gjennom på forhånd, siden de fleste barnehageavdelinger i Norge inneholder mange av de samme praksisene, og spørsmålene stilte jeg når det ble relevant i intervjuene ut fra hvordan de utviklet seg.

Intervjuene tok oss gjennom rommene og miljøene på den aktuelle avdelingen, og vi brukte tid på de ulike stedene til å snakke sammen og av og til lekte barna i kortere eller lengre tid, før vi gikk videre. I noen av intervjuene forlot vi avdelingen, besøkte fellesarealer eller andre avdelinger, mens noen av gangene var vi hovedsakelig på barnas egen avdeling. Variasjonen av hva som skjedde i intervjuene er stor, og i kapittel 4.1 og 4.2 presenterer jeg kort om de forskjellige intervjuene og litt om hvordan de forløp seg. Dessverre blir det i denne oppgaven lite plass til detaljert presentasjoner av innholdet i intervjuene, og heller ikke gjennomgang av barnas utsagn og handlinger, annet enn som grunnlag for å kunne analysere noen av mulighetene et mobilt intervju kan gi.

2.5.1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlagt til oppgaven ligger informasjonsskrivet jeg leverte ut på de aktuelle avdelingene. Der presenterte jeg kort hva masterprosjektet mitt dreide seg om og hva jeg tenkte å snakke med og spørre barna om, og at målet var å undersøke en mobil variant av et forskningsintervju. Dette skrivet, sammen med en kort intervjuguide, sendte jeg til NSD²⁸ for en gjennomgang og vurdering av hvordan jeg forholdt meg til personvern og oppbevaring av personopplysninger. Jeg måtte svare på noen korte spørsmål fra NSD, før de ga grønt lys for at planen min for å behandle personopplysninger var god nok. For ordens skyld er opptak av lyd eller video regnet som sensitive personopplysninger, og jeg måtte oppbevare og behandle filene fra intervjuene på en trygg måte.

²⁸ Norsk senter for forskningsdata.

2.5.2. Informert samtykke fra barna

Når man skal ha deltakere i forskningen sin, vil det alltid kreve at man innhenter samtykke fra deltakerne dine. Når deltakerne er barn, blir det litt mer komplisert. For barn under 15 år «[...] må forskeren vanligvis innhente samtykke fra foresatte» (NESH, 2016, s. 20). De barna som avdelingens personale anså som aktuelle, fikk med seg et informasjonsbrev hjem, hvor jeg informerte om prosjektet mitt og hvordan jeg skulle behandle personopplysningene jeg hentet inn. Se vedleggene for dette informasjonsbrevet. Deretter valgte de foresatte om de skrev under på samtykket eller ikke. Dette er det strengt tatt formelle kravet for at disse barna skulle kunne delta i forskningen. Man bør likevel informere barna så godt som mulig om mulige konsekvenser av å delta i forskningen.

Før jeg skulle starte intervjuene med de 4 gruppene barn, hadde vi en kort samtale om hvem jeg var og hva jeg var der for, hvor jeg forklarte at jeg er en forsker som forsker på hvordan barn har det i barnehagen, og sammenliknet med den typen naturvitenskapelige forskere som de som regel hadde en viss grad av kjennskap til. Jeg forklarte dem hva jeg skulle gjøre med videoene jeg tok, at jeg skulle skrive dem ned og tenke over hva vi hadde sagt. Helt til slutt forsikret jeg meg om at dette var noe de ville være med på, og at det var frivillig. Motivasjonen for å bli med var alltid stor, selv om interessen nok ikke handlet så mye om prosjektet mitt og forskningen, men mer om at de fikk gjøre noe annet enn de andre barna og fikk full oppmerksomhet fra en enkelt voksen over et lengre tidsrom. Introduksjonssamtalen gjorde at enkelte av barna fikk et nærmest andektig forhold til rundturen i barnehagen, og tok oppgaven på største alvor.

Informasjonssamtalen hadde jeg rett før vi begynte intervjuet, og i alle tilfellene hadde jeg møtt barna og til en viss grad blitt kjent med dem på forhånd, og i litt ulik grad informert om formålet mitt på forhånd, enten på samme dag eller ved en tidligere anledning. Jeg erfarte riktignok at samtalen likevel var nødvendig å ta rett før intervjuet uansett, siden barna hadde glemt hva jeg skulle gjøre der, selv om jeg hadde vært på besøk en drøy uke før gjennomføringen.

Som sagt var motivasjonen stor for å være med på intervjuet, sannsynligvis i flere av tilfellene av helt andre grunner enn at de nødvendigvis syntes det var så interessant å delta i forskning. Siden jeg filmet, som jeg diskuterer nærmere i neste underkapittel, hadde jeg muligheten til å tone meg inn på barna, og hvis det var noen av barna som på et gitt tidspunkt

hadde begynt å uttrykke eller vise at de var ukomfortable eller utilpass med situasjonen, ville jeg gjort grep for å undersøke at alt var bra og om barnet ønsket å slutte å være med på intervjuet. Deltakelse i forskning er alltid frivillig, og samtykket kan trekkes når som helst, men jeg opplevde ikke at det var noen som ønsket å trekke seg eller slutte å bli intervjuet på noe tidspunkt. Et unntak var muligens da Ahmed i slutten av intervju 4 konstaterte at de hadde vist meg alt tre ganger, før han eller den andre deltakerne to av gangene kom på at det var mer å vise meg. Det var kanskje ikke akkurat inndragelse av samtykket, men det var en ganske tydelig konstatering av at han anså intervjuet som ferdig.

2.5.3. Filming av intervjuene

Involveringen av kamera og filming kompliserer ikke bare prosessen opp mot NSD og de etiske aspektene knyttet til samtykke, det fører også med seg en rekke metodologiske avveininger. Jeg hadde bestemt meg før jeg startet på masteroppgaven at jeg hadde lyst til å filme, men jeg kommer her til å liste opp noen av utfordringene med å bruke video i forskning, etterfulgt av en gjennomgang av fordelene. Dette er en av de mest omfattende og, ikke minst, viktigste metodologiske diskusjonene i oppgaven, som gjør et dette blir et forholdsvis langt underkapittel.

Da vi gjennomførte intervjumetoden i metodologiekksamnen brukte vi ikke kamera, og da var det som å se data «fordampe i luften» foran oss, så jeg bestemte meg tidlig for å bruke video. Det kompliserte riktignok prosessen fram mot feltarbeidet en del, ved at prosessen opp mot NSD tok lengre tid, samtidig som arbeidet med tillatelse fra de foresatte ble enda viktigere, og å informere barna og få deres muntlige samtykke til å være med på intervjuene. Se de to foregående kapitlene for mer om dette.

Før jeg går løs på diskusjonen rundt fordeler og utfordringer ved bruk av kamera og video, vil jeg kort gjøre rede for utstyret og mine valg knyttet til bruken av det. Kameraet jeg brukte er av typen GoPro Black 7, med målene 62,3mm x 44,9mm x 33mm. Det er altså forholdsvis lite, men det gir videoer i veldig god oppløsning ut fra kameraets størrelse. Kameraet er festet til en stang, av den typen man kan ta en selfie med. Denne stangen holdt jeg i hånda, sånn cirka i livhøyde, og byttet hånd ved behov, for å lettest mulig kunne fokusere der samtalen til enhver tid foregikk i forhold til der jeg var posisjonert, for å klare å best mulig fange opp mest mulig. Kameraet har også en innebygget mikrofon, så jeg trengte ikke bruke en egen mikrofon til å ta opp lyd.

En av hovedutfordringene ved bruk av video, er at det som vises på videoklippet ikke er noen form for objektiv sannhet, og veien fra å være en tredimensjonal opplevelse til en todimensjonal gjør et opptak til en «[...] reduksjon av virkeligheten og ikke en nøyaktig gjengivelse av den» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 64). Når man filmer vil man alltid ta valg knyttet til når man skrur på kameraet, hva som er i fokus og hva som havner utenfor bildekanten. Dette henger sammen med utfordringen knyttet til mangel på kontekstuell informasjon, hva som skjer utenfor bildekanten som påvirker situasjonen som blir filmet (Walsh, Bakir, Lee, Chung & Chung, 2007, s. 48). Det gjør at når man transkriberer kunne man kanskje tenkt seg å fokusere kameraet et annet sted enn der det blir filmet. Walsh et. al. påpeker at dette spesielt gjelder hvis den som skal transkribere og analysere ikke selv var den som gjennomførte feltarbeidet (Walsh et al., 2007), noe som er et mindre problem for meg, siden jeg både filmer, transkriberer og analyserer selv. Ved et par anledninger kunne jeg likevel tenkt meg litt mer aktiv kameraføring, det virker som jeg selv tidvis også glemte at jeg filmet intervjuene. Enten holdt jeg kameraet i overkant statisk i ro, og ved enkelte tilfeller fokuserte jeg kameraet rett og slett bort fra alt som skjedde. På forhånd hadde jeg klart for meg hva jeg skulle filme; hele intervjusituasjonen fra start til slutt. Likevel skjedde det i intervju 4 at jeg starta midt ordveksling mellom meg og Tom, hvor det da er et åpent spørsmål for meg hva vi egentlig snakket om før jeg skrudde på kameraet. Det første som blir sagt i intervjuet er at Tom spør meg om «Liker du å leke med tingene?», hvorpå jeg svarer «Ja (utydelig) liker», og da jeg transkriberte kunne jeg ikke huske hvilke ting vi pratet om. Så selv med et bevisst forhold til hva, hvor og når man skal filme, kan man likevel møte utfordringer med det lille utsnittet av virkeligheten som en video er.

En annen utfordring ved å filme intervjuene, er at kameraet på ingen måte er en nøytral deltaker i situasjonen, og «[...] videoopptak kan føre til at de som observeres opptrer unaturlig» (Johannesen, 1990, s. 74 i Søbstad & Løkken, 2013, s. 64). Walsh et. al. påpeker at spesielt i den innledende fasen av intervjuet vil personene som blir filmet gjerne være påvirket av kameraets tilstedeværelse, men «forskeren og kameraet blir aldri usynlige» (Walsh et. al., 2007, s. 53). Dette poenget er viktig, men kanskje enda viktigere hvis man driver med etnografi eller en annen type deltakende observasjon. Planen min for intervjusituasjonene har hele tiden vært at jeg og deltakerne sammen konstruerer en ny og egen situasjon. Intervjuet var aldri ment å være en nøytral situasjon. Min tilstedeværelse er like unaturlig i barnehagene jeg besøker, som at jeg tilfeldigvis også hadde med meg et kamera. Et interessant poeng er at kildene mine i dette avsnittet baserer seg på kilder fra en

tid da kameraene var betydelig større²⁹, noe som kunne gjøre at kameraets tilstedeværelse sannsynligvis følte mer påtrengende, enn meg med mitt forholdsvis lille kamera. GoPro-kameraet har heller ikke noen LCD-skjerm som kan virke forstyrrende for barna (Jf. Walsh et. al., 2007, s. 53), bare et lite rødt lys som signaliserer at kameraet faktisk filmer, som er ganske nyttig for meg å vite at kameraet faktisk gjør. I løpet av de timene jeg filmet, var det bare ved et fåtall anledninger at noen av barna ble bevisste på at jeg filmet dem, selv om jeg ved hvert intervju fortalte på forhånd at jeg skulle gjøre nettopp det. Ved et par anledninger spurte et av barna direkte om jeg filmet, ved andre anledninger så de rett i kameraet, muligens oppfulgt av en form for fysisk bevegelse eller dans.

Med utfordringene gjort rede for, vil jeg nå vende fokuset over mot de viktigste fordelene ved å bruke video i forskningen, siden jeg tross alt endte opp med å nettopp videofilme intervjuene. Det er flere gode grunner til å ta opptak eller filme intervjuer, men Kathy Charmaz trekker fram en av de viktigste, nemlig at med opptak vil man i større grad kunne fokusere på intervjusubjektet. Om ikke 100% fokus, så i hvert fall et ganske høyt prosenttall. Uten opptak vil man måtte bruke tid og energi på å gjøre notater for å huske mest mulig, men hvis man gjør opptak vil man kunne ha øyekontakt, lytte til det intervjudeltakeren sier og komme med relevante oppfølgingsspørsmål (Charmaz, 2014, s.68). I arbeidet med avhandlingen sin reflekterer Charmaz rundt diskusjonen mellom notater og opptak med påfølgende transkribering³⁰:

«Notater alene kunne ikke tilstrekkelig bevare deltakernes tonefall og tempo, pauser og uttalelser, og form og flyt til spørsmål og svar. Notatene mine gikk ikke bare glipp av situasjonelle detaljer, men også mye av konstrueringen av intervjuet» (Charmaz, 2014, s. 91, min oversettelse).

Dette er særdeles relevant for meg, siden jeg gjør et metodeeksplorerende prosjekt, og skal undersøke tematiske og forskningsmessige muligheter med denne metoden. Det vil være særdeles vanskelig å skulle prøve å si noe sikkert om verdien av metoden ene og alene ut fra minnet mitt om hvordan intervjuene gikk og hva som ble sagt³¹. Spesielt poenget hennes om

²⁹ Jeg har ikke finkjemmet alt av tidsskrifter på leting etter metodelitteratur om bruk av kamera, men det kan se ut som det kan trenge metodeeksplorerende forskning knyttet til bruk av mer moderne og mindre kameraer i barneintervjuer og deltakende observasjon.

³⁰ Charmaz tok notater fra 55 intervjuer.

³¹ Pilotprosjektet i 2017 gikk nettopp ut på det, å prøve å se om en mobil variant av et forskningsintervju hadde mulighet til å gi interessante data. Det prosjektet viste det, og i veien videre var det nødvendig å kunne gjøre en mer nøyaktig analyse, nettopp gjennom å ha transkripsjoner å ta utgangspunkt i.

å gå glipp av konstrueringen av intervjuet er viktig for meg. Når jeg intervjuer barna og får svar, er det ofte vel så viktig at jeg har mulighet til å se på hvordan jeg har samhandlet med dem i forkant, hvilke spørsmål jeg har stilt og i hvilken grad jeg har lagt opp til samhandling som gir barna rom for ulike handlinger og utsagn. Vår samkonstruksjon av intervjuene er særdeles interessant for analysen, både hvordan jeg og barna var med på å påvirke retningen i intervjuet. Mens jeg transkriberte og kodet var det flere ganger jeg kom over situasjoner jeg hadde glemt, og hvor barna påvirket situasjonen i større grad enn jeg kunne huske. Mer om dette i senere kapitler.

Charmaz sitt poeng om analyse av samspill og konstruksjon av intervjuet er kanskje den viktigste grunnen til at jeg valgte å filme, men det finnes noen til. En stor fordel er at videoopptak fanger opp en stor mengde detaljer, som ellers ville gått tapt (Løkken & Søbstad, 2013, s. 63), spesielt hvis man fokuserer på intervjudeltakeren og på samtalen imellom oss, i tillegg til at det er mulig å sette filmene på pause, spille i sakte film eller se samme sekvens flere ganger når man analyserer (Løkken & Søbstad, 2013, s. 63), jamfør mitt utsagn tidligere om at å gjøre intervju uten opptak var som å se dataene fordampe foran meg. Dette gjelder spesielt siden innen barnehageverdenen der «[...] kompliserte prosesser skjer fort» (Bae, 1994, s. 98 i Løkken & Søbstad, 2013, s. 63), noe som gjør det nær sagt umulig å få med seg alt samtidig som man står i situasjonen selv. Walsh et al. er inne på noe av det samme, at videoopptakene gjør at man analyserer detaljer i ettertid som man ikke fikk med seg under feltarbeidet (Walsh et al., 2007, s. 46), som for eksempel samspillsmønstre eller kroppsspråk.

I innledningen hadde jeg en diskusjon rundt kvantitativ og kvalitativ forskning, og den dikotomien dukker opp også i diskusjonen om filming. Ifølge Søbstad og Løkken vil man «[...] i observasjoner uten video ofte feste seg ved hendelser som stadig gjentar seg» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 64). Videoopptak er en måte å kunne studere nøye de situasjoner og hendelser som bare skjer sjelden eller bare en eneste gang. Videoopptak gir oss altså «anledning til å granske sjeldne, sosiale fenomener» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 64). Som Walsh et al. sier:

«Fokuset på å telle begivenheter i kvantitativ analyse ignorerer faktumet at de mest framtrepende begivenhetene, som *kan* ha mest innvirkning på hva som skjer da og senere, kan skje sjeldent eller til og med bare en gang. [...]. Video gir ingen garantier for å være på rett sted til rett tid med kameraet rett mot en sjelden men

framtreddende begivenhet, men, hvis fanget opp, kan den bli sett på nøye og gjentatte ganger» (Walsh et al., 2007, s. 46, min oversettelse, min framheving).

Jeg synes dette er et veldig interessant sitat, siden det understreker at man ikke bare kan se på det som skjer mye, men at det som skjer sjeldent faktisk kan være noen av de viktigste begivenhetene i opptakene og, i mitt tilfelle, intervjuene. Sitatet blir ikke bare et argument for opptak og filming av intervjuer, men også et argument for at man bør jobbe kvalitativt, i det minste i tillegg til å jobbe kvantitativt. I min analyse av det mobile forskningsintervjuet kan det være, som i sitatet over, at det er de sjeldneste hendelsene som er de mest signifikante, for det er nettopp de hendelsene som sier noe om mulighetene og potensialet som ligger i metoden. Hendelser og utsagn som er forbi i et blaff, kan være en del av det ukjente potensialet i metoden, som kan være nyttig for framtidige, når de vurderer hvilken metode de skal bruke i sitt feltarbeid i en barnehage.

3.0. Grounded theory

Da jeg startet med dette masterprosjektet hadde jeg lyst til å jobbe med metode og metodologi, men jeg hadde ingen klar tanke om hvordan jeg skulle jobbe med dataene jeg fant gjennom metodegjennomføringen. Inn steg grounded theory, en annerledes form for metode. Kanskje mer med fokus på prosessen enn selve analysen, kort fortalt en slags metodeprosess. Kapitlene 3.1 til 3.6 kommer til å handle om grounded theory. En liten innføring i metodens grunnprinsipper, historie og bruk i Norge, før jeg tar for meg konkret hvordan jeg har jobbet med grounded theory for å behandle rådataene jeg satt igjen med etter intervjuene beskrevet i de foregående kapitlene, og beskrevet nærmere i kapittel 4.1 og 4.2 om selve feltarbeidet.

3.1. Hovedprinsipper i grounded theory

For å starte innføringen om grounded theory med et sitat fra metodens opphavsmenn, handler grounded theory kort fortalt om «[...] the discovery of theory from data systematically obtained from social research» (Glaser & Strauss, 1967, s. 2). Grounded theory i seg selv definerer ikke hvordan man skal innhente data eller nødvendigvis hvordan du skal analysere, men gir retningslinjer på hvordan man kan bevege seg mellom data og analyse. Kathy Charmaz³² sier at grounded theory-metoder inneholder «[...] systematiske, men fleksible retningslinjer for å samle inn og analysere kvalitative data for å konstruere teorier fra dataene i seg selv» (Charmaz, 2014, s. 1, min oversettelse). Det er dette som gir navnet til metoden, man konstruerer teorier som er grunnet, altså grounded, i dataene. Hvis man jobber gjennom grounded theory starter man med induktive data, som setter i gang en gjentakende prosess hvor man går fram og tilbake mellom data og analyse og holder deg i interaksjon med dataene og den framvoksende analysen (Charmaz, 2014, s. 1). Charmaz fortsetter med å si: «Grounded theory er en måte å gjennomføre undersøkelser på som påvirker datainnsamlingen og framhever analysen» (Charmaz, 2014, s. 26, min oversettelse).

Et annet viktig poeng innen grounded theory er at forskeren skal gå inn i forskningsfeltet med et mest mulig åpent sinn. Dette er for at man ikke skal utelukke noe av det som kan dukke opp i analysen av dataene. Dette gjør grounded theory til en egnet analysemetode, hvis man velger å ikke jobbe ut fra en hypotese som skal verifiseres eller

³² Kathy Charmaz (2014) er en av de som har videreutviklet grounded theory i størst grad, med hennes konstruktivistiske versjon av grounded theory, og er min hovedkilde i hvordan jeg har brukt grounded theory.

falsifiseres, men hvor man tar empirien og rasjonaliserer i etterkant³³. Dette er tilfellet med prosjektet mitt, hvor jeg vil finne ut noe om hva intervjuformen blant annet kan brukes til sammen med barn. Jeg hadde ingen klar tanke om mulighetene, bortsett fra hva jeg har lest om metoden i litt andre former i bruk med barn og voksne, og jeg kan allerede her avsløre at mine runder med transkribering, koding og analyse har gitt noen forholdsvis overraskende funn for meg også, personen som gjennomførte intervjuene. Og hadde jeg valgt en annen metode for å analysere, er det godt mulig at analysen ville utspilt seg på en ganske annerledes måte.

En av måtene Glaser og Strauss foreslår at man skal sørge for at man har et åpent sinn når man går inn i et nytt forskningsprosjekt, er å «[...] utsette litteraturstudiene til etter at man er ferdig med analysen» (Charmaz, 2014, s. 306). Glaser og Strauss var kritiske til tendensen i tiden til å holde fast ved teoriene til ulike «store menn», slik som Weber, Durkheim, Marx og Mead, for å nevne noen (Glaser & Strauss, 1967, s. 10), og at å holde eller klamre seg fast til disse mennenes tanker og teorier ville kunne hemme kreativiteten i forskning. Eller som de sier det selv: «Researchers often stifle potential insights by virtue of too strict adherence to existing theory, particularly “grand” theory» (Glaser & Strauss, 1967, s. 253). Litteraturstudier knyttet til forskningsfeltet er kanskje den delen av grounded theory det har vært mest kontroverser om i etterkant, og realismen i om det er mulig å ikke gjøre litteraturstudier før man gjør feltarbeid vil jeg se nærmere på i kapittel 3.4, om såkalt informert grounded theory.

3.2. Grounded theory – en bakgrunn

I kapittel 1.2.1 gjorde jeg en liten drøfting av forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, og denne diskusjonen vil til dels fortsette i disse kapitlene om grounded theory. Grounded theory ble utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss på 60-tallet, i et USA der kvalitativ forskning og kvalitative metoder kjempet på vikende front mot kvantitativ forskning, som dominerte i universitetene, fagtidsskriftene og finansieringsbyråene³⁴ (Charmaz, 2014, s. 6). I tillegg var ikke induktiv kvalitativ forskning som metodologi

³³ Denne måten å snakke om hvordan man bruker grounded theory til å rasjonalisere i etterkant, eller eterrasjonalisere, må jeg gi heder til min veileder Leif Hernes for å ha satt meg på sporet av.

³⁴ Charmaz (2014, s. 6) påpeker at situasjonen var annerledes i Storbritannia og det kontinentale Europa, hvor det var sterke tradisjoner innen sosiologi. Dette avsnittet dreier seg dog om samtiden hvor grounded theory oppsto, derfor går jeg litt inn i dybden av hvordan det sto til i forskning i USA på denne tiden.

teoretisert eller videreutviklet på en måte som forskere kunne bruke i feltarbeid (Charmaz, 2014, s. 5). De som faktisk gikk ut i feltet var lite transparente i datainnsamlingen og etterpå, mens de tidlige metodologiske tekstene om temaet fokuserte lite på de analytiske strategiene de brukte (Charmaz, 2014, s. 5). Positivistiske metoder var dominerende, og de la til grunn at forskeren var en «[...] unbiased and passive observer who collected facts but did not participate in creating them» (Charmaz, 2014, s. 6). Gjennom en tro på vitenskapelig sannhet, en enhetlig metode, objektivitet og legitimert sannhet, kunne man redusere kvaliteter ved menneskelige erfaringer til kvantifiserbare data (Charmaz, 2014, s. 6). Dette er ganske ulikt perspektivene til de som jobber kvantitativt i dag, men det var altså i denne samtiden Glaser og Strauss entret scenen og utviklet grounded theory.

Grounded theory er en slags fusjon av kvantitativ og kvalitativ metodologi, gjennom forskningsbakgrunnen til de to opphavsmennene. Glaser hadde opphav i kvantitativ forskning, og hadde som mål å sette koder på kvalitative data på samme måte som hans mentor Paul Lazarsfeld hadde gjort med kvantitative data (Charmaz, 2014, s. 9). Mange av hovedkjennetegnene ved grounded theory kommer fra Glasers kvantitative bakgrunn, noe jeg kommer mer tilbake til senere. Strauss, på den andre siden, hadde sin bakgrunn innen kvalitativ forskning, og hans bidrag til grounded theory handler i stor grad om synet på mennesker som aktive i egne liv og språk som en medkonstruktør av sosiale og subjektive meninger gjennom handlinger, i tillegg til grounded theory sin deduktive natur (Charmaz 2014, s. 9). Strauss bidro også med perspektivene fra symbolsk interaksjonisme, et perspektiv hvor man ser på samfunn og virkelighet som konstruert gjennom interaksjon med andre. Det var altså et perspektiv sentrert rundt språk og kommunikasjon, og man anså at det var mulig for personer å tenke over og sine liv og handlinger, og ikke «[...] responderte mekanisk på stimuli» (Charmaz, 2014, s. 9, min oversettelse). I årene etter samarbeidet deres ble Strauss og Glaser uenige om hva grounded theory egentlig var, og de tok metoden i ulike retninger. Jeg tar ikke for meg disse uenighetene, annet enn å poengtere at Kathy Charmaz nok er tettere assosiert med Strauss enn med Glaser.

Essensen i Glaser og Strauss sin originale bok, var å «[...] kombinere epistemologisk kritikk med retningslinjer for handling [i feltet]» (Charmaz, 2014, s. 7, min oversettelse), i tillegg til at de forente kvantitative og kvalitative teknikker og strategier. Men deres kanskje mest substansielle arv, var deres budskap om at «[...] systematisk kvalitativ analyse har sin egen logikk og kunne generere teori» og at man kan «[...] konstruere abstrakte teoretiske forklaringer på sosiale prosesser» (begge sitater: Charmaz, 2014, s. 7, mine oversettelser). Jeg

ser for meg at mange som forsker kvalitativt i disse dager skylder en indirekte takk til Glaser og Strauss for å åpne dørene for andre måter å forske på enn de som ble nevnt i første avsnitt i dette kapitlet, selv om man selv ikke er i nærheten av å jobbe med grounded theory.

3.3. Konstruktivistisk grounded theory

Min bruk av metoden er i hentet fra Kathy Charmaz sin videreutvikling av grounded theory, og ikke fra originalverket til Glaser og Strauss. Charmaz påpeker at grounded theory ble utviklet i Glaser og Strauss sin kamp mot «dominansen til positivistisk, kvantitativ forskning» (Charmaz, 2014, s. 12), men, ironisk nok, ble grounded theory utover 90-tallet mer og mer brukt av nettopp kvantitative forskere og grounded theory fikk etter hvert en mer og mer kvantitativ assosiasjon (Charmaz, 2014, s. 12). Men utover 90-tallet ble grounded theory videreutviklet av Kathy Charmaz og andre forskere til å ha et mer sosialkonstruktivistisk perspektiv. Charmaz sier at:

«Som enhver beholder man kan helle ulikt innhold opp i, kan et mangfold av forskere bruke strategier fra grounded theory, som for eksempel koding, memo-skriving og sampling for teoriutvikling med sammenliknende metoder, fordi disse strategiene på mange måter er mulig å transportere over epistemologiske og ontologiske barrierer, men *hvilke* antakelser forskeren tar med seg til disse strategiene og *hvordan* de bruker dem er avhengig av epistemologiske og ontologiske ståsteder» (Charmaz, 2014, s. 12, min oversettelse, originale uthevninger).

Som vi kan se av dette sitatet, kan man i den konstruktivistiske forståelsen av grounded theory bruke strategiene i forskning knyttet til ulike paradigmer og ontologiske og epistemologiske forståelser, men man må tilpasse bruken til disse forståelsene og paradigmene. For å sitere J. Amos Hatch igjen: «Er det en logisk flyt?» (Jf. Hatch, 2007, s. 242). Man må tilpasse sin bruk av grounded theory til paradigmet man opererer innunder, for eksempel til om man skal operere kvantitativt og kvalitativt. Jeg har tilpasset grounded theory til at jeg skal utforske en metode, og jeg bruker det ganske annerledes enn jeg sannsynligvis ville gjort hvis jeg gjorde intervjuer med helt andre forskningsspørsmål.

Kathy Charmaz kalte videreutviklingen av grounded theory for konstruktivistisk for slik «[...] å anerkjenne subjektivitet og forskerens involvering i konstruksjonen og tolkningen av dataene» (Charmaz, 2014, s. 14, min oversettelse). Hun trekker fram at hvis man ser på den sosiale virkeligheten som «[...] mangfoldig, prosessuell og konstruert, da må man ta

høyde for forskerens posisjon, privilegier, perspektiv og interaksjoner som en iboende del av forskningsvirkeligheten» (Charmaz, 2014, s. 13, min oversettelse). Konstruktivistisk grounded theory tar altså høyde for forskerens påvirkning på forskningssituasjonen, men også for erfaringene og perspektivene som forskeren har med seg fra tidligere. Dette er forholdsvis sentralt når man forsker med barn, og Johansson påpeker at forskere innen barnehagefeltet må «[...] granske våre egne antagelser og våre egne forståelser, og hvilke møter med barns perspektiv vi bidrar til eller hindrer» (Johansson, 2003, s. 45).

3.4. Informert grounded theory

Som nevnt i et tidligere avsnitt, skal man ideelt sett ikke gjøre litteraturstudier eller annet forarbeid før man starter med feltarbeid, helst ikke før man har begynt eller er ferdig med å formulere analysene. Glaser og Strauss ønsket at man ikke skulle se dataene gjennom briller påvirket av tidligere ideer, noe de kalte «received theory» (Charmaz, 2014, s. 306). Dette er med tiden blitt problematisert og kritisert, spesielt av Robert Thornberg, som har gått så langt som å mene at man må begynne å snakke om «informert grounded theory» (Thornberg, 2012; Charmaz, 2014). I praksis er det vel så godt som umulig å gå inn i noe som helst forskning uten forkunnskaper. I for eksempel mitt tilfelle, er det umulig å skulle ta for meg dette forskningsarbeidet uten utstrakt erfaring og kunnskap fra barnehagefeltet. Hvordan vil jeg ellers fatte interesse for å se på konsekvenser ved forskning med barn i en barnehagekontekst? Sannsynligheten for at noen fra en annen yrkesbakgrunn ville fattet interesse for temaet for denne masteroppgaven er ytterst liten. For ikke å snakke om hvor stor forskjell det ville blitt i selve feltarbeidet og analysene i etterkant. I tillegg kommer selve intervjumetoden, som jeg neppe ville gått videre med uten å ha gjennomført piloten i løpet av metodologiemnet før vi kom til masteroppgaveskrivinga. På den annen side er det begrenset med metodestudier av metoden brukt sammen med barn, noe som gjør at det er lite å sette seg inn i. Jeg har derfor lest meg opp på en del metodologiske tekster knyttet til muligheter og utfordringer knyttet til det mobile forskningsintervjuet.

Selv om det kanskje ikke er mulig å ikke lese noe litteratur før man går ut i felten, gjelder likevel prinsippet om å være minst mulig forutinntatt. Det er en forskjell på «[...] an open mind and empty head», som Dey formulerer det (Dey, 1993, s. 63 i Thornberg, 2012, s. 249). Uten litt bakgrunns litteratur vet du veldig lite om hva du skal se etter. Strauss³⁵

³⁵ Strauss samarbeidet med Juliet Corbin i store deler av sin senere karriere.

snudde senere i karrieren sin, og påpekte at det er mulig å bruke litteratur, men at du må være bevisst bruken, slik at du ikke lar litteraturen styre deg. «Use the literature, don't let it use you» (Becker, 1986, s. 149, i Corbin & Strauss, 2015, s. 49). Charmaz advarer mot det samme, og sier at i arbeidet med datamaterialet og i kodingen kan det være en risiko for å presse eksisterende teori ned på datamaterialet (Charmaz, 2014, s. 155). Hun sier for eksempel at hvis man jobber med koder med basis i teori, må man la de «[...] puste gjennom analysen og ikke bli påført den» (Charmaz, 2014, s.155, min oversettelse, min framheving). Corbin og Strauss er inne på noe av det samme, og framhever at man bør bruke litteraturen til å «[...] styrke analysen heller enn å begrense den» (Corbin & Strauss, 2015, s. 49). For å samle trådene litt før jeg går videre, må man bruke litteraturen man leser før feltarbeidet på en bevisst måte, for å ikke la seg begrense eller bli styrt av den, men heller la innsikten fra litteraturen styrke analysen i etterkant.

3.4.1. Innside og utside

I en parallell til informert grounded theory, vil jeg trekke linjer mot perspektiver på innside og utside hos Dwyer og Buckle (2009). Å være en innsider innebærer at forskeren deler «[...] identitet, språk og erfaringsgrunnlag med forskningsdeltakerne (Dwyer & Buckle, 2009, s. 58, min oversettelse). Dette deler jeg definitivt med barna som deltok i intervjuene mine; vi hadde for eksempel felles referanser og forståelser av samspill mellom barn og voksen, slik jeg diskuterte i kapittel 2.4. Jeg er likevel ikke en 100% innsider i de aktuelle barnehagekontekstene hvor jeg gjorde intervjuene, for jeg kjente ikke disse barna, avdelingene eller de ansatte. Man kan si at jeg var en innsider-utsider, eller en «inbetweener», som Milligan kaller det (Milligan, 2016, s. 248). Det at jeg var en innsider med erfaring fra feltet gjorde at jeg lett fikk kontakt med barna, men at jeg var en utsider i de aktuelle barnehagene gjorde at jeg kunne stille spørsmål ved aspekter som for en innsider ville vært åpenbare. For eksempel materielle og diskursive praksiser, som jeg drøfter nærmere i kapittel 6.1. En annen fordel ved å være utsider i forskningskonteksten, er at man reduserer sjansen for å komme i rollekonflikter. Blant annet har Asselin påpekt at rollekonflikter kan skje i all forskning, men at sjansen for at det skal skje øker når forskeren har en annen rolle i forskningskonteksten enn bare å være en forsker (Asselin, 2003, i Dwyer & Buckle, 2009, s. 58). Muligheten er likevel ikke helt fraværende, all den tid jeg har brukt «portvoktere» i min egen bekjentskapskrets til å få tilgang til disse barnehagene. Dette gjør at jeg potensielt kan oppdage forhold som kan sette meg i konflikt med de som har gitt meg tilgang, i form av at

jeg i det hele tatt har fått være i disse barnehagene. De informerte samtykkene kommer selvfølgelig i tillegg.

Jeg kunne lagt dette kapitlet om innside/utsideproblematikk et annet sted i teksten, men jeg synes det passer bra i sammenheng med kapitlet om informert grounded theory. Sammen underbygger de ganske tydelig at dette forskningsprosjektet ikke ville vært mulig for en utenforstående i barnehagefeltet. Et aspekt er selve tanken i grounded theory, om at forskeren ikke bør være belest og forutinntatt før grounded theory-feltarbeidet starter, ville gjort at denne oppgaven sannsynligvis ikke ville sett dagens lys. Både akademisk og praktisk erfaring har bidratt til at jeg ble interessert i metode og metodologi i barnehageforskning. Det andre aspektet er at en utsider i feltet ikke ville fått den samme tilgangen til barnehagen som arena, men heller ikke hatt den nødvendige erfaring for å klare å få kontakt med barna og tilgang til deres erfaringer. Her snakker jeg konkret om at barna opplever tillit til en forsker med barnehagelærerbakgrunn på kort tid, i hvert fall skjedde dette i mine intervjuer, og ikke nødvendigvis om det problematiske i at deltakere kanskje vil si mer til en insider enn en utsider (jf. Dwyer & Buckle, 2009, s. 58), noe som kan være problematisk i et maktperspektiv.

3.5. Grounded theory i en norsk barnehagekontekst

På samme måte som intervjumetoden jeg har valgt å forske på, er analysemetoden min i bare mindre grad brukt innenfor norsk barnehageforskning. Jeg har selvfølgelig ikke en total oversikt over all forskning innenfor feltet, så dette er ikke en uuttømmelig oversikt. Igjen på samme måte som intervjuformen, er grounded theory kjent innen barnehageforskningsfeltet, men likevel lite brukt, og de som bruker det bruker det lite i datamateriale hentet fra feltarbeid sammen med barn. Et eksempel er Monica Jenssens masteroppgave fra 2013, hvor hun bruker teknikker fra grounded theory for å analysere svarene til informanter (Jensen, 2013). Disse informantene er riktignok voksne ansatte, og ikke barn som går i barnehage. Et mer aktuelt eksempel til mitt prosjekt er Soern Finn Menning sin masteroppgave fra 2014, hvor han bruker grounded theory til å vurdere nysgjerrighet som et aspekt på kvalitet på en småbarnsavdeling gjennom bruk av videografi (Finn Menning, 2014). Et tredje eksempel på bruk av grounded theory er Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017), som brukte metoden for å analysere om hvordan barnehagelærere underviser, eller om de i det hele tatt gjør det. Etter å ha gjort et overflatisk

søk, kan det virke som at grounded theory er vanligere innen spesialpedagogikk og innenfor lærerutdanningene enn i barnehagesektoren. Dette er riktignok bare et inntrykk, og heller ikke hovedmålet med denne oppgaven. Det dette avsnittet viser er at forskningsarbeidet mitt, også på dette området, er metodeeksplorerende i bruken av grounded theory i å vurdere og analysere en form for intervju i bruk sammen med barn i en barnehagekontekst.

3.6. Min bruk av grounded theory

Jeg har tatt utgangspunkt i Kathy Charmaz sin konstruktivistiske grounded theory, der den «[...] konstruktivistiske framgangsmåten behandler forskning som en konstruksjon samtidig som den anerkjenner at den skjer under spesifikke omstendigheter – som vi muligens ikke er klar over eller ikke kan velges» (Charmaz, 2014, s. 13). Dette passer godt til mitt arbeid, der omstendigheter, forskerrollen, væremåte og liknende, er viktige faktorer. Den konstruktivistiske versjonen av grounded theory passer godt til moderne, kvalitativ forskning, med dens verktøy for å analysere og systematisere datamateriale, uten at man må omfavne grounded theory sine positivistiske røtter på 50- og 60-tallet. På mange måter er konstruktivistisk grounded theory nettopp et svar på akkurat det problematiske ved opphavet.

Da jeg begynte på denne oppgaven, var det å sette meg inn i grounded theory det jeg gjorde først. Det mobile forskningsintervjuet kjente jeg godt til fra før, og det jeg trengte var å sette meg inn i analysemetoden jeg skulle bruke. Jeg tok med meg to momenter fra grounded theory ut i feltet: (1) å ikke jobbe fra noen hypotese som jeg skulle verifisere eller falsifisere. (2) Jeg skrev ned notater i en notatbok underveis i feltarbeidet, noe Charmaz kaller «memo-writing» (Charmaz, 2014, s. 162). Notatene var umiddelbare tanker, og de kan være med på å gi retning til analysen i etterkant av transkripsjonen og kodingen. Memoene man skriver ned kan være med på å gi retning til forskeren i det videre arbeidet (Charmaz, 2014, s. 168). Jeg skrev også ned notater i transkripsjonene ved fenomener jeg syntes var ekstra interessante, for eksempel opp mot andre teorier eller ontologiske perspektiver³⁶, eller jeg sammenliknet med en hendelse tidligere i samme intervju eller i et av de andre. Disse tankene og perspektivene kan bidra til å forme veien gjennom analysen og fram til den ferdige teksten.

³⁶ Charmaz advarer riktignok mot å presse eksisterende teori på dataene våre, samtidig som man må være på vakt mot å la ens forutinntattheter påvirke kodingen (Charmaz, 2014, s. 155).

Transkriberingen var en ganske omfattende prosess, noe som gjorde at jeg for avvekslingens del ikke nødvendigvis transkriberte og kodet intervjuene i den rekkefølgen de ble gjennomført. Underveis i transkriberingen oppdaget jeg at det var tidsbesparende å skrive inn kodene parallelt med at jeg transkriberte. Tross alt er det forholdsvis naturlig å reflektere over fenomenene man ser samtidig som man skriver de ned. Man har også innholdet i filmene klarere i minnet hvis man gjør det parallelt, enn hvis man skal gå tilbake og kode i ettertid. Jeg utviklet denne teknikken gradvis mens jeg transkriberte, noe som gjorde at jeg måtte gå tilbake og sette koder i de to første intervjuene. Utviklingen av den parallelle teknikken å transkribere og kode samtidig, sammen med det faktum at jeg ble bedre i intervjusituasjonen, gjorde at kvaliteten på intervjuene og kodene etter min mening ble bedre utover i prosjektet. Da jeg gikk tilbake til materiale jeg hadde transkribert enten uten koder eller med noen få koder, kunne jeg ta i bruk koder og tanker jeg hadde utviklet i prosessen med å transkribere og kode de senere intervjuene. Dette kalles teoretisk sampling i grounded theory (Charmaz, 2014, s. 192), at man går tilbake til datamaterialet sitt, og enten koder det hele på nytt ut fra nye tanker, ny teori eller nye koder, eller at man raffinerer de allerede eksisterende kodene. I min prosess har teoretisk sampling ikke vært noe stort mål, men det har likevel til en viss grad skjedd. Når jeg har åpnet et av intervjuene jeg ikke har jobbet med på en stund, hopper i noen tilfeller tomrommene ut til meg, hvor det trengs en kode. Jeg måtte sette strek etter at jeg hadde transkribert og kodet alle fire intervjuene til omtrent samme standard, for å ikke gå i ring i datamaterialet uten å klare å formulere noen analyse eller resultater, for ikke å snakke om en ferdig tekst.

Jeg har sagt litt om koding i forrige avsnitt, men jeg skal videre i dette avsnittet gå litt mer inn på hvordan jeg brukte koding i prosjektet mitt. Det finnes flere ulike måter man kan kode intervjuene sine på, men jeg valgte å sette ord på hva som skjer i utsagnene som virker å kunne ha en viss betydning. Det betyr at for mange av utsagnene som ble sagt av meg selv og deltakerne, satte jeg ikke noen kode, bare de gangene utsagnene handlet om en prosess eller et fenomen som jeg oppfattet hadde en viss signifikans for den påfølgende analysen. I størst mulig grad holdt jeg meg til Charmaz kaller «[...] å kode med ord som tilsier handling» (Charmaz, 2014, s. 116). Dette er en måte å hindre deg i å fokusere for mye på de individuelle personene du intervjuer, og i stedet se hva som faktisk skjer i datamaterialet, intervjuene i dette tilfellet. Charmaz advarer om at «[...] det kan føles rart å påberope et språk med fokus på handling istedenfor på temaer eller emner» (Charmaz, 2014, s. 116), men jeg syntes det gikk fort å venne seg til det. Jeg kommer selvfølgelig til å se nøye på kodene

som tredde fram i analysedelen, men jeg skal fort si noe om noen av typene koder som jeg ofte kom over. Veldig mange av kodene jeg satte på barnas utsagn starter med «formidler [...]», «forteller [...]», «prøver å sette ord på [...]» og liknende, mens kodene på mine utsagn starter med for eksempel «stiller [...]», «fokuserer [...]» med mer. Essensen i forskjellen på kodene på mine og barnas ytringer, var at kodene på mine ytringer var proaktive. Jeg stilte spørsmål som var ute etter en handling (Jf. Austin 1970), ba om utdyping eller ønsket å dvele ved enkeltmomenter. Kodene på barnas ytringer var tilsvarende reaktive, ved at de prøvde å formidle eller forklare det jeg hadde spurt om. Noen ganger var de også reaktive overfor miljøet, uten at jeg hadde stilt et spørsmål.

Da jeg var ferdig med å kode, var det tid for å begynne med det Charmaz kaller fokusert koding. Fokusert koding innebærer at man tar de hyppigst forekommende eller mest signifikante kodene, og bruker de til å analysere store mengder datamateriale (Charmaz, 2014, s. 138). Jeg tok derfor alle kodene jeg hadde brukt i løpet av de fire intervjuene, satte de opp etter hverandre i et dokument og telte opp hvor ofte de ulike dukket opp. Videre lagde jeg forskjellige underkategorier, hvor jeg samlet koder som handlet om omtrentlig det samme. Disse underkategoriene samlet jeg videre i mer overordnede hovedkategorier. For å ta et konkret eksempel, pratet vi i intervju 2 om fysisk og voldsom lek, og da brukte jeg koden «forteller om reglene i fysisk lek» om denne situasjonen. Denne koden la jeg i en underkategori jeg kalte «Ytringer om lek». Denne underkategorien la jeg, sammen med andre underkategorier relatert til lek, i hovedkategorien «Lek». De fleste underkategoriene og hovedkategoriene følger slike intuitive linjer, fra kode via underkategori til hovedkategori. Denne måten å kategorisere på gjorde det mulig å både være presis og nøyaktig i kodene, samtidig som under- og overkategoriene gjorde det mulig å se linjene mellom ganske forskjellige koder. På tross av et veldig stort antall koder etter selve kodeprosessen, gjorde den fokuserte kodingen at jeg fikk et godt overblikk over hva som faktisk skjedde i de ulike intervjuene. Arbeidet med kodene og kategoriene utdyper jeg litt videre i kapittel 5.2, og det meste av kapittel 6 kommer jeg til å bruke på å analysere innholdet i de forskjellige hovedkategoriene.

Avslutningsvis skal jeg kort si noe om andre måter man kan kode intervjutranskripsjoner. Man kan gjøre noe som kalles linje-for-linje koding, som innebærer at man setter en kode for så godt som alle linjene i datamaterialet (Charmaz, 2014, s. 124). Dette gjør man for å holde seg åpen til hva som kan komme fram i dataene. På samme måte kan man gjøre ord-for-ord koding, noe som kan være nyttig vis man har en interesse for

fenomenologi (Charmaz, 2014, s. 124). Jeg tenker at dette også kunne vært interessant hvis man gjør en lingvistisk studie, noe jeg helt klart så at man kunne bruke mine intervjuer til hvis det var det som var målet. Jeg valgte bort begge disse perspektivene til fordel for mer overordnede koder fordi datamaterialet mitt allerede var omfattende nok uten koder og med de overordnede, i tillegg til at mitt mål om å se på muligheter og potensial i metoden gjorde det mindre interessant å kode hvert eneste utsagn og hver linje i detalj. Da jeg kodet satte jeg riktignok halvminutt-for-halvminutt koder for innholdet i hvert halvminutt i intervjuene som passerte, som kan sies å være linje-for-linje koding på et mer overordnet plan knyttet til tid. Disse satte jeg for å favne de delene av intervjuene hvor det ikke nødvendigvis var så mye å sette koder på, men hvor det tross alt var *noe* som skjedde. Da transkripsjonen og kodingen var unnagjort satt jeg igjen med hundrevis av løpende koder til intervjutranskripsjonene, og jeg vurderte da at det holdt uten å ta med halvminuttskodene. Det er dog en mulighet å sette slike koder for å få et overblikk over for eksempel tidsbruken i et gitt intervju, hvor mye tid som gikk med til samtale, lek og annet.

4.0. Feltarbeid

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for gjennomføringen av feltarbeidene, og hvordan intervjuene utviklet seg underveis og imellom de to barnehagene jeg var i.

4.1. Feltarbeid barnehage 1

Veien fram til feltarbeidet ble hakket mer kronglete enn jeg hadde sett for meg på forhånd. Det ene var at behandlingstiden hos NSD var lenger enn vanlig på grunn av innføringen av GDPR sommeren før jeg startet opp dette prosjektet. Dette gjorde at oppstarten av feltarbeidet ble ganske mye forsinket, sammenliknet med hva jeg i utgangspunktet så for meg. Et annet aspekt var at det var litt krevende å finne en barnehage hvor det passet at jeg intervjuet på ukedagen jeg hadde disponibel fra min egen jobb³⁷. Jeg kom i kontakt med en passende barnehage, og hadde et møte med styreeren og fikk en omvisning i barnehagen. Her kommer vi tilbake til NSD og deres behandlingstid, som gjorde at jeg først var klar for å gjøre intervjuene ca. 3,5 måned etter det nevnte møtet. Denne forsinkelsen gjorde at barnehagen hadde fått ny styrer og avdelingen ny pedagogisk leder, som gjorde at jeg måtte informere om prosjektet to ganger til. Men i mars 2019 var det endelig klart for å starte feltarbeidet.

Jeg kom til barnehagen Midgard³⁸, beliggende vest i Oslo, på formiddagen i en vanlig torsdag i starten av mars. Midgard har tradisjonelle avdelinger, med to storebarnsavdelinger med 24 barn på hver avdeling, i tillegg til to småbarnsavdelinger. Jeg besøkte barnegruppene og pratet med noen av barna som hadde gitt samtykke til å delta i intervjuet. Jeg var til stede mens de hadde førskolegruppe, og jeg var også sammen med dem mens de spiste lunsj. I denne barnehagen gjorde jeg intervju med Henny, Sigurd og Kim fra avdelingen Frøy, og i intervju 2 snakket jeg med Jill og Ludvig fra avdelingen Gyne.

Intervju 1 varte i cirka 25 minutter, hvorav jeg transkriberte omtrent 23 minutter. Jeg startet dette intervjuet med å ta barna fra rom til rom og la de kommentere og fortelle meg på veien, men kort tid inn i intervjuet la jeg meg i stedet på en linje hvor jeg i større grad lot

³⁷ I en barnehage jeg var i kontakt med hadde fire av fire storebarnsavdelinger turdag på dagen jeg hadde studiedag, så da falt den bort, siden jeg ikke ønsket at de skulle gjøre store tilpasninger til meg og mitt prosjekt. Denne organiseringen løfter dog spennende spørsmål om barnehagens organisering og utnyttelse av tid og rom, men det får bli til en annen gang.

³⁸ Navnet på barnehagen, avdelingene og barna er fiktive.

barna styre retningen på intervjuet. De flyttet fokus til det de var interessert i, og jeg samtalte og stilte spørsmål. Vi tok for oss alle rommene på avdelingen deres, besøkte fellesarealer og småbarnsavdelingene. Dette var det ene intervjuet med tre deltakere, og det var et forholdsvis høyt tempo gjennom hele intervjuet.

Intervju 2 varte omtrent 26 minutter, hvor jeg transkriberte alt jeg filmet. Dette intervjuet føltes roligere og mer dvelende enn det første, siden det var to deltakere i stedet for tre. Her lot jeg barna styre hva vi skulle dvele ved og prate om helt fra starten, noe som gjorde at denne dynamikken satte seg helt fra starten av. Vi besøkte rommene på avdelingen, fellesarealer og naboavdelingen.

Noe av det jeg opplevde da jeg transkriberte disse intervjuene var at jo friere barna kunne assosiere og styre retningen i intervjuet, jo mer interessante ble samtalene og refleksjonene som kom ut av det. Da jeg la sterkere føringer på hvor vi skulle gå og hva vi skulle snakke om, endte samtalene opp med å bli mindre interessante, i hvert fall følte jeg dette. Mine ytringer som intervjuer førte tidvis til at det var lite handlingsrom for barna da de skulle svare, og jeg stilte en god del lukkede spørsmål. Jeg opplevde at jeg ombestemte meg mye midtveis i setninger, som førte til omstendelige spørsmål og en god del stamming³⁹. Til det neste feltarbeidet ble et av målene å ha en klarere tanke om hva jeg skulle si eller spørre om før jeg begynte å snakke. Både for barnas del i intervjusituasjonen og for min del i transkripsjonsprosessen.

4.2. Feltarbeid barnehage 2

Da jeg begynte å nærme meg ferdig med transkriberingen av de to første intervjuene, begynte jeg å tenke på hvor jeg skulle gjennomføre noen flere intervjuer. I Midgard barnehage var det ikke flere foresatte som hadde skrevet under på samtykkeskjemaet, som betydde at jeg måtte finne en ny barnehage å gjøre intervjuene i. I tillegg lå Midgard langt unna der jeg bodde, så praktiske hensyn gjorde det også mest praktisk å finne en ny barnehage. Jeg brukte kontaktnettet fra mitt daglige virke i jobben min, og kom i kontakt med en mer lokal barnehage, Valhall barnehage⁴⁰, beliggende øst i Oslo. Jeg tror ikke beliggenhet og kulturell bakgrunn hadde spilt veldig stor rolle på intervjuene, transkripsjonene eller analysene, men jeg ønsket likevel å ha en viss spredning i hvor barnehagene var og hvem

³⁹ Mer om dette i kapittel 5.1.

⁴⁰ Navnet på den andre barnehagen og dens avdelinger er fiktive.

barna jeg intervjuet var. Jeg hadde et møte med styreren, og kom tilbake noen uker senere da de hadde fått inn noen samtykkeskjemaer. Som i Midgard barnehage, hadde jeg et intervju på hver av storebarnsavdelingene; Rani og Jens på avdelingen Heimdall og Ahmed og Tom på avdelingen Brage⁴¹. Valhall barnehage har også en tradisjonell organisering, men i motsetning til Midgard, har de to storebarnsavdelingene i Valhall 18 barn på hver avdeling, og bare en småbarnsavdeling.

Intervju 3 varte i 31 minutter, og jeg transkriberte alle 31 minuttene. Opptaket fra intervjuet med Rani og Jens ble det lengste av alle, og tok oss gjennom alle kriker og kroker av avdelingen, en tur ned i gangen til et grupperom og en lang sekvens inne i et lekekott. Som jeg lærte i de første intervjuene, lot jeg barna styre retningen i intervjuet, og de styrte hva vi skulle prate om og hvor vi skulle gå. Denne samtalen var kanskje den mest filosofiske og reflekterende av alle intervjuene, og noen av temaene vi endte opp med å dvele ved ble veldig lange. Noe annet interessant var at den ene deltakeren snakket betydelig mer enn den andre, men også han var med hele veien selv om han ikke nødvendigvis sa så mye. Det han sa var også betydningsfullt.

Intervju 4 varte i overkant av 16 minutter, som gjorde det til det korteste intervjuet. Det var også muligens det mest tettpakkete intervjuet, hvor det skjedde noe interessant nesten hele tiden. Ahmed i dette intervjuet, sørget for et jevnt driv, og han flyttet fokus ganske fort, etter at han anså hvert tema som ferdig snakket. Det at jeg hadde utviklet intervjueteknikken min betraktelig, gjorde at jeg ikke behøvde å bruke så mye tid på å snakke selv, men i større grad effektivt stille de riktige spørsmålene for å hjelpe barna til å fortelle og assosiere.

Som nevnt tidligere, blir det ikke plass til en dypere beskrivelse av hva som ble sagt og gjort i intervjuene enn dette. I analysekapitlene vil vi riktignok ved noen anledninger besøke utsagnene til noen av barna for å understreke noen av de analytiske poengene mine.

⁴¹ Alle barnas navn er fiktive, og navnene til Rana og Ahmed har jeg valgt for å prøve å gjenspeile at foreldrene deres har andre opprinnelsesland enn Norge.

5.0. Transkribering og koding

I dette kapittelet skal jeg ta for meg de ulike valgene jeg møtte i prosessen med å bearbeide videoene fra intervjuene. Først gjennom prosessen med å transkribere intervjuene, og deretter om valgene jeg gjorde da jeg kodet transkripsjonene og systematiseringen av disse.

5.1. Transkripsjonsvalg

I møte med videoene sto jeg overfor en del valg i hvordan jeg valgte å transkribere. Det er ulike måter man kan gripe fatt i materialet når man transkriberer, men jeg valgte å transkribere på en måte som er mest mulig leservennlig, altså at jeg skriver ned ordet som er ment hvis det blir uttalt utydelig. Ved en del tilfeller har jeg latt direkte grammatikkfeil bli med over i transkripsjonen, siden det indikerer hvordan barnet har sagt ytringen, men også fordi disse feilene kunne vært interessante å se nærmere på. På den samme måten har jeg bevart noen muntlige måter å formulere seg på, for eksempel «a» for da og «no» for noe, siden disse måtene å snakke på sier mye om hvordan trykket i utsagnet har vært. Et litt interessant poeng, er at det i mange tilfeller var vanskelig å vurdere forskjellen mellom «også» og «og så». Barn bruker begge disse begrepene, men ofte var meningen «og så» men uttalt som «også», da har jeg transkribert det som det jeg har tolket som meningsinnholdet, altså ofte «og så», siden det muligens er barns foretrukne måte å indikere sekvens og rekkefølge, uten at jeg har noe empirisk grunnlag for å si det annet enn at det forekom mye i intervjuene mine.

Jeg valgte å ikke bruke mye tid på å sette meg inn i transkripsjonsteknikk, i det store bildet var ikke datamaterialet mitt så stort, men noen teknikker lærte jeg meg. Den viktigste var å bruke klammer for å indikere at noe ble sagt samtidig. Ved noen tilfeller snakket både jeg og to eller tre deltakere samtidig, og da ble det veldig nyttig at dette kunne komme tydelig fram i den ferdige transkripsjonen. Det at flere snakket i munnen på hverandre kunne gjøre at det ble så godt som umulig å høre hva som ble sagt hos alle, og det gjorde at [(utydelig)] tidvis forekom ganske hyppig. Selv om det var forholdsvis irriterende og tidvis frustrerende med så mye snakk i munnen på hverandre, gjorde prosessen med å transkribere intervjuene meg mer bevisst på funksjonen dette har i sosiale sammenhenger, som et slags køsystem for å indikere at man har noe å komme med etter at den nåværende ytringen er ferdigsagt. I tillegg til klammer, brukte jeg vanlige parenteser for å komme med beskrivelser eller ytterligere

informasjon, som sett i eksempelet med [(utydelig)], hvor det er en beskrivelse av at det som blir sagt er utydelig samtidig som at det blir sagt samtidig som noe annet. Bruken av klammer hentet jeg fra et eksempel hos Kvale og Brinkmann (2009, s. 190-191).

Det nevnte eksempelintervjuet hos Kvale og Brinkmann hadde også andre eksempler på tegnsettinger man kan bruke i transkripsjoner, men de andre har jeg utelatt av hensyn til lesbarhet. Lengre pauser forekom ytterst sjeldent, og de gangene det skjedde har jeg notert det i parentes. Alle «eh»-er, «hmm»-er og «mhm»-er har jeg inkludert i de ferdige transkripsjonene, slik at meningsinnholdet i størst mulig grad skal bli overført til transkripsjonene, jf. Kvale og Brinkmann (2009, s. 190). Et valg som kan minne litt om valget mitt å skrive «og så», er valget mitt å bryte fra hverandre det vanlige og veldig muntlige «menne» til «men, eh, ...», for å illustrere denne ordsammenslåingen sin funksjon i en større ytring. Det forrige eksempelet viser også hvordan jeg har valgt å vise «eh» på generelt vis, ved å sette komme før og etter, for å vise at det faktisk er nettopp en pause og et slags brudd fra resten av utsagnet. Det samme gjelder «ehm». En liknende lyd er «mhm», men den ble hovedsakelig brukt av meg for å gi bekreftelse det barna sa og som en måte at jeg hadde hørt og oppfattet det. «Hmm» forekom også hos meg, da som en måte for meg å vise at jeg kanskje ikke fikk med meg det som ble sagt. Latter er tatt med som «hehe» eller «haha», men jeg har valgt å ikke bruke mer enn tre «he»-er når det forekom.

En utfordring når man transkriberer muntlig tale til skreven tekst, er å skape setninger, en hovedsakelig skriftlig konstruksjon, av såkalte «lange setningskjeder» (Poland, 2003, s. 270 i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 193). Hvor man skal sette punktum og komma, er allerede et spørsmål om fortolkning. Jeg valgte i stor grad å sette opp hel- og leddsetninger ut fra utsagnene i videoene. En utfordring som jeg møtte mye, som til en viss grad henger sammen med bruken av «eh», er bruken av gjentakelse av ord, enten ved det er stamming eller fordi jeg eller deltakerne begynte på en setning og så ombestemte oss midtveis og endret til en annen setning eller setningsoppbygging. Jeg merket dette spesielt på meg selv i de to første intervjuene. Jeg omformulerte spørsmål flere ganger, endret setningsoppbyggingen min og gjentok samme ord flere ganger på rad. Dette ble jeg mer bevisst på i de to siste intervjuene, og jeg prøvde å tenke ut hva jeg skulle si før jeg begynte spørre eller svare barna. Flere av gangene dette forekom var i de tilfellene man begynte å si noe mens noen andre allerede snakket, og da man fikk oppmerksomheten, gjentok man det første ordet og fortsatte med en hel setning. Jeg har illustrert dette fenomenet ved å bruke bindestrek midt i eller rett etter et ord, for å få fram det litt bråe i denne praksisen.

5.1.1. Transkripsjoner er ikke nøytrale data

Som hele dette kapitlet så langt viser, har jeg foretatt en rekke valg i prosessen med å gjøre bilde og lyd om til tekst, som jeg kan bruke og analysere i det videre arbeidet med oppgaven. At alle disse valgene potensielt er unike for meg, underbygger påstanden i flere kilder om at transkripsjoner av intervjuer ikke er noen form for nøytrale data (jf. Kvale & Brinkmann, 2009, s. 193), i tillegg til at ulike personer oppfatter samme situasjon ulikt (jf. Løkken & Søbstad, 2013, s. 64). Transkripsjonsprosessen blir dermed et steg videre i mitt relativistiske forskningsprosjekt, som startet med en form for grounded theory med utgangspunkt i forskerens konstruering av virkeligheten ut fra egne erfaringer og kunnskap, og som fortsatte med en intervjumetode hvor min erfaring og kunnskap fra samvær og samtaler med barn og spilte en stor rolle. Alle trinn i dette prosjektet bærer tydelige preg av subjektivitet og min egen konstruksjon av virkelighet, sannhet og kunnskap. Dette var en liten avstikker for å minne om dette. Reliabiliteten og validiteten i intervju, analyse og transkribering ligger i at jeg er åpen om grunnlagene for valgene jeg har gjort.

5.2. Koding

I kapittel 3.6 la jeg fram det teoretiske grunnlaget fra grounded theory som jeg brukte i kodingen av intervjutranskripsjonene, og jeg holdt meg ganske nært opp til hva jeg planla i forkant. Jeg kommer derfor ikke til å gå like i dybden rundt koding som jeg gjorde rundt prosessen med å transkribere. Dette kapitlet kommer i stedet for til å handle om hvordan kodingen tillot meg til å se mønstre jeg ikke var forberedt på å se.

Som jeg sa i kapittel 3.6, systematiserte jeg koder som handlet om omtrentlig det samme fenomenet i underkategorier, og disse underkategoriene samlet jeg i ulike hovedkategorier. Da jeg systematiserte kodene tok jeg utgangspunkt i den lange listen med koder hentet fra intervjuene, og jobbet meg tematisk nedover kodene. De kodene som handlet om det samme, hentet jeg ut og la de i riktig hovedkategori og underkategori. Jeg kunne for eksempel ta utgangspunkt i lek, finne alle kodene som handlet om lek og legge de i riktig underkategori i hovedkategorien lek. Mange av hoved- og underkategoriene tredde fram i denne prosessen, ved at kodene jeg fant trengte en kategori å «komme hjem til». Dette gjorde det lettere å gå tilbake til listen over kodene, for å finne enda flere koder til de forskjellige

under- og hovedkategoriene. Drøftingen av de viktigste hovedkategoriene kommer til å utgjøre de ulike kapitlene i analysedelen, som kommer i underkapitlene i kapittel 6.

Det å ta det store antallet koder, og så systematisere dem tematisk og kategorisk, gjorde at jeg begynte å se noen mønstre jeg ikke hadde vært klar over eller bevisst på tidligere. Koden jeg kalte «retur til pedagogrollen» er et eksempel på dette. Da jeg ble bevisst på denne, tillot det meg å sette koder på andre handlinger og utsagn i sammenheng med «retur til pedagogrollen». Dette utviklet seg til en lengre diskusjon, som jeg tar for meg i kapittel 6.15. Et annet eksempel er hvor stor rolle humor spilte, både fra meg og fra barna som deltok, og dette hadde jeg ikke blitt klar over uten transkripsjoner og koder fra fire forskjellige intervjuer. Dette er noe av poenget med grounded theory, både hos Glaser og Strauss (1967) og Charmaz (2014), at man kan se nye mønstre og sammenhenger man ellers ikke ville sett, for så å lage nye teorier ut fra kodene og sammenhengene. Her vil jeg minne om at teoriene mine i denne teksten vil dreie seg om bruken av det mobile forskningsintervjuet i bruk i en barnehagekontekst, selv om antallet potensielle teorier man kunne oppdaget i datamaterialet mitt sannsynligvis er langt større.

Jeg har tidligere vært innom at man i grounded theory går fram og tilbake mellom data og analyse og at man gjennomfører teoretisk sampling, men av tidshensyn var det begrenset i hvor stor grad jeg kunne gå i dybden i disse prosessene. Men likevel skjedde dette til en viss grad, for eksempel at min forståelse av intervjuene og kodene hadde forandret seg fra jeg startet å transkribere til jeg var ferdig, som gjorde at jeg kunne legge til ytterligere koder i de første intervjuene jeg transkriberte. Da jeg nærmet meg slutten på analysen, var det noe annet som skjedde, som på mange måter speilet det som skjedde da jeg systematiserte kodene. Gjennom at jeg skrev ut analysene knyttet til de ulike temaene, områdene og hovedkategoriene, tredde det fram noen enda større linjer og tendenser i kodene, datamaterialet og i analysen; noen større sammenhenger mellom hovedkategoriene. Da jeg satte opp hovedkategoriene hørte jeg etter hva barna sa eller gjorde, og systematiserte det ut fra hva jeg mente at akkurat den situasjonen kunne tyde på eller hva den kunne gi informasjon om. Det viste seg etter hvert at flere av hovedkategoriene henger sammen i mye større grad enn jeg trodde i utgangspunktet. Materielle og diskursive praksiser var i utgangspunktet store hovedkategorier i den fokuserte kodingen, men gjennom analysen ble jeg klar over at veldig mange av de andre kategoriene også i bunn og grunn handler om slike praksiser. Egentlig de fleste av kodene og kategoriene som ikke går direkte på de

mellommenneskelige relasjonene, som lek, samspill og språk. Alt dette kommer jeg nærmere inn på i de ulike analysene av kategoriene i kapittel 6.

Helt til slutt i dette kapittelet vil jeg kort oppsummere elementene i den fokuserte kodingen. Det nederste nivået er selve *kodene*, som var koden jeg satte på hendelsene i intervjuene. Kodene er videre samlet i *underkategorier*, hvor jeg samlet koder som handlet om det samme fenomenet. Videre er underkategoriene samlet i *hovedkategorier*, som handler om en større tematisk sammenheng mellom underkategoriene. Systematikken er altså kode – underkategori – hovedkategori. De forskjellige underkapitlene i kapittel 6 vil som hovedregel ta for seg en hovedkategori, før jeg kort presenterer de forskjellige underkategoriene.

6.0. Analyse

I dette kapitlet og påfølgende underkapitler kommer jeg til å analysere kategoriene og kodene fra de fire ulike intervjuene. Først skal jeg sette opp kriteriene jeg skal bruke for å se på potensialet ved metoden sammen med barn, før jeg går inn i drøftinger av de forskjellige hovedkategoriene. Hovedsakelig kommer jeg ikke til å gå inn i en dypere analyse av de ulike handlingene, prosessene og fenomenene som er en del av de forskjellige hovedkategoriene. I stedet kommer jeg til å bruke hovedkategoriene til å trekke linjer mellom intervjuene, for å si noe om situasjoner som med en viss sannsynlighet vil kunne dukke opp for de som eventuelt ønsker å bruke metoden til å belyse barnehagerelatert forskningstematikk. I de ulike diskusjonene vil jeg trekke linjer tilbake til tidligere kapitler der det er relevant, og peke på ulike fordeler og ulemper ved metoden og noen knep eventuelle nye brukere av metoden kan ta med seg inn i sine egne prosjekter. Disse linjene kan handle om faktorer ved metoden i seg selv, min væremåte i forskerrollen og de konkrete valgene jeg tok knyttet til forskningsdesignet i gjennomføringen av intervjuene.

Før jeg starter med den nærmere analysen, vil jeg trekke linjer tilbake til noen av de tidligere metodologiske studiene knyttet til metoden, og hvilke poenger med det mobile forskningsintervjuet som jeg skal se nærmere på. Først en liten oppfriskning om hvilke hovedområder Margrethe Kusenbach (2003) mener at de såkalte «go-alongs» er godt egnet til å finne ut noe om⁴²:

- Oppfatning av miljøet / Perception of the environment
- Romlige praksiser / Spatial practices
- Biografier / Biographies
- Sosial arkitektur / Social architecture
- Sosiale domener / Social realms

Gjennomgangen av disse fem områdene utgjør en stor bestanddel av Kusenbach sin artikkel fra 2003, og utover analysedelen kommer jeg til å returnere til disse fem områdene for å se om de dukker opp og viser seg fram i mine data

I analysen kommer jeg også til å se på Evans og Jones (2011) sin påstand om at det mobile forskningsintervjuet gjør at deltakerne sier mer om omgivelsene rundt seg enn om

⁴² Her henviser jeg til kapittel 2.1, hvor jeg går i dybden rundt det mobile forskningsintervjuet, for de respektive sidetallene til de ulike områdene Kusenbach (2003) refererer til.

eget liv og egne erfaringer, altså at det deltakerne forteller i intervjuet er mindre selvbiografisk enn i et mer tradisjonelt forskningsintervju. Her er det viktig å påpeke at Evans og Jones gjennomførte både mobilt og tradisjonelt intervju, mens jeg bare har gjennomført den mobile varianten, så i motsetning til Evans og Jones har ikke jeg noe å sammenlikne med, og kan bare kommentere og konkludere ut fra hva jeg faktisk kunne se i transkripsjonene og kodene.

Jeg vil også forsøksvis trekke linjer til Springgay og Truman (2017), som hevder at det å gå eller bevege seg også har innvirkning på det som blir sagt i intervjuet. Dette blir kanskje de vanskeligste av de nevnte faktorene å gjøre en vurdering av, siden det ikke er godt å se hva som ville blitt sagt hvis vi ikke hadde hatt muligheten til å oppsøke det vi til enhver tid hadde lyst til. Påvirkningen av selve gåingen eller bevegelsen vi var i samtidig som vi pratet, er også forholdsvis vanskelig å si noe sikkert om.

Før jeg begynner på selve analysen, vil jeg trekke linjene tilbake til grounded theory, og essensen av å bruke grounded theory til enhver analyse. Målet i denne oppgaven er ikke, og har aldri vært, å løfte fram de ulike tankene og perspektivene til de ulike deltakerne, men å bruke utsagnene og handlingene deres til å se på om metoden, det mobile forskningsintervjuet, kan være en aktuell metode å bruke sammen med barn i barnehage. Jeg løfter fram et sitat fra Kathy Charmaz, som en illustrasjon på dette poenget:

«Innen grounded theory fokuserer man på å identifisere mønstre, derfor er brukere av grounded theory mer opptatt av å bruke deltakernes fortellinger til å illustrere analytiske poenger – heller enn å levere komplette bilder av livene deres eller fullstendige narrativ til en erfaring» (Charmaz, 2014, s. 171, min oversettelse)

Avslutningsvis i denne innledningen til analysen, vil jeg si noe om strukturen i den følgende delen av oppgaven. Videre kommer jeg til å vie et underkapittel til hver av de forskjellige hovedkategoriene, og analysen av hver hovedkategori vil i hovedsak bli strukturert likt. Hvert kapittel starter med en gjennomgang av den aktuelle hovedkategorien, og de forskjellige underkategoriene knyttet til den. Jeg presenterer også noen av mine opplevelser knyttet til noen av kodene, knyttet til den aktuelle hoved- eller underkategorien. Deretter følger mine refleksjoner om den aktuelle hovedkategorien. Til slutt drøfter jeg de foreløpige funnene knyttet til den enkelte hovedkategori, om metoden tilførte noe til samtalene knyttet til de forskjellige hovedkategoriene. Rett å slett om det mobile aspektet ved det mobile forskningsintervjuet bidrar med noen muligheter og potensial. Strukturen blir med

det; presentasjon av hovedkategori – refleksjon – foreløpige funn. Her i analysen skal jeg se nærmere på innhold, refleksjoner og funn knyttet til de ulike hovedkategoriene, for så å trekke de større linjene mot i kapittel 7, om funn og resultater. Helt avslutningsvis i analysekapitlene kommer det et kapittel om intervjuteknikk og et kapittel om pedagog/forsker-dikotomien, og disse kapitlene vil ha litt annen struktur og flyt enn de foregående analysekapitlene. Her ser jeg nærmere på min rolle, og her har analysene en litt annen natur enn i analysen av de andre hovedkategoriene.

6.1. Materielle og diskursive praksiser

Den første hovedkategorien jeg skal diskutere nærmere, er de stedsspesifikke praksisene som kom til syne i intervjuene, både gjennom ord og handling. I intervjuene ville barna ofte forklare ulike praksiser for meg, praksiser knyttet til materielle objekter eller av mer romlig art. Jeg stilte en del ganger spørsmål om diskursive praksiser knyttet til lek, grensesetting eller annet. Noen ganger gjaldt praksisen både det materielle og diskursive, og da har jeg kodet det som en materiell-diskursiv praksis. Tolkningene mine av om en handling eller utsagn handlet om materielle, diskursive eller materiell-diskursive praksiser er nok ikke 100% konsekvent, men det er ikke hovedpoenget her heller. Det viktigste var at barna i alle fire intervjuene kom innom variasjoner av disse stikkordene i løpet av de ulike intervjuene. I den fokuserte kodingen lagde jeg egne hovedkategorier for materielle, diskursive og materiell-diskursive praksiser, men her i analysen vil jeg se på de i helhet. Dette er fordi de fleste materielle praksiser også er betinget i diskursive kvaliteter og verdier.

Man kan for eksempel legge perspektivet til grunn at «[...] det materielle ikke bare er fysiske ting, men kan fortolkes som bærere av kulturelle verdier og pågående diskurser» (Bille & Sørensen, 2012, s. 18, i Nordtømme, 2015, s. 2). I så fall kan man forstå materielle praksiser som en videreføring av diskursive praksiser knyttet til konkrete objekter. Og de fleste materielle objekter vil kunne brukes ulikt av ulike barnehageansatte og barn. Bacchi og Bonham (2014) sier at diskursive praksiser er «[...] praksiser av danning av kunnskap ved å fokusere på hvordan spesifikke kunnskaper («diskurser») opererer og arbeidet de gjør» (Bacchi & Bonham, 2014, s. 174, min oversettelse). Dette vil si at diskursive praksiser kan forstås som praktiseringen av diskurser, og hvis vi i tillegg trekker inn sitatet fra Nordtømme, vil materielle praksiser vise praktiseringen av diskurser knyttet til materielle objekter og rom.

Materielle og diskursive praksiser dukket opp i alle fire intervjuene, vel å merke uten at jeg brukte akkurat de ordene materielle/diskursive praksiser i intervjuene med barna. På vår vei gjennom avdelingene samhandlet barna med miljøet på måter som jeg stilte spørsmål ved, eller barna kommenterte uoppfordret rundt det de samhandlet med. I intervju 4, for eksempel, satt jeg med Ahmed og Tom ved legobordet, og helt uoppfordret begynte Ahmed å forklare at blant legoklossene der på avdelingen fantes det «diamanter», og diamanter var gjennomsiktede legoklosser i ulike farger. Tom fortsatte med å vise hvordan de kunne lage et fly av disse diamantene og suse rundt. Her formidlet og demonstrerte barna for meg en kunnskap om dette materiellet som var unikt for barna i denne konteksten, i den diskursen. Sannsynligvis finnes det andre barnegrupper og avdelinger som har den samme diskursive inskripsjonen i slike legoklosser, men det er også veldig mange som ikke her det, deriblant barnegruppene jeg personlig har jobbet med. Slik gikk det i de andre intervjuene også

Refleksjon:

Den løse formen jeg la meg på i gjennomføringen av intervjuene i studien min synes å passe bra til å løfte fram ulike diskursive og materielle praksiser, gjennom at det var opp til barna å sette fokus på det de ville fokusere på. Hver gang vi kom til et nytt rom, et nytt sted eller nye materiell, var det naturlig for barna å vise meg hva vi hadde kommet til og naturlig for meg å stille spørsmål og undre meg over det vi så, siden jeg var ny i barnehagen og ingen av praksisene var naturlig for meg. Jeg så mye interessant og spennende bruk av ulike objekter og ulike kvaliteter i de ulike rommene vi passerte. I et av intervjuene kjørte vi romskip til mars, mens i et var jeg med på en dramatisering av hvordan de gjennomførte ulike leker i samlingsstund.

Den løse formen gjorde på den annen side at jeg ikke hadde spørsmål klare til de ulike praksisene og fenomenene vi kom innom i de ulike intervjuene, noe som gjorde at jeg kunne stilt flere spørsmål om de forskjellige praksisene og dvelt lengre ved mange av dem. Som regel forsvant de ut av praten like fort som de dukket opp, og intervjuene fortsatte med nye praksiser og temaer. Jeg kunne med hell dvelt lenger ved flere av praksisene som ble tema. Men det må kanskje være litt sånn når man gjør en ren metodeeksplorerende studie. Jeg tror jeg hadde fått vel mye materiale hvis jeg skulle dvelt ved alle fenomener og praksiser som dukket opp, og jeg brukte nok tid på transkribering sånn som det ble. Jeg er også helt sikker på at jeg kunne finpusset kodingen rundt de ulike praksisene i enda større grad, hvis jeg hadde ønsket det, for eksempel gått gjennom datamaterialet for å gjøre teoretisk sampling

med hovedvekt på materielle, diskursive og materiell-diskursive praksiser. Potensialet i materialet mitt er nok mye mer enn de i overkant av 40 kodene jeg brukte på disse ulike praksisene. Fordelen og utfordringen med teoretisk sampling er jo at man kan gå så godt som endeløse runder mellom datamateriale og analyse og hele tiden finne nye aspekter og poenger, men hvis man har lyst til å fullføre studien eller prosjektet må man på et tidspunkt må man sette strek.

Foreløpige funn:

Jeg kommer tilbake til materielle og diskursive praksiser innen flere av de andre hovedkategoriene. Praksiser informerer mange av perspektivene knyttet til det som kommer senere i analysen, men det virker likevel som at mobiliteten i det mobile forskningsintervjuet kan være egnet til å løfte fram de materielle og diskursive praksisene i seg selv. Som Bacchi og Bonham sier: «[...] discursive practices are the practices *of* discourses» (Bacchi & Bonham, 2014, s. 174, original utheving). Dette innebærer at man kan undersøke den rådende diskursen i en gitt kontekst ved å se på hvilke materielle og diskursive praksiser som praktiseres. Videre tillater det at man kan se på hvordan disse praksisene påvirker deltakerne i den gitte diskursen. Hvis man skal intervju barn om diskurser, eller praksiser knyttet til disse diskursene, virker det som en stor fordel å kunne bevege seg i miljøet og på stedene hvor diskursene rår og disse praksisene finner sted.

6.2. Fysisk miljø

Den andre hovedkategorien, fysisk miljø, har en del sammenfallende trekk med den første hovedkategorien, om materielle praksiser. Hendelser knyttet til at barna delte tanker om kvaliteter ved det fysiske miljøet og hendelser hvor barna samspilte med miljøet, samlet jeg i denne hovedkategorien. Så er det klart at det er en potensiell diskusjon om disse tankene og samhandlingene også demonstrerer ulike materielle og diskursive praksiser, men jeg lar den diskusjonen i stor grad ligge i denne omgang. Den diskusjonen kunne man sannsynligvis bygget en egen studie rundt. Jeg har riktignok påpekt at det er en viss overlapping mellom dette kapitlet og det forrige, noe som gjør at noen av diskusjonene i dette kapitlet vil kunne berøre problematikken rundt praksiser.

Kodene i denne hovedkategorien delte jeg grovt sett i to underkategorier, en enkelt nok kalt «Samhandling med miljøet», som går på koder hvor barna samhandlet med miljøet på ulike måter, og en som jeg kalte «Ytringer om barnehagens miljø», hvor kodene går på

utsagn og refleksjoner om det fysiske miljøet. Kort fortalt handler den ene kategorien om hva barna gjør og den andre om hva de sier.

Refleksjon:

Underkategorien som går på barnas utsagn om det fysiske miljøet, er mer omfattende enn underkategorien som handler om barnas samhandling med miljøet. Dette henger nok sammen med hvordan jeg jobbet da jeg transkriberte og kodet intervjuene. Når man skal transkribere opp imot 100 sider med intervju, er det lettere å fange opp det som blir sagt enn det som blir gjort. Det som blir sagt blir skrevet ned omtrent sånn det blir sagt, men det som blir gjort og som skjer rundt den som snakker, er mer komplisert å få med seg alt av. Når man transkriberer kan man gå for å få med mest mulig detaljer, men jeg kunne rett og slett ikke skrive ned alt som ble gjort hele veien. Da hadde jeg sittet og transkribert fortsatt. Poenget med disse tankene, er for å understreke at mulighetene for å kode barnas samhandling med miljøet er stort. Siden intervjuene utspilte seg på avdelingene til barna, kan man se på alt innholdet i intervjuene som samspill med miljøet. Men siden jeg ikke hadde helt dette fokuset da jeg gjennomførte intervjuene, sitter jeg ikke med så mange koder som går på selve samhandlingen.

Det jeg derimot har mye av, er koder som går på barnas ytringer om miljøet. I alle fire intervjuene forklarte barna meg kvaliteter ved miljøet etter hvert som vi tok for oss ulike deler av avdelingens områder og rom. Det at jeg var den fremmede, utsideren, og barna var de som var kjent, gjorde det naturlig for barna å forklare for meg kvaliteter ved ulike deler av avdelingene. Disse forklaringene kom som regel på eget initiativ fra barna, og av og til etter spørsmål eller kommentarer fra meg. Som fremmed var det enkelt for meg å undre meg over kvaliteter ved avdelingene, som barna kunne forklare eller kommentere. Utsagnene deres handlet om en rekke ulike faktorer, som å forklare hva et område kunne brukes til og hva slags lek de lekte der, eller de prøvde å forklare materielle egenskaper ved objekter eller andre deler av miljøet. For eksempel kom de med løsningsforslag på utfordringer de ble bevisst på gjennom det vi pratet om. Barna kunne også diskutere bruken av rommet og dets funksjon. Her kommer jeg tilbake til overlappingen med materielle praksiser, for i kodeprosessen kan det være komplisert å se hva som handler om materielle praksiser og hva som handler om tanker om miljøet. Og er det egentlig mulig å skille de to?

For å komme tilbake til poenget fra det tidligere avsnittet, hvis jeg hadde ønsket det kunne jeg kodet mye nøyere med tanke på barnas faktiske samhandling med miljøet. Man

kan se barns bruk av miljøet som en like viktig vurdering av deres tanker og forståelser av miljøet, som hva de sier om det. For de som eventuelt vurderer å bruke mobilt intervju for å se nærmere på barnas bruk av miljøet, er det absolutt mulig å bruke linje-for-linje-koding, som jeg nevnte i kapittel 3.6. Da får man et mer komplett bilde av hvordan barna til enhver tid bruker og samhandler med miljøet. Det hadde vært en mulighet for meg å gjøre det også, men hvis jeg skulle gått slik i dybden rundt alle temaene som tredde fram i kodeprosessen, tror jeg arbeidsmengden ville blitt uoverkommelig.

Foreløpige funn:

Med tanke på mine erfaringer fra å intervju og bearbeide transkripsjonene i ettertid, virker det på meg som det mobile forskningsintervjuet absolutt kan være en mulig metode å bruke hvis man ønsker å forske på barn i møte med fysisk miljø, eller har lyst på et innblikk inn i hva barna tenker om barnehagens fysiske miljø. Dette stemmer godt med hva Kusenbach (2003) sier om «go-alongs»; at de kan brukes for å avdekke deltakernes oppfatning av miljøet.

6.3. Lek

Den neste hovedkategorien handler om lek. For personer med kjennskap til barnehagefeltet, vil det kanskje ikke komme som noen overraskelse at lek er viktig for barnehagebarn. Det viste seg også at lek var et av de sentrale og mest gjennomgående fenomenene i kodene fra intervjuene.

Lek både forekom og var samtaletema i alle fire intervjuene, og kodene om lek systematiserte jeg inn i fire underkategorier, med noen koder som falt utenfor disse. De viktigste underkategoriene var: «Lek i praksis» om de gangene barna faktisk startet å leke, «Ytringer om lek» om de gangene barna fortalte om lek i ulike former, «Initiativ til lek / impuls og ideer til lek» om de gangene jeg observerte at barna satte i gang lek eller kom med ideer eller impulser til lek og «Lekepraksis» om situasjoner hvor barna demonstrerte lek jeg vurderte som stedsspesifikk for den aktuelle avdelingen. Noen ganger kommenterte barna også rundt disse lekepraksisene. «Lek i praksis» og «Initiativ til lek / impuls og ideer til lek» sammenfaller til en viss grad, det samme gjør «Lek i praksis» og «Lekepraksis». Jeg har vurdert hvordan de ulike situasjonene og hendelsene oppsto, for å gjøre de skjønnsmessige vurderingene om hvor de ulike kodene skal plasseres.

I løpet av intervjuene var det barna selv som brakte lek på bane, enten gjennom at de forklarte hva slags lek de hadde på forskjellige steder eller i forskjellige rom, eller at de satte i gang eller tok initiativ til lek i stedet for å fortelle om det. Noen ganger lekte de først, og så kommenterte eller fortalte om leken etterpå.

Refleksjon:

Som i de andre samtaleemnene som dukket fram i løpet av intervjuene, er også forekomstene av lek og samtaler om lek, resultat av hva barna satte fokus på i løpet av intervjuene. Dette kan være fordi jeg heller ikke på dette området hadde forberedt noen spesielle spørsmål. Jeg var likevel ganske forberedt på at det kunne forekomme, både med utgangspunkt i mine ganske mange år i barnehagefeltet, men også siden dette var noe Winger og Eide (2015) opplevde da de gjennomførte såkalte «go-alongs» sammen med barn på deres gamle småbarnsavdeling. De observerte blant annet at «[...] av og til gikk barna inn i lek og så ut til å «glemme» moderatorene» (Winger & Eide, 2015, s. 7). Det samme erfarte jeg gjentatte ganger, for eksempel at barna skulle vise meg en form for lekemateriell, og så forsvant de inn i lek etter at de hadde forklart ferdig.

Noe interessant jeg observerte om lek, var at i intervjuet hvor det forekom mest lek, var også der vi snakket minst om det. Dette var i intervju 1, som var det ene intervjuet med tre deltakere, og det var i dette intervjuet det forekom flest og tydeligste initiativer til lek. Denne diskusjonen rundt hvor mange deltakere som er fornuftig i det mobile forskningsintervjuet går jeg nærmere inn på i kapittel 6.14.1, men det kan virke som at når tre barn er deltakere i intervjuet blir det mer lek enn ved to deltakere. Selv om det forekom en god del lek i de andre intervjuene. Det kan også virke som at de barna som var mer motivert for å faktisk vise meg rundt og å bli intervjuet, gikk inn i mindre faktisk lek enn i de som kanskje ikke var så interessert i intervjuet. I både intervju 3 og 4 var det et av barna som tok omvisningen veldig på alvor, og da ble det mindre lek, selv om det andre barnet, spesielt i intervju 3, virket mest interessert i å leke med de ulike lekene og materiellene som vi kom over på veien gjennom avdelingen. Avhengig av hva forskningsspørsmålet er, kan dette være noe å tenke gjennom før man gjennomfører et mobilt forskningsintervju.

Det kan virke som den løse formen i intervjuene var en fordel for lek som tema. Det gjorde at når vi kom til et nytt område kunne barna selv velge om de ville vise meg noe, fortelle meg noe eller gå rett inn i lek, og slik sett ignorere både meg og formålet for intervjuet. Dette hadde jeg ikke lagt noen føringer for på forhånd, verken om det var mulig å

leke eller ikke. Ved å leke i barnehagens ulike miljøer sier barna kanskje mer om barnehagen enn de ville sagt direkte hvis de fikk spørsmål. Jeg syntes det var interessant at flere av barna uoppfordret delte sine tanker om ulike miljøer i avdelingene, både positivt og negativt. Muligens pedagogen i meg tidvis ble for involvert, men jeg var kanskje mer aktiv i å spørre om hvorfor de eventuelt ikke likte et miljø, enn når de uttrykte at de likte det. Selv om jeg i ettertid ser at jeg gjerne skulle hatt noen tanker om hva barn legger i et godt lekemiljø.

Foreløpige funn:

Alt i alt er det tydelig at det å utforske lek med mobilt forskningsintervju kan ha noe for seg. Leker og lekemiljøer er en del av det fysiske miljøet barna er kjent med, og de materielle kvalitetene ved disse kom tydelig fram i intervjuene. De samme materielle kvalitetene gjorde at barna også kunne begynne å kommentere rundt lekepraksis og vurderinger av lekemiljøene.

Jeg vil på bakgrunn av mine intervjuer og koding vurdere at forskere med interesse for lek, både barns lek og barns tanker om lek, kan ha nytte av metoden. Det kan i visse tilfeller være nyttig å ha ett mindre antall barn inne på en avdeling uten at det er forstyrrelser fra andre barn, ansatte eller foreldre, og slik sett kunne observere lek mer uforstyrret. Personvern hensyn vil også være lettere enn hvis man skal gjennomføre etnografi med hele barnegruppa til stede. Ved å gjennomføre intervjuet på den beskrevne måten, kan man intervjuere flere barn i det samme miljøet, la de leke mens man intervjuer dem og deretter systematisere dataene. Slik kan man ved å bruke den veldig intervjuformen til å samle ganske substansielle kvantitative data om hvordan ulike barn i samme gruppe leker med og møter det samme miljøet. Eventuelt kan man gjøre samme prosessen, men i stedet fokusere på barnas tanker om lekemiljø, lekepraksis eller diskursive og materielle praksiser knyttet til lek.

Forekomstene av lek kan knyttes til flere av områdene hos Kusenbach (2003), som jeg refererte til i starten av analysedelen. For det første kan man gjennom å observere barnas lek i ulike lekemiljøer på avdelingene, vurdere indirekte hva barna mener om lekemiljøene. Gjennom å legge til grunn et syn om at hvis barna viser glede ved å leke et sted, mener de det er et bra sted å leke, altså deres mening om lekemiljøet. I tillegg vil den samme leken kunne avdekke de romlige praksisene i et gitt lekemiljø, hvordan barna bruker et rom eller miljø til å utfolde leken. I tillegg vil denne leken kunne si oss noe om den sosiale arkitekturen barna imellom, hjelpe oss å «[...] løfte det implisitte nettet av sosiale relasjoner mellom individer som [...] bruker et gitt område, til overflaten» (Kusenbach, 2003, s. 474, min oversettelse).

Det at det mobile forskningsintervjuet er løs i formen, i hvert fall sånn jeg har praktisert det, gjør at det åpnes opp både for samspill barna imellom og mellom barna og lekemiljøet. Slik kan man lære noe om samspill mellom barn i seg selv, og om hvordan lekemiljøet påvirker disse samspillene.

Barnas egne tanker knyttet til lek enten i møte med lekemiljøene, eller etter å ha interagert med dem gjennom lek, vil kunne si noe om de samme områdene som nevnt i forrige avsnitt. Men i tillegg hadde barnas egne ytringer og refleksjoner rundt lek et litt mer biografisk tilsnitt, slik biografier også er et av områdene Kusenbach (2003) nevner. Samspillet med miljøet gjennom lek tillot barna å kommentere rundt hva de likte og ikke likte, eller de forklarte ulike kvaliteter ved lek i den aktuelle barnehagekonteksten. Jeg ser for meg at hvis en forsker ønsker barnas tanker knyttet til lek, kan det være en fordel å gjennomføre en variant av et mobilt forskningsintervju, siden runden på avdelingen vil tillate flere minner og tanker fra barna.

6.4. Barnesamspill

Den fjerde hovedkategorien sammenfaller delvis med den forrige hovedkategorien om lek, men barnesamspill kan handle om mye mer enn lek, og lek er også en type samspill.

Denne hovedkategorien inneholder koder av litt ulik art knyttet til hva barna gjorde med hverandre, oftest uten at det hadde noe med mine spørsmål å gjøre. Det kunne handle om at barna ga hverandre bekræftelse, viste empati for hverandre eller prøvde å forstå det andre barnet. Men selv om samspillene ikke var direkte knyttet til spørsmålene mine, var samspillene knyttet til objektene eller lekene vi hadde kommet til i intervjuene. For eksempel skjedde flere av kodene i denne hovedkategorien i sammenheng med at vi i intervju 1 stoppet opp og så på og pratet om bursdagstronen, som sto i trappa mellom storebarna og småbarna. Den situasjonen fikk oppstå fordi barna viste engasjement ved å vise fram tronen og fortelle meg om den, og denne interessen gjorde at jeg lot situasjonen utspille seg videre. Selv om ikke samspillene var direkte knyttet til spørsmålene mine, var de likevel betinget av at vi gjennomførte intervjuet.

Refleksjon:

Hovedkategorien barnesamspill tredde fram i løpet av systematiseringen av kodene, den fokuserte kodingen. Jeg samlet koder som jeg så sa noe substansielt, men som ikke passet

inn i noen av de andre hovedkategoriene, og dermed ble denne hovedkategorien til. Dette innebærer at barnesamspill egentlig ikke var noe jeg fokuserte på i transkriberingen og kodingen, og gjør at jeg sannsynligvis vil kunne gå tilbake til transkripsjonene av intervjuene for å kode på nytt med fokus på barnesamspill. Da vil jeg sannsynligvis kunne finne enda flere situasjoner jeg kan kode med barnesamspill. Denne runden med teoretisk sampling har jeg riktignok unnlatt å gjøre rent av hensyn til arbeidsmengde.

Jeg kunne definitivt stilt spørsmål ved noen av disse samspillsituasjonene som dukket opp, og prøvd å få fram noen refleksjoner fra barna knyttet til samspill barn imellom. Jeg tror riktignok det ville vært vanskelig å forberede noen særlige spørsmål siden det ville vært vanskelig å forutse hvordan intervjuene kom til å gå. Det er også et stort spørsmål knyttet til om hovedmålet ved å bruke denne metoden er å få høre barnas tanker om barnesamspill eller om det er å observere disse samspillene. Hvis målet er å få barna til å snakke og reflektere om samspill, virker det som at det å være til stede i ulike rom med ulike materielle impulser, gjør det lettere for disse samspillene å oppstå. Hvis målet er å observere samspill, virker det som at det å være mobil og det å møte det materielle, sannsynligvis kan gjøre det lettere for slike samspill å forekomme.

Foreløpige funn:

På samme måte som jeg skrev at et mobilt intervju kan brukes for å forske på lek, virker det som muligheten er til stede også hvis man ønsker å forske på barnesamspill. De fysiske rommene og objektene vi møtte i løpet av intervjuenes gang påvirket hvilke samspillmuligheter barna fikk seg imellom, så det virker som det mobile aspektet ved intervjuformen i hvert fall spilte en mindre rolle.

Forskere som vurderer å bruke det mobile forskningsintervjuet for å se på barnesamspill står foran en rekke valg og avveininger før man setter i gang. Det at barnesamspill kommer til å være til stede synes ganske sikkert, så avveiningen blir hva slags fokus forskningen man skal gjøre skal ha. Jeg tenker at denne metoden ville gitt like rike data, som for eksempel videoobservasjoner i daglige situasjoner, som brukt av Anne Greve (2007) og Berit Bae⁴³ (2004), men spørsmålet blir om det mobile forskningsintervjuet kan brukes til å gå i dybden på relasjonene til barna som er deltakere i intervjuet. Det kan faktisk hende at intervjuet er mer brukbart hvis man ønsker å intervju, og observere, et større antall

⁴³ Riktignok samspill mellom voksne og barn i dette tilfellet.

barn gjennom flere intervjuer, heller enn å følge noen få barn over lengre tid i daglige situasjoner. På dette spørsmålet er det ikke noe klart svar i mitt materiale, annet enn at barnesamspill er til stede i de mobile intervjuene.

6.5. Humor

Den femte hovedkategorien dreier seg om humor. Humor er et fenomen som forekom oftere enn jeg var forberedt på. Dette gjelder både min bruk av humor, barnas svar på denne humoren og barnas egen humor både rettet mot meg og mot de andre barna. I tillegg har jeg lagt forekomster av tull, tøys og bråk innunder denne hovedkategorien.

Forekomster av humor var spredd utover alle de fire intervjuene, med litt ekstra forekomster i intervju 1⁴⁴. De ulike situasjonene knyttet til denne hovedkategorien, har jeg plassert i tre underkategorier; «Intervjuers bruk av humor», «Barns svar på intervjuerens humor» og «Barns bruk av humor». Jeg gikk for denne inndelingen for å skille mellom hva opphavet til humoren var, slik at det skulle være tydelig om barnas bruk av humor var egeninitiert eller om den var et svar på humor fra meg. De tilfellene jeg systematiserte kodene under svar på min humor, var det ikke alltid det var humor til stedet i svaret deres. Mine humoristiske kommentarer falt rett på steingrunn ved enkelte tilfeller. Min bruk av humor kan også legges under intervjuteknikk, men jeg mener det er riktig å se alle forekomster av humor i sammenheng. Sammen med disse tilfellene av humor, har jeg også organisert tilfellene av tull, tøys og bråk. Dette er ikke humor i samme forstand, men det var gjerne situasjoner av glede og humor som eskalerte over i det de fleste barnehageansatte kanskje vil kalle «bråk». Denne gleden barna uttrykte i disse eskalerende situasjonene, er grunnen til at jeg la de innunder hovedkategorien «Humor».

Refleksjon:

I kapittel 2.4 skrev jeg om hvordan jeg har lagt meg til visse måter å samhandle med barn på, og en humoristisk væremåte er helt klart en av disse. Jeg møter ofte barn med en grunnleggende humoristisk væremåte, kanskje noen til og med ville kunne kalt det tullete, og da jeg gjennomførte intervjuene endret jeg ikke den delen ved meg. Jeg argumenterer for at forskning er, og må være, subjektiv, og hvis det innebærer å møte barn på en grunnleggende

⁴⁴ Dette henger nok igjen sammen med at de var tre deltakere i dette intervjuet, som jeg kommenterte under kapittelet om lek. Jeg går også nærmere inn i diskusjonen om antall deltakere i kapittel 6.14.2.

humoristisk måte, da må det nesten bli sånn. Det som da blir viktig å være bevisst på i analysen av humor i denne oppgaven, er at humoren som var til stede i intervjuene, sannsynligvis var betinget i min væremåte med barna helt fra starten av hvert intervju. Dette gjelder humoren som jeg lo opp til gjennom mine utsagn og handlinger, og de som barna svarte meg med eller selv tok initiativ til. Denne tilstedeværelsen av humor henger tett sammen med den subjektive naturen i hele resten av prosjektet. Hovedpoenget her er at framtidige forskere som leser denne teksten, ikke kan gå ut og forvente at denne humoren automatisk skal dukke opp. Det krever at man handler på en måte som fremmer humor og humoristiske væremåter. Jeg hadde gjentatte ganger tanker og refleksjoner som jeg delte med barna, som er et resultat av noen av de absurde retningene mine tanker av og til går, som da jeg begynte å sette spørsmålstegn ved om avdelingen brøt sine egne regler knyttet til sparing av lego og duplo, siden dagen jeg intervjuet dem egentlig tilsa at de skulle ha tatt fra hverandre konstruksjonene dagen før.

På samme måte som at jeg gjør en del pedagogiske handlinger uten å tenke så mye over det, gjør jeg også en del underliggende humoristiske handlinger uten å være bevisst på, både i dette prosjektet som forsker og som pedagog til vanlig. Jeg kan for eksempel bruke humor for å bryte ned alvor hos motparten, som en måte å indirekte kommentere «hvorforså alvorlig?», noe jeg kan finne på å gjøre både med voksne og barn. Ahmed i intervju 4 virket å ta oppgaven å vise meg rundt veldig på alvor. Dette gjorde at jeg brukte humor i samtalen med ham, både for å få fram refleksjoner om praksisene på avdelingen og for å redusere dette alvorret han hadde i samtalen i intervjuet. Denne måten å samhandle med barna på, er muligens det jeg senere kommer til å drøfte som «retur til pedagogrollen» (kapittel 6.15), at det muligens ikke var forskeren i meg som brukte humor, men pedagogen. Jeg kommenterte i det samme intervjuet at en svart plate kunne se litt ut som en TV, og lot som jeg trykket på en knapp for å skru den på, hvorpå Ahmed svarte kontant «Nei, det går ikke». Min handling om å late som jeg skrudde på en TV var en måte å gi en mulig lekeimpuls, men som ble avvist. Samtalen gikk riktignok videre til å handle om at de brukte denne plata som prosjektorskjerm, noe som gjorde at denne bruken av humoren likevel var fruktbar.

Som med mange av de andre hovedkategoriene, var ikke humor noe jeg var spesielt ute etter eller som jeg søkte etter spesielt, men likevel forekom det en god del. Og dette er grunnen til at jeg har skrevet om mine bidrag til humoren som oppsto i disse intervjuene, for den humoren som dukket opp stammet sannsynligvis like mye fra meg som fra barna som deltok. Her er vi tilbake til grunnen til at Charmaz (2014) mente at opptak var en fordel ved

intervjuing, at det gir bedre mulighet til å se på hvordan intervjuet mellom forsker og deltaker blir konstruert. Jeg kom med mine påvirkninger, og det samme gjorde barna, og summen av disse gjensidige påvirkningene ble forekomstene av humoren i intervjuene.

Jeg kunne nok i større grad reflektert sammen med barna om hvorfor noe er morsomt, for å prøve å finne noen tanker rundt dette fra barnas eget perspektiv. Dette skjedde for eksempel i intervju 3, da vi så på en modell av en menneskekropp, og Rani uttrykte at rompa var morsomt, noe som ga meg muligheten til å spørre om hvorfor dette er noe vi synes er morsomt. Spørsmålet førte i stedet til at Rani reflekterte over en situasjon hvor man ikke får gått på do, og man må holde seg. Jeg kunne sannsynligvis valgt å spørre barna om slike metarefleksjoner rundt humor i større grad, men målet med dette prosjektet var å avdekke muligheter, og den muligheten vil jeg definitivt hevde er avdekket.

Foreløpige funn:

Jeg kan si med sikkerhet at for meg forekom det en hel del humor, men det er vanskelig for meg å si noe om det mobile forskningsintervjuet vil kunne være en egnet metode også for andre hvis man ønsker å se nærmere på barns humor. Det vil sannsynligvis være avhengig av hvordan man er som person og hvordan man kommuniserer med barn. Jeg kan riktignok med sikkerhet si at humor forekom i mine intervjuer. Det er likevel ikke stort nok grunnlag til å si at denne formen for intervju er den mest egnede metoden å bruke for å undersøke humor.

Slik som miljøet spilte en indirekte rolle i barnas samspill, ble humoren indirekte til i møte med miljøet. Hva barna samhandlet med og hva vi snakket om gjorde at det ble rom for disse humoristiske kommentarene eller betraktningene. Uavhengig av om miljøet i seg selv var det som gjorde at humoren dukket opp, vil uansett denne mobile formen for observasjonsmetode gjøre at man får en mer mangfoldig påvirkning på samspillene og samhandlingen.

I tillegg kan det at man beveger seg rundt i det fysiske miljøet man intervjuer barna om, tillate intervjueren å bruke humor til å sette spørsmål ved de tatt for gitte diskursive og materielle praksisene som er i bruk i den aktuelle avdelingskonteksten. Denne humoren kan tillate at man setter i gang refleksjonsprosesser som ellers ikke ville ha mulighet til å komme til syne. Når man møter disse praksisene, er bruk av humor et godt virkemiddel for å få deltakerne til å forklare nettopp hvorfor disse praksisene oppleves som en selvfølge for dem.

6.6. Språk

Den neste hovedkategorien er språk. Vi er omgitt av språk i de fleste situasjoner i løpet av dagen, og intervjuene jeg gjennomførte er ikke noe unntak. Jeg sitter på 114 sider med intervjutranskripsjoner, og sannsynligheten for at en som er interessert i språk kan finne noe interessant er forholdsvis stor.

Jeg er ingen språkforsker, men jeg kodet med tanke på språk ved noen ulike tilfeller. En av underkategoriene jeg la koder inn i, har jeg enkelt nok kalt «Grammatiske feil», og handler om de gangene barna har bøyd verb, substantiv eller andre ord feil. Jeg har også en underkategori kalt «Lek med språket», i tillegg til en underkategori om «Spontansang», som jeg kort presenterer i kapittel 6.6.1. I dette kapitlet om hovedkategorien språk tar jeg for meg det mer grammatisk språket, mens i kapittel 6.7 ser jeg nærmere på når barna bruker språket til å argumentere og resonnerer.

Refleksjon:

I kodeprosessen så jeg hovedsakelig på fenomenene i situasjonene og handlingene som skjedde i intervjuene, og jeg gikk i liten grad analytisk til verks knyttet til selve ordene og språket som jeg og deltakerne brukte. De gangene språket kom i søkelyset, var de gangene det dukket opp en åpenbar grammatisk feil. Da jeg kodet, valgte jeg å sette inn koden «interessant grammatisk feil», slik at jeg ikke skulle glemme hendelsen. Jeg tenkte da jeg kodet, at dette kunne være noe som kunne være signifikant for noen. Jeg kodet også med konkret om det var verb eller substantiv som ble bøyd feil ved noen anledninger. Et lite interessant poeng, er at disse grammatiske feilene var spredd utover alle fire intervjuene, og ikke konsentrert i barnehagene hvor jeg faktisk intervjuet barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Det som likevel er et faktum, er at jeg ikke har sett nærmere på språkbruken som faktisk var riktig, og med tanke på at jeg har 114 sider, er det med andre ord mye bra og riktig språkbruk hos barna som deltok i intervjuene⁴⁵.

Foreløpige funn:

Tendensen i intervjuene viser at det er veldig rikt materiale, med tanke på språk og ytringer. Fordelen ved å eventuelt bruke en metode som det mobile forskningsintervjuet i en datainnsamling innen forskning knyttet til barns språk, er at mobiliteten rundt i barnas vanlige

⁴⁵ Her tar jeg ikke høyde for gjentakelser, stamming og liknende, som drøftet i kapittel 5.1.1.

miljø vil gjøre at man kan få et bredt spekter av temaer å prate om, og som er kjente for barna på forhånd. Dette gjør at man vil sitte igjen med en stor språklig variasjon for videre analyse.

6.6.1. Spontansang

Jeg valgte å legge forekomstene av spontansang som en underkategori under språk, men jeg kunne godt ha lagt de andre steder også, slik Jan Sverre Knudsen (2008) påpeker at spontansang også handler om kommunikasjon, læring og å utforske selvet. Sang er likevel slik jeg ser det, en del av språkutviklingen.

I den fokuserte kodingen har jeg registrert til sammen 11 eksempler av spontansang, noe som kanskje er et høyere antall enn jeg så for meg på forhånd. Spesielt i intervju 1 var det en høy forekomst av spontansang. Med tanke på spontansangens koblinger til lek og lekekultur (for eksempel jf. Nielsen, 2001), er kanskje ikke dette så veldig rart. For de av oss med bakgrunn i barnehagefeltet er spontansang et kjent innslag i hverdagen. Jeg har likevel observert at spontansang kan forekomme i gjennomføringen av et mobilt forskningsintervju, gjerne i samspill med lek mellom flere barn.

6.7. Argumentasjon og logikk

Denne hovedkategorien sammenfaller til dels med det foregående kapitlet, språk, men i dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvordan barna bruker språket til å argumentere og resonnerer, gjerne som en forklaring på mine spørsmål eller kommentarer til ulike praksiser på avdelingene.

Forekomstene av kodene knyttet til argumentasjon og logikk var hovedsakelig i intervju 3 og 4, og de er delt i to underkategorier. Den ene heter enkelt «Barns argumentasjon», hvor barna argumenterer for å overbevise eller forklare meg noe. Den andre underkategorien er i litt større grad basert på tolkning fra min side, og den har jeg kalt «Barn viser «voksen argumentasjon»». Disse to kategoriene kan virke veldig like, og det er de i kraft at begge handler om barn og argumentasjon. Forskjellen ligger i at kodene jeg har lagt inn i «Barn viser «voksen argumentasjon»» viser situasjoner hvor barna overgår det jeg forventer av barn i den alderen, eller at de legger vekt på argumenter man normalt kanskje ikke ser hos barn. De argumenterer rett og slett mer som voksne enn som barn. Dette blir

selvfølgelig veldig opp til tolkning, men som alt annet i denne oppgaven, er det mine erfaringer som ligger til grunn for disse tolkningene.

Refleksjon:

Når jeg nå ser på gangene jeg har kodet med «barns argumentasjon og logikk» i datamaterialet, er det nesten alltid i sammenheng med at vi prater om ulike praksiser, enten fordi jeg har stilt et spørsmål eller at barna av seg selv argumenterer for avdelingens etablerte praksis. Disse praksisene kan være både materielle og diskursive, som introdusert i kapittel 6.1.

Som jeg skrev i innledningen av dette underkapitlet, var det i de to siste intervjuene at disse argumentasjonshendelsene skjedde, og det tror jeg har sammenheng med min utvikling som intervjuer. Dette går jeg nærmere inn på i kapittel 6.14, men utover prosessen det var å gjøre de forskjellige intervjuene, utviklet jeg sansen for når det var riktig å stille spørsmål og når det var riktig å avvente og la barna styre veien videre. Ikke minst at jeg i større grad i de senere intervjuene lot barna styre retningen på intervjuet selv, noe som gjorde at vi samhandlet med de delene av miljøet som sannsynligvis opplevdes viktigst for barna selv. Og disse delene av miljøet er kanskje de som hadde tilknyttede materielle eller diskursive praksiser som barna kunne argumentere rundt. For eksempel viste guttene i intervju 4 meg bokhylla på avdelingen. Dette var egentlig en slags ettertanke, mens de så seg rundt på avdelingen etter noe mer å vise fram. Da vi kom til bokhylla og jeg så at alle bøkene lå horisontalt og i høye stabler, slo pedagogen i meg til og kommenterte at de ikke var så flinke til å rydde bøker og fortsatte med å sette en bok på høykant og si: «[Er det] ikke finest hvis bøker står sånn her a?». Selv om det er et forholdsvis verdiladet spørsmål, er det også et egnet spørsmål til å sette fokus på denne materielle og diskursive praksisen, og det er mange muligheter for å svare på spørsmålet. Enten ved å erkjenne at påstanden min stemmer, at det er de ansatte som pleier å legge de sånn eller rett og slett svare med nei. Men Tom kom ikke bare med et svar, han argumenterte for at bøker ikke kan stå på høykant: «Hei, hvis det kommer en bok, hva tror du skjer da? (han løfter to bøker, setter de foran den jeg satte opp, slik at alle bøkene ramler ned)». Ganske fantastisk argumentasjon og demonstrasjon. Han kom ikke bare med et svar, han viste at antakelsen min var grunnleggende feil, i hvert fall i deres øyne. Denne situasjonen er et av eksemplene på hvordan barna jeg intervjuet argumenterte og reflekterte rundt de ulike praksisene som var en selvfølge for dem i deres hverdag

Diskusjonen rundt barns argumentasjon og logikk speiler egentlig diskusjonen rundt materielle og diskursive praksiser. Det å være mobil gjorde det lettere å bevege seg rundt og komme innom de ulike temaene knyttet til ulike praksiser. Dette vil gjøre at mobiliteten også er en fordel for å la barna argumentere og resonnerer rundt disse praksisene, slik eksempelet i forrige avsnitt viste. Jeg tviler sterkt på at vi ville kunne hatt den samtalen uten at vi var mobile i avdelingsmiljøet, samtidig som argumentasjonen var avhengig av at han kunne demonstrere hva som skjedde da han satte bøkene på høykant. Andre eksempler var barna i både intervju 3 og 4 argumenterte for hvorfor de hadde tilgang til eller fikk lov til å gå inn i lekeboden, og da med poenger om at de nå var store og da måtte få lov til å gå inn disse stedene.

En mulighet jeg hadde, som jeg ikke brukte, var å utfordre disse litt tatt for gitte synspunktene. De argumenterte for hvorfor etablert praksis var på en gitt måte, og da kunne jeg svart med å spørre om hvorfor det egentlig skal være sånn. Selvfølgelig er det vanskelig å stille spørsmål ved det som er en iboende del av det diskursive miljøet man lever i, og for min egen del var det kanskje ikke før på masternivå at jeg selv fikk redskapene til å stille spørsmålstegn ved sannhet, virkelighet og kunnskap. Det betyr likevel ikke at man ikke kan begynne å utfordre barn i en tidligere alder om at disse praksisene faktisk ikke er selvfølgelige, og det er også et poeng i rammeplanen at barnehagen skal «[...] bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). Dette gjør at jeg tenker at det faktisk kan være en fordel å utfordre virkelighetsoppfattelsen til barnehagebarn, selvfølgelig uten å gjøre det på måter som kan være ubehagelig for dem.

Foreløpige funn:

Som jeg har vist så langt i dette kapitlet, erfarte jeg at tilfellene av barns argumentasjon var nært knyttet opp til det materielle miljøet i barnehagen, og de materielle og diskursive praksisene knyttet til dette. Derfor ser det for meg ut som at man med hell kan bruke det mobile forskningsintervjuet i en søken etter barns argumenter og barns logikk, spesielt knyttet til det fysiske miljøet.

6.8. Rydding og organisering

Denne hovedkategorien er ganske interessant, og var noe jeg egentlig ikke var forberedt at skulle bli et tema i intervjuene. I alle fire intervjuene ble det på et eller annet

tidspunkt kommentert rundt hva status på rydding var, eller barna spontant satte i gang med å rydde eller organisere på vår vei gjennom avdelingene.

Denne hovedkategorien består av flere mindre underkategorier, noen av dem med veldig få forekomster. De største underkategoriene i denne hovedkategorien er «Organiserer eller rydder», «Kommenterer på status i organisering /rydding» og «Følelser knyttet til rydding», hvor den første går på at barna setter i gang med å rydde eller organisere, og de to siste går mer på utsagn og ytringer knyttet til rydding og organisering. Alt dette kommer jeg til å komme nærmere inn på.

Refleksjon:

Det at rydding og organisering ble et viktig tema i intervjusamtalene, burde egentlig ikke overrasket meg, all den tid rydding i de fleste barnehager er en fast del av den daglige rutinen. I denne hovedkategorien er vi faktisk også tilbake i de materielle og diskursive praksisenes verden igjen, siden møtet med avdelingens miljø i enten ryddig eller uryddig stand setter i gang en reaksjon hos barna, enten ved å faktisk sette i gang å rydde eller å kommentere rundt det.

Foreløpige funn:

Organisering av leker og materiell er et eksempel på en praksis, som kan være både materiell og diskursiv, og som påvirker hvordan barna lever livene sine i barnehagen. Derfor kan det virke som et mobilt forskningsintervju kan benyttes, om man ønsker å løfte fram tanker og perspektiver knyttet til praksiser knyttet til rydding og organisering.

6.9. Regler

Denne hovedkategorien er vel kanskje ikke så overraskende, siden de diskursive reglene som styrer hva som er lov og ikke lov preger barna også når de er sammen med meg, en voksenperson som ikke er en håndhever av reglene som preger avdelingen til vanlig. Hovedkategorien om regler har noen likhetstrekk med det forrige kapitlet om rydding og organisering, gjennom at det egentlig handler om materielle og diskursive praksiser.

Kodene om regler forekom jevnt over i alle intervjuene og de kom gjerne som et resultat av samspill med miljøet og omgivelsene, som å forklare hvem som hadde lov til hva. Eller uttalelsene kom fordi jeg hadde spurt noe om de ansatte som jobbet på avdelingen.

Refleksjon:

Ordet «lov» var en gjenganger når vi snakket om regler, barna brukte det mye, men det gjorde jeg også. Det er et begrep som er veldig innarbeidet i barnehagene, så det er godt mulig det var pedagogen i meg som trakk fram det begrepet når jeg skulle stille spørsmål om regler. Dette var et av temaene jeg faktisk var våken rundt å stille oppfølgingsspørsmål til, og jeg kom med spørsmål rundt hva de sa eller spurte om det var lov hvis de viste meg noe som jeg kanskje var i tvil om de faktisk hadde tillatelse til å bruke eller finne fram. De ulike reglene i barnehagen er et bra eksempel på diskursive praksiser i praksis, og noe av grunnen til at jeg måtte spørre om de fikk lov, var fordi de diskursive praksisene kanskje er ulik i denne konteksten enn jeg er vant til fra egen praksis. Når jeg opererer innen egen arbeidshverdag, er jo jeg med på å definere hvilke diskursive praksiser som gjelder i min barnehage og avdeling. Når jeg da er på besøk et annet sted, må jeg undersøke hvilke diskursive praksiser som gjelder her. I den forståelsen gir det mening at jeg stiller det litt «plumpe» spørsmålet «er det lov?», for det er det språket barna kjenner og kan svare på. Som regel er de uhyre klar over hva som er tillatt og ikke, hva som er lov. Flere av situasjonene knyttet til argumentasjon og logikk, i forrige kapittel, handlet om at barna skulle overbevise meg om at de hadde lov til å gå inn på et rom eller fikk bruke ulike objekter.

Foreløpige funn:

Regler er i sin natur en del av de diskursive praksisene i en gitt kontekst, noe som betyr at ved å intervju barn i de ulike miljøene de tilbringer store deler av sin hverdag, sannsynligvis er en god måte å få innblikk i barns tanker og perspektiver om reglene de forholder seg til på jevnlig basis. Som påpekt tidligere, i et sitat fra Blaisdell (2019), lever barn store deler av livene sine i institusjonelle rom, hvor voksne har kontroll over de sosiale spillereglene, og å bruke et mobilt intervju kan være fruktbart, for å få innblikk i hvordan disse reglene påvirker barna og deres hverdag, og hvordan disse reglene blir oppfattet av barna. Det som ofte er veldig interessant, er at barna speiler de voksnes regler, og lager sine egne regler i bildet av reglene til de voksne.

6.10. Personalet

Denne hovedkategorien inneholder kodene som handler om personalet, og hvilke tanker og erfaringer barna delte med meg om de ansatte på avdelingen.

I løpet av de ulike intervjuene ble det naturlig at de som jobbet på avdelingene ble nevnt, men de kodene som jeg har inkludert i dette kapitlet handlet ikke bare om at personalet ble nevnt. Barna skulle også dele tanker eller perspektiver om dem. For eksempel fortalte Rani meg, i intervju 3, om en ansatt som tydeligvis var sykmeldt da jeg var på besøk hos dem. Den hendelsen la jeg ikke inn i denne her, siden hun ikke fortalte noe om personen som var sykemeldt, selv om andre aspekter ved det hun fortalte var spennende på andre måter, og mulig å kode opp mot andre underkategorier i andre hovedkategorier. Situasjoner som i intervju 1, da Henny dro fram permen til en av de ansatte, hvor det var mange tegninger som han hadde laget for barna, påfulgt av at barna viste meg disse tegningene og fortalte om denne ansatte. De delte blant annet det jeg vil kalle den ansattes pedagogiske grunnsyn, og hva slags barnesyn han hadde. I intervju 2 pratet vi om grensesetting og om hvordan personalet organiserte dagen.

Refleksjon:

Objekter og ulike elementer ved det materielle, ga ofte assosiasjoner til noe en av personalet hadde sagt eller gjort, som gjorde at barna ga meg små innblikk i hva barna tenkte og følte om de ansatte i barnehagen. Det er også gjerne de ansatte som etablerer de ulike praksisene som rår i en barnehagekontekst, så samtaler om ulike praksiser kunne fort spore over i å handle om personalet, som for eksempel de to foregående eksemplene, rydding og regler.

Som en ansatt i barnehage selv, er jeg grunnleggende interessert i hva barna tenker om personalet i barnehagen og hvordan de blir oppfattet. Jeg forberedte ikke noen spesielle spørsmål om personalet, men jeg grep tak i muligheten hvis den bød seg. Her er det en viss overlapp med hvordan jeg tok muligheten til å spørre om faste plasser da de dukket opp, som jeg diskuterer i kapittel 6.12.1.

Foreløpige funn:

Barnehagepersonalet har en stor påvirkning på livene til barn i barnehagen. De står for trygghet, omsorg og de hjelper barna med å forstå verden og sosiale samspill. Hvordan personalet jobber vil gjerne bli innskrevet i barnehagens miljø, noe som tyder på at man kan bruke et mobilt intervju for å undersøke dette, spesielt aspektene ved personalet som kan knyttes til materielle og diskursive praksiser. Andre aspekter ved personalet kan sannsynligvis undersøkes gjennom å bruke et mer tradisjonelt forskningsintervju også, så på dette området vil det kunne være flere metodiske innganger.

6.11. Barnehagens organisering

I dette kapitlet skal jeg ta for meg hovedkategorien som inneholder hendelsene som gikk rett på barnehagens organisering, da forstått som organisering av både tid og rom i hverdagen, og ikke organisering som i hvordan man organiserer det fysiske rommet. Dette kapitlet blir sånn sett en overgang fra kapitlet om personalet, som jo er de som faktisk organiserer hverdagen i barnehagen, og det neste kapitlet, som går mer på spesifikke situasjoner som er vanlige komponenter i barnehagehverdagen.

Siden jeg går nærmere inn på de spesifikke delene av dagsrytme i neste kapitlet, var det ikke så mange forekomster av koder knyttet til barnehagens organisering. I kodeprosessen var det noen forekomster i intervju 2, og en forekomst i intervju 4. Hendelsene i intervju 2 gikk på tre helt ulike aspekter ved organisering. Det ene var hvordan barnegruppene var organisert i tre ulike grupper etter alder, hvor de ulike gruppene hadde fått navn etter ulike farger. Det var også et viktig poeng at disse gruppene var på tvers mellom avdelingene. Det andre var en refleksjon rundt muligheten til å bruke et av de mindre rommene på avdelingen, hvor jeg hadde spurt om de fikk lov⁴⁶ til å leke inne på dette rommet alene, hvorpå barna reflekterte rundt når på dagen det rommet var åpent for barna, hvor konklusjonen ble til at rommet var stengt på starten og slutten av dagen, og åpent i barnehagens kjernetid. Den tredje forekomsten var da barna fortalte meg at de bruker rommene på småbarnsavdelingene lite, noe jeg er vant til at storebarnsavdelingene gjør fra min egen arbeidshverdag⁴⁷. Dette informerte meg altså noe om avdelingens organisering og bruk av ulike rom. Denne bruken av og organiseringen av rom var gutta i intervju 4 inne på også. Vi snakket om lillerommet deres, og at der inne kunne de leke med papirfly, som Tom forklarte det: «Sånn at det ikke blir altfor mye barn her ute [...] Liksom, hvis vi kaster papirfly og sånn, rett i øyet, liksom. Nå kan liksom alle som leker med papirfly være her». Med andre ord en beskrivelse av at de delte barnegruppa etter hvilken aktivitet de ville drive med, slik at de som vil leke med papirfly ikke forstyrrer de barna som heller vil leke rollelek eller sitte ved bordet og tegne, og liknende.

⁴⁶ Som sagt i kapittel 6.9, var dette et begrep både jeg og barna brukte mye, og jeg brukte det kanskje mer enn jeg egentlig er komfortabel med.

⁴⁷ Her er det en parallell til tanken jeg hadde om den ene barnehagen jeg vurderte å ha feltarbeid i, hvor alle storebarnsavdelingene hadde turdag på samme ukedag, noe som gjør at barnehagens rom kanskje kunne blitt utnyttet bedre.

Refleksjon:

Dette er enda en hovedkategori som i bunn og grunn handler om materielle og diskursive praksiser, som etter hvert har blitt litt av en gjenganger i denne teksten. Det at barnehagens organisering ikke ble tema oftere, tror jeg er fordi disse praksisene i større grad er knyttet utelukkende til det diskursive, og i veldig liten grad materielle, som gjorde at det var lite til å påminne barna om disse praksisene da vi gjennomførte intervjuene. Ta for eksempel sitatet til Tom tidligere i underkapitlet. Sannsynligvis hadde flere av avdelingene og barnehagene liknende former for organisering eller deling av gruppa i de delene av hverdagen hvor det ikke er fastlagte og voksenstyrte aktiviteter. I tillegg er det jo aspektet ved at diskursive praksiser er praktisering av kunnskap, som beskrevet i kapittel 6.1, at man ikke nødvendigvis er bevisst på at man praktiserer de diskursive praksisene. Og når det er «frilek»⁴⁸, og barna er fordypet i lek eller andre aktiviteter, er det lett å se for seg at barna ikke er bevisste på at det kanskje ligger en plan for organiseringen av tid og rom til grunn for denne organiseringen.

Foreløpige funn:

Hvordan personalet på en avdeling velger å organisere hverdagen, er et veldig godt eksempel på direkte påvirkning fra personalets diskursive, og tidvis materielle, praksiser. Disse valgene basert på personalets holdninger og verdier, både pedagogiske og personlige, styrer i stor grad direkte barnas hverdag og liv. Det at organisering ble et tema i intervjuene, tyder på at også dette er et mulig tema man kan undersøke med det mobile forskningsintervjuet. Og dette er et viktig område å undersøke nærmere, siden disse praksisene på mange måter styrer barnas hverdag med en, for barna, usynlig hånd. Eller som Alldred og Burman sier det: «Forskere bør derfor undersøke måtene diskursive praksiser fungerer ideologisk, når det gjelder å opprettholde eller utfordre institusjoner» (Alldred & Burman, 2005, s. 186, min oversettelse).

6.12. Dagsrytme

I dette kapitlet går jeg bort fra strukturen om en hovedkategori for hvert kapittel. Her har jeg samlet kategorier som tematisk hører sammen som en del av en dagsrytme, vanlig

⁴⁸ Jeg setter her frilek i anførselstegn, siden jeg i denne teksten ikke har anledning til å ta diskusjonen om hva fri lek egentlig innebærer, og hva forskjellen på lek og frilek er.

i de fleste barnehager. Disse kategoriene er samlet her som et rent strukturelt grep, og de hadde ikke noen sammenheng med hverandre i selve gjennomføringen av intervjuene. I tillegg inneholder kapittel 6.12.3 flere underkapitler som handler om situasjoner som mitt datamateriale ikke sa noe håndfast om, men som er mulige temaer hvor det mobile forskningsintervjuet kan være en potensiell metodisk inngang.

6.12.1. Måltid og faste plasser

I alle fire intervjuene kom samtalen innom måltid og praksiser knyttet til måltid. Måltider er en stor del av hverdagen til barnehagebarn, og de som kommer tidlig vil kanskje spise tre måltider i løpet av tiden de er i barnehagen. Spisebordene gjorde ofte nytten som faste bord for ulike aktiviteter utenom måltidene, så vi befant oss ofte i umiddelbar nærhet til stedene de spiste mat, som gjorde at det kunne bli et tema. Ellers ble faste plasser brakt på bane ved at vi passerte den faste plassen til et av barna, eller at vi kom inn på temaet på andre måter

Det var i intervju 4 at vi kom dypest inn på måltid, i større grad enn å snakke om de faste plassene, og det var egentlig mest fordi de praktiserte måltid på en annen måte enn jeg er vant med, så da fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål rundt denne praksisen, som gjorde at barna kunne utdype. For de var denne praksisen selvfølgelig en selvfølge, men for meg var den ny. Kort fortalt hadde de ved smøremåltider all mat og tilbehør stående på en egen benk, og barna måtte gå fra spisebordet og bort til denne benken for å forsyne seg, og så gå tilbake til plassen sin igjen etterpå.

Refleksjon:

Jeg fulgte også opp med å spørre om hva barna tenkte om faste plasser, siden det er noe jeg har fundert rundt ofte knyttet til min egen praksis, noe som gjorde at samtalene som nærmet seg måltid, ofte kunne dreie rundt til å bare handle om faste plasser i stedet for å gå inn på fenomenet måltid, ulike måltidspraksiser eller barnas tanker om måltid.

Jeg var heller ikke særlig fokusert på å spørre og grave rundt ulike side ved måltider, annet enn at jeg registrerer at det vi var innom det i alle intervjuene. Hvis jeg skulle gjennomført et nytt intervju nå, i etterkant av transkribering og koding, og halvveis i analysen, ville jeg helt klart mentalt forberedt meg på å stille mer utdypende spørsmål knyttet til måltid når vi på en eller annen måte nærmet oss fysisk eller tematisk til måltid. Jeg er helt

sikker på at vi da kunne hatt en lengre samtalesekvens rundt måltidene i den aktuelle barnehagekonteksten.

Foreløpige funn:

Det at måltidene i så stor grad henger sammen det fysiske miljøet, gjør at jeg ser for meg at hvis man ønsker å intervju barn om ulike aspekter ved måltid, kan definitivt det mobile forskningsintervjuet være brukbar. Interessant nok var det ikke måltidenes framtreddende del av dagsrytmen som gjorde at vi kom inn på måltid som tema, derimot måltidenes materielle og diskursive kvaliteter. Det er interessant at det var det at praksisen skilte seg fra det «vanlige» var det som gjorde at det ble et større tema. Kanskje skjedde det fordi denne måten å praktisere måltid på, faller innunder det Kusenbach ville kalt romlig praksis?

For eventuelle forskere som er interessert i måltid, mener jeg at det mobile forskningsintervjuet definitivt er en relevant metode, kanskje spesielt sammen med andre metoder. For eksempel kunne man observert eller filmet måltider, og så intervjuet barna i etterkant. Slik kan man kombinere analyse av selve praksisen og analyse av barnas tanker og forståelser av de samme praksisene.

6.12.2 Samlingsstund

En annen situasjon de fleste barn opplever hver dag, spesielt i alderen 3-6 år, er samlingsstund. Samlingsstund ble et tema i tre av fire intervjuer, og på samme måte som med måltid var det de materielle assosiasjonene som gjorde at samlingsstund ble et tema. Avdelingene til alle barna hadde et rom hvor rommet hadde flere funksjoner, hvorav en av disse funksjonene var at dette var stedet for samlingsstund. I intervju 3 og 4 var det materielle objekter i rommet knyttet til samling, som gjorde at temaet ble flyttet til samling. I intervju 2 startet vi intervjuet i rommet som de hadde samling i, men barna var mer fokusert på å vise fram de ulike tingene som var i rommet, for eksempel bøker, konstruksjonsmaterieell og utkledningstøy, heller enn å fortelle om funksjonen rommet av og til hadde som rommet de hadde samling i. Etter hva jeg kan huske var det ikke noen hylle eller liknende i dette rommet hvor konkrete og materielle til samling ble oppbevart. I intervju 1 var fortsatt praktiseringen min av metoden i startfasen, så da vi gikk gjennom samlingsrommet deres, verken sa de noe om det eller jeg spurte om det

Refleksjon:

Samlingsstund ble ikke noe stort tema i noen av intervjuene, og det var fordi jeg ikke hadde noen tanke på forhånd om at samling skulle bli noe stort tema. Jeg ser likevel at jeg definitivt kunne vært forberedt på å stille spørsmål om samling, eller spurt mer om det da samling først ble et tema. I de fleste tilfellene lyttet jeg til hva barna kom inn på om samlingsstund, uten å stille noe særlig spørsmål. Jeg kunne flyttet fokus fra de materielle egenskapene de gjerne trakk fram, og stilt spørsmål om de mer diskursive praksisene knyttet til samling i de ulike avdelingene, som hvordan de organiserte samlingsstundene, hvem som ledet de og generelt spurt om hva de tenkte og følte om å ha samlinger. Rommet for muligheter i oppfølgingsspørsmål var veldig stort i alle intervjuene hvor samlingsstund ble et tema, og jeg skulle gjerne sett at jeg dvelte litt lenger ved samlingsstund enn det vi gjorde

Jeg finner det interessant at samling er så materiell-diskursivt som det framkom av intervjuene mine. Barna fant konkrete fra samling, som gjorde at de kunne begynne å fortelle om hvilke handlinger som er assosiert med dem. Dette gjorde for eksempel at vi kom inn på en lengre samtale om Kims lek i intervju 3, og i intervju 4 snakket vi om hvordan de organiserte ukas hjelper i den aktuelle avdelingen. Det var de materielle kvalitetene rundt disse emnene knyttet til samlingsstund, som åpnet opp for mulighetene til disse samtalene.

Foreløpige funn:

Intervjuene mine tyder på at det mobile forskningsintervjuet kan være egnet til å brukes til å intervju barn om samlingsstund. I noen av avdelingene jeg besøkte hadde de rom som hadde samlingsstund som sin primære funksjon, noe som ga barna en veldig tydelig assosiasjon til samlingsstund da vi kom inn i disse rommene. I tillegg hadde de materielle objekter som ble brukt i samlingsstund, som konkrete og materiale til spill og andre aktiviteter. Det at samlingsstund i datamaterialet mitt framstår såpass materiell-diskursivt, gjør at metoden definitivt kan være brukbar. Samling er i hvert fall mer materielt betinget enn jeg har vært bevisst på tidligere. Jeg styrte ikke samtalene i retning samlingsstund, så det kan tyde på at disse funnene til en viss grad er allmenngyldige i alle gjennomføringer av denne intervjuformen

Hvis man ønsker å intervju barn om samlingsstund, eller eventuelt andre praksiser og aktiviteter assosiert med samling, kan man bruke det mobile forskningsintervjuet på samme måte som Østrem et. al. brukte det i sin studie, hvor de situerte et semi-strukturert intervju i den konteksten de ønsket å få vite noe om (Østrem et al, 2009, s. 162-164). De slo seg ned i

rommene de intervjuet barna, og jeg tenker det er en mulighet i tillegg til å være mobil rundt i rommet samlingsstuden holdes i. Det kan muligens gi interessante tanker og perspektiver rundt de mer diskursive praksisene knyttet til samling, når man samtaler om samlingsstund i samme rom som samling holdes i, uten at de vanlige reglene, rutinene og praksisene er til stede.

Gjennomføring av et mobilt forskningsintervju med fokus på samlingsstund vil kunne si noe om flere ulike aspekter samling i en gitt kontekst, med tanke på hovedområdene til Kusenbach. Man vil kunne få vite noe om oppfatning av miljøet, både rommet og materielle objekter. Romlige praksiser vil man definitivt kunne få vite noe om. Hver eneste samlingsstund inneholder ulike romlige praksiser i massevis. Som da Tom i intervju 4 forklarte meg hvordan de kunne gjøre for å få mer ro når de har samlingsstund: «... men, hvis det er sånn samling, og det er skikkelig bråkete, lukker vi døra for å få det litt stillere». I tillegg er det ikke usannsynlig at barna vil kunne kommentere rundt både sosial arkitektur og sosiale domener (Kusenbach, 2003), selv om dette ikke kom fram i mine intervjuer, men igjen; dette var ikke noe prioritert tema for meg, så jeg hadde ikke spørsmål klare knyttet til dette.

6.12.3 Andre faste situasjoner

De to foregående underkapitlene var de mest framtrædende som kan knyttes til deler av dagsrytmen, som forekom i intervjuene og kodene. Vi var riktignok i nærheten av andre typer rom som har spesifikke funksjoner, som man sannsynligvis eller muligens vil kunne bruke det mobile forskningsintervjuet til å undersøke. I dette kapitlet vil jeg kort gå gjennom ulike rom og funksjoner knyttet til dagsrytme, hvor det mobile forskningsintervjuet kan være en mulig metode.

6.12.3.1 Garderobe og påkledning

Det første jeg skal drøfte er garderobe og påkledning. Barna kler av og på seg i hvert fall to ganger de fleste hverdager, en gang i regi av foreldrene og en gang i regi av barnehagepersonalet, så at garderobe og påkledning er mulige temaer man kan intervjuer om er ganske åpenbart. I tillegg er garderobepraksisene i stor grad materielle og betinget av det fysiske miljøet. Å kle på seg er også en veldig aktiv handling, som krever at barnas kropp samhandler med klærne de skal ta på seg. Hvordan ulike avdelinger og ansatte løser og

organiserer påkledning vil kunne være av stor interesse å samtale med barna som lever i disse praksisene.

I Midgard barnehage (intervju 1 og 2) hadde de to avdelingene hver sin garderobe på motsatte sider av barnehagen, så i intervjuene i Midgard var vi mer i nærheten av garderobene. Med disse barna ville jeg derfor hatt mer mulighet til å snakke om garderobesituasjonen enn jeg hadde i Valhall barnehage. I intervju 1 startet vi faktisk i garderoben, for i den tidlige fasen var tanken å strukturere intervjuet rundt dagsrytme, noe jeg gikk bort fra etter hvert fordi barna sa mer jo løsere strukturen var og de fikk velge selv hva de ville fokusere på. Men i starten av intervju 1 ble fokuset i hovedsak at barna viste fram plassene sine før vi gikk videre, selv om det var mye jeg kunne tatt opp og spurt om. For eksempel sto skiftetøykassene såpass høyt at det var umulig for barna å ta de ned selv, noe som kunne vært interessant å få noen tanker rundt. Det er også først nå i ettertid jeg ser at jeg kunne spurt om hvordan de løste og organiserte påkledning for å få noen innblikk i materielle og diskursive praksiser knyttet til påkledning på denne avdelingen.

I Valhall barnehage (intervju 3 og 4) lå avdelingene på hver sin side av en felles inngang og felles garderobe. Plassene til de to avdelingene lå riktignok på hver sin side av en vegg. Det kan virke som det at dette rommet til en viss grad var felles gjorde at de ikke så på det som «sin» garderobe. Det var i hvert fall ingen av barna i Valhall var i nærheten av å bringe garderobe og påkledning inn som tema. Interessant nok var jeg med disse barna mens de kledde på seg for å gå ut til resten av barna etter intervjuene, men heller ikke da samtalte vi om påkledning som fenomen, selv om det er klart at uten video har minnene mine rundt dette blitt litt tåkete på det året som har gått siden jeg gjorde intervjuene.

Begge barnehagene jeg besøkte hadde tradisjonell organisering, så derfor var de fysiske rommene og bruken av dem forholdsvis kjent for meg. Jeg tenker at det hadde vært mye spennende å lære om barns opplevelse av garderobe og påkledning i en av de nye, større basebarnehagene, hvor et stort antall avdelinger kan ha samme inngang og ha felles garderobe i et stort rom ved inngangen. De diskursive og materielle praksisene knyttet til påkledning i disse barnehagene sett fra barns perspektiv, vil kunne informere forskere og beslutningstakere om dette er en heldig barnehagestruktur og barnehageorganisering, og om det er noe man burde fortsette med eller tenke annerledes i framtidens barnehager. Jeg tar ikke her stilling til hva som er å foretrekke, men jeg tenker at det er mye interessant å se nærmere på knyttet til garderobe og påkledning i disse barnehagene.

6.12.3.2 Uteområde og utelek

Dette ble aldri noe tema i løpet av intervjuene mine, siden jeg fokuserte den systematiske delen av oppgaven min mot intervjuformen brukt innendørs. Hovedgrunnen til at utendørs ble nedprioritert i dette prosjektet var mer av praktisk enn faglig art. Hvis jeg skulle filmet utendørs, ville det sannsynligvis krevdes samtykke fra flere, både barn og ansatte, eller jeg ville trengt å besøke barnehagen til andre tider, for at vi skulle kunne ha uteområdet for oss selv. Dette hadde selvsagt latt seg gjøre, men jeg fikk mer enn nok materiale av å intervju innendørs at jeg ikke akkurat trenger utendørs for å validere metoden i bruk sammen med barn. Ut fra hvordan intervjuene gikk innendørs, og ut fra analysedelen knyttet til ganske varierte temaer, vil jeg riktignok si at det mobile forskningsintervjuet også kan brukes utendørs i barnehagen.

Dette er dog ikke basert utelukkende på synsing og sannsynlighet. I gjennomføringen av metodepiloten i 2017 tok barna oss med på en kjapp utendørs omvisning. Da var formuleringen i intervjuet at de skulle vise oss steder i barnehagen de likte, i stedet for det mer generelle og nøytrale «vis meg barnehagen», som jeg har brukt i dette prosjektet. Det som var interessant den gangen, var at begge parene med barn den gangen, viste det samme stedet først, som var en klynge med busker og kratt i det ene hjørnet av utelekeplassen. Og på veien dit passerte vi opptil flere lekestativ, sandkasser og annet. Dette har en klar parallell til funnene til Trond Hagen (2015), som også brukte guidet tur sammen med barna, og som også fant ut at barna foretrakk naturlige elementer heller enn det vanlige lekeplassutstyret (Hagen, 2015, s. 11). I tillegg er det her verdt å peke på at mye av tidligere bruk av mobilt intervju har vært utendørs, som Kusenbach (2003), Anderson (2004), Evans og Jones (2011), blant annet.

Planen min var egentlig å få barna til å vise meg uteområdet sitt etter at det vanlige intervjuet var ferdig, men av ulike grunner ble det enten ikke noe av eller det ble en veldig forkortet omvisning. Interessant nok endte en hel gruppe barn opp med å vise meg rundt etter at intervjuet med Rani og Jens var ferdig. Det var en hyggelig rundtur det, men siden mange flere barn viste meg rundt, endte det i større grad opp med at de begynte å leke der vi gikk i stedet for å vise meg rundt. Så det ble ikke så mye intervju da det kom til stykket.

Jeg vil likevel si at det mobile forskningsintervjuet kan være en brukbar metode også i bruk utendørs i barnehagen. Det er et miljø hvor det er flust med materielle og diskursive praksiser, og mengden spørsmål man kan forberede til en slik runde er stor. Hvis man er interessert i det, vil man kunne spørre barna om deres oppfatning av miljøet, og i fortsettelsen

av det, deres opplevelser og erfaringer. I tillegg er det ikke utenkelig at det vil være mulig å undersøke sosiale domener og sosial arkitektur. Mulighetene er rett og slett mange. Den store utfordringen er egentlig at man må være mer påpasselig hvis man ønsker å filme, slik som jeg har gjort. Muligheten for å fange opp noen som ikke har samtykket til å delta i forskningen er veldig stor. Dette er det riktignok mulig å løse, hvis ønsket om å bruke metoden i en slik kontekst er der.

6.12.3.3 Dogåing

Dette punktet er kanskje mer en kuriositet enn noe annet, men do og dogåing dukket opp i flere av intervjuene. Dogåing er likevel ganske tilstedeværende i de fleste barnehagebarns liv og hverdag, og for de ansatte. Ofte er turer på do en del av den mer eller mindre fastsatte dagsrytmen på en avdeling, i hvert fall etter egen erfaring. De fleste barn blir enten sendt på do, oppfordret til å gå på do eller minnet på å gå på do for eksempel før måltid, før man går ut eller liknende. Og hvordan man organiserer dette blir en sentral del av en gitt avdelings materielle og diskursive praksiser. Jeg vet rett og slett ikke om dette er et tema som vil kunne være av interesse for forskere i visse tilfeller, men som med flere av de tidligere punktene, hvis man skal prate om do, hvorfor ikke prate om do i nærheten av doen eller inne på selve doen? Det skader heller ikke at dogåing innebærer tiss, bæsje og promp, noe som enhver som har brukt tid sammen med barn vet er et populært samtaleemne. Når det i tillegg er knyttet til et visst tabu i når man får lov til å prate om det, blir det veldig morsomt.

Do ble direkte snakket om i intervju 2, da Ludvig på vei gjennom garderoben utbrøt at de har to bad på avdelingen, og vi tittet inn et par steder og så etter bad, doer og vasker. Han trakk ikke inn noe om ulike praksiser, bare konstaterte det faktum at de hadde to bad. Han trakk heller ikke fram «do-humor», som jo kunne skjedd i en sånn situasjon. Samtalen om do tok slutt da vi fant kasser med ulike leker inne på disse badene, som også gjorde nytten som lager. I intervju 3 var ikke temaet doer i seg selv, men vi nærmet oss temaet dogåing da vi fant en dukke hvor man kan ta ut og se på de ulike organene. Da pratet vi litt om rompe og hvorfor det var så morsomt. Rani var i gang med å knytte rompe opp mot noe som skulle skje dagen etter, da de skulle på svømmekurs, og da forklarte hun at de måtte holde seg. Dessverre ble kameraet utladet midt i setningen hennes, så akkurat hva det innebar at de måtte holde seg får jeg aldri vite. Men det viktigste i denne konteksten er at det faktisk ble et tema, om det skulle være interessant for noen.

6.12.4 Bursdager

Et annet tema som dukket opp i to av intervjuene, og som jeg valgte å legge under dagsrytmekapitlene, var bursdager. Jeg plasserte det her fordi det er et lite tema og fordi jeg er usikker på hvor aktuelt bursdager er som forskningstema i tillegg. Jeg syntes det likevel var interessant nok til at jeg nevner det i den ferdige oppgaven.

Hvordan temaet bursdag dukket opp, har likheter med hvordan måltider og samling ble tema. Det var materielle objekter og artefakter som satte i gang samtalen på alle disse temaene, og som informerte meg noe om de ulike avdelingenes diskursive praksiser knyttet til bursdagsfeiringer. I intervju 3 startet vi med å prate om bursdagskalenderen på veggen, og senere fikk jeg høre om bursdagsstolen inne i kottet, og om hvordan de gjennomfører bursdagspraksiser på den avdelingen.

6.13 Barns tanker og følelser

Denne hovedkategorien inneholder alle kodene som handler om ytringer hos barna som går på andre aspekter, enn de som kan knyttes direkte til barnehagen og barnehagehverdagen. Egentlig er dette det som kan kalles et slags «oppsamlingsheat», med ulike koder som ikke passet inn de de forskjellige andre hovedkategoriene. Noen av kodene har riktignok blitt brukt for å informere noen av de andre over – eller underkategoriene, men har også blitt plassert her for å si noe om barnas tanker eller følelser. I dette kapitlet vil jeg også drøfte motsetningen og paradokset som ligger mellom at Kusenbach (2003) trekker fram biografier som en styrke ved «go-alongs», mens Evans og Jones (2011) mener at et mobilt intervju gir mindre selvbiografiske data enn et tradisjonelt, statisk forskningsintervju. Dette tar jeg for meg i kapittel 6.13.1.

Denne hovedkategorien inneholder enn rekke underkategorier som handler om barnas tanker, følelser og andre perspektiver; egentlig en samling av de ulike utsagnene og ytringene som ikke passer inn andre steder. De viktigste underkategoriene er «Deler / formidler tanker og følelser», «Forteller om erfaringer», «Forståelser», «Deler / forteller om kunnskaper» og «Stolthet over avdelingen». Alle disse underkategoriene har flere forekomster, mellom fem og ti, spredt utover de ulike intervjuene. Det som gjør denne hovedkategorien, og de ulike underkategoriene, til en oppsamling av koder som ikke passet inn andre steder, er at kodene i de forskjellige underkategoriene spriker veldig. Det er lite av en rød tråd i disse underkategoriene, noe jeg går nærmere inn på under refleksjon videre i dette kapitlet.

Refleksjon:

Etter å ha skrevet en rekke analyser knyttet til andre temaer, legger jeg merke til at flere av kodene som jeg har lagt i de forskjellige underkategoriene under «Barns tanker og følelser», også kunne vært lagt under helt andre underkategorier i andre hovedkategorier. Noen av kodene gjør også det, siden jeg ved noen tilfeller har lagt koder i flere hovedkategorier, der det har vært relevant. Men det jeg ser nå etter å ha analysert mye, er at flere av kodene handler i like stor grad om ulike praksiser, som de handler om at barna deler tanker og følelser.

Det var likevel noen forekomster av utsagn som ikke kunne relateres til barnehagens praksiser. Eksempler på dette var at barna fortalte noe hjemmefra, at de gledet seg til å bli hentet, fortalte om interesser eller fritidsaktiviteter, demonstrerte ulike faktakunnskaper og at de fortalte om forståelse av seg selv sammenliknet med andre barn. Selvfølgelig ble disse tankene og assosiasjonene satt i gang av noe som skjedde i intervjuet, men jeg tror det kan være vanskelig å bruke et mobilt forskningsintervju for å forske nærmere på disse tankene og erfaringene. Og så er det jo et poeng at alle disse personlige erfaringene på mange måter også er knyttet til forskjellige praksiser, men praksiser knyttet til andre steder og andre mennesker enn de i barnehagen. Min studie er av mobilt forskningsintervju i barnehage, men sannsynligvis kunne man oppsøkt disse andre arenaene og hatt et tilsvarende intervju der, hvis man er interessert i informasjon knyttet til de kontekstene, og funnet ut av like mye interessant som jeg har funnet ut i barnehager.

Foreløpige funn:

Etter mine feltarbeid, koding og analyser sitter jeg med en følelse av at mobilt forskningsintervju kanskje ikke er den mest hensiktsmessige metoden hvis man er ute etter å forske på barns tanker og følelser, men det er godt mulig jeg sitter med den følelsen på grunn av mitt forskningsfokus og min løse form på intervjuene. Det kan hende at den rette forskeren, med det rette blikket og de rette spørsmålene ville kunne få mange spennende tanker i dialog med barna i et slikt intervju. Fordelen ved det mobile intervjuet, er at man kan bevege seg rundt, og slik møte ulike miljøer som kan sette i gang ulike tanker og refleksjoner. Jeg har vært fokusert på hvilke tanker som settes i gang rundt de ulike praksisene, men disse assosiasjonene kan sannsynligvis også brukes til å sette i gang andre tanker, som man kan stille andre spørsmål til for å drive tankene videre. Her må jeg påpeke at Kusenbach (2003) på sine «go-alongs» gjerne intervjuet personer som var godt voksne, og for dem var det

lettere å fortelle om sine historier og erfaringer på måter som ikke er knyttet til praksiser. For barn kan dette sannsynligvis være mer krevende, siden store deler av livene deres er sentrert rundt tid i barnehagen, og tiden i barnehagen er styrt av et vell av materielle og diskursive praksiser.

6.13.1. Biografisk eller ikke

Som nevnt i innledningen av kapittel 6.13, ligger det en åpenbar motsetning mellom funnene til Kusenbach (2003) og Evans og Jones (2011), og det skal jeg se nærmere på her.

Kusenbach skriver at «go-alongs» gir «[...] unik tilgang til personlige biografier. De framhever mange av forbindelsene mellom steder og livshistorier, dermed avdekkes noen av måtene individer gir dybde og mening til deres dagligdagse rutiner» (Kusenbach, 2003, s. 466, min oversettelse). Hun mener altså at ved å bruke «go-alongs», kan man få tilgang til å se hvordan dagligdagse rutiner utspiller seg, og hvordan de er påvirket av stedene og de personlige erfaringene og opplevelsene til deltakerne. Dette er egentlig en annen måte å si at man får tilgang til de stedsspesifikke materielle og diskursive praksisene i ulike kontekster, som jeg har diskutert i flere av analyseunderkapitlene. Kusenbach fokuserer kanskje i større grad på en enkelt persons meningsskaping i møte med de dagligdagse rutinene, mens jeg har lagt større vekt på praksiser som blir etablert i en sosial gruppe, som i mitt tilfelle er en barnehageavdeling, som inneholder både barn og voksne. Selv om barna jeg intervjuet ikke hadde sine egne, personlige praksiser, men informerte meg om hva som var de materielle og diskursive praksisene i sin gruppe, var det de delte i intervjuene likevel preget av deres personlige erfaringer og forståelser. En diskurs er ikke en statisk størrelse, så disse vil variere over tid, avhengig av hvem som til en gitt tid er med i diskursen.

Nå over til funnene til Evans og Jones (2011). De fant ut at «walking interviews» ga mer stedsspesifikke data, at de er mer romlig fokuserte og at det er mer samhandling med omgivelsene (Evans & Jones, 2011, s. 856). De forsetter med å si at «[] dette tyder på at «walking interviews» tjener som en *mindre* produktiv metode når selvbiografiske narrativ er forskerens studieobjekt» (Evans & Jones, 2011, s. 856, original utheving, min oversettelse), og det er i dette sitatet at spenningen mellom dem og Kusenbach ligger. For det første konkluderte jeg i forrige avsnitt at Kusenbach heller ikke skriver om selvbiografiske narrativ, men at hun egentlig snakker om oppfatninger og forståelser av materielle og diskursive praksiser. For det andre sier de ikke at selvbiografiske narrativ *ikke* kan forekomme i et

mobilt intervju, men at det virker som en mindre produktiv metode for å få slike data. For det tredje vil fravær av selvbiografiske narrativ ikke bety at det som framkommer av intervjuene er upersonlig. Når barna i mine intervjuet snakket om hendelser i deres hverdag, hendelser som jeg har konkludert med er forekomster av materielle og diskursive praksiser, er de i veldig stor grad personlige, men de er ikke nødvendigvis selvbiografiske, selv om det her selvfølgelig ikke finnes helt skarpe skikkelinjer. Utsagnene og hendelsene informerer meg mer om miljøet og den rådende diskursen, enn om deltakernes personlige bakgrunn, historie og selvbiografi. Her må det også påpekes at alt dette handler om mine, altså forskerens, tolkninger og analyser av barnas utsagn.

Som en slags konklusjon på dette kapitlet vil jeg si at når alt kommer til alt er ikke perspektivene til Kusenbach (2003) og Evans og Jones (2011) uforenlige, egentlig sier de vel noe av det samme, men med forskjellige ord og begreper. Perspektivene deres stemmer også forholdsvis godt med mine funn, at det mobile forskningsintervjuet kan brukes til å finne ut av barnas tanker, følelser og livshistorier, men at det nok ikke er her at metodens største styrke ligger, når den blir brukt i en barnehagekontekst. Hvis man ønsker å bruke det mobile forskningsintervjuet på en systematisk måte, ligger nok heller styrken i å undersøke de materielle og diskursive praksisene som eksisterer på de ulike avdelingene der ute, og som jeg har vist i de andre analysekapitlene at det var et stort antall av i mitt datamateriale. Disse praksisene var alltid informert av barnas personlige erfaringer og livshistorie, men det var ikke nødvendigvis deres selvbiografiske historie som kom til syne.

6.14 Intervjumetodisk og intervjuteknikk

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hovedkategorien «Intervjumetodisk», med ulike underkategorier knyttet til teknisk og metodisk gjennomføring av intervjuene. Jeg har samlet ulike koder knyttet til tematikken i noen ganske varierte underkategorier.

Underkategoriene som blir diskutert i fortsettelsen handler om spørsmålsstilling, intervjuteknikk, antall deltakere, kamera og teknologi. Det er åpenbart ganske store sprik mellom disse underkategoriene, så jeg vil i fortsettelsen diskutere de hver for seg. I disse kapitlene kommer jeg også til å gå bort fra strukturen med tema-refleksjon-funn, og heller presentere en diskusjon rundt tematikken knyttet til hver underkategori, og trekke fram aspekter ved det mobile forskningsintervjuet som jeg har blitt oppmerksom og bevisst på gjennom disse underkategoriene

6.14.1. Intervjuteknikk

Underkategoriene jeg tar for meg i dette kapitlet er «Intervju som toveis-samtale», «Intervjuteknikk» og «Dårlig intervjuteknikk og spørsmålstilling», og innholdet i disse er en fin blanding av ulike vurderinger av min egen praksis, både positiv og kritisk. Jeg starter med kort å drøfte den siste av disse underkategoriene, for innholdet i disse kodene har jeg diskutert en god del allerede.

Kodene i «Dårlig intervjuteknikk og spørsmålstilling» handler i bunn og grunn om min vurdering av mine bidrag til intervjuene som ikke var bra, og disse kodene kan ses på som påminnelser til meg selv om hva jeg måtte huske på til de senere intervjuene. Dette er også tydelig i den fokuserte kodingen, der kodene i denne kategorien nesten utelukkende er hentet fra de to første intervjuene. Disse kodene går på alt fra mumling, bruk av «eh», omstendelig spørsmålstilling til lukkede spørsmål, at jeg snakker for mye og lenge eller at jeg ikke gir barna nok tid til å tenke. Noen av disse kodene går over i retur til pedagogrollen, som jeg tar for meg i kapittel 6.15, at de handler om at jeg snakker og spør på måter som er vanlig som pedagog i barnehage. For eksempel at jeg stiller spørsmål jeg ikke egentlig lurer på svaret på. Mer om dette senere. Det at færre koder fra denne kategorien forekom i de to siste intervjuene, er et tegn på at jeg utviklet intervjuteknikken min. Etter å ha brukt timevis på å transkribere seg selv i samspill med andre, blir man veldig bevisst på hva man sier som fungerer og hva som ikke gjør det. Spesielt det å prate tydelig og det formulere hva man skal si før man begynner å si det, har store fordeler, både for barna i intervjusituasjonen, men også for en selv når man sitter og transkriberer i ettertid. For å være spontan nok i disse intervjusituasjonene vil det nok alltid forekomme dårlige spørsmål og intervjuteknikk, men man kommer langt med bevissthet rundt det.

«intervjuteknikk» er en samling koder som i større grad går på situasjoner hvor jeg, etter min mening i hvert fall, viser eksempler på god intervjuteknikk. Dette er i likhet med kodene i forrige avsnitt, ikke koder det er så nyttig å diskutere, men som fungerer som en påminnelse om det jeg gjorde og sa som er bra. Kodene går på at jeg oppsummerer, ønsker å dvele lenger ved momenter, bruker humor og liknende. Det er fort gjort å utelukkende fokusere på det som ikke fungerer, så da det kan være fornuftig å løfte fram det man gjør som faktisk er bra. Jeg tar ikke for meg i denne oppgaven hva som faktisk er bra intervjuteknikk, men intervjuteknikk er definitivt noe som må øves på. Målet er uansett å legge til rette for at deltakerne skal få delt sine tanker, perspektiver og utsagn, og selv om påvirkning ikke kan

unngås, i hvert fall sørge for at man ikke er i veien for at barna som deltar får kommet til orde.

I underkategorien jeg har kalt «Intervju som toveis-samtale» ligger koder som handler om at jeg delte av mine erfaringer, at barna stilte meg spørsmål eller at vi havnet i en sokratisk samtale. Variasjoner av disse kodene skjedde veldig mange ganger, og det er en hårfin balanse mellom om det var produktivt eller kontraproduktivt for innholdet i intervjuet. Ved noen anledninger ble det nesten som jeg tok over samtalen, og det er ikke akkurat positivt at ikke barna får kommet til orde. Men ved en rekke anledninger brukte jeg disse situasjonene til å bygge trygghet i relasjonen til barna, ved å vise til at jeg også jobber i barnehage, for eksempel ved å kontrastere praksisene på avdelingene til barna med min praksis. Dette er et eksempel på det jeg i kapittel 6.15 kaller innsidehandlinger, handlinger som demonstrerer at jeg er en insider i feltet, og som kan føre til at barna åpner seg om temaer de kanskje ellers ikke ville gjort. Mine tanker om et gitt tema er ikke egentlig interessant for meg å transkribere i ettertid, men disse utsagnene blir likevel produktive hvis de fører til en trygghet i relasjonen som gjør at barna kan komme med interessante utspill og betraktninger senere i intervjuet. Og av og til skjedde toveis-samtalen rett og slett gjennom at barna spurte meg om ulike ting, uten at jeg hadde lagt opp til det i forkant, som da Ahmed i intervju 4 spurte om jeg nesten var blind siden jeg bruker briller.

6.14.2. Antall deltakere

Jeg gjennomførte intervjuet fire ganger, og tre av gangene hadde jeg to deltakere og en gang hadde jeg tre deltakere. I informasjonsskrivet skrev jeg at intervjuet skulle bli gjennomført i grupper på 2-3 deltakere. Basert på piloten fra studieåret før og egen erfaring knyttet til å jobbe i barnehage, antok jeg at det kanskje ville være best med to deltakere i hvert intervju. Da situasjonen tillot at jeg hadde med tre i det ene intervjuet, benyttet jeg meg av muligheten, for å kunne se hvordan det fungerte i min gjennomføring og utprøving av metoden.

Som jeg skrev i kapittel 2.5, hadde jeg bestemt meg for alltid å ha minst to deltakere, blant annet basert på litteratur av Kusenbach (2003) og Hennessy og Heary (2005), men hva som var mest hensiktsmessig av to eller tre var mer åpent. En av underkategoriene i hovedkategorien «Intervjumetodisk», kalte jeg «Utfordringer med 3 barn som deltakere». Det som er interessant, og som jeg skal drøfte nærmere, er at det som var utfordrende med å ha tre

deltakere med, også kan sees på som en fordel eller en styrke, avhengig av hva som er forskningsspørsmålet. Her er det en klar parallell til det metodologiske valget man gjør når man velger mellom et tradisjonelt eller et mobilt forskningsintervju, begge har fordeler, og hva man velger avhenger av hva man ønsker å se etter.

Jeg har så langt framstilt det mobile forskningsintervjuet som en egnet metode hvis man ønsker å snakke med barn om miljøet i miljøet man snakker om, slik at det både er mulig å fysisk og mentalt samhandle med omgivelsene. Med tre deltakere utviklet intervjuene seg på en annen måte. Med en ekstra deltaker økte antallet samtidige relasjoner betraktelig, og dette gjorde at intervjuet ganske ofte ble splittet opp i to parallelle samtaler, hvor jeg gjerne samtalte med et av barn, samtidig som de to andre fokuserte på noe annet, enten at de startet opp med en lek eller at de begynte å prate om noe helt annet⁴⁹. Til sammen forekom «spredt fokus med 3 deltakere» 6 ganger i intervju 1, med enkelte mindre variasjoner. For eksempel var det et tidspunkt hvor alle tre barna drev med forskjellige ting og ikke enset hva de andre drev med, hvorav et av barna samhandlet med meg. En annen gang bestemte jeg og et av barna oss for å gå videre i intervjuet, mens de to andre var så opptatt med piperenserne vi hadde sett på en stund at de ikke fikk med seg at vi andre gjorde en overgang i intervjuet. Likevel er det klart at for enkelte kan det være interessante aspekter ved disse samspillene, for eksempel hvordan sosiale samspill fragmenteres når man når et visst antall deltakere. Det er også mulig at man kunne brukt disse opptakene til å se på hvordan felles fokus oppstår og tar slutt i slike samspill.

Noe som egentlig til tider kunne være vanskelig i alle fire intervjuene, var at tidvis ville alle deltakerne og jeg snakke samtidig. Dette gjorde at jeg brukte «[(utydelig)]» forholdsvis ofte i transkripsjonene, for å indikere at det ble sagt samtidig som noen andre sa noe annet og at det ikke var mulig å tydelig tyde det som ble sagt⁵⁰. Dette var utfordrende nok med to barn og meg selv, men med ett barn i tillegg kunne det bli litt vel mye lyd. Det gjorde at jeg kodet med tre variasjoner av «prater i munnen på hverandre», gjerne ved siden av koden «utfordring med 3 deltakere». På et tidspunkt pratet alle i munnen på hverandre og da ble det rett og slett umulig å høre hva noen sa. Dette kan man nok til en viss grad ta høyde for gjennom å i større grad ha kamera/mikrofon nærmere de som snakker, eller at man har opptaksutstyr som kan ta opp lyd i bedre kvalitet enn kameraet jeg brukte. Dette med prat i

⁴⁹ Dette handler muligens om relasjonene barna imellom, og dette er et eksempel på ut utforskningen av mobilt intervju sammen med barn ikke på langt nær er ferdig uttømt.

⁵⁰ Dette drøftet jeg nærmere i kapittel 5.1 om transkripsjonsvalg.

munnen på hverandre er likevel noe man må tenke over før man setter sammen gruppene av deltakere til gjennomføring av et slikt intervju.

Et annet aspekt ved å ha tre deltakere, som definitivt kan være aktuelt for enkelte forskere, var hvordan forekomsten av lek ble påvirket av at de var tre som var med⁵¹. Intervjuet med tre deltakere, hadde flest forekomster av koder innenfor de mer aktive underkategoriene innenfor lek. Koder innen underkategoriene «Initiativ til lek / impuls og ideer til lek» og «Lek i praksis» var det suverent flest av i intervju 1, mens i de andre ble det mer samtale og refleksjon rundt lek. Spesielt «Initiativ til lek / impuls og ideer til lek» skjedde nesten bare i intervjuet med tre deltakere. Dette henger muligens sammen med det jeg skrev litt tidligere, om at med tre deltakere ble intervjuet mer fragmentert. Dette gjorde at det ble mindre felles fokus i intervjuet, men det ble også lettere for de barna som ikke var i interaksjon med meg på det gitte tidspunktet å ta lekeinitiativ med det tredje barnet. For ikke å snakke om at det ekstra barnet muliggjorde flere samspill på kortere tid. Det hører med til historien at det nok var i dette intervjuet at jeg måtte bruke strenghet og ta på meg den litt «autoritære» rollen i størst grad. Det var rett og slett vanskeligere å ha kontroll på intervjuet. Men i akkurat de situasjonene ligger det jo også mye spennende å se nærmere på, og det var i dette intervjuet at jeg først ble klar over at jeg «returnerte til pedagogrollen».

For å konkludere, vil jeg definitivt si at det kan være fruktbart å gjennomføre et mobilt forskningsintervju med tre deltakere, muligens også med fire, det kommer helt an forskningsspørsmålet. Her må man reflektere metodologisk rundt hva man ønsker, på samme måte som man må reflektere før man i det hele tatt vurderer det mobile forskningsintervjuet i utgangspunktet. Med tre deltakere ble det klart mer lek i løpet av intervjuet, sammen med mange flere eksempler på lekeinitiativ og lekeimpulser, selv om det riktignok kan hende at dette var på grunn av relasjonene barna imellom, og at det ikke hadde sammenheng med antall barn som var med i intervjuet.

Hvis det er sann at når flere barn deltar, gir det mer lek i gjennomføringen av intervjuet, kan dette være relevant å benytte seg av når forskningen har et fokus på å forske på lek; å gjennomføre et slikt mobilt intervju med tre barn i stedet for to, for slik å legge til rette for mer lek. Her kreves det riktignok mer forskning for å si sikkert at denne sammenhengen faktisk finnes. Det kan for eksempel tenkes at man ikke ønsker å se på lek i for eksempel frileksperiode, men i en litt mer kontrollert situasjon med færre barn som

⁵¹ Temaet lek i mer generelle trekk diskuteres i kapittel 6.3.

potensielt kan komme og forstyrre eller påvirke intervjuet. I tillegg vil det kreve færre samtykker enn hvis man forsker på lek gjennom et etnografisk feltarbeid med deltakende observasjon i hverdagslige situasjoner, hvor man potensielt vil trenge samtykke fra de foresatte til alle barna på avdelingen eller basen. Det samme gjelder hvis man ønsker å se på samspill barn imellom på en mer generell måte, ikke knyttet til lek, men fortsatt i en situasjon som er annerledes enn den vanlige barnehage hverdagen. Den eneste implikasjonen av en slik bruk av intervjuet, er om man da fortsatt kan kalle det et intervju, for hvis man fokuserer på lek uten så mange spørsmål, da er det kanskje ikke lenger et intervju. Men dette må være en refleksjon for den som eventuelt vil gjøre dette.

6.14.3. Kamera og teknologi

I dette kapittelet skal jeg kort drøfte kodene som jeg plasserte i underkategorien «kamera og teknologi». Som jeg kommenterte i kapittel 2.5.3, var det få tilfeller av at barna ble bevisste på at jeg hadde et kamera og filmet, og jeg har kodet med variasjoner av at de ble bevisste kameraet ved fire anledninger, som er forholdsvis lite med tanke på at filmene resulterte i 110 sider med transkripsjoner. Lyd og utsnitt ble en utfordring ved noen anledninger, men alt i alt hadde jeg få utfordringer ved dette. Disse aspektene gjør ikke opptakene noe sannere eller bedre, men de kan påvirke hvor utfordrende det er å transkribere opptakene.

Det som ble en utfordring, som jeg har kodet med ved flere anledninger, er tekniske utfordringer ved kameraet. Kameraet jeg brukte fikk jeg låne av min veileder, så jeg var ikke 100% kjent med alt det tekniske da jeg startet feltarbeidet. GoPro-kameraet har noen funksjonaliteter, som kan være litt uvante hvis man ikke har brukt det før, så ved et par tilfeller sluttet det for eksempel å filme, som resulterte i koden «tekniske utfordringer med kameraet». Dette gjør at jeg vil anbefale alle som skal filme i feltarbeid om å gjøre seg bedre kjent med kameraet sitt før de setter i gang. Noe som kanskje var en større teknisk utfordring, var faktisk batteriets levetid, og i to av intervjuene ladet kameraet seg ut i løpet av intervjuet. Ved begge tilfellene hadde intervjuene egentlig vart lenge nok på disse tidspunktene, noe som gjorde at dette egentlig ikke var et så stort problem, annet enn at jeg ikke fikk filmet avslutningen på intervjuene. Den ene av disse situasjonene var den jeg refererte til i kapittel 6.12.3.3, hvor jeg ikke fikk med meg slutten på resonnementet til Rani i intervju 3. Tidligere i det samme intervjuet måtte jeg også «presse» videre, for å rekke å besøke flere steder i

barnehagen, siden batteriet nærmet seg å bli utladet. Om det var en utfordring eller fordel er et annet spørsmål, for det fikk oss tross alt til å bevege oss videre i stedet for å dvele på samme sted på ubestemt tid. Dette er riktignok noe å være bevisst på når man skal gjennomføre slike intervjuer, og filme dem, slik at man ikke går glipp av interessante handlinger eller utsagn. Skal man gjennomføre et stort antall vil jeg tenke at det kan være en fordel å ha med seg ekstra batterier, som tross alt er en mulighet på de fleste moderne kameraer.

6.15. Retur til pedagogrollen

Jeg avslutter analysekapitlene med en sammenfatning og en diskusjon om en kode jeg valgte å kalle «retur til pedagogrollen». Jeg har inngående gått inn i en diskusjon rundt dikotomien mellom forsker og pedagog i kapittel 2.4, så jeg henviser dit for en drøfting rundt pedagogrollen i barnerelatert forskning. Dette blir et ganske omfattende kapittel, men det er en viktig diskusjon for de av leserne som er interessert i å prøve metoden selv. Jeg kommer til å gå nærmere inn på hva jeg gjorde som jeg anser som en pedagogs handlinger, og hvilke deler av disse handlingene som likevel kan være nyttig å bruke for å skape trygghet til forskeren som pålitelig voksenperson som er på snarvisitt i barnas verden

Selv om jeg på forhånd var klar om at rollebevissthet ville bli viktig, ble jeg likevel overrasket over i hvor stor grad problemstillingen forsker/pedagog skulle komme til syne i datamaterialet, både i den første kodinga, men også i den fokuserte kodingen. Selvfølgelig burde jeg i større grad vært forberedt på dette, men dette er mitt første forskningsarbeid, og første gangen jeg gjør opptak av intervjuene for slik å kunne være bevisst og oppmerksom på mine egne handlinger også. Her kommer vi tilbake til et av Charmaz sine hovedpoenger rundt konstruktivistisk grounded theory og opptak av intervjuer i en slik setting; forskeren er også med på å påvirke forskningssituasjonen. «Research acts are not given; they are constructed. Viewing the research as constructed rather than discovered fosters researchers' reflexivity about their actions and decisions» (Charmaz, 2014, s. 13). Mine handlinger i intervjusituasjonene var med på å konstruere situasjonene som intervjuet var en del av. Og som pedagog i majoriteten av mitt voksne liv, ikke minst som voksen i barnehagen i så godt som hele, skapte denne ubevisste pedagogen en stor påvirkning på intervjuene, mye større enn jeg var forberedt på og klar over mens jeg intervjuet.

Før jeg går dypere i gang med analysen, vil jeg kort skildre hvordan denne koden gradvis tredde fram for meg. Da jeg transkriberte de to første intervjuene så jeg pedagogrollen i de tilfellene jeg måtte håndheve grenser og skru på autoriteten, litt flåsete sagt de gangene jeg måtte være «streng». Deretter tenkte jeg ikke så mye mer på det, inntil jeg transkriberte det tredje intervjuet, som var etter at alle intervjuene var ferdig gjennomført. Et stykke ut i intervjuet kom en situasjon som satte en støkk i meg, rett og slett. På dette tidspunktet hadde Jens allerede vist at han for det meste var mer interessert i å leke med det vi kom over på vår vei gjennom avdelingen enn å være delaktig i å vise meg rundt. Han var riktignok i samspill med både meg selv og Rani stort sett hele tiden, men han delte ikke så mye tanker eller fortalte så mye om avdelingens praksis. Dette var i og for seg ikke noe problem for meg, samhandlingene hans med miljøet, leker eller med Rani ga meg gode muligheter for analyse uansett. Da vi gikk inn på rommet der de pleier å ha samlingsstund, spurte jeg om hva de pleier å gjøre der. Begge to svarte litt i munnen på hverandre, litt ulike ting. Plutselig ser Rani at Jens har med seg noen klosser han har plukket med seg fra lekekottet tidligere og utbryter: «Åhh! Jens! Hva sa jeg? Nå skal vi vise, ikke leke». Jens ser ned på lekene foran seg og svarer: «Bare snakk». Jeg står altså i en ganske klassisk situasjon for en pedagog, hvor jeg må finne en løsning på disse to barnas motstridende ønsker, og i ettertid ser jeg flere mulige andre løsninger enn den jeg valgte. «Jeg tror kanskje du skal legge dem inn i den kassa inne på kottet. (...) Du kan jo få leke med de etterpå, når dere har vært ute». Jeg var ikke streng på noen som helst måte, men jeg skulle gjerne sett at jeg valgte en annen framgangsmåte enn den jeg gjorde. Som pedagog på min egen arbeidsplass ville jeg ikke reagert på svaret mitt, jeg tenker jo at det kan være fornuftig for barn å lære at det er en tid og sted for alt, og at det alltid kommer nye muligheter. Men det var jo ikke i min barnehage, så jeg hadde egentlig ikke noen forutsetning for å si at han kunne leke med de tingene etter at de hadde vært ute. Jeg var bare på snarvisitt og prata med disse barna en stund, før vi går tilbake til våre respektive liv.

Denne hendelsen var faktisk ganske skjellsettende, og påvirket hvordan jeg etterpå tolket videoene og transkripsjonene, og hvordan jeg satte koder på dem. Jeg begynte å se mine returer til pedagogrollen ganske ofte, og da jeg gikk tilbake til de to første intervjuene, så jeg at disse forekomstene kanskje var enda hyppigere da, siden intervjuteknikken min i enda større grad var under utvikling da. Jeg la merke til at jeg ofte gikk ubevisst inn i samspillsmønstre som mer hører til hos pedagogen enn hos forskeren, og som gjorde at innholdet i intervjuet tidvis føltet flatt og at det ikke kom fram noe interessant for analysen av

metoden. Faktum ble jo heller at disse mønstrene ga meg informasjon om i hvor stor grad jeg falt tilbake på pedagogen når jeg egentlig skulle og ønsket å være forsker. «Retur til pedagogrollen» var faktisk den enkeltkoden som jeg brukte flest ganger, både totalt og i hvert enkelt intervju, i tillegg til at den gjorde nytten både som over- og underkategori.

En hoveddel av det å falle tilbake på pedagogrollen var det å bli streng og sette grenser, som jeg nevnte tidligere, og å handle på måter som jeg ville gjort i min egen hverdag. En gjenganger i det sistnevnte er innholdet jeg har lagt inn i underkategorien jeg har kalt «pedagogiske spørsmål og handlinger». Denne underkategorien inneholder totalt 24 ulike koder, og sannsynligvis kunne jeg brukt tilsvarende koder enda flere ganger, som essensielt går ut på at jeg stiller spørsmål eller handler på måter hvor jeg er ute etter en eller annen form for læring hos barna. På samme måte som med situasjonen diskutert over med Rani og Jens, burde ikke jeg ha noe som helst mål med intervjuene at barna skal lære noe, siden de ikke er mitt ansvar, jeg skal ikke jobbe med disse barna og med stor sannsynlighet vil jeg ikke møte de igjen heller. Likevel gjør jeg det igjen og igjen. Og igjen. Et veldig treffende tilfelle skjer i intervju 2, og jeg har kodet situasjonen med «klarar ikke unngå å bruke situasjon til læring». Da ble jeg spurt om hva det sto på en lapp i romskipet⁵², og jeg benevner hver enkelt bokstav, barna hermer etter meg, og jeg slutter med å lese ordet, som var «START» Hvis man ser denne situasjonen i sammenheng med de 23 andre tilfellene av «pedagogiske spørsmål og handlinger» vil jeg mene at det blir forholdsvis signifikant. Interessant er det uansett. Kodene går ofte på at jeg har stilt et lukket eller pedagogisk spørsmål, og her er det noen overlappinger med forrige kapittel, men de handler ikke nødvendigvis om intervjuteknikk, siden i et reelt intervju var kanskje ikke disse spørsmålene reelle spørsmål. Jeg definerer et pedagogisk spørsmål som et spørsmål jeg vet svaret på, av typen man ofte spør barn om «hva sier kua?» Dette vet man selvfølgelig svaret på, og man kan ha mange mål med å spørre om det, for eksempel mestring, øvelse på turtaking i dialog eller at man vil svare på spørsmålet for barnet, for slik å føre til læring. Men når jeg forsker på brukbarheten i en metode er jeg ikke så interessert i å vite om barnet vet om kua sier mø.

Noe av det som gjør de pedagogiske spørsmålene uheldige, er at de spiller inn i de tre nivåene i en ytring hos John Austin (1975). Jeg skrev i kapittel 1.2.2 at et av målene mine i gjennomføringen av intervjuene var at det ikke skulle være noen implisitt mening i spørsmålene, men at jeg skulle spørre om det jeg faktisk lurte på, og hvor svarene jeg kunne

⁵² Dette var romskipet jeg refererte til i kapittel 6.1.

få ville være ukjente for meg inntil jeg fikk høre svarene. Spørsmålet om hva kua sier var ikke noe som skjedde i intervjuene, så jeg skal trekke fram et eksempel som jeg kodet som «stiller lukket, pedagogisk spørsmål» i datamaterialet. Situasjonen er hentet fra intervju 2, hvor vi startet intervjuet i en sofa, med en bokhylla rett ved siden av. Vi har nettopp startet intervjuet, og Jill og Ludvig retter oppmerksomheten mot bokhylla ved siden av sofaen, hvor jeg svarer med spørsmålet «Ja, for der vi satt først, hva pleier dere å gjøre i den sofaen?». Teknisk sett er ikke dette et lukket spørsmål, siden det strengt tatt ikke er et ja/nei-spørsmål. Men boklesing hadde nettopp vært et tema, og jeg vet jo gjennom egen praksis at man gjerne sitter og leser bøker og gjerne i nærheten av der bøkene blir oppbevart, så det er ikke sånn at jeg egentlig lurte på hva de pleide å gjøre i sofaen. Tilbake til nivåene til Austin, kan vi se at selve spørsmålet (locution - den lokusjonære handlingen) var «hva gjør dere i sofaen?». Den implisitte meningen (illocution - den illukusjonære handlingen) er ganske lik: «fortell meg hva dere gjør i sofaen?». Men den perlokusjonære handlingen min, altså den faktiske konsekvensen av ytringen, var å stille dette spørsmålet for å få barna til å knytte bøkene opp mot sofaen. De to objektene blir forent i fellesskap gjennom handlingen, eller fenomenet, boklesing. Og denne sammenhengen ønsket jeg at barna skulle gjøre. Her kunne jeg selvsagt stilt et spørsmål som «Leser dere bøkene i sofaen?», og det er klart at det spørsmålet ikke akkurat bidrar til flere mulige svar eller handlinger, for i et rent språklig perspektiv er det et mer lukket spørsmål, men de ulike nivåene i ytringen sammenfaller i hvert fall.

Videre i hovedkategorien om pedagogrollen, har jeg en underkategori jeg har kalt «intervjuer er en innsider / deltar i barnekultur». Dette er handlinger eller ytringer jeg gjør hvor jeg demonstrerer at jeg kjenner til og forstår barnas verden, at jeg er en innsider i barnehagefeltet, som drøftet i kapittel 3.4.1. Innsidehandlinger er også handlinger jeg har tilegnet meg gjennom min utdanning og virke som pedagog, på samme måte som ønsket om å lære bort, men dette er handlinger som ikke nødvendigvis begrenser handlingsrommet til barna som blir intervjuet. Innsidehandlingene i de ulike intervjuene handlet ofte om at jeg ville bygge trygghet i relasjonen mellom meg og deltakerne, og en god måte å gjøre det på var for eksempel å fortelle om at i min barnehage hadde vi samme type konstruksjonsleker eller at jeg har lest bøkene de har i bokhylla. Å være en innsider i barnehagefeltet kan handle om kjennskap til barnas materielle omgivelser, eller hvordan man snakker til barn, at man også har samlingsstunder i egen barnehage, hvordan man prater med barn, hvordan man bruker humor og flere andre ting. Disse handlingene, som demonstrerer innsideforståelse, er eksempler på måter forskeren kan plassere seg i mellomrommet mellom innside og utside,

som en «inbetweener». Ifølge Milligan, bekrefter dette begrepet at «[...] forskeren kan gjøre aktive forsøk på å plassere seg selv midt imellom» (Milligan, 2016, s. 248, min oversettelse).

Jeg tenker at hvis man ønsker å bruke mobilt forskningsintervju med barn, er det en fordel å trekke inn innsiderforståelse og benytte seg av innsiderhandlinger, for slik å raskere skape tillit og trygghet mellom intervjuer og barnedeltakerne. På samme måte tenker jeg at man ikke bør benytte seg i altfor stor grad av de pedagogiske spørsmålene eller handlingene, i hvert fall hvis man ikke spesifikt er ute etter akkurat dette. Men her kommer en artig vri: Kan de pedagogiske spørsmålene og handlingene fungere som innsiderhandlinger? Det er godt mulig. Intervjueren demonstrerer ved å bruke disse spørsmålene på kjente måter at de er nettopp innsider i barnehageverdenen. Jeg ser også i ettertid at jeg kunne brukt de pedagogiske spørsmålene til å sette i gang samtaler om det jeg spurte pedagogisk om. Ta for eksempel et spørsmål om empati med andre barn. Da kunne jeg fulgt opp barnets svar på mitt pedagogiske spørsmål med et nytt spørsmål rettet til barnas egne tanker eller erfaringer om emnet.

En fordel for eventuelle lesere som vil bruke metoden for å svare på et spesifikt forskningsspørsmål, vil kunne bruke både pedagogiske spørsmål og innsiderhandlinger for å skape trygghet og tillit, bringe på banen det man lurer på, og så kan man unnlate å transkribere alt som ikke går direkte på det aktuelle forskningsspørsmålet. Slik sett har senere brukere av metoden en fordel og en luksus som ikke jeg hadde. En slik bruk av metoden vil også gjøre det mulig å jobbe med et stort antall intervjuer, men uten at man likevel får i overkant store mengder å transkribere. Hvis man er interessert i lek, kan man droppe alt som ikke handler om lek, enten samtale om lek eller lek i praksis.

7.0. Resultater / funn

Som jeg har vist i andre halvdel av denne oppgaven, er det mer enn nok av funn jeg kunne trukket fram i denne delen av oppgaven. Jeg kommer dog til å fokusere på funnene knyttet til bruken av det mobile forskningsintervjuet sammen med barn i en norsk barnehagekontekst.

7.1. Materielle og diskursive praksiser

Da jeg hadde kommet et godt stykke ut i analysen, og jeg hadde skrevet ut en del av analysekapitlene, tredde det fram et mønster i både kodene, tankeprosessene mine og analysene. Veldig mye av det jeg hadde observert, erfart og kodet dreide seg rundt en akse knyttet til materielle og diskursive praksiser, noe som jeg ikke var bevisst på inntil forholdsvis sent i arbeidet med denne oppgaven. Det var faktisk først i analyseprosessen at dette ble tydelig for meg. Praksiser er selvfølgelig for oss i hverdagen, og man er ikke nødvendigvis bevisst over at man praktiserer ulike praksiser knyttet til det materielle eller diskursive. Kunnskapen i diskursene er innskrevet i praksisene våre, som jeg diskuterte i kapittel 6.1. Jeg ble bevisst tilstedeværelsen av visse praksiser da jeg transkriberte, og etter hvert, kodet. Men da i hovedsak praksiser knyttet til bruk av ting, regler og ulike rutiner. Da jeg fokuserte kodene var hoved – og underkategoriene for materielle, diskursive og materiell-diskursive praksiser allerede velfylte, og da jeg satte opp analysetemaene var planen hele veien at praksiser skulle komme først. Da jeg fortsatte med å skrive de andre analysekapitlene, ble det stadig tydeligere at praksiser strømmet gjennom mange av de andre hovedkategoriene også, som jeg ikke hadde vurdert som praksiser da jeg systematiserte kodene. Praksiser spiller på en eller annen måte en rolle i kapitlene om fysisk miljø, lek, humor, argumentasjon, rydding og organisering, regler, personalet, barnehagens organisering og de ulike kapitlene om deler av dagsrytme. I varierende grad vil det fysiske miljøet være med på å informere samtalene om alle disse ulike temaene, som både Kusenbach (2003), Anderson (2004) og Evans og Jones (2011) sier at det fysiske miljøet gjør i mobile former for intervju.

Diskurser, som beskrevet i Michel Foucaults «Diskursens orden» (1970/1999), var en av de vitenskapsteoretiske perspektivene som påvirket meg mest i den tidlige tiden på masterstudiet. Diskurs framsto perfekt som forståelsesramme for de ulike praksisene på ulike avdelinger og ulike barnehager. En måte å forklare hvordan disse forskjellene oppstår. Etter

dette prosjektet framstår ikke diskursene som noe mindre sentrale, kanskje snarere tvert imot, gjennom den store tilstedeværelsen av diskursive praksiser på de forskjellige avdelingene, og som viste seg mange av hoved- og underkategoriene mine. Måten mobile forskningsintervjuer viser sammenhengen mellom sosiale interaksjoner og rom og sted, som referert til i kapittel 2.1, gjør at materielle og diskursive praksiser trer fram og gjør at man kan stille spørsmål ved og reflektere rundt dem. Dette gjør at det kan virke som at det mobile forskningsintervjuet kan være egnet til å undersøke de ulike praksisene ute i barnehagefeltet. Som tidligere nevnt, er dette viktig å forske på siden barna bruker en stor del av barndommen sin i institusjoner med slike praksiser⁵³, noe som gjør at det er viktig å undersøke om disse praksisene opprettholder eller utfordrer institusjonene (Jf. Alldred & Burman, 2005, s. 186).

For å oppsummere dette kapitlet, kan det tyde på at et mobilt forskningsintervju kan være en egnet metode for å få tilgang til de ulike stedsspesifikke materielle og diskursive praksisene som eksisterer rundt i norske barnehager, spesielt i bruk sammen med barn, men sannsynligvis også sammen med voksent personale. Sagt på en annen måte, kan det mobile forskningsintervjuet være egnet til å undersøke hva vi *gjør* i barnehagen, og *hvorfor* og *hvordan* vi gjør dette. Som jeg har vist gjennom analysekapitlene kan man både se selve praksisene, hva vi gjør, i tillegg til at vi kan prate om praksisene etter at vi har sett dem, for så å undersøke tankene bak disse praksisene som gjør at de eksisterer. Det mobile forskningsintervjuet kan brukes til å ta fatt i den tause kunnskapen rundt daglige praksiser, for slik å tillate refleksjoner rundt disse praksisene og å løfte bevisstheten rundt disse praksisene.

7.2. Alternativ eller supplement til deltakende observasjon

Også på noen av områdene som ikke er direkte knyttet til praksiser, kan et mobilt forskningsintervju være en interessant metode å bruke. Lek og samspill er kanskje de tydeligste eksemplene fra mitt materiale. Eksemplene på bruk av intervjuformen for disse temaene er få, men slik jeg ser det kan metoden sannsynligvis med hell brukes ved forskning på disse temaene. Hvis man for eksempel ønsker å utforske lek med en mindre gruppe barn utenfor den vanlige barnehagehverdagskonteksten, kan man i så fall være med disse barna på avdelingen mens de andre er ute, slik jeg gjorde, og observere leken på en måte hvor det er

⁵³ Jamfør tidligere sitat fra Blaisdell, (2019, s. 279).

færre mulige forstyrrelser. Dette kommer an på hva man ønsker å se på, men mulighetene er store for å utforske et stort antall spørsmål og problemstillinger på denne måten. Om man velger å kalle det intervju i så tilfelle, må nesten bli en diskusjon man må ta hvis man ønsker å gjøre dette. Jeg ser for meg at dette kunne vært en særdeles spennende måte å utforske og forske på barns lek, og mulige problemstillinger er veldig store. Som jeg diskuterte i kapittel 6.3, var det hyppige forekomster både av lek i seg selv og samtale om lek, med refleksjoner og forklaringer. Det ligger et stort rom av mulig forskning i dette rommet mellom leken som fenomen og barnas tanker om leken. Som de fleste andre temaene jeg støtte på i arbeidet, skulle jeg gjerne gått dypere inn på lek, men av hensyn til det overordnede målet med denne oppgaven, lot ikke det seg gjøre.

Som sagt, er det ikke sikkert at bruken av metoden jeg har skissert i dette kapitlet stemmer helt med å bli kalt et intervju, men jeg tror likevel at man potensielt fint kan bruke det mobile forskningsintervjuet til å utforske lek og andre samspillsfenomener, enten som et alternativ til tradisjonell deltakende observasjon og tradisjonelle forskningsintervjuer, eller som et supplement til disse metodene.

7.3. Grounded theory i en metodeeksplorerende studie

Denne oppgaven, og mitt lille forskningsprosjekt, har i hovedsak vært en utforskning av metoden mobilt forskningsintervju, og som kommentert i kapittel 2.2, har bruken i en norsk barnehagekontekst vært forholdsvis begrenset. Men det er ikke bare på det området at denne oppgaven er metodeeksplorerende. Det gjelder også bruken av grounded theory i norsk barnehageforskning, som jeg kommenterte i kapittel 3.5, i tillegg til bruken av grounded theory til å utforske bruken og mulighetene i metode. I dette kapitlet skal jeg derfor kommentere litt rundt mine erfaringer med å bruke grounded theory i arbeidet med denne masteroppgaven.

Mitt første poeng knyttet til bruken av grounded theory, er nettopp muligheten til å se mønstre i datamaterialet etter at jeg var ferdig med å transkribere og kode. Som Charmaz påpekte ofrer man historiene til enkeltdeltakerne for å se det overordnede analytiske bildet⁵⁴ (Charmaz, 2014, s. 171), og da jeg hadde hentet ut kodene og systematisert dem, trengte jeg ikke egentlig forholde meg til hva som ble sagt og hvordan, noe som gjorde at det ble lett for

⁵⁴ Dette er en omskriving av sitatet jeg refererte til på slutten av kapittel 6.0.

meg å trekke linjer mellom ulike temaer og fenomener i de forskjellige intervjuene. For å gjøre dette er man avhengig av å ha solid koding som man kan stole på er presise. Dette var tidvis en utfordring for meg, siden jeg ikke visste hva jeg var ute etter da jeg i første omgang transkriberte og kodet, noe som gjorde at kodingen sannsynligvis kunne vært bedre gjennomført. På tross av dette har jeg funnet ganske mange temaer som gikk igjen i de fire intervjuene, og et ganske stort antall temaer som det mobile forskningsintervjuet sannsynligvis er en nyttig metode å bruke for å forske på disse. Som nevnt i kapittel 7.1 gjelder dette spesielt forskning knyttet til materielle og diskursive praksiser, hvor det virker som en klar fordel å kunne være i miljøet hvor de ulike praksisene materialiserer seg når man skal intervju barn om dem. Dette mønsteret er det ikke sikkert jeg ville blitt klar over uten grounded theory, og i hvert fall ikke om omfanget av det.

Jeg har opplevd det som veldig spennende og nyttig å bruke grounded theory i arbeidet med denne oppgaven, men for mange vil det nok være en stor utfordring at man må stille seg såpass åpen og undrende, og ikke egentlig ha en klar vei gjennom prosjektet på forhånd. Jeg hadde ingen hypotese som skal bekreftes eller avkreftes, ei heller noe kart som viste veien mot mål. Det jeg hadde var en metode jeg vil prøve ut, og noen retningslinjer for hvordan jeg skulle analysere dataene. Prosjektet mitt har på alle måter vært utfordrende, usikkert og krevende, men når jeg ser på hva jeg har funnet, oppdaget, erfart og opplevd, vil jeg definitivt si at det har vært verdt det. Nøkkelen har for meg vært å bruke usikkerheten som en styrke, i stedet for en ulempe. Usikkerheten kan føre til undring, og undring kan være veien til å oppdage noe helt nytt.

Videre vil jeg kommentere litt rundt å bruke grounded theory til å forske på metode. Om dette er gjort før er jeg usikker på. I hvert fall har ingen av primærkildene mine knyttet til mobile metoder brukt grounded theory. Det kan virke som en produktiv måte å åpne opp spørsmål til framtidige forskere og forskningsprosjekter, siden jeg i denne oppgaven har avdekket mange områder et mobilt forskningsintervju *kan* være en nyttig, produktiv eller fornuftig metode, men disse funnene er egentlig bare toppen av et potensielt stort isfjell. Det blir opp til framtidige brukere av intervjuet å undersøke videre innen de ulike temaene, og da blir det opp til dem å vurdere om de vil fokusere på selve fenomenet eller på bruken av intervjuformen opp mot fenomenet, og om de vil bruke grounded theory til å gjøre disse undersøkelsene. Jeg personlig kunne tenke meg å se videre på mobilt kontra tradisjonelt forskningsintervju knyttet til materielle og diskursive praksiser, i en studie som kan minne litt om den Evans og Jones (2011) gjorde. Eller å se på hvordan man kan bruke metoden til å

forske på lek i ulike miljøer og rom, både barnas lek og tanker og ytringer om lek. I begge tilfeller ville jeg nok brukt grounded theory, og sett hvor dataene tok meg. Og selv om jeg da ville hatt en klarere tanke om hva jeg ser på, vil jeg kunne stille meg like undrende til hva det er jeg kunne funnet.

Det som har vært både en enorm fordel, og en stor utfordring, ved å bruke grounded theory i denne metodeutforskningen, er ikke bare at jeg har funnet rikelig av eksempler på områder et mobilt forskningsintervju kan være nyttig, men at jeg faktisk nesten har funnet ut for mye. Noen av både hoved- og underkategoriene jeg oppdaget gjennom kodeprosessen har jeg måttet presentere helt overflattisk, uten å gå i dybden på dem. Likevel har det vært en fordel å presentere noe om de ulike temaene og tendensene som jeg merket meg, for å si noe om potensialet og mulighetene jeg refererte til i problemstillingen. Derfor er det en lang rekke av funnene mine jeg gjerne skulle kommentert mer rundt. Eksempler er en nøyere drøfting av returen til pedagogrollen og mer om innsidehandlinger, fra kapittel 6.15, i tillegg til mer refleksjon knyttet til Austin sine språkhandlinger, som jeg fint kunne analysert barnas utsagn fra også, som jeg egentlig bare måtte nøye meg med en konstatering om at skjedde. Noen underkategorier måtte jeg kutte helt ut fra den ferdige oppgaven, siden den var blitt fullpakket innen jeg begynte å skrive om det. Et eksempel på dette er underkategorien «Stolthet over avdelingen», som kunne vært interessant å se nærmere på ved en senere anledning. Omfanget av funn blir så stort, at det også blir vanskelig, nært umulig, å lese seg opp på teori om de ulike områdene av funn. Men da må jeg igjen trekke linjene tilbake til Charmaz, at målet med grounded theory er å se sammenhengene og mønstrene, og for meg var det å se mønstrene i bruken av mobilt forskningsintervju. Og da blir de egentlige funnene mine nettopp at man kan bruke mobilt forskningsintervju til å intervju barn om ganske så mange ulike temaer.

7.4. Om å være en del av datamaterialet og forskningen

En av de røde trådene gjennom hele oppgaven har vært subjektivitet og at ved å bruke en gitt metode skaper man en ny virkelighet; metode er performativ. Dette gjelder i aller høyeste grad det mobile forskningsintervjuet, hvor forskeren og deltakerne lager en helt ny og unik intervjusituasjon, hvor forskeren spiller en stor rolle i konstruksjonen av intervjuet og dialogen. Dette er synliggjort i mange av sitatene og referansene til Charmaz (2014). Subjektiviteten fortsetter gjennom transkripsjonen av filmene, som også blir et resultat av

subjektive tolkninger, som jeg diskuterte i kapittel 5.1.1. Videre vil kodingen og systematiseringen av kodene også bære preg av mine personlige tolkninger og vurderinger, helt opp til hva jeg tenkte og observerte i de avsluttende analysene. Poenget her er at metodologien jeg har lagt til grunn, både i feltarbeidet, intervjuene, og i analysen; grounded theory, plasserer meg ganske i midten av datamaterialet og analysen. Dette gjør at det ikke er noe sted for meg å gjemme meg, ikke bak tanker om objektivitet og ikke for vurdering og analyse av mine handlinger, slik jeg for eksempel gjorde i kapittel 6.15, om returen til pedagogrollen. Jeg tenker at dette er veldig interessant og en styrke i metodologien at slike analyser kom til overflaten. Men dette er definitivt ikke for alle, både de som legger en positivistisk vitenskapsforståelse til grunn, og de som kan synes det er ubehagelig å observere sine egne samspill og handlinger, for deretter å vurdere dem.

Som jeg kommenterte i innledningen av oppgaven, fører ikke tradisjonelle forskningsintervjuer til mer objektive data enn de jeg satt igjen med etter mine mobile intervjuer, siden alle metoder skaper en ny situasjon som ikke eksisterte fra før, slik påstanden til John Law (2004) lyder. Det vil si at hvis man gjennomfører et tradisjonelt intervju med barn, vil man likevel være med på å skape en ny virkelighet, både gjennom hvilke spørsmål man stiller, hvordan man sitter, kroppsspråk og hvilket språk man bruker. Dette vil gjøre at slike tradisjonelle intervjuer er like subjektive som den mer mobile varianten jeg har undersøkt. Likevel ser man ikke den samme refleksjonen over sin egen deltakelse i datamaterialet i studier med tradisjonelle intervjuer, som i studien til Bratterud et. al. (2012), som reflekterte over metoden, før forskerne forsvant ut av refleksjonene. Mitt ståsted gjennom hele denne oppgaven er at forskeren aldri forsvinner fra datamaterialet, og da vil jeg kanskje tenke at da kan man like gjerne hoppe ut i det med en metode hvor forskerens tilstedeværelse er eksplisitt, diskutert og gjennomreflektert.

7.5. En ontologisk fleksibel metode

I kapittel 3.3 skrev jeg om at elementene i grounded theory er såpass fleksible, at grounded theory kan tilpasses bruk til forskning innen de fleste paradigmer. Det samme vil jeg si om det mobile forskningsintervjuet. De ulike teoretikerne jeg refererte til i kapittel 2.1 la ulike perspektiver og forståelser til grunn for hvorfor mobilitet i forskning og intervjuer er viktig og riktig. Jeg har ikke lagt meg innenfor noe eksplisitt ontologisk eller epistemologisk paradigme og jeg har i hovedsak nøydt meg med å presentere disse ulike perspektivene. Det

ene unntaket er at jeg har referert til Foucault og hans tanker om diskursive praksiser, samtidig som at jeg har hevet fanen høyt i forsvar av subjektivitet og relativisme i forskning.

Grunnen til at jeg trekker fram dette, er at dette betyr at forskere innen de fleste paradigmer vil kunne benytte seg av eller ha nytte av det mobile forskningsintervjuet, siden det er lite i metoden som vil stenge forskere innen ulike paradigmer ute. Forskjellen vil eventuelt ligge i hvordan man bruker dataene i etterkant og hvordan man gjennomfører analysene sine. Fenomenologien er representert ved Kusenbach, som blant annet var opptatt av å se på hvordan man kunne studere «[...] de fenomenologiske strukturene i levde erfaringer» (Kusenbach, 2003, s. 458). Springgay og Truman trekker inn et mer deleuziansk perspektiv med et fokus på affekt (Springgay & Truman, 2017), men de legger mest vekt på fenomenet det er å gå og bevege seg. Andre post-humane forståelser kan også potensielt brukes, slik Bücher og Urry peker til Karen Barad og sier at «[...] liv og materie blir betydningsfulle, og blir gjort meningsfulle gjennom at personer, objekter, informasjon og ideer beveger seg og blir (im)mobilisert» (Büscher & Urry, 2009, s. 100, min oversettelse). Poenget der er kort fortalt at man legger mer vekt på det materielle enn i mer tradisjonelle ontologier. Man kan også legge til grunn Bruno Latour sin aktør-nettverk-teori, som også i større grad framhever betydningen av miljøet og det materielle (Latour, 1996)⁵⁵. Dette er bare noen av eksemplene på at når man jobber med mobile metoder eller intervju, kan man legge seg på en lang rekke ontologiske forståelser, som metoden fortsatt gir mening innenfor.

De eneste som jeg tror ikke vil ha glede av eller se nytten i det mobile forskningsintervjuet, vil være de som identifiserer seg med en mer positivistisk forskningsforståelse, siden det vil være så godt som umulig å gjennomføre og analysere intervjuene på en måte hvor man kan flagge objektivitet og nøytralitet. Tidlig i oppgaven snakket jeg mye om kvantitativ og kvalitativ forskning opp mot hverandre, men jeg tenker at det ikke er noe i veien for å bruke mobilt forskningsintervju for å finne kvantitative data, så lenge man legger til grunn forståelsen at dataene er subjektive. Jeg har for så vidt også brukt kodene fra intervjuene på en kvantitativ måte, ved å kvantifisere og systematisere kodene gjennom den fokuserte kodingen.

⁵⁵ Hele artikkelen handler om aktør-nettverk-teori, men for eksempel på side 373 diskuterer han hvordan nettverket er opptatt av «[...] human, unhuman, nonhuman, inhuman characteristics [...]».

7.6. Om å ta barn på alvor

Det som likevel kanskje er den viktigste forståelsen man må legge til grunn når man skal involvere barn i forskning, er å ta dem, deres tanker, deres forståelser og deres verden på alvor. Dette gjelder uansett hvilke ontologiske eller epistemologiske forståelser som legges til grunn, og handler i bunn og grunn om hvilket barnesyn man legger til grunn. Som jeg kommenterte i 7.4, må man være komfortabel med å være en del av datamaterialet for å kunne bruke et mobilt forskningsintervju, men man må også være komfortabel med å bli påvirket av barna man intervjuer. Måten jeg gjennomførte intervjuene på, var å konstruere en ny situasjon, en ny virkelighet. Hvis ikke man lar barna påvirke innholdet og retningen i intervjuet, kan man vel egentlig ikke hevde at man tar dem på alvor heller. Selv om man ikke eksplisitt sier, som Johansson kaller det, at «barn er irrasjonelle» (Johansson, 2003, s. 52).

Og som mitt siste funn i denne oppgaven, er tanken om at nettopp å bruke grounded theory når man forsker med barn, kanskje den ultimate måten å ta barn på alvor. Forskeren går ut i feltarbeidet, snakker med og intervjuer barn, og deres utsagn og handlinger er det som styrer retningen og gangen i forskningen. Forskeren har ikke noen hypotese som skal testes, en barneforståelse som skal testes og undersøkes. Man går ut i feltet, og så må man nesten se hvor veien bærer. Nå når jeg står nærme slutten av skrivingen av denne masteroppgaven, ser jeg at et annet viktig perspektiv jeg løfter fram, er nettopp det å ta barn på alvor i forskning. Dette er nesten noe som kreves for å skulle kunne gjennomføre den typen dialogisk intervju, som et mobilt forskningsintervju er.

Og her mot slutten, vil jeg slutte ringen, ved å referere til en annen av John Law sine tanker om metode. Han mener at metode ikke bare handler om teknikkene eller metodologiene man legger til grunn, heller ikke om virkelighetene vi ønsker å anerkjenne eller verdenene vi ønsker å skape. Law fortsetter med å si:

«It is also, and most fundamentally, about a way of being. It is about what kinds of social science we want to practise. And then, and as a part of this, it is about the kinds of people that we want to be, and about how we should live (Law, 2004, s. 10).

Jeg har gjennom oppgaven argumentert for at å involvere barn i forskning både er utfordrende og etisk problematisk, men at det egentlig ikke er noen vei utenom hvis man ønsker å ta barn på alvor. Bruken av et mobilt intervju sammen med barn, der man stiller

spørsmål og barna svarer, og samtalen og dialogen blir drevet framover av begge parter, viser både en type person og en forsker som jeg ønsker å være; en som tar barns ytringer på alvor.

8.0. Avsluttende tanker

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg funnet ut mer om potensial og muligheter i metoden mobilt forskningsintervju med barn. Men jeg har egentlig åpnet flere dører enn jeg har lukket, det er mye å forske videre på. Mulighetene i metoden for å se på sosiale samspill og sosiale fenomener, som for eksempel lek, er interessante. I tillegg til å forske mer på likheter og forskjeller med tradisjonelt intervju, både hver for seg og brukt sammen som supplement til hverandre. Mulighetene er store.

I tillegg sitter jeg på et stort datamateriale, som det er muligheter for å kode og analysere i flere retninger. Flere av temaene i analysedelen har jeg bare så vidt berørt overflattisk, og transkripsjonene mine kan sannsynligvis brukes til å gå dypere inn på de fleste av disse temaene.

Helt avslutningsvis vil jeg også trekke fram grounded theory, som jeg har hatt stor glede av. Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til å løfte fram grounded theory som en mulig analysemetode for flere. Min erfaring, som jeg har drøftet gjennom store deler av oppgaven, er at grounded theory nettopp gir deg mulighet til å se mønstre og finne sammenhenger som ikke var synlige i selve datamaterialet, men som trer fram gjennom analysen. Jeg håper at har åpnet opp for bruk, og videre forskning på, både mobilt forskningsintervju og grounded theory som analyseverktøy.

9.0. Litteraturliste

- Allred, P. & Burman, E. (2005). Analyzing children's accounts using discourse analysis. I S. Greene & D. M. Hogan (red.), *Researching children's experiences: Approaches and methods* (s. 175-198). London: Sage
- Andersen, C. E. (2015). Affektive data og deleuzeoguattari-inspirerte analyser. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312-334). Bergen: Fagbokforlaget
- Anderson, J. (2004). Talking whilst walking – a geographical archaeology of knowledge. *Area*, 36 (3), s. 254-261
- Askland, L. (2006). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (2.utg.). Oxford: Oxford University Press
- Bacchi & Bonham, (2014). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications, *Foucault Studies* (17), s. 173-192
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 11-32). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn. - en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: HiO
- Bailey, D. E. (2020). The ideal carer role: gendered expectations in childhood ethnography. *Ethnography and Education*, 15 (1), s. 33-47. doi: 10.1080/17457823.2018.1506940
- Barker, J. & Weller, S. (2003) "Is it Fun?" Developing child-centred research methods', *International Journal of Sociology and Social Policy* 23 (1), s 33–58
- Biesta, G. (2016). No paradigms, no fashions, and no confessions. Why researchers need to be pragmatic. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 133-149). Bergen: Fagbokforlaget

- Blaisdell, C. (2019). Participatory work with young children: the trouble and transformation of age-based hierarchies, *Children's Geographies* 17 (3), s. 278-290, doi: 10.1080/14733285.2018.1492703
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: Barnevernets utviklingscenter Midt-Norge
- Büscher, M. & Urry, J. (2009). Mobile methods and the empirical, *European Journal of Social Theory*, (12) 1, s. 99-116
- Carpiano, R. M. (2009). Come take a walk with me: The “Go-Along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being, *Health & Place*, 15 (1), s. 263-272
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. utgave). London: Sage Publications
- Connolly, P. (2000). Race, gender and critical reflexivity in research with young children. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with children. Perspectives and practices* (s. 173-188). London: Routledge
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utgave), Thousand Oaks: Sage (**sjekke**)
- David, T., Tonkin, J., Powell, S. & Anderson, C. (2005). Ethical aspects of power in research with children. I A. Farrell (red.), *Ethical research with children* (s. 124-137). Maidenhead: Open University Press
- Dwyer, S. C. & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research, *International Journal of Qualitative Methods* 2009, 8 (1), s. 54-63
- Eide, B. J. Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen – hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18, s. 1-15. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Elkind, D. (1964). Piaget's semi-clinical interview and the study of spontaneous religion, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 4 (1), s. 40-47

- Evans, J. & Jones, P. (2011). The walking interview: Methodology, mobility and place. *Applied geography*, 31 (2), s. 849-858
- Finn Menning, S. (2014). *Nysgjerrighetens muligheter – en utforskning av nysgjerrighet som et aspekt på kvalitet gjennom constructing grounded theory*. Oslo: HiOA
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus
- Gallacher, L. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through “participatory methods”. *Childhood* 15 (4), s. 499-516
- Gallagher, M. (2008). Foucault, power and participation, *International Journal of Children’s rights*, 16 (3), s. 395-406
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, New York: Aldine De Gruyter
- Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching children’s experience: Methods and methodological issues. I S. Greene & D. M. Hogan (red.), *Researching children’s experiences: Approaches and methods* (s. 1-21). London: Sage
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: UiO
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etikk i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal
- Hagen, T. L. (2017). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10 (5), s. 1-16. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.1430>
- Hatch, J. A. (2007). Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research. I J. A. Hatch (red.), *Early Childhood Qualitative Research*, New York: Routledge (s. 223-244)
- Hennessy, E. & Heary, C. (2005). Exploring children’s views through focus groups. I S. Greene & D. M. Hogan (red.), *Researching children’s experiences: Approaches and methods* (s. 236-252). London: Sage

- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. I S. Greene & D. M. Hogan (red.), *Researching children's experiences: Approaches and methods* (s. 61-86). London: Sage
- Jackson, A. og Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Oxford: Routledge
- Jensen, M. (2013). *Å være eller ikke være førskolelærer*. Tromsø: UiT
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), s. 42-57
- Knudsen, J. S. (2009). Children's Improvised Vocalisations: learning, communication and technology of the self, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9 (4), s. 287-296
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology. The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4 (3), s. 455-485
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications, *Soziale Welt*, 47 (4), s. 369-381
- Law, J. (2004). *After method – mess in social science research*. Abingdon: Routledge
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. London: The M.I.T. Press
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- MacNaughton, G., Smith, K. & Davis, K. (2007). Researching with children. The challengers and possibilities for building "child friendly" research. I J. A. Hatch (red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 167-184). Abindon: Routledge
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetweener? Researcher positioning, participative methods and crosscultural educational research, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 (2), s. 235-250. Doi: 10.1080/03057925.2014.928510
- Murray, L. (2009). Looking at and looking back: visualization in mobile research. *Qualitative research*, 9 (4), s. 469-488

- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2016). Første-fots-erfaringer gjennom vandring – de yngste barnas samspill med omgivelsene i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (red.), *Blikk fra barnehagen*, s. 97-118. Bergen: Vigmostad & Bjørke
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nielsen, K. W. (2001). Spontansang - legekulturens lydspor - Tre synsvinkler på småbørns musikalske uttrykk, *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* (40), s. 55-76
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10 (4), s. 1-14.
- O’Kane, C. (2000). The development of participatory techniques: facilitating children’s views about decisions that affect them. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with children. Perspectives and practices* (s. 125-155). London: Routledge
- Oslo kommune (2019), Oslo kommunes budsjett for 2020, kapittel 7.4 (funksjonsområde 2A). Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/politikk/budsjett-regnskap-og-rapportering/budsjettforslag-2020-og-okonomiplan-2020-2023/?del=7-4> (Hentet 10. desember 2019)
- Punch, S. (2002) Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321-341
- Reinertsen, M. B. (2019, 29. november). Kunden (Finansdepartementet) har ikke alltid rett, *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2019/11/kunden-har-ikke-alltid-rett-selv-om-kunden-er-staten-skriver-maria-berg-reinertsen>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Trondheim: NTNU
- Springgay, S. & Truman, S. E. (2017). A transmaterial approach to walking methodologies: Embodiment, affect and a sonic art performance. *Body and Society*, 23 (4), s. 27-58.
- SSB (2019, 13. mars). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>

- Sæbbe, P. E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14 (7), s. 1-15. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- Thornberg, R. (2012). Informed Grounded Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (3), s. 243-259. doi: 10.1080/00313831.2011.581686
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*
- Walsh, D., Bakir, N., Lee, T. B., Y. Chung & Chung, K. (2007). Using Digital Video in Field-Based Research with Children. I J. A. Hatch (red.), *Early Childhood Qualitative Research*. Abindon: Routledge
- Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18 (1), s. 39-53. Doi: 10.1177/0907568210364666
- Winger, N & Eide, B. J. (2015). «Nytråkk» i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 9 (4), s. 1-22
- 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

Vedlegg: Informasjonsskriv til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet “Det mobile forskningsintervjuet i barnehage”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle metode og metodologi for å få tilgang barns perspektiv på barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Martin Drinkwater Fjeld, jeg studerer ved OsloMet (tidligere HiOA) og skal tar mastergrad i barnehagepedagogikk. Jeg er utdannet førskolelærer og jobber deltid i en Oslo-barnehage samtidig som jeg gjennomfører studiet.

Masteroppgaven min handler om forskningsmetodologi, dvs. påvirkning fra metode på resultatene man får. Jeg skal gjennomføre barneintervjuer, men ikke intervju i tradisjonell forstand. Jeg skal undersøke metoden mobilt forskningsintervju, alternativt kalt «go-along»- eller «walking-along»-intervju, og gjennomføres ved at man intervjuer og stiller spørsmål til barna mens man går gjennom barnehagens rom og miljø. Forskning i barnehagefeltet har i stor grad tatt i bruk deltakende observasjon og etnografi som forskningsmetoder, og jeg vil se på hva slags data og perspektiver man potensielt kan få tilgang til ved å bruke en annen metode.

På forhånd er det vanskelig å si hvilke temaer barna kan komme til å si noe om, og det er noe av målet med oppgaven og feltarbeidet, å se på hva denne intervjumetoden kan brukes til å oppdage perspektiver om. Eksempler på mulige temaer er lek, regler og grensesetting, sosiale samspill, rommenes funksjon, dagsrytme, daglige aktiviteter eller liknende. Barnas handlinger vil være like relevante som de verbale svarene deres. Det enkelte barnets utsagn vil heller ikke være i fokus, men informasjonen skal transkriberes, systematiseres og analyseres, for å kunne si noe om hva intervjuformen kan brukes for å finne perspektiver om, knyttet til barns opplevelser og erfaringer rundt det å være i barnehage.

Intervjuene vil bli gjennomført i utetiden når resten av barnegruppa er ute, for at vi slik får ha avdelingen og de rommene innendørs for oss selv, i tillegg til at det blir mindre forstyrrelser rundt oss.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studien skal inkludere 3-4 barnehager med ulik geografisk lokalisering og demografi, i tillegg til variert inne- og utemiljø og andre arkitektoniske kvaliteter. XXXX barnehage er valgt ut fra disse kriteriene

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at barnet sammen med 1-2 andre barn viser forskeren rundt i barnehagen, med samtale og spørsmål underveis. Jeg kommer ikke til å utarbeide en intervjuguide, men intervjuet vil bli strukturert rundt dagsrytmen barna kjenner på den aktuelle avdelingen. Før gjennomføring av intervjuene kan

jeg ikke med sikkerhet si hvilke temaer som kommer til å dukke opp, men de som har spørsmål i forkant eller etterkant er velkomne til å ta kontakt. Hvis det er ønskelig, kan jeg være tilgjengelig for spørsmål de dagene jeg skal være i barnehagen. Jeg kan eventuelt også stille på et foreldremøte for å svare på spørsmål.

Gjennomføringen av intervjuet vil bli videofilm, slik at jeg kan konsentrere meg om samspillet, og returnere til filmene i etterkant for å transkribere og undersøke barnas samspill med omgivelsene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

For å sikre at barn uten samtykke ikke kommer med på filmene, vil intervjuene bli gjennomført innendørs mens de andre barna er ute. I tillegg vil kameraet slås av hvis et barn uten samtykke skulle komme inn i et rom hvor vi gjennomfører intervju.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger knyttet til ditt barn vil anonymiseres og erstattet med fiktive navn i den ferdige masteroppgaven. De eneste som vil ha tilgang til filmmaterialet, er undertegnede og min veileder ved OsloMet, professor Leif Hernes.

Filmene kommer til å lagres på ekstern harddisk, og når de skal brukes vil nettilgangen bli skrudd av. Lister med navn og de fiktive navnene vil oppbevares separat fra filmene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2020. Innen da vil filmene og navnelister bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Martin Drinkwater Fjeld: 418 14 462 eller på e-post s172462@oslomet.no

- Professor Leif Hernes: 928 91 326 eller på e-post hernes@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen på e-post ingridj@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Leif Hernes

Martin Drinkwater Fjeld

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Det mobile forskningsintervjuet i barnehage», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til mitt barn, _____, blir intervjuet og videofilmet i forbindelse med overnevnte prosjekt.

Jeg samtykker også til at mitt barn sine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet i desember 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg: Svar fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Mobilt forskningsintervju i barnehager

Referansenummer

321155

Registrert

29.11.2018 av Martin Drinkwater Fjeld - s172462@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for

barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Leif Hernes, hernes@oslomet.no, tlf: 4792891326

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martin Fjeld, s172462@oslomet.no, tlf: 4741814462

Prosjektperiode

18.10.2018 - 30.12.2020

Status

01.02.2019 – Vurdert

Vurdering (1)

01.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 1.2.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.12.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)