

MASTEROPPGAVE

Masterprogram i barnehagekunnskap

Mai 2022

Hva skjedde med pedagogikken våren 2020?

En studie om barnehagelærerens faglighet, barnefellesskapets plass og barns opplevelse av å ha det bra i barnehagen



Aina Wøien



Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for barnehagelærerutdanning

Forord

Det er med lettelse og stolthet at jeg nå setter siste punktum i denne masteroppgaven, samtidig som jeg håper at det siste punktumet også blir begynnelsen på nye samtaler, refleksjoner og faglige argumentasjoner om barns trivsel, deres lek og fellesskapsopplevelser i barnehagen.

Full jobb som styrer i barnehage og håndtering av pandemi, i skjønn forening med familieliv og masteroppgave skriving har tidvis bydd på utfordringer. Men, mest av alt kjenner jeg på en stolthet og glede over å ha fått muligheten til dette dypdykket i teorier, forskning og artikler. Jeg har fått nye perspektiver og møtt så mange dyktige og fine mennesker som har inspirert og motivert meg.

Min veileder på OsloMet, Solveig Østrem fortjener stor takk. Både for fantastisk veiledning og oppfølging, for et inspirerende mot og en utømmelig kunnskapsbase. Du er et stort forbilde, Solveig. Det samme er Nina Winger ved OsloMet. Tusen takk for fantastiske forelesninger, god veiledning og for engasjement og all din kunnskap.

Anne Greve, Leif Hernes og Nina Rossholt skal også ha takk for alle gode forelesninger og for deling av kunnskap. Jeg er så utrolig glad for at jeg tok steget og ble student ved OsloMet og mastergradsprogrammet i barnehagekunnskap i 2018.

Takk til Kristin Danielsen Wolf og Hege Hansson ved USN, som inviterte meg inn i erfaringskonferansen i 2020. Takk til informantene for åpenhet, ærlighet og raus deling av erfaring og kunnskap. Det var så sterkt å møte dere. Uten dere, ingen oppgave. Jeg er evig takknemlig.

Takk til mine medstudenter Nina, Wenche og Margrethe som har heiet og støttet utrettelig gjennom fire år. Der ser man kraften som finnes i et godt studentfelleskap og hva det betyr for trivsel underveis og gjennomføring. Jeg er så stolt av oss!

Mine kjære kollegaer i Nærnes Kystbarnehage, som modellerer hver dag. Jeg er så stolt av dere. Takk for støtte og tålmodighet.

Bente, min venn og forbilde. Tusen takk. Du har løftet meg opp på de litt tyngre dagene og hatt troen på meg underveis. Du har vært en viktig sparringspartner og en betydningsfull kritisk leser.

Øystein, takk for at du har holdt ut i kaoset av bøker og papirer og en tidvis fraværende partner. Barna mine, Madeleine, Magnus og Mats. Denne oppgaven dedikerer jeg til dere. Ingenting er viktigere enn dere. Dere har heiet og støttet mamma underveis. Tusen takk.

Asker, 18.mai 2022

Sammendrag

Mål:

Denne masteroppgaven har hatt til hensikt å sette søkelys på barnehagelærerens faglighet, barnefellesskapet og lekens plass i barnehagen. Oppgaven retter også et tydelig blikk mot barnas opplevelse av å ha det bra i barnehagen, og hvilke momenter og hvilken forståelse som må ligge til grunn for dette. Det som danner utgangspunkt for refleksjonene, er et utvalg barnehagelæreres erfaringer fra våren 2020, da barnehagene var pålagt et strengt smittevernregime knyttet til håndtering av koronapandemien. Mindre grupper, mer tid utenfor barnehagen, fast bemanning, redusert åpningstid og mindre ytre styring på det pedagogiske innholdet var fellesnevnerne for barnehagedriften våren 2020. Oppgaven synliggjør, gjennom et retrospektiv på denne perioden, hvilke erfaringer barnehagelærerne gjorde seg og hva det er verdt å dvele ved knyttet til ovennevnte områder. Forskningsspørsmålet for oppgaven er:

Hvordan kan førstehåndserfaringer fra «koronabarnehagen», våren 2020 kaste lys over barnehagelærerens pedagogiske faglighet knyttet til leken, barnefellesskapets posisjon og barnas opplevelse av å ha det bra i barnehagen?

Metode:

Denne studien har en fenomenologisk forskningstilnærming og jeg har gjennomført et kvalitativt forskningsintervju med til sammen 5 barnehagelærere, hvor av 2 fungerer i pedagogisk lederstillinger, 1 i kombinasjonsstilling som pedagogisk leder og styrer og to som styrere. Intervjuene var strukturert som fokusgrupper. Fokusgruppeintervju ble valgt fordi jeg ønsket å få kunnskap om informantenes erfaringer, refleksjoner og opplevelser. Jeg ville også skape rom for informantenes mulighet for samsnaking og dialog underveis i intervjuet, og argumenterer i så måte for egnetheten til fokusgruppeintervjuet i dette.

Funn:

Studien viser at det er flere momenter og erfaringer fra våren 2020 som bør settes søkelys på. Materialet viser at barn og ansatte erfarte en hverdag hvor leken, fellesskapsopplevelser og mindre ytre styring på innholdet sørget for gode hverdager. Barnehagelærerne i studien tar til orde for at de endelig fikk være de fagpersonene de ønsker å være og at tiden endelig spilte på lag. Studien viser at dette fikk stor betydning for innholdet i barnas barnehagehverdag. Leken, barnefellesskapet og trivselen til barna fikk nye betingelser våren 2020.

Abstract

Objectives:

The purpose of this master's thesis is to highlight the nursery teacher's professionalism tied up to the children's community and the play in the nursery setting. The thesis also clearly targets the children's experiences to have a good time and thrive in the environments within the nursery and what factors and understandings need to be in place to achieve it. The base of these reflections was a selection of nursery teachers' experiences from the spring of 2020 when the nurseries imposed a strict infection control tied to the handling of the covid pandemic. Smaller groups, more time spent outside, permanent staff, reduced opening hours, and less external control of the pedagogical contents was the common denominator for the running of the nursery operation during the spring of 2020. The thesis makes visible, through a retrospective in this period, which experiences the nursery teachers made and what is worth taking with us from the above areas.

The subject for this Master's thesis is:

How can first-hand experiences from the «corona nursery», spring 2020, shed light on the nursery teacher's pedagogical professionalism related to play, the position of the children's community and the children's experience of having a good time in nursery?

Method:

This study has a phenomenological research approach, and I have completed a qualitative research interview with five nursery teachers, of which two of the teachers hold positions as pedagogical leaders, 1 in a place that combines pedagogical leader and manager, and two are managers. The interviews were structured as focus groups. The focus group interviews were chosen because I wanted knowledge about the informants' reflections and their experiences. I also wanted to create a room for the informants' possibility to work together, share their experiences, keep a dialogue throughout the interview process, and argue for the peculiarity of the focus interview in this.

Findings:

The study shows several momentums and experiences from the spring of 2020 that need to be spotlighted. The material shows that the children and employees experienced an everyday life where the play, feeling of community, and less external control of the content made for good weekdays. The nursery teachers in this study feel they were finally made to be the professional people they wanted to be, and that time for once was on their side. The study shows that this made a significant impact on the content of a child's day in the nursery. The play, the community feel, and the overall well-being got new terms in the spring of 2020.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag	3
Abstract	4
I.0 Innledning.....	7
1.1 Egenerfaring og inspirasjonshistorie	9
1.1.1 Egen oppvekst	10
1.1.2. Veien til suksess.....	11
1.2 Tema og forskningsspørsmål.....	12
1.2.1 Kort begrepsavklaring.....	13
1.3 Tidligere forskning.....	14
1.3.1 Forskning om «koronabarnehagen»	15
1.3.2 Forskning om barns trivsel og barnefellsskap	17
1.3.3 Kort oppsummering.....	21
1.4 Oppgavens oppbygning.....	22
2.0 Teori.....	23
2.1 Barns opplevelse av <i>å ha det bra</i>	23
2.3 Den treleddede relasjon.....	25
2.4 Barnet som medborger	27
2.5 Lek	29
2.6 Pedagogisk faglighet.....	32
2.7 Pedagogisk takt	34
2.8 Kort oppsummering.....	35
3.0 Kvalitativ forskningstilnærming.....	36
3.1 Kvalitativ metode.....	36
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming.....	37
4.0 Valg av metode og beskrivelse av forskningsmaterialet	40
4.1 Konferansebidragene	40
4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	40
4.2.1 Fokusgruppeintervju	41
4.2.2 Intervjuguide	41
4.3 Valg av informanter	42
4.3.1 Gjennomføring av intervjuene	43
4.3.2 Transkribering.....	44
4.3.3 Analysestrategi	44
4.4 Studiens kvalitet	45

4.4.1 Pålitelighet.....	46
4.4.2 Troverdighet.....	46
4.4.3 Overførbarhet.....	46
4.4.4 Bekreftbarhet	47
4.5 Forskningsetikk.....	48
4.5.1 Forskerrollen	48
5.0 Analyse	49
5.1 Gjennomgang av innlegg på erfaringskonferansen på USN.....	50
5.1.1 Beskrivelser av naturen og uteområder som baser	50
5.1.2 Tanker om tid	51
5.1.3 Om samspill, pedagogrolle og pedagogikken.....	51
5.1.4 Om planleggingsprosesser og barnas medvirkning i dette	52
5.2 Temaer fra konferansen som ble fulgt opp i intervjuene	53
5.2.1 Om barneperspektivet i analysen	54
5.3 Analyse av fokusgruppeintervju	54
5.3.1 Lek og voksnes lekenhet.....	55
5.3.2 Stemning i barnegruppen.....	61
5.3.3 Naturen og nærmiljøet.....	62
5.3.4 Tid	64
5.3.5 Bevaringsverdige praksiser.....	66
5.3.6 Barneperspektiv	69
5.3.7 Siste refleksjoner	71
6.0 Drøfting.....	72
6.1 Pedagogisk faglighet.....	73
6.2 Lek	78
6.3 Barnefellesskapet	79
7.0 Avslutning.....	83
8.0 Litteraturhenvisning	89
Vedlegg 1. Godkjenning NSD.....	93
Vedlegg 2. Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet.....	94
Vedlegg 3. Intervjuguide	97

I.0 Innledning

Barn utgjør en betydelig prosent av menneskeheten, av befolkning, folk og nasjoner, de er innbyggere, medborgere og våre faste følgesvenner. De var, kommer til å være og er. Finnes et liv som bare er på liksom? Nei, barndommen utgjør lange, viktige år i et menneskeliv. Respekter akkurat denne timen, dagen i dag (Janusz Korczak).

Med ordene til lege, forfatter og pedagog, Janusz Korczak (1878-1942) som bakteppe, vil jeg beskrive motivasjonen som ligger til grunn for denne oppgaven. Min motivasjon er et stort engasjement for å bidra til ny og bedre innsikt knyttet til utøvelsen av det jeg ubeskjeden og uforbeholdent mener er samfunnets aller viktigste yrke. Yrket som barnehagelærer og barnehageansatt gir en unik mulighet for å bidra til barns opplevelse av å ha det bra, til deres (livs)glede og delaktighet i fellesskap med andre barn og ansatte. Mye av barndommen leves og erfares i barnehagen, mer enn noen gang, og dette tallfestes også gjennom SSB (www.ssb.no/barnehager), som viser at 93,4 % av alle norske barn i alder 1-5 år, gikk i barnehage i 2021.

Gitt mandatet i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7) og anerkjennelsen av barndommens egenverdi, hvor individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og medvirkning i fellesskap fremheves, kunne jeg ønsket meg en tydeligere stemme fra barnehagelærerne. Jeg ønsker en debatt og større oppmerksomhet utenfor barnehagene knyttet til hvordan det jeg og mange med meg, vil hevde er et økt læringstrykk og en mer «skolifisert» barnehage enn tidligere. Bruk av kartleggingsverktøy og standardiserte programmer kan være til hinder for at barnehagelærerens autonomi og barnas livsutfoldelse, spontanitet, tid og lek sammen, får nok plass gjennom barnehagehverdagen. Denne oppgaven har som mål å gi dette perspektivet et faglig språk og argumentasjon. Jeg ønsker å bidra til å styrke pedagogers faglighet og barnehageansattes kompetanse, slik at leken og barnefelleskapene gis mer plass i den pedagogiske praksis og blir synliggjort i handling og i den faglige argumentasjonen.

Min holdning både privat og profesjonelt er at det er viktig å gjøre mer av det som skaper trivsel og glede i livet, enten vi er voksne eller barn. Etter snart 30 år som barnehageansatt lar jeg meg mer enn noen gang fasinere av hvordan de intuitivt lekne, ville og oppfinnsomme barnehageansatte skaper entusiasme, glede, forventninger og samhold i barnegruppen. Fjørtoft (2020) sier det godt: «Det er de lekne ansatte barna løper for å ta imot, med spring i beina og kribling i hendene. Kroppene deres kan nesten ikke vente med å sette i gang (...) det gir seg ikke nødvendigvis alltid selv, hvordan de blir slike lekemagneter» (Fjørtoft, 2020, s.21). På vegne av barna og på vegne av profesjonen vil jeg ta til orde for at vi må ha mer lek, magi, villskap og spontanitet i barnehagene. Fjørtoft (2020) beskriver hvordan barndommens lek gir stoff til noe av de mest konkrete minnene vi har, samtidig stadfester

hun at leken spiller en for liten rolle i våre voksne, fysiske hverdagsliv. Kanskje er det slik at hverdagen i barnehagen, slik den er rigget og organisert vanskeliggjør det frie, lekne livet for de ansatte, og i særlig grad for barnehagelæreren.

Den nordiske barnehagetradisjonen har røtter tilbake den tyske pedagogen Friedrich Fröbels (1782-1852) tid. Fröbels pedagogikk tok utgangspunkt i barnets utvikling i samspill med voksne og med naturen. Fröbel er en av de første pedagoger som kan sies å ha et moderne bilde av dannelsesprosessen (Johansson, 2020, s.47). Johanson (2020) beskriver hvordan det i barnehagen i dag er en økende orientering mot barneskolens og grunnskolens fagforståelse, og hvordan Fröbels vektlegging av barndommens egenverdi, ikke lenger står i sentrum. Sundsdal og Øksnes (2015) tar til orde for det samme og beskriver hvordan leken på kort tid har blitt flyttet fra gata, fra mellom husene, fra skogen, og fjæra og inn i pedagogiske institusjoner og voksenstyrte organiserte arenaer. De skriver: «Mange har båret på en frykt for at barns lek ikke vil ha gode vilkår innenfor institusjonelle rammer og at friheten barn har til å leke og forvalte sin egen frie tid forvitrer i takt med institusjonaliseringen» (Sundsdal og Øksnes, 2015, s.2). Den samme bekymringen knyttet til den institusjonaliserte barndommen forsterkes ytterligere gjennom Kjørholt og Winger (2013) som sier at «den gode barndom er i dag knyttet til spørsmålet om hvorvidt den økende institusjonaliseringen av barns liv representerer et godt liv. Barndom er med andre ord i økende grad påvirket av og dratt inn i det politiske feltet, både på lokalt, nasjonalt og globalt nivå» (Kjørholt og Winger, 2018 s.78).

Koronapandemien har satt sitt preg på barnehagedriften gjennom de to siste årene. Våren 2020 hadde mange barnehager kortere åpningstid, mindre grupper og bedre bemanning. I ettertid av våren 2020 har mange fattet interesse for å studere hva det var man erfarte i denne tiden, og enkelte har ytret seg om at man var i kjernen av pedagogikken, at man fikk tid og rom for å være barnehagelærere som kunne engasjere seg i og legge til rette for lek og fellesskapsopplevelser. Enkelte barnehageansatte har sagt at vi fikk en smak av paradiset, med bedre bemanning og mulighet for organisering i små grupper og redusert åpningstid. Det har blitt fremmet perspektiver som belyser bruk av tid i barnehagen, og at man fikk bedre tid gjennom dagen til å tilpasse seg barna og deres behov. Samtidig har man også erkjent savn av kollegaer, av samarbeid på tvers og av fleksibilitet. Man har også savnet det fysiske rommet, og utearealer uten bygningsgjerder og sperringer.

Det er dristig, men spennende å tenke at pandemien har utfordret og vendt om på en del godt etablerte praksiser og kulturer i barnehagen. En påstand kan være at barnehageansatte kan ha hatt godt av denne erfaringen, fordi den har gitt et nytt blikk på praksis og en ny faglig argumentasjon. Faktum er at det gjennom krav i nasjonale smittevernveiledere ble fremtvunget en ny måte å

organisere hverdagene på, med færre ytre føringer på innhold og pedagogisk opplegg. Krav til begrenset nærkontakt og strengere smittevern innebar organisering i små og faste grupper med barn og ansatte, og medførte for mange økt bruk av utearealer gjennom hele dagen. Mange vil hevde at det ble gitt større rom for spontanitet og muligheter for å tilpasse seg barnas behov på en ny måte.

1.1 Egenerfaring og inspirasjonshistorie

Erfaringene fra tidlig barndom er med oss hele livet og former oss til de menneskene vi blir. Forsker og fenomenolog van Manen (1993) viser til hvordan foreldre og lærere er nødt til å forstå nærmere hva bestemte erfaringer betyr for barna. Videre sier van Manen (1993) at voksne heller ikke kan forstå barn om de ikke forstår sin egen barndom, og hvordan styrken i minnene fra tidligere livsfaser er et vitnesbyrd om at vi er historiske vesener. «Vi har alle en livshistorie som gir fasthet og identitet til personen vi er», skriver van Manen (1993, s.21). I lys av van Manens utsagn ser jeg tydelig at mine erfaringer fra barndommen har formet meg som menneske og etter hvert også som fagperson. Erfaringene har gjort meg spesielt oppmerksom på hvilken kraft og styrke som kan finnes i et barnefelleskap, og hvor viktig det er at barnefelleskapene får sin plass og sin tid i barnehagen, i lys av at barndommen er mer institusjonalisert enn tidligere. Jeg vil hevde at det i stor grad hviler et stort ansvar på de barnehageansatte, og i særlig grad på barnehagelæreren knyttet til å ivareta at barna går ut av barnehagen med kropp og hode fullt av gode barndomsminner fra barnehagetiden, hvor leken har hatt en sentral plass. Wolf (2017, s.21) hevder at å være et lekende menneske kan innebære å være leken, å ha en lekende innstilling, holdning og tilnærming til livet og andre mennesker. Wolf (2017) knytter dette til Huizinga (1956) og teorien om det lekende mennesket, *homo ludens*, hvor det lekende i mennesket ikke har noen aldersbegrensning, og der hvor det lekende er en menneskelig utfoldelse og uttrykksform gjennom hele livet. Jeg finner i særlig grad undringen til Wolf (2017) interessant, der hvor hun hevder at barnets instinktive behov for å leke er de barnehageansattes særskilte ansvar. «Lek er en fri handling, og dersom vi hindrer barns muligheter til å handle og leke fritt, kan leken bli truet og vilkårene for det lekende menneskets utfoldelse bli dårlige. I barns barnehageliv skaper omgivelsene og andre mennesker i barnehagen forutsetninger for barns lek, ut ifra blant annet kunnskaper om lek, lekekompetanser og evner til lekenhet» (Wolf, 2017, s. 22).

Jeg vil dele en erfaring fra egen barndom, både for å synliggjøre hvordan mitt faglige engasjement bunngrunnet i en personlig historie, og for å gi et bilde av hvordan mine barndomsopplevelser sitter i meg, både i hode og kropp, slik man også kan forstå Fjørtoft (2020) sitert i innledningen. Jeg mener det er av relevans for den videre lesningen og for å belyse en meget viktig tematikk, ikke bare fordi min

egen historie er grunnmuren i min profesjonelle og faglige plattform, men også fordi barndomserfaringene barn får i dag, i stor grad finner sted i den tiden de oppholder seg i barnehagen. I tillegg ønsker jeg også å trekke frem noe av innholdet i et intervju med olympisk mester på skøyter, Johann Olav Koss, hvor jeg mener at det synliggjøres et universelt perspektiv knyttet til fellesskapsopplevelser og betydningen av disse erfaringene fra tidlige barneår.

1.1.1 Egen oppvekst

Min oppvekst var i blokk på 70 og 80 – tallet, i et idyllisk område med skog og friarealer lett tilgjengelig. Tre store blokker danner rammen om disse områdene, og de aller fleste beboerne var arbeiderklassefamilier, som hadde tilknytning til den store lokale fabrikken. De fleste mødre var hjemme, med noen få unntak. De barna som hadde arbeidende mødre, ble passet på av andre mødre. Uteområdet utenfor blokka var fullt av barn hele dagen, og min oppvekst var preget av en sterk tilhørighet i et stort felleskap av barn. Det var alltid barn ute, utenfor blokkene. Vi ventet på hverandre, stod klare til å alltid finne på noe sammen. Det var blant de voksne innimellom litt for mye alkohol i helgene, og dette var gjengs over tror jeg, jeg kan i hvert fall ikke huske at jeg tenkte at dette var så veldig mye annerledes enn hos andre. Vi barna kunne snakke litt om det, men ikke mye. Allikevel husker jeg følelsen av en utrygghet i dette, blant annet husker jeg endringen i stemmer og toner. Selv nå i voksen alder kan jeg kjenne på følelsene jeg hadde som barn de gangene jeg følte meg litt utrygg. Denne følelsen kan være like sterk i meg i dag som den var for over 40 år siden.

Barna i blokkene var i full sving det meste av dagen, det var lek i skogen, lek på ski, snøhuler, husking, gjemsel, ball lek, paradiset, hoppestrikk, hoppetau, klinkekuler, hæpping¹, «dra veske», «cowboy/indianer», og etter hvert disko i tilfluktsrommet, og mye, mye mer. På kveldene satt vi i trappegangen og byttet glansbilder og servietter, vi snakket og hygget oss. Jeg kan ennå huske luktene fra trappegangene, lukter av ulik mat fra leilighetene, og jeg overdriver ikke når jeg sier at jeg ennå kan fremkalle noen av disse luktene fra trappegangen. Jeg kan huske stemmer og musikk fra leilighetene som bakgrunnslyd, da vi barna satt sammen i trappegangen. Vi hadde små blikkbokser som vi sparte servietter oppi, og album med plast foran sidene som vi satte glansbilder inn i. Jeg husker alt dette som et veldig sterkt felleskap. Vi lekte uavbrutt hele dagen med kun små avbrekk hvor vi var inne og hentet mat. Jeg husker vi fikk brødsriver med sukker og Banos på. De som ikke fikk sukker på skiva, gjorde en byttehandel. For eksempel en skive med sukker mot 10 klinkekuler eller mot 10 minutter på sykkel. Det var jo ikke alle av oss som hadde sykkel. Vi var barn i alle aldre som var sammen og lekte, og de store lærte bort til oss mindre. Jeg har et bilde i hode av at jeg sitter

¹ Hæpping var lek, noen kaller det kanskje rampestreker. Det var å ringe på dørene i blokka, løpe å gjemme seg og håpe på å ikke bli funnet.

bakpå bagasjebrettet på en sykkel, med en indianerfjærkrans rundt hodet. Naboen min Kenneth er den som sykler. Vi er flere som sykler slik sammen, og jeg mener vi som satt bakpå lagde indianerlyder, og holdt henda i været. Denne «cowboy og indianerleken» sitter i kroppen som en frydefull erindring.

Vi hadde fotballkamper på en slette, på tvers av aldre. Der ble jeg kjent med lag som Leeds, Liverpool og Manchester United. Vi skrev lag og nummer på favorittspillerne på t-skjortene våre. Jeg husker at jeg så veldig opp til de største gutta, som hadde så mye kunnskap om de ulike lagene og fotballspillere. Der tror jeg min interesse for fotball virkelig startet.

Sommerferiene tilbrakte mange av oss også sammen, da fabrikken hadde feriehytter på et nydelig strandområde ved Oslofjorden som de ansatte kunne disponere. Det var ukesvis der, med lek, bading og moro og med masse barn sammen. Minnet av dette stedet sitter som støpt i meg.

Jeg har også erindringer av at jeg syntes det var så utrolig stas når pappa innimellom ble med oss barna på fotball utenfor blokka. Det var ikke alle voksne som gjorde det. Alle de andre barna syntes pappaen min var så kul som gjorde det. Når jeg skal definere egen barndom, er det alt dette jeg husker og minnes med glede. Jeg har hatt en god barndom full av lek og i et felleskap med andre barn. På tross av at de voksne ikke alltid sørget for at jeg følte meg trygg så har jeg tenkt mye på at dette felleskapet gav meg en robusthet, til å håndtere og forholde meg til det som kunne være vanskelig. Det var en styrke og motivasjon i barnegruppen. Vi var sammen om opplevelser og erfaringer.

1.1.2. Veien til suksess

RVTS Sør (Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) postet i 2020 et intervju med tidligere olympisk mester på skøyter, Johann Olav Koss. De hadde tatt interesse for hans suksesshistorie, fordi han fremmer miljøet han var i som barn som årsak til hans fremgang. Han sier i intervjuet:

Det var ikke målet om å bli best som var viktigst til å begynne med. Det handlet om å høre til et sted, om fellesskap og lek. Vi løp rundt og hadde det gøy sammen, og kjente på dette fellesskapet som vi hadde. Alle var med, og alle var like viktige. Lekens og idrettens betydning i samfunnet er så viktig, og at man føler at man passer inn. Det er en ekstrem forebygging i et godt fellesskap.

Leken er så viktig for hjernens utvikling, og for å koble seg på andre. For kreativitet, for samhold, å lære seg å håndtere motgang, rett og slett få livsferdigheter. I tillegg kommer den

mentale helsen, som sitter tett sammen med den fysiske helsen. Det kan redde liv. Det høres dramatisk ut, men det er sant. Å ivareta de gode fellesskapene er så viktig. Jeg har sett det i flyktningeleiren, der man klarer å skape gode fellesskap gjennom trenere og andre trygge voksenpersoner.

«Vi må stille oss spørsmålet, Hva er det som gjør at vi føler tilhørighet? Hvilke aktiviteter er det som kan få oss til å føle dette? Jeg tror at i vårt raske driv i dagliglivet, glemmer å stoppe opp og spørre barna: Hva er det som gjør at du kommer tilbake på trening? Hva er det som gjør at du trives? Vi må spørre dem!

Historien til Koss (2020) blir slik jeg leser det, en erfaringshistorie som beskriver betydningen av å være i et fellesskap med andre, og hvordan leken er en viktig drivkraft. Jeg syntes det er av betydning at dette perspektivet belyses, fordi barneidretten kan være så full av alvor og prestasjonsfokus fra et veldig tidlig stadium, og jeg vil hevde at dette fort kan ta bort gleden ved å drive med idrett. Historien til Koss viser til en takknemlighet over at de voksne som var tilknyttet laget, så verdien av å ha det gøy, og styrke tilhørigheten i gruppen. Det skapte trivsel og samhold.

1.2 Tema og forskningsspørsmål

Jeg har gjennom de to siste årene vært fasinert av hvordan koronapandemien og nasjonale smittevernveiledere påla barnehager og barnehageansatte til å tenke nytt rundt organisering, planlegging og bruk av arealer, og videre hvordan dette har påvirket den pedagogiske praksis i barnehagene. Flere ganger gjennom de siste årene har jeg vært engasjert i diskusjon og refleksjoner knyttet til om det måtte en pandemi til for at barnehagene skulle få en motivasjon for å «gå ut av» de faste, etablerte praksiser gjennom en barnehagedag, få et mer kritisk blikk på virksomheten og ikke minst tanker om hva vi ikke vender tilbake til når alt normaliseres, eller hva vi vender tilbake til.

Østrem (2021, s.21) tar til orde for at en vitenskapelig teks skal skape innsikter som ikke var der før teksten ble til, og innsikter som ikke kunne nåes uten akkurat denne skriveprosessen. Jeg fant denne referansen som en drivkraft da jeg begynte på dette arbeidet, og støtter meg til Østrem (2021, s.21) som sier: «Målet med skrivearbeidet er ikke å få en publikasjon på trykk, men å gjøre en forskjell». Jeg har et ønske om at denne oppgaven skal gjøre en forskjell, og blant annet bidra til at barnehagelæreren får støtte til en tydeligere faglig argumentasjon som fremmer leken og barnefellesskapets posisjon i barnehagen.

En stedlig og digital erfaringskonferanse på Universitetet i Sørøst -Norge, 31.oktober 2020 samlet barnehagelærere, barnehagelærerutdannere og andre interesserte til en erfaringsdeling og refleksjon rundt hva som skjedde med pedagogikken våren 2020. I invitasjonen ble det blant annet

spesifisert fra arrangøren: *Vi vil også høre mer om hvordan gode erfaringer kan tas vare på i en mer normalisert hverdag.*

Jeg var selv deltager og aktør på denne konferansen, og fattet interesse for å koble min masteroppgave til innleggene på denne konferanse. Min motivasjon for å delta på konferansen, og for å knytte min masteroppgave arbeid til innholdet i konferansen, ligger først og fremst forankret i interessen for hvordan barnehagene ivaretar prinsippet om barnets beste i sin pedagogiske praksis. Mitt engasjement for barnehagenes tilrettelegging for barns lek og fellesskap, er også en viktig drivkraft og jeg ble nysgjerrig på, og undrer meg over hvilke erfaringer barnehagelærerne gjorde seg erfaringer våren 2020. Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan førstehåndserfaringer fra «koronabarnehagen», våren 2020 kaste lys over barnehagelærerens pedagogiske faglighet knyttet til leken, barnefellesskapets posisjon og barnas opplevelse av å ha det bra i barnehagen?

1.2.1 Kort begrepsavklaring

Jeg har valgt å bruke begrepet «å ha det bra i barnehagen». Jeg bruker også et parallelt begrep, trivsel, som rommer noe av det samme, samtidig som begrepene har noe ulik betydning. Trivselsbegrepet blir av mange, blant annet av Helsedirektoratet (2014) knyttet opp mot det engelske begrepet well-being og sees i sammenheng med den subjektive opplevelsen av å føle seg vel eller «ha et godt liv» Norske ord som brukes for å dekke det engelske well-being begrepet er trivsel, velvære, velbefinnende, lykke, mestring, livskvalitet og livstilfredshet (Helsedirektoratet, 2014, s.7) Dette samsvarer også med Ben Arieh og Frønes som viser til at det engelske begrepet well-being er «forankret i studier som relaterer seg til fenomenene livskvalitet og lykke, samt sammenhenger mellom levestandard og helse» (Ben Arieh og Frønes, 2014 referert i Fehn Dahle et al. 2016, s.51). Jeg finner Gitz-Johansen (2021) avklaring som meningsfull, der han redegjør for bruk av begreper i eget forskningsarbeid. Som et alternativ til bruk av begreper som trivsel og velbefinnende i barnehagen, bruker han hverdagsbegrepet «å ha det godt», som jeg oversetter til «å ha det bra.» Dette skal signalisere et fokus som ligger tett opp til hverdagen, og på barnas og personalets erfaringer. Gitz-Johansen (2021, s.11) sier: «De færreste foreldre spør de ansatte om «har mitt barn trivdes i dag?» eller «hvordan har mitt barns velbefinnende vært i dag?» De fleste spør «har mitt barn hatt det godt i dag?». Jeg finner det også meningsgivende når Gitz-Johansen i det videre sier:

Bruk av *å ha det godt* som begrep har en mer følelsesmessig resonans enn begreper som trivsel og velbefinnende. Hvis man ønsker å vite noe om hvordan andre har det så spør man jo ofte; har du det godt? (2021, s.12).

Med dette signaliserer Gitz-Johansen et søkelys på barn og voksnes følelser og stemninger i barnehagen, som utgangspunkt for eget forskningsarbeid, et fokus som jeg i stor grad selv kan relatere meg til i eget arbeid. Det vil derfor gjennom oppgaven være bruk av både trivsel og «å ha det bra».

1.3 Tidligere forskning

Jeg finner det hensiktsmessig å presentere et utvalg av tidligere forskning knyttet til barnehager under koronapandemien. Det vil være sentrale funn fra forskningen til OsloMet, Nord Universitet og Universitetet i Sørøst-Norge som blir trukket frem. Det presiseres at det kun er et lite utdrag fra annen forskning som presenteres her, henvisning til disse forskningsartiklene i sin helhet vil finnes i litteraturlista. Jeg er innforstått med at det er et bredt spekter av aktuell og interessant «koronaforskning» og nevner at FHI har laget en bredspektret og omfattende hurtigoversikt over nasjonal og internasjonal forskning, med referanser til aktuelle artikler.² Her finnes mange interessante og aktuelle forskningsartikler. Jeg trekker blant annet frem artikkelen til Labib et.al (2022) som aktuell, spesielt i forbindelse med kunnskap om hvordan tid ute i naturen virker inn på menneskers fysiske og psykiske helse³. Selv om den knyttes til folkehelseforskningen, så mener jeg at den er av relevans for de gruppene som arbeider med barnehage og skolebarn, da folkehelseperspektivet også er nært knyttet opp mot trivselsbegrepet (Helsedirektoratet, 2014). Undersøkelsen viser at barn og unge i forskningsmaterialet som var eksponert for utendørsaktivitet, friluft og grøntarealer under lock-down og gjennom pandemien, har en høyere grad av tilfredshet, lykke og opplevelse av å ha det bra, enn de som ikke har hatt de samme mulighetene og tilgangene på utearealer, grøntarealer og utendørsaktivitet. Tid ute viser til utslag på mindre nivå av stress, angst og nedstemthet hos de barn og unge som deltok i studien. Artikkelen er i sin helhet referanseført i fotnoten.

Videre vil jeg også se på forskning knyttet til barns opplevelse av å ha det bra og betydningen av barnefellsskap. På dette området finnes et bredt utvalg av tidligere forskningsartikler, så en avgrensning har vært nødvendig, jeg velger dermed å beskrive tre ulike forskningsarbeider knyttet til de to temaene.

² FHI har laget en hurtigoversikt. Dette er en kunnskapsoppsummering over et definert forskningsspørsmål: «Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse» <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2021/konsekvenser-av-covid-19-pa-barn-og-unges-liv-og-helse-rapport-2021.pdf>

1.3.1 Forskning om «koronabarnehagen»

Det er publisert et stort antall artikler og innlegg knyttet til erfaringer fra «koronabarnehagen» våren og høsten 2020 og frem til våren 2021. Beskrivelser av hvordan pandemien har påvirket barnehagedriften, pedagogikken og de ansatte, har kommet i ulike former, med ulikt fokus. Det er for det meste publisert på ulike nettsteder som fremmer barnehagesaker -og perspektiver.

Forskere ved barnehagelærerutdanningen på OsloMet har i samarbeid med By- og regions forskningsinstituttet (NIBR) og på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet høsten 2020 undersøkt håndteringen av koronapandemien i barnehagesektoren og hvilke effekter krisen har hatt for barn og barnehager. Grunnlaget for styringsanalysene er først og fremst to spørreundersøkelser, én til ansvarlig for barnehager i alle norske kommuner samt alle bydelene i Oslo, og én til styrere i et utvalg kommunale og private barnehager, i tillegg til skriftlig materiale. 222 kommuner/bydeler og 200 barnehagestyrere har besvart spørreskjemaene. Undersøkelsen har en kvantitativ og en kvalitativ del, hvor en del har søkelys på styring og en annen del fokus på hverdagslivet i barnehagen. I undersøkelsen har forskerne dessuten gjennomført samtaler med styrere i private og kommunale barnehager, barnehagesjefer, pedagoger i barnehager, foreldre og barn (Os et al.2021).

Sentrale funn i undersøkelsen er at barnehagene har tilpasset seg ulike smittesituasjoner, gjennom raske omorganiseringer, og at tilfredsheten blant barnehageledere og barnehageadministrasjon er høy i forhold til hvordan de ansattes evne til raske tilpasninger, evne til omorganisering og ivaretagelse av både barnas beste og smittevern (Os et al. 2021). Videre vises det til at kontakten med enkeltbarna ser ut til å være både bedre og tettere i de små gruppene, våren 2020. Det kommer frem av undersøkelsen at redusert åpningstid gjør det enklere å organisere i små grupper, at barn er mer opplagte og at de ansatte har kunne være orientert mot kun arbeidet i barnegruppen, da andre oppgaver og møtevirksomhet har vært lagt til side. Samtidig viser undersøkelsen at redusert åpningstid medfører en stor utfordring for de foreldre med ikke -fleksibel arbeidssituasjon og for aleneforeldre.

Man har grunnet plassmangel vært nødt til å tilbringe mye mer av dagen ute på tur. Dette fremmes både som positivt og negativt. Utelivet har gitt positive muligheter, samtidig som flere av informantene i undersøkelsen er bekymret for at barna må være så mye ute, gjennom ulikt vær og til alle årstider.

Barnesamtalene i undersøkelsen viser at de største barna i barnehagen har tilpasset seg situasjonen, og de største barna i barnehagen uttrykker forståelse for at pandemien reduserer deres muligheter i barnehagen for å være sammen med de barna de ønsker, og til å bevege seg fritt inne og ute. Barna

har gitt uttrykk for at de har hatt mindre muligheter for å medvirke gjennom hverdagen. Barnas reduserte mulighet for å medvirke gjennom barnehagehverdagen relateres til de ansattes smittevernarbeid og utfordringer med å ivareta alle de ulike oppgavene (Os et al. 2021).

Cathrine Bjerknes, Kristin Anne Østrem Fløtten og Kathrin Olsen ved barnehagelærerutdanningen ved Nord Universitet har fra våren 2020 forsket på barnehagehverdagen under korona tiden, i barnehager i Nordland og Nordre Trøndelag. Deres foreløpige funn viser at barna har likt å være i små grupper, det har gitt mer ro, tid og forutsigbarhet på hvilke voksne barna har å forholde seg til. Det er også interessant at den foreløpige undersøkelsen viser at flere ansatte opplever at barnas mulighet for medvirkning gjennom dagen har vært en av de mest merkbare endringene, altså en mer voksenstyrt barnehage under pandemien. Utfordringer med å gi nærhet og omsorg og samtidig ivareta smittevernet ovenfor barna, fremholdes også som en utfordring. Antall voksne og deres organisering av kohorter, og planlegging for innhold i små grupper, trekkes frem som noe som har vært til glede og faglig utvikling (Bjerknes, Fløtten og Olsen, 2020). Førstelektor Kristin Anne Østrem Fløtten sier i en artikkel laget av Universitet Nord at: «(...) svarene i undersøkelsen har gitt oss lærdom om at utdanninga må gi større plass til kunnskap om kriseledelse, endringsvilje og barnehagefaglig håndtering av kriser som går over tid. Både akutte krise og kriser som går over tid» (Bjerknes et al. 2020).⁴

Forskerne Anna Moxnes, Terese Wilhelmsen og Anne-Line Bjerknes ved Universitetet i Sørøst- Norge gjennomførte i 2020 en studie hvor 71 personer fra 52 barnehager i Viken, Vestfold og Telemark har bidratt med sine erfaringer over en periode på tre måneder, fra april til juni 2020.⁵

Funn fra undersøkelsen viser at kortere åpningstid og små barnegrupper med faste ansatte, medførte tettere kontakt mellom barn og voksne. Man erfarte mer ro, mer tid, mindre konflikter og barn som opplevde mer tilhørighet og fikk større glede av felleskapet. Det vises til at de fleste opplevde at det å være mye mer ute sammen med barna har vært en god erfaring, som man ønsker å ta med i det videre.

Andre funn i undersøkelsen har vært at de ansatte har opplevd å være med på en stor nasjonal dugnad, som har vært stressende. Man har hatt mindre tid til pauser, begrenset samarbeid med

⁴ Nord Universitet har produsert en artikkel om foreløpige funn i forskningsarbeidet som fremdeles pågår. Sitat hentet fra [Pandemien har forandret hverdagen i barnehagene \(forskning.no\)](https://www.forskning.no)

⁵ Funn fra undersøkelsen ble presentert på Erfaringskonferanse ved USN 31.oktober 2020, ved førsteamanuensis Anne Line Bjerknes. Forskningsgruppen har også skrevet en kronikk publisert i Drammens Tidende, 28.10.2020
<https://www.dt.no/en-bivirkning-av-koronaviruset-ble-smaken-pa-en-bedre-barnehagehverdag-for-barna/o/5-57-1524151>

andre i barnehagen og veldig lite eller ingen tid til planlegging. Andre utfordringer som kommer frem i undersøkelsen ved USN er at de ansatte i barnehagene har hatt utfordringer med å tilrettelegge for en overgang til skolen, slik man har hatt tradisjon for tidligere. Det fremkommer også bekymring for en trygg og god tilvenning for nye barn samt ivaretagelse av barn med spesialpedagogisk hjelp.

1.3.2 Forskning om barns trivsel og barnefellsskap

Barns opplevelse av trivsel er nært knyttet opp til opplevelser i øyeblikkene sammen med andre barn. Følelsen av å høre til, erfaringer med vennsrelasjoner og øyeblikksvennskap og muligheter for lek og samvær, spiller inn på barnas trivsel i barnehagen. Den danske barndomsforskeren Anette Boye Koch (2012) gjorde interessante funn i forbindelse med sitt doktorgradsarbeid, knyttet til barns trivsel og pedagogers blikk for barns trivsel.

Når barna som deltok i undersøkelsen selv skulle fortelle om hva som gjør at de trives og er glade i barnehagen, så peker de på barnefellesskapet og lek som vesentlige faktorer. De tildeler ikke de voksne stor betydning når de skal fortelle om trivselsfaktorer, men ser ut til å verdsette de mulighetene man har for å være i barnefellsskap, gjennom plassen de voksne gir disse fellesskapene (Koch, 2012) I Kochs undersøkelse kan det se ut som at voksnes syn på barns trivsel i barnehagen kan fravike noe fra det barna selv uttrykker. «Voksne er ikke uviktige for barns trivsel i barnehagen, men barna skaper selv trivsel ved å på samme tid både leve opp til, og utfordre de voksnes forventninger som deltagere i undergrundslivet⁶, som finner sted parallelt med de pedagogstyrte aktiviteter» (Koch, 2012, s. 2). Når pedagogene skal beskrive barns trivsel viser de til at barns trivsel er noe man ser, og at barns glede er en gjennomgående verdi i pedagogisk praksis. Hvordan vi ser barns trivsel er interessant, og Koch (2012, s.4) presenterer 3 ulike måter å se barn på. Det vises til «det vurderende blikk», «det skuende blikk» og «det kroppslige øyet» Der hvor den voksne med et vurderende blikk ser på barnas atferd, utvikling og trivsel ut ifra en standardtenkning om hva de forventer av barn, så vil det skuende blikk være en se teknikk hvor man overvåker, holder øye på og passer på barna, for eksempel slik man kan gjøre når barn er ute og leker. Det kroppslige øyet er en se teknikk, hvor man fornemmer barns glede, deres positive utstråling og kontakt. Dette perspektivet knytter seg til pedagogens evne til å sanse barns trivsel, gjennom selv å engasjere seg i barnets gjøren. Dette beskrives som et møte mellom barn og voksen der felles sanseerfaringer, blikk, stemning og følelser danner utgangspunkt for en dypere forståelse for barns trivsel. Muligheter for kroppslig utfoldelse, lyd og bevegelse ser ut til å spille inn på det som vises til som den «frie glede». Dette sees i

⁶ Dette begrepet er brukt i Koch (2013) og det kan oppfattes som en motsats til de voksenstyrte aktivitetene i barnehagen. *Undergrundslivet*, kan slik jeg forstår det, knyttes til det som skjer når barn i barnehagen er i lek fri for voksen styring, hvor justisen i barnefellesskapet råder.

sammenheng med barnas muligheter for å være ute. Inne i barnehagen kan man se mer regulerte og rolige gledes uttrykk (Koch, 2012).

Grindheim (2011) viser i sin forskning til at det lekende står sentralt i barnefellesskapet, og at leken gir erfaringer med medvirkning. Det etnografiske forskningsarbeidet til Grindheim viser at barnefellsskap i barnehagen og at forhandlinger om medvirkning i fellesskapet kan være knyttet til leketøy, alder, allerede etablert lek, vennskap og hvor lenge man har gått i barnehagen. I dette trekker Grindheim frem Wenger (1998) og beskrivelser av insider-posisjon. «Som insider har en et fullt «medlemskap», en har kjennskap og oversikt og er en del av institusjonshistorien» (Wenger, 1998 referert i Grindheim, 2011 s. 100). Dette knyttes videre til enkeltbarns status i barnehagen, hvilket kan gi enkelte privilegier som kan være etterspurt i barnefellesskapet. For eksempel å kunne være inne å leke når andre har gått ut. Det kan altså se ut til at barnas historie og ansiennitet i barnehagen styrker enkeltbarns status både blant de ansatte og for posisjon i barnefellesskapet (Grindheim, 2011 s.97). Videre diskuterer Grindheim hvordan Sutton-Smith (1997) som forsket på barn i sitt hjemmemiljø, mener at barn i den vestlige verden leker mer med «ting» enn tidligere generasjoner, da man hadde mindre tilgang til leketøy. Grindheim (2011) viser til at hun sjeldent så barn i barnehagen som satt alene og lekte med ulike leker. Lekene ble brukt i samlek og i fellesskapet med andre barn.» Leketøyet blir brukt som noe som gir tyngde for medvirkning sammen med andre barn i leken» (Grindheim,2011 s.99).

Hännikäinen (1999) viser til et forskningsarbeide som innebærer observasjon av fire og femåringer i 7 ulike danske, svenske og finske barnehager. Tematikken for arbeidet var «togetherness»⁷ i barnehagen, og hvordan dette kommer til uttrykk blant barna, imellom voksne og barn og hvilken betydning dette har for barns livskvalitet. Et forskningsspørsmål i arbeidet var hvorvidt barnehagen gir barna erfaringer med det gode liv. En intuitiv forståelse av det gode liv for barn i barnehagen kan handle om hvorvidt enkeltbarnet er en aktiv agent i det sosiale felleskapet eller hvorvidt barnet er et objekt i et system hvor andre setter premissene/bestemmer hva som skal gjelde. «Sosiale relasjoner ser ut til å være en av de viktigste faktorene for barns opplevelse av en meningsfull hverdag i barnehagen. Muligheten for å være et barn blant de andre barn i gruppen, og mulighetene for å leke med andre barn» (Hännikäinen, 1999, s.21). En interessant betraktning i arbeidet med dette forskningsprosjektet knytter seg til at lek og især rolleleken har en høy status hos barna i barnehagen, og er dominant aktivitet for barnefellesskapet- allikevel ser man at voksenstyrte aktiviteter som samlingsstunder, gym, maling og andre formingsaktiviteter, sammen med hverdagsrutiner, tar veldig mye av tiden i barnehagen. En oppsummering av forskningsarbeidet viser

⁷ Artikkelen tittel er «Togetherness-a manifestation of day care life» Begrepet togetherness oversettes til norsk som *fellesskap*.

til at opplevelse og erfaring med felleskap i barnehagen, enten det er mellom barn eller mellom barn-voksen, i stor grad kan knyttes til relasjonskvalitet og positive samspill. Det å være nær hverandre og ha tid til gode samtaler og gjøre seg erfaringer/opplevelser sammen ser ut til å ha stor betydning for det enkelte barn i fellesskapet (Hännikäinen, 1999, s.26). Hännikäinen (1999) hevder at «togetherness», eller fellesskap er en manifestasjon av barnehagelivet. Verdien av å kjenne seg inkludert og ha et fellesskap rundt seg, kan ha stor betydning for livskvaliteten.

Jeg velger også å vise til et forskningsarbeid som Søren Schmidt og Kim Rasmussen gjennomførte i tidsrommet 1998-99 og som danner utgangspunkt for boken *Spor av børns institusjonsliv* (2001). I studien er 46 ungdommer i alderen mellom 16 til 20 år delaktige. Alle ungdommene har det til felles at de tilbrakte sine første barndomsår i danske barnehager. Gjennom refleksjonsnotater, intervjuer og besøk i sine gamle barnehager, setter de ord på det de kan huske og erindre fra sin barnehagetid, og hvilke opplevelser, følelser og hendelser dette tilbakeblikket vekker i dem. Studien kan bidra til å forstå hvilke spor institusjonslivet setter i den enkelte.

Gjennom studien ønsker forfatterne å bidra til å kaste lys over nåtidens barndom, gjennom å være på sporet av et barneliv som alle voksne vet at eksisterer, men kun barn og unge som kjenner til bunn (Schmidt og Rasmussen, 2001).

Jeg vil argumentere for at denne forskningen gir et perspektiv på den institusjonelle barndommen, som bør vies oppmerksomhet. Forfatterne viser til den franske filosofen Paul Ricoeur i beskrivelsen av begrepet *spor*. Begrepet omfatter erfaringer, følelser, opplevelser fra «den gang» og kobler den til nåtiden gjennom erindringen. «Et merke som etterlates, men som samtidig forblir» (Ricoeur, 1988 referert i Schmidt og Rasmussen, 2001.s17).

Studien viser at barnas innbyrdes forhold med hverandre er et sentralt og betydningsfullt omdreiningspunkt for barnas liv i institusjonen. I de unges beretninger er det i et stort omfang barnas egne prosjekter som er i fokus. Schmidt og Rasmussen (2001) viser til hvordan de hører at barnas ideer, fantasier, lek, handlinger og kreativitet gir et tydelig inntrykk av at barnas selvbestemte aktiviteter i langt større grad er bestemmende og styrende for det liv de lever i institusjonen (2001, s.27). Barnas leke ferdigheter trekkes frem i forskningen som betydningsfull for hvordan barna oppfatter hverandre. Flere trekker frem hvordan leke ferdigheter, kreativitet i lek og inkludering/ekskludering påvirket aksept og kameratskapet barna imellom.

Schmidt og Rasmussen (2001) viser også til hvordan barns aktørskap kommer til uttrykk gjennom ungdommens tilbakeblikk. Flere av beretningene viser til hvordan barna forholder seg til voksenstyrte strukturer og regler, og samtidig bruker fantasi og kreativitet for å omgås det voksenstyrte. Barna i institusjonene er aktører med handlekraft, egne aktiviteter og interesser.

«Barnas handlinger innebærer et komplisert, sammenvevd mønster av innbyrdes avtaler, justeringer og samhold på den ene siden, og rivalisering, erobring og kamp på den andre siden» (Schmidt og Rasmussen, 2001, s. 29). Dette demonstrerer hvordan barn er med på å forme sitt eget institusjonsliv. Samtidig underbygger dette barndomsforskningens perspektiv på barnets som aktivt handlende og skapende subjekt, og hvordan barn i større grad må betraktes som sosiale og kulturelle aktører.

Tilbakeblikket på samspillet med de ansatte i barnehagen viser at barns aktiviteter foregår i et spenningsfelt mellom deres nysgjerrighet og de voksenskapte regler. Flere av tilbakeblikkene handler om at barna utfordrer og planlegger for å bryte de eksisterende regler. Tilbakeblikket viser også hvordan enkelte ansatte gir større rom for barnas eget aktørskap og utforskning, og hvem som ikke har denne aksepten. Det ser ut til at barna har full oversikt over hvilke ansatte i barnehagen som har denne holdningen og ikke. Schmidt og Rasmussen (2001) fremholder at barnas lek og fordypning som helt sentralt i barnefellesskapet må leve med en risiko for voksnes inngripen, og beskriver dette som et vilkår og en ofte erfart realitet for barna. Denne inngripen beskrives av barna som uforutsigbar og vanskelig å tolke når skal forekomme. «Barnemiljøet sameksisterer med voksnes overvåkning under institusjonsmessige vilkår», sier Schmidt og Rasmussen (2001, s.83). Flere av barna beskriver derfor i sine tilbakeblikk at dette ofte var grunnen til at man gjemte seg i barnehagen når man lekte, slik at man kunne slippe de ansattes inngripen i leken. Sporene etter urettferdige inngrep fra ansatte er noe som sitter igjen hos barna

Flere av barna har erindringer av skuffelser over løfter som ikke ble holdt. Ting man lovet til barna som man ikke klarte å holde eller tradisjoner som barna hadde sett frem til som ble endret underveis. Beskriver forventninger barn har hatt til de voksne, som ikke har blitt innfridd. Flere av ungdommene erindrer følelsen av skuffelse over dette.

De skarpe og sure ansatte har også satt spor hos barna. En av ungdommene beskriver det slik:

Karin og Pia var to gamle sure damer, og vi var alle sammen redd for dem. De var alltid sure, og uansett hva vi gjorde fikk vi kjeft.

Materialet til Schmidt og Rasmussen levner ingen tvil om at pedagoger og ansatte blir iaktatt og klassifisert av barna. Det ser ut til at en del av barnelivets institusjonaliserende skjebne er å forsøke å komme overens med sure ansatte som barna ikke selv har valgt å tilbringe dagen med. Samtidig erindrer også ungdommene de gode og varme ansatte som hadde tid til å ta seg av barna, snakke, møte de med aksept og forståelse. Ungdommene har også positive erindringer knyttet til ansatte som så bra ut, luktet godt, hadde flott hår og fine tenner osv.

Det siste aspektet som jeg velger å belyse fra dette forskningsarbeidet handler om ungdommenes tilbakeblikk på de ansattes engasjement og delaktighet. «De unge erindrer at de ansatte sjeldent deltok i de aktiviteter som barna tok initiativ til og som de var engasjert i» (Schmidt og Rasmussen, 2001, s.112). I noen av sporene ser man at barnas opplevelser knytter seg til de ansatte som

- Holder øye med oss
- Lite engasjert i barnas lek
- De satt på benken og passet på
- «jeg husker de som sittende»

Det er ikke et stort antall forskningsprosjekter som fanger opp barnas opplevelser av egen hverdag i barnehagen på den måten som presenteres i Schmidt og Rasmussen (2001). Ungdommens tilbakeblikk gir oss viktig informasjon om deres opplevelse av eget aktørskap, av hvordan de som barnefellsskap står sammen og verner om hverandre, og ikke minst om hvordan de erfarer de ansattes tilstedeværelse og engasjement. Jeg velger også å nevne at Winger og Eide (2015) publiserte en artikkel som var en del av to prosjekter, hvis hensikt var å få mer kunnskap om barnehagen som omsorgs- og erfaringsarena for barn under 3 år. De gjennomfører en studie blant 4 og 5 åringer, der de gjennom retrospektive samtaler snakket med et utvalg barn om hva de husket fra dagliglivet på småbarnsavdelingen. Noen av aspektene som blir trukket frem fra barna er enkeltgjenstander og installasjoner, og hvordan dette fremkaller minner om lek. Barna snakker også mye om «vi» og «oss», hvilket ifølge Winger og Eide (2015) kan indikere at det kollektive fellesskapet med kollektive minner står sentralt. Rutiner, spesielle hendelser, merkedager, bursdager, fester og turer trekkes også frem av barna som noe de erindrer, når de sammen med forskerne ser igjennom sin «barnehageperm» med bilder fra de gikk på småbarnsavdelingen.

1.3.3 Kort oppsummering

Jeg har gjennom to beretninger om konkrete erfaringer, den ene fra min egen barndom, samt gjennom et lite utvalg av koronaforskning og forskning om barnets opplevelse av å ha det bra i barnehagen, ønsket å sette leseren på sporet av noe, eller gi en slags ramme, for den videre lesningen. Jeg er innforstått med at noe av forskningen jeg viser til er eldre, og jeg har med meg Rhedding-Jones (2005 s.44) som i anbefalingen til *forskeren* gjør oppmerksom på at man skal vurdere hensikten med å henvise til forskning som er eldre enn 10 år. Jeg har allikevel vurdert det slik at relevansen trumfer tiden når det kommer til utvalget av tidligere forskning. Det er også slik jeg ser det, litt begrenset med forskning som beskriver barn og unges «tilbakeblikk» på egen barndom i barnehagen i det omfanget som eksempelvis Rasmussen og Schmidt (2001).

Jans (2004, s.35) gir et bilde av en mulig universell karakteristika av barn, på tvers av tidsalder og sosiokulturelle faktorer. Han hevder at barnets iboende nysgjerrighet for meningsskapende aktivitet i kombinasjon med deres lekne tilnærming til livet, ser ut til å være en universell karakteristika av barn. Jeg tar i innledningen til orde for at voksne kjenner til sin egen barndomshistorie, setter den i kontekst og forsøker å gjenkjenne følelser og opplevelser. Kan det være at vi anerkjenner barndommen som livsfase på nye måter om vi går forbi voksenlogikken, og gjenkaller barndomserfaringene våre, nysgjerrigheten og lekenheten, i møte med barna i barnehagen? Et stort og viktig spørsmål, med mange svar. Mitt bidrag er å bidra til å ufarliggjøre og viktig gjøre betydningen av å være åpen, transparent og reflekterende knyttet til egne barndomserfaringer. Jeg mener det er viktig fordi barndomserfaringene og de subjektive opplevelsene er en viktig del av hvem jeg er som menneske og profesjonsutøver, og jeg vil ta til orde for høy bevissthet rundt dette når man jobber med barn.

1.4 Oppgavens oppbygning

Hittil i innledningen har jeg gjennom en personlig erfaringsbeskrivelse gitt en bakgrunn eller bakteppe for hva som er personlig og faglig drivkraft og interesse inn i denne oppgaven. Fenomenet Koronapandemi i kombinasjon med mitt barnehagefaglige «credo» danner utgangspunktet for denne masteroppgaven. Her vil jeg presentere en kort oversikt over innholdet kapitlene i oppgaven representerer.

Kapittel 1: Dette kapitlet gir en beskrivelse av bakgrunn for valg av tematikk, og gjennom en personlig tilnærming og beskrivelse gis også leseren et innblikk i det som danner mitt pedagogiske grunnsyn eller credo. Hensikten med historiene er også å gi de overføringsverdi til den institusjonaliserte barndom. Videre presenteres tema og forskningsspørsmål for studien, og relevant forskning knyttet til Koronapandemien og til barns trivsel presenteres.

Kapittel 2: I dette kapitlet presenterer jeg utvalgt teori som jeg mener kan ha relevans for oppgaven, og samtidig er dette teori som jeg har en stor interesse av å sette i en faglig og personlig kontekst. Teorien som er valgt knytter seg til barns trivsel, lek, medborgerskap, et felles tredje, pedagogisk faglighet og pedagogisk takt.

Kapittel 3: I dette kapitlet presenterer jeg den kvalitative forskningstilnærmingen, og gir en kort presentasjon av metode og den fenomenologisk/hermeneutiske tilnærmingen. Jeg presenterer også den fenomenologiske forståelsesrammen som oppgaven er plassert under.

Kapittel 4: Her presenteres og redegjøres det for valg av metode og en beskrivelse av forskningsmaterialet. Det gis et innblikk i gjennomføringen av fokusgruppeintervju, en presentasjon av hvordan utvalget av informanter ble til og prosessen med transkribering og analysestrategi.

Kapittel 5: I dette kapitlet er det analyse av det empiriske materialet som presenteres. Leseren vil få et overblikk over kategorier og mine refleksjoner knyttet til informasjonen som kommer av intervjuet.

Kapittel 6: I dette kapitlet drøftes funn fra analysen, og sees i sammenheng med teori som er presentert i kapittel 2. Det skal synliggjøres en klar forbindelse her mellom funn i analysematerialet, drøfting i lys av relevant og utvalgt teori og oppgavens problemstilling.

Kapittel 7: Her vil det gis en oppsummering/avslutning og noen tanker om veien videre i forhold til oppgavens problemstilling.

2.0 Teori

Gjennom å belyse et utvalg teoretiske forståelser og innganger vil jeg først og fremst kaste lys over materialet i oppgaven. Jeg ønsker å skape refleksjon knyttet til hvordan barnehagelæreren kan argumentere for en praksis som legger til rette for barns initiativer, lek og fellesskaperfaringer. Teorien kan også være med på å skape en plattform for fruktbare diskusjoner og nye forståelser, sammen med funn i datamaterialet. Utvalget av teori er valgt med utgangspunkt i undertegnedes faglige interessefelt og en vurdering av at disse teoretiske inngangene kan berike arbeidet med problemstillingen.

2.1 Barns opplevelse av *å ha det bra*

«Barn trives med personale som er tilgjengelige, lydhøre for deres perspektiv og spennende å være sammen med» (Bae, 2018, s.35).

Jeg mener at sitatet fra Berit Bae er en fin innledning til det som skal omhandle barnas opplevelse av å ha det bra i barnehagen, og jeg vil hevde at barnas interaksjoner og relasjoner med de voksne er av stor betydning for om barnas trives i barnehagen⁸. «Barnas trivsel og barnets opplevelse av seg selv som aktiv medborger, kan sies å være nært sammenvevd» skriver Bae (2018, s.61). Bae (2018) viser til hvordan barnas opplevelse med å ha det godt har en nær sammenheng mellom hvordan barna

⁸ Viser også til kapittel 1 i oppgaven om tidligere forskning. Her presenteres forskning som fremmer dette perspektivet.

opplever at de voksne hører på dem når de snakker og foreslår ting. Dette er også nært forbundet med barnas erfaringer med å ha innvirkning på sin egen barnehagehverdag, gjennom et aktivt aktørskap i eget liv. Bae (2018) underbygger dette ytterligere gjennom å referere til en finsk studie som viser at barna trekker frem responsive og oppmerksomme voksne som viktig for egen trivsel i barnehagen (Puriola mfl.2012 referert i Bae, 2018 s 61).

Bae (2018) vektlegger lekende samvær og fellesskap med andre barn som helt sentrale områder når det gjelder barns trivsel, og til å ivareta intensjonen i rammeplanen som omhandler barnehagens ansvar for å anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Det kommer frem som tydelig gjennom Bae (2018) at det er barnehagens ansvar å bidra til at alle barn i barnehagen får en god barndom preget av å ha det godt, med vennskap og lek. Dette er også i tråd med barnehagens verdigrunnlag, slik det beskrives i rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet,2017, s7).

Betydningen av å ha kunnskap om hva som gir mening for barn løftes frem av flere forskere. Hansen (2015) tar til orde for at vennskap mellom barn skapes i hva som gir sosial og kulturell mening for barnet og han peker på hvordan små barns opplevelser og bilder av virkeligheten er bundet til nuet/det som skjer her og nå (Hansen, 2015, s.128). Videre hevder Hansen (2015) at når dette knyttes sammen med erfaringer, skapes helheter for barnet. Wolf (2020, referert til i Greve, 2021 s.15) viser til den «usynlige pedagogikken», der hvor leken og barnas egne aktiviteter er det vesentlige. Det ser imidlertid ut som om, ifølge Wolf, at den usynlige pedagogikken ikke tilfredsstiller myndighetenes behov for kontroll av hva som foregår i barnehagen og hvilken effekt barna har av å gå i barnehage (Wolf 2020, referert i Greve, 2021, s17). Greve (2021, s.17) gir også uttrykk for at hun ved flere tilfeller har argumentert for hvordan både leken og vennskapet er under press i dagens barnehage.

Jeg finner det viktig å løfte frem betydningen og verdien av det som skjer her og nå, i øyeblikket. Motsatsen til dette perspektivet kan være at motivasjonen for lek og aktiviteter ligger i at det er av betydning for den videre utvikling, spesielt i form av forberedelser til skolen og barnets fungering der. Det er av betydning for den sosiale organisering i gruppen, på hvilken måte og hvor mye eller hvor lite det pedagogiske personalet forsøker å organisere barnas sosiale liv. «En skjemastyrte hverdag gir dårlige betingelser for barnas muligheter for å etablere lek som varer over tid. En mer åpen hverdag rommer mulighet for at barna mer uforstyrret utvikler sine leke ferdigheter og sosiale kompetanser «(Schmidt og Rasmussen, 2001 s.36). Slik jeg leser både Hansen (2015); Greve (2021); Wolf (2020); Schmidt og Rasmussen (2001); Bae (2018) og Sundsdal og Øksnes (2015) så synliggjør de på ulike måter en bekymring for hvordan den ytre styringen av barnehagene, får konsekvenser for barn og ansattes mulighetsrom for å være i lek og selvdefinerte aktiviteter. Dette spiller slik jeg forstår det inn på barnas opplevelse av å ha det bra i barnehagen. Det syntes opplagt at

barnehagelæreren må argumentere for en hverdag, der barna har tid og mulighet for å være sammen i fellesskap, uten for mye voksen styring og «påtvungen» gjennomføring av strukturerte aktiviteter.

Jeg vil også ta til orde for at barnets opplevelse av å ha det bra i barnehagen er nært knyttet opp mot relasjonskvaliteten i den enkelte barnehage og mot samspillet mellom voksne og barn, og hvordan den anerkjennelsen vi gir barna skaper en god atmosfære. Indre anerkjennelse blir av Løvlie-Schibbye (2013) beskrevet som den voksnes evne til å kunne se verdien av den andre personens indre opplevelse, og verdsette den. «Empati, forståelse og aksept skaper en atmosfære av trygghet og tillit imellom voksne og barn, og er betydningsfull i forhold til utvikling av selvet» (Løvlie-Schibbye, 2013 s. 37). Det er viktig å se dette i lys av mulighetene de ansatte, og i særlig grad barnehagelæreren har for å være å være i samspill og interaksjon med barn i barnehagen. Tiden fremstår som en viktig faktor i forhold til barnehagelærerens mulighet og kapasitet til å rette sin oppmerksomhet mot enkeltbarn eller barn i liten gruppe. Bae (2018 s.107) beskriver noen kjennetegn ved samspill konteksten som omgir samspillet mellom barn og barnehagelærer i barnehagen, og det vises blant annet til at tidsfaktoren er av avgjørende grad for hvordan samspillet oppleves, både for barna og for barnehagelæreren. Bae (2018) har i eget arbeid observert samspill som er så korte, at det er usikkerhet knyttet til om det er en interaksjon eller ikke, sett i lys av at kjennetegnet på en interaksjon ifølge Bae (2018) er at det skal skje minst tre trinn, eller «moves» imellom barnet og barnehagelæreren. Med dette mener Bae at en henvendelse eller et initiativ fra et barn, må få en respons fra barnehagelæreren, og barnet må respondere tilbake til barnehagelæreren. Bae (2018, s.108) kan vise til at den gjennomsnittlige samspillsprosessen varte i 20 sekunder, basert på studier av samspill under måltid, i frilek og i samling. Helhetsbildet er ifølge Bae (2018, s.109) at samspillet mellom barn og barnehagelæreren foregår i et høyt tempo, og i en atmosfære som er kompleks og skiftende. Barnehagelæreren må forholde seg til ulike dilemmaer og balansere mange hensyn, på kort tid. På sekunder må barnehagelæreren ta valg på hvilke initiativer fra barna som skal følges opp og hvordan kontakten skal avgrense eller inkludere flere. Alt dette er faktorer i hverdagen som kan ha stor betydning for barns opplevelse av trivsel i barnehagen, knyttet til det å bli sett og anerkjent som et subjekt.

2.3 Den treleddede relasjon

Som en tilnærming til anerkjennelsesteorien og til barnet som et aktivt, deltagende subjekt ønsker jeg å synliggjøre betydningen av å rette blikket mot barnet gjennom en nysgjerrighet på hva barnets blick er rettet mot. Dette innebærer en dreining fra å skulle se barn, hvor barnet kan bli et objekt for den voksnes blick til å bli orientert mot den intersubjektive sammenhengen barnet inngår i. Ifølge

(Østrem, 2012, s.69) innebærer dette at den voksne forstår at det å se barnet som subjekt ikke bare handler om å rette oppmerksomheten mot barnet selv, men at man retter oppmerksomhet og fokus mot barnets intensjonalitet, eller rettethet mot sine omgivelser (2012, s.69). Dette betyr at barnets subjektposisjon orienteres mer mot det barnet er interessert i, mer enn at barnet selv er i sentrum.

Dette kan også sees i sammenheng med det Skjervheim (1995 referert i Østrem, 2012, s70)) omtaler som en treleddet relasjon. I en treleddet relasjon vil man kunne si at to likeverdige subjekter møtes i et felles tredje, hvor man ser at den ene lar seg engasjere i den andres anliggender. «En relasjon mellom den andre, meg og «sakstilhøvet», altså en treleddet relasjon» (Skjervheim, 1995 referert i Østrem, 2012, s.70). Østrem (2012) viser til at om man skal forstå Skjervheim (1995) og teorien om den treleddede relasjon, er det nødvendig å se til fenomenologien og den tette sammenhengen mellom subjektet og verden. «Forholdet mellom subjekter og verden, eller menneskets væren- i- verden, er nøkkelen til enhver utforskning av virkeligheten» (Zahavi, 2003 referert til i Østrem, 2012, s.72). Dette forklares ytterligere gjennom Jørgensen (2007). Hun sier:

Et fenomenologisk perspektiv på barnets rettethet må relateres til en oppmerksomhet hvor barnets bevegelser ikke først og fremst handler om motorikk eller om hvordan barnet beveger seg, men hvor de beveger seg, hvor de retter blikket, vender føttene mot og hva de griper etter med hendene. Den voksnes utfordring blir å oppdage og følge barnets veier, se etter hvordan de inntar rommet og undersøke hva som er å finne i den retningen barnet beveger seg i» (Jørgensen, 2007 referert i Østrem, 2012, s.73).

Dette er slik Østrem (2012) viser til, med henvisning til Skjervheim (1995) en forståelse for barnets eller subjektets intensjonalitet, og jeg vil ta til orde for at dette er et svært viktig perspektiv å reflektere over i møte med barnet som subjekt.

Skjervheim viser til ulike måter å møte andres språk/henvendelser på, og jeg velger å presentere basisen for det Skjervheim presenterer som en treleddet relasjon. Mitt ønske er å skape en bevissthet knyttet til de ansattes evne til å rette oppmerksomheten mot det barna signaliserer interesse for og retter oppmerksomhet mot. Skjervheim (1995) viser til at mennesker kommer i kontakt med hverandre, samhandler og oppfatter verden sammen gjennom språket vi bruker. I en treleddet relasjon vil jeg i en henvendelse fra en annen rette min oppmerksomhet mot det den andre beskriver. Dette vil bety at jeg deltar og deler et engasjement, og lar meg engasjere av den andres henvendelse og henvendelsens saksforhold. Sammen er vi engasjert, vi kan også utveksle ideer og vurderinger. Det oppstår en treleddet relasjon mellom den andre, meg og saksforholdet, slik at vi deler saksforholdet med hverandre (Skjervheim, 1995, s.52).

En annen innstilling vil kunne være å ikke engasjere seg i den andres henvendelse/problem og ikke bry seg om saksforholdet den andre viser til. Dette er en toleddet relasjon, der jeg er i relasjon til mitt saksforhold, som er den andre i relasjon til sitt saksforhold. Teorien lar seg, slik jeg ser det, enkelt omsette til barnehageansattes møter med barna. Gjennom å fordomsfritt møte barnas innspill, kroppsspråk og rettethet med nysgjerrighet, undring og interesse, kan barn og ansatte møtes i det felles tredje på like premisser og med en likeverdighet hvor opplevelsen er basert på voksnes sensitivitet og nysgjerrighet for barnas initiativer og deres kroppslige og verbale oppmerksomhet.

2.4 Barnet som medborger

«Barn har rett til fritt å si sin mening i alt som vedrører det, og barnets meninger skal tillegges vekt» (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12).

Kjørholt og Winger (2013) belyser barns rettigheter og medvirkning, og sier at:

«om dette skal bli noe mer enn honnørord, så trenger vi kunnskap om hvordan samfunnspolitiske, økonomiske og sosiale endringer påvirker meningsinnholdet som gis til disse begrepene, slik de manifesterer seg i bestemte sosiale praksiser i barnehagen» (2013, s.78).

Videre viser Kjørholt og Winger (2013) til betydningen av å sette et kritisk søkelys på hvordan den sosiale og politiske konteksten og verdier er med på å forme barnehagens mulighetsrom for realisering av barns rettigheter. «Barnas muligheter for å være en premissleverandør i hverdagen, er avhengig av verdifortolkninger og praksiser i den spesifikke barnehagesettingen» (Kjørholt og Winger, 2013, s.79). Det settes spørsmålstegn ved om hvilke idealer, kunnskaper, væremåter og omgangsformer som anerkjennes og standardiseres og som barnet som samfunnsborger tilegner seg i barnehagen. Jeg finner det interessant å se mer på hvordan forståelser knyttet til barnets rettigheter settes inn i en kulturanalytisk forståelsesramme, slik Kjørholt og Winger (2013) viser til.:

(...) man må se samspill og relasjoner mellom mennesker som tett sammenvevd med verdier, forestillinger og praksiser i en bestemt materiell, politisk og kulturell kontekst. En måte å sette rettighetsdiskursen i en kulturanalytisk tilnærming, vil kunne være å reflektere rundt spørsmål som; hvilke forestillinger om barns rettigheter, den gode barndom og «det gode liv» kommer til uttrykk i politikk, hverdagsliv og praksiser i barnehagen» (2013, s.76).

Jeg mener at en kulturanalytisk forståelsesramme knyttet til barns medborgerskap, i større grad vil kunne skape mer refleksjon, forståelse og eierskap, både til begrepet og til hverdagspraksis. Barns medborgerskap står i fare for, slik jeg ser det, å bli et honnørbegrep uten særlig substans om vi ikke gjør begrep og handling til gjenstand for kontinuerlig refleksjon og vurdering. Dette har også Lundy

(2007) tatt til orde for, knyttet til et større forskningsarbeid som evaluerer artikkel 12 i FNs Barnekonvensjon. Artikkel 12 vedrører barnets rett til å danne seg egne synspunkt og fritt gi uttrykk for disse synspunktene i alle forhold som vedrører barnet (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12). Lundy sier:

There is a need for a greater awareness of the fact that respecting children's views is not just a model of good pedagogical practice (or policy making) but a legally binding obligation. As a minimum, those working in the education sector need to know that Article 12 exists, that it has legal force, and that it applies to all educational decision making (Lundy, 2007, s.5).

Slik jeg ser det, er det en nær sammenheng mellom beskrivelsen til Lundy (2007) og den kulturanalytiske forståelsesrammen som Kjørholt og Winger (2013) viser til. Lundy (2007) gir også en beskrivelse av hvordan artikkel 12 i FNs barnekonvensjon er av den meste siterte, men kanskje også den mest misforståtte av alle artiklene i konvensjonen. Ord som «barnets stemme» og «retten til å bli hørt» brukes ifølge Lundy, mer som honnørord enn som ord som reflekterer virkeligheten. Dette understreker slik jeg ser det, behovet for mer refleksjon, forståelse og eierskap til begrepet, slik at man får omsatt dette til handling i praksis.

Videre vil det kunne være av betydning at barnehagene reflekterer rundt hvilke verdier og praksiser som kjennetegner barnehagen i dag, og hvordan den politiske og økonomiske konteksten speiles i den enkelte barnehage. «Hvilke fellesskap og praksiser blir vektlagt og hvordan reflekterer ansatte sammen knyttet til hvordan verdier og gjengse omgangsformer i barnehagen, påvirker og legger føringer for hvordan barnas handlingsrom, samhandlingsformer og selvforståelse» (Winger og Kjørholt, 2018, s.76).

Både Kjørholt og Winger (2018) og Østrem (2012) ansvarlig gjør de ansatte i arbeidet med å omsette barns medborgerskap fra å være et begrep til å bli en del av hverdagspraksis, og viser til hvordan de ansattes kompetanse, sensitivitet og evne til å lytte til barnets stemmer og uttrykksformer er av stor betydning for om barna skal kjenne seg respektert og verdsatt som subjekt, deltager og bidragsyter til et fellesskap der også andres trivsel og verdighet gis betydning. Denne forståelsen må slik jeg ser det, settes i nær sammenheng med forståelsen knyttet til den treleddede relasjon, som er belyst tidligere i teksten.

Barns medborgerskap må sees i sammenheng med en forståelse knyttet til subjektets tilhørighet i samfunnet og fellesskapet. «Medborgerskap handler om å plassere den enkelte inn i et gjensidig forpliktende fellesskap» (Østrem, 2012, s.94). Gjennom å synliggjøre hvordan enkelte hendelser i samfunnet får betydning for hvordan man forstår seg selv som mennesker og samfunn, viser Østrem (2012) til at vi ikke bare er unike individer og sosiale vesener, men også politiske subjekter. «Vi er

medborgere i et samfunn, og vi tilhører et politisk fellesskap» (Østrem, 2012, s.92). Hendelser som påvirker oss og griper inn i våre liv slik som for eksempel, 22 juli 2011 og pandemien som traff hele verden i 2020, og blir slik Østrem (2012) sier, en påminnelse om det enkelte subjektets tilhørighet til og avhengighet av fellesskapet. I tråd med Østrem (2012) sier jeg meg enig i at det er viktig å ha med seg denne forståelse når barn anerkjennes som medborgere, fordi det ikke bare handler om en anerkjennelse av barnet som subjekt, men også deres rett til å medvirke og ha innflytelse på det samfunnet de er en del av. «Barnehagen kan realisere tanken om anerkjennelse og medborgerskap, gjennom å gi barna en offentlig arena der de deltar i kraft av seg selv og ikke representeres av noen andre» (Østrem, 2012, s.93). Dette er slik Østrem (2012) også hevder et potensiale som må utnyttes, og som er avhengig av den enkelte barnehages tilnærming og forståelse. Man må ha en klar forståelse av og tanke om hvordan man gir mening og innhold til viktige begreper som lek, læring, omsorg og danning. «Den enkelte barnehage bør være en møteplass hvor barnas aktive deltagelse og tilhørighet i et gjensidig forpliktende fellesskap settes på dagsorden» (Østrem, 2012, s.99).

2.5 Lek

«Alle barn ønsker å leke med andre barn, og de ønsker å leke lenge» (Fjørtoft, 2020 s.7). Jeg vil hevde at om man ønsker å etterleve prinsippene knyttet til barnet som subjekt, så er det helt sentralt at man legger til rette for og gir et stort rom for barns lek i barnehagen. «Leken er nært forbundet med barns væremåte, og er svært sentral når det gjelder å være en kilde til livslyst og glede, samtidig som den er en viktig dimensjon i barnas strategier for å håndtere en kompleks tilværelse» (Østrem, 2012 s. 151). Jeg støtter meg til Østrem (2012) og hennes refleksjoner knyttet til at leken er av stor betydning for barna, både med tanke på meningskaping og identitetsdanning. I leken utforskes livet, samtidig som tid og sted glemmes. Jans (2014) tar til orde for å gå bort fra en voksensentrert forestilling om barns lek., og i større grad rette det voksne blikket mot det barna «forteller» oss om leken, og dens betydning. Han beskriver det slik:

«(...) instead we start from the children themselves. What is playing currently? How does it mean something for children? What does it mean for children? In this respect, the play of children presents itself as something valuable. While they are playing, children reveal themselves as meaning-givers that can actively intervene in their environment. While playing they are shaping their environment and social networks. Play allows them to be actors. Exactly because play is somehow without obligations, it is of such an importance for children» (2014, s.37).

Jans (2014) perspektiv knyttet til lekens verdi for barna, fordi den er betingelsesløs, meningsgivende meningskapingende og verdifull i kraft av lek for lekens skyld, kan også sees i lys av dilemmaet Øksnes og Greve (2015) viser til gjennom barndoms sosiologen William Corsaro (2003). Der Corsaro stiller

seg kritisk til manglende distinksjon mellom voksnes og barns vennskap og hvordan dette kan være til hinder for hvordan vi vurderer lekens plass i barnehagen. «Voksnes begreper om fenomenet vennskap kan knyttes til kjennetegn som stabilitet, langvarighet og gjensidighet» (Corsaro, 2003 referert i Øksnes og Greve, 2015, s.12). Det er viktig å drøfte hvordan dette perspektivet hos voksne kan være med på å undervurdere barns lek og tiden man gir den i barnehagen. «Det kan være at barn gjør vennskap annerledes enn voksne og at deres «her og nå» perspektiv medfører vennskap i øyeblikket på en måte som voksne ikke nødvendigvis assosierer med lek og vennskap» (Øksnes og Greve, 2015, s.17). Rutiner for lek skapes både verbalt og nonverbalt, og barns lekerutiner kan bli starten på vennskap. Kjennetegnet på denne er at man gjør noe sammen og mange kan delta. Dette kan være aktiviteter som å løpe frem og tilbake, hoppe ned fra madrasser eller skyve ting rundt i rommet. Dette er betegnende for barns jevnaldringskultur, og det kan for voksne virke meningsløst om man ikke har nødvendig kunnskap (Greve, 2015, s.50). Kunnskap om hvordan barn skaper mening i slike jevnaldringsfellesskap og hvordan dette er med på å bygge opp en vennskapsrelasjon fremheves som helt vesentlig. Dette er et viktig aspekt som omhandler hvordan voksne gir plass til barnas initiativer og kroppslige lek.

Bae (2018, s.77) sier at når barn blir spurt om hvorfor de leker, så svarer de at de leker for å leke. Verdien for barna ligger i det som skjer her og nå, og et viktig aspekt knyttet til å anerkjenne barndommens egenverdi er ifølge Bae (2018) å ta vare på lekens plass, både den barneinitierte, hvor de sammen med andre utvikler og driver lekeprosessene fremover, og spontane øyeblikk av lekenhet som kan oppstå når som helst og hvor som helst. Når barn blir spurt er det leken som er aller viktigst for barn (Bae, 2018, s.77).

Fjørtoft (2020) viser til viktigheten av at voksne tar ansvar for å løfte frem leken som den viktigste bestanddelen i yrkesutøvelsen, og hvordan de voksne beveger seg inn i barnas verden gjennom leken. «De lekende ansatte i institusjoner for barn har kanskje både sett og erfart spenningen og rusen som kan følge med når man gir seg hen til leken, og når man mister seg selv og lar seg bevege som deltager av den» (Fjørtoft, 2020 s. 121). Fjørtoft (2020, s.12) viser også til betydningen av lek knyttet til at barnets lekende uttrykk gir de ansatte i barnehagen verdifull informasjon om og innsikt i barnas levde liv, både det som er lystbetont og det de skjuler

Bae (2018, s. 68) gir også beskrivelser av hvordan de ansatte gjennom å invitere til lekende handlinger skaper humoristiske og lattermilde interaksjoner. Både Bae (2018) og Fjørtoft (2020) gir konkrete eksempler på hvordan ansatte med lekelyst og lekekompetanse fremstår sammen med barna. De tør å by på seg selv og engasjerer seg i leken uten å blande inn voksenlogikk. Den lekende voksne kan si feil ting og sette seg på feil steder, de ler høyt og hjertelig av prompemitser, rekker

tunge til barn som geiper, speiler barnas tullegrimaser og stikker nesa ned i koppen med sølevann når barna inviterer til kaffe. De har noe spennende på gang som skaper forventninger og glede hos barna. De lekende ansatte får gjerne tilrop allerede når de kommer på jobb og barna vet utmerket godt hvem de lekne ansatte i barnehagen er, like mye som de vet hvilke ansatte som har manglende lekelyst. Fjørtoft (2020) tar til orde for at barnehagelærer må bevare lekenheten i seg, fordi det er en viktig del av yrket.

Kibsgaard (2019) belyser hvordan de ansatte kan oppleve at krav til dokumentasjon, rapportering og testing sammen med et sterkere læringstrykk i barnehagen, kan være med på å vanskeliggjøre de ansattes muligheter for å ta barnas tull og tøys på alvor. Det kan ifølge Kibsgaard medføre at «personalet i barnehagen kan føle seg presset og mindre fri til å åpne opp for det rare, absurde og komiske som hører med til barnas væremåter, og som gjør dagene deres meningsfulle og morsomme» (Kibsgaard,2019, s.14). Jeg vil ta til orde for at det er viktig å se ytringen til Kibsgaard i lys av Jans (2014) og hans perspektiver knyttet til at realiseringen av barnet som medborger må sees i sammenheng med deres muligheter for å leke. Jans (2014) argumentere for at leken både gir og skaper mening for barnet, samtidig synliggjør Kibsgaard (2019) en utfordring med at ytre krav til det pedagogiske innholdet medfører en fare for mindre tid til barnas selvinitierte lek, til tull og tøys i hverdagen.

Sundsdal og Øksnes (2015) tar til orde for en bekymring knytte til den frie og spontane lekens posisjon i norske barnehager, og samtidig løfter de problematikken opp i et internasjonalt perspektiv og viser til hvordan FNs barnekomite hevder at barns rett til lek er under press, og fremholder at dette er problematisk for flere av landene som har ratifisert konvensjonen. Barnekomiteen beskriver hvordan det økte læringstrykket og den voksende akademiseringen av barns liv, også i barnehagen kan være med på å true barns rett til lek og fritid (FNs Barnekomite,2013). Det er en bekymring for at barns liv i større grad blir underlagt voksnes organisering og kontroll. «Det er bekymring knyttet til at barn ikke lenger får tid til å finne på ting selv, ta egne initiativ, ikke får tid til å gjøre «ingenting», og færre muligheter til å leke uten voksnes kontroll og styring» (FNs Barnekomite, 2013).

2.6 Pedagogisk faglighet

«Pedagogen beveger seg i et spenningsfelt mellom å styre og mellom å gi plass til barnets egne utviklings og dannelsesprosesser. God pedagogikk er å gjøre det rette i situasjonen, uten sikker viten om hvordan «det rette» konkret ser ut» (Rothuizen, 2020, s.53).

Greve, Pedersen og Sviggum (2015) knytter begrepet faglighet til å være profesjonell, og tar til orde for at barnehagelæreren står i et krevende arbeid som krever ulike ferdigheter og kunnskap fra mange ulike fagfelt. «Barnehagelæreren må ha et faglig fundament som gjør det enklere å vurdere hvilke metoder og tilnærminger som bør brukes i det barnehagefaglige arbeidet» (Greve et al. 2015, s.11) Jeg vil hevde at barnehagene har stått i et massivt press de siste tiårene knyttet til politikkenes påvirkning på feltet. Målbasert og nyliberalistisk tankegodt har medført et større søkelys på barnehagen som læringsarena, et større press på kartlegging av barns ferdigheter og ulike pedagogiske programmer til bruk i barnehagen.

«Den nordiske barnehage tradisjonen har vært forankret i en tradisjon der de ansatte ivaretar barnets muligheter for å leke på egenhånd uten voksnes innblanding» (Sundsdal og Øksnes, 2015, s.2). Tradisjonen utfordres ifølge Sundsdal og Øksnes (2015) fra utdanningspolitiske hold og blant forskere, blant annet ved at man tilsynelatende anerkjenner barnets rett til å lek, før man i det neste øyeblikk trekker denne tilbake og sier at noe annet er viktigere. Det som fremmes og som kan fremstå som et ytre press på innholdet i barnehagehverdagen er at læringsperspektivet blir mer fremtredende, og leken fungerer mer som et verktøy for å nå forhåndsdefinerte læringsmål (Sundsdal og Øksnes, 2015, s.2). «Sett fra pedagogikkens side er spørsmålet hvor lenge pedagoger klarer å holde stand mot økende forventning fra politisk-byråkratisk hold om å organisere store deler av barns liv i læringsaktiviteter som en del av tidlig innsats tenkningen» (Sundsdal og Øksnes, 2015 s.3). Jeg tolker dette som et viktig signal om at barnehagelærerne og profesjonen er i et press, som utfordrer barns muligheter til lek og egeninitierte aktiviteter i barnehagen, og samtidig truer barnehagelærerens faglige autonomi knyttet til å ivareta innholdet i hverdagen, til beste for barna.

Rothuizen (2020, s.54) ser begrepet pedagogisk faglighet i lys av begrepet pedagogisk kultur. Han beskriver den pedagogisk kultur som den praksisen som etablerer seg i barnehagen, og en praksis som fungerer. Rothuizen (2020) tar til orde for at utfordringen til profesjonen kan oppstå i det eksterne aktører stiller spørsmål knyttet til effektivisering, optimalisering og forbedring av praksisen (Rothuizen, 2020, s.50). Spørsmål og forventninger som kan signalisere at den eksisterende pedagogiske kultur og praksis ikke er tilfredsstillende nok. Dette kan medføre at den pedagogiske kulturen smuldrer opp, og i dette er det at Rothuizen (2020) beskriver hvordan pedagogen må finne et faglig ståsted, og lete etter fagets kjerne. «Fagligheten blir derfor det systematiske arbeidet med å

kvalifisere stemmene i forhold til de konkrete pedagogiske oppgavene pedagoger står i» (Rothuizen, 2020, s. 49). Det er en fare for at eksterne aktører ønsker å bringe fagligheten inn i barnehagen, om barnehagelærerne fremstår faglig usikre, og har vansker med å gi den kulturelle praksis et fagspråk. Det kan oppstå en mismatch, hvor det kan såes tvil om fagligheten. «De ytre aktører, være seg kommunen, administrasjonen, politikere lokalt og nasjonalt kan alliere seg med vitenskap, og forskning, og introdusere prosedyrer og metoder som virker og gjør det mulig å kontrollere veien fra behovsidentifikasjon til resultat» (Rothuizen, 2020, s.50).

Rothuizen (2020, s.51) tar til orde for at om barnehagelæreren skal argumentere for å bevare den sosialpedagogiske tradisjonen som den nordiske barnehagemodellen er tuftet på, og ikke styres utenifra av krefter som fremmer en mer resultatorientert, skoleforberedende tradisjon, da bør innenfra perspektivet, relasjonen, lek og fellesskap være kjernen i pedagogikken. Rothuizen (2020) beskriver hvordan fagligheten blir en polyfoni⁹, hvor den praktiseres som en prosess der deltagerne med god kjennskap til egen og andres stemmer, løpende både utøver, undersøker og utvikler faget. Faglighet kan ikke defineres som noe bestemt, man må ifølge Rothuizen holde på polyfonien og de faglige diskursene. Pedagogene må være i bevegelse og fortløpende vurdere hva som er god pedagogikk i den enkelte situasjonen, uten å ha sikre svar og sikker viten om hvordan det rette ser ut. Rothuizen (2020) viser til dette som det pedagogiske paradoks. I lys av den sosialpedagogiske forståelsen, tolker jeg det slik at dette innebære at pedagogene ikke kan produsere det pedagogikken går ut på, nemlig barnets selvstendighet og aktørskap. Pedagogen vil stå i et spenningsfelt mellom å styre og gi plass til barnets egne utviklings og dannelsesprosesser. Barnet må være deltager i hverdagen og pedagogen må sørge for at barna deltar (Rothuizen, 2020, s.53). Den pedagogiske fagligheten i praksis kommer til syne gjennom hvordan pedagogen utøver og behersker grunnleggende skikker, hvordan man lager gode rammer og hvordan man tolker barn og voksnes væren i verden. Pedagogikken forstås som en verdibasert kulturell praksis og pedagogen utøver praksis. Dette fordrer at man har kunnskap om egen disiplin og at man kjenner til pedagogikkens kompleksitet, at man undersøker og utvikler sin egen praksis (Rothuizen, 2020). Dette forsterkes ytterligere gjennom van Manen (1993) som sier: «Pedagogikk er en praktisk disiplin som innebærer at pedagogen på den ene siden må kunne vise at for å kjempe for barnets beste, må man være forberedt på å stå på og møte kritikk. På den andre siden er pedagogikk en aktivitet som er preget av selvrefleksjon, og pedagogen må alltid være villig til å se med kritisk blick på det en selv gjør og står for» (van Manen, 1993 s.9). Jeg forstår det slik at van Manen viser til at pedagogikk alltid bør

⁹ Polyfoni er en metafor hentet fra musikkens verden, hvor man har en flerstemmig musikalsk satsteknikk, hvor enkeltstemmene er likeverdige.

forbindes med evnen til å skjelne mellom hva som er til det gode for barn og hva som ikke er til det gode for barn.

2.7 Pedagogisk takt

«Når munn og øyne motsier hverandre, vil barnet gjerne tro øynene» (van Manen, 1993 s.159).

Slik jeg forstår begrepet pedagogisk takt har det en nær sammenheng med pedagogisk faglighet. Den løpende vurderingen og de valg man står overfor når man vurderer hva som er god pedagogikk i det enkelte øyeblikket og i den enkelte situasjonen kan knyttes til begrepet pedagogisk takt, hvor man kan observere den ansattes evne til å tone seg inn på både barn og situasjoner som oppstår i barnehagen. Jeg finner det hensiktsmessig å redegjøre for begrepet pedagogisk takt for å bidra til en større bevissthet rundt hvordan vi kan forstå begrepet, og samtidig se dette i sammenheng med, eller som en del av barnehagelærerens pedagogiske faglighet.

Takt har sitt opphav i det latinske ordet *tactus* som betyr berøring eller virkning, av verbet *tangere*, som betyr å røre ved (van Manen, 1993, s.113). I følge van Manen (1993) er takt et begrep som historisk sett ikke har vært viet mye oppmerksomhet blant pedagogiske tenkere i den engelskspråklige verden.

Den første som introduserte begrepet om takt og taktfullhet var den tyske pedagogen Johann Friedrich Herbart i 1802 som i sin første forelesning om pedagogikk fremsatte sitt perspektiv knyttet til at kriteriet for å være en god pedagog handlet om evne til å utvise taktfullhet/ utviklet taktfølelse. Videre argumenterte han for at takt innehar en spesiell posisjon i den pedagogiske praksis (van Manen,1993, s.116)

Filosofen Friedrich Schleiermacher har skrevet om de aspekter ved en taktfull handling som han anser som vesentlige. Han introduserer begrepet *tone som et aspekt i den menneskelige samhandlingen* hvor man opptrer med fintfølighet og fleksibilitet i forhold til andre. «En god tone eller tonefall innebærer mer enn tonefall eller stemmeleie. Den skapes også gjennom kommunikative grep som blikk, bevegelser, ord, blunk, smil, taushet, holdning og nærvær» (Schleiermacher referert i van Manen,1993 s. 119).

Det er slik jeg ser det en parallell fra forståelsen om pedagogisk takt til Togsverd og Rothuizen (2015) og deres beskrivelse av pedagogens særlige sans og forståelse for øyeblikkets betydning. De beskriver begrepet pedagogisk resonnering, hvor pedagogen intuitivt oppfatter og beslutter. Pedagogens oppmerksomhet retter seg mot situasjonen og mot den andre, og pedagogen vet hva som står på spill. Når det er resonnement i handlingen, viser man til en klokskap og en passende

handling. «Klokskap og oppmerksomhet hører sammen, og resonnementet er et uttrykk for en trent oppmerksomhet. Oppmerksomheten er romlig, kroppslig, sanselig, undrende og forstående» (Togsverd og Rothuizen, 2015 s.254) Dette er ifølge Togsverd og Rothuizen det samme som pedagogisk takt, de forklarer det som dømmekraft og pedagogisk skjønn og handlinger som er preget av oppmerksomhet og omtenkksomhet, hvor pedagogen har en bevissthet om hvordan situasjonen oppleves for den andre og hvor en øvet sans for hvordan man ivaretar den pedagogiske relasjon samtidig som man utfordrer og blir utfordret sammen med barnet. «Praktisk og teoretisk kunnskap er meget viktig, men kan allikevel ikke erstatte pedagogisk takt» (Togsverd og Rothuizen, 2015. s 257). Dette sammenfaller med van Manen (1993, s.10) og beskrivelsen av pedagogisk takt som et perspektiv hvor barnets synsvinkel settes i fokus. Man stiller seg spørsmål om hvordan barnet opplever denne spesielle situasjonen, relasjonen og hendelsen, og van Manen (1993) viser til pedagogisk takt som et kroppens språk, som stadfester vår evne til bevisst og oppmerksom handling. I møte med barn vil dette innebære et direkte engasjement og en aktiv og handlende tilnærming i samhandlingen, hvor man er bevisst og åpen knyttet til det følelsesmessige, responderende og oppmerksomme i vårt eget subjektive jeg. Takt formidles ved bruk av blikk, tale, taushet og bevegelser som formidler omsorg og engasjement. Det blikket som bare observerer barns atferd, gjør barna til objekter, mens det taktfulle blikket gjør barna til subjekter. Det taktfulle blikket tar kontakt og gir mulighet for personlige forhold. Blikket medfører med andre ord at takt kan forstås som en kompleks sammensetning av egenskaper, evner og kompetanser og en taktfull person er i stand til å lese den andres indre liv, og når man handler ut ifra pedagogisk takt gjør vi det som er riktig eller godt for barnet. «Dette kan være å ivareta den enkeltes personlige rom, beskytte sårbare områder, gripe inn når noen har det vondt, reparere det som har gått i stykker, styrke det gode, fremme det unike og støtte den personlige vekst og utvikling» (Van Manen, 1993, s. 145). Pedagogisk takt er en ferdighet som gjør barnehagelæreren i stand til å handle spontant i ulike situasjoner som oppstår i barnehagen. Hverdagen er skiftende og foranderlig fordi barna aldri er de samme, ikke de ansatte heller. «Atmosfæren og tiden er heller aldri den samme, og denne evnen til å se muligheter i de alminnelige hendelsene og til å forvandle disse til noe pedagogisk betydningsfullt, er mye av kjernene i det som kan knyttes til pedagogens taktfullhet» (van Manen, 1993, s.167).

2.8 Kort oppsummering

Jeg har gjennom teorikapittelet ønsket å bidra med det jeg mener er et utvalg av teoretiske innganger som kan være betydningsfulle for problemstillingen og som kan kaste lys over materialet i oppgaven. Teorien speiler åpenbart mitt pedagogiske ståsted, og mitt særlige engasjement for hvordan barndommen som livsfase fortjener både oppmerksomhet, respekt og faglig fokus. Winger

og Eide (2015, s.6) viser til Hennessy og Heary (2010) når de beskriver hvordan minner ikke bare er knyttet til rom og tid, men også til gjenkjenning av atmosfære og stemninger. «Lyd, lukt, taktile impulser og lignende vil kunne skape «resonansbunn» i forhold til gamle minner fra barndommen, og får betydning for hva barn fester seg ved i retrospektivt møte med tidligere erfaringskontekster» (2015, s.6). Teorikapittelet blir slik jeg ser det en tydeliggjøring av barnehagelærerens betydning for barnas opplevelse av å ha det bra i barnehagen, samt en tydeliggjøring av viktigheten knyttet til barnehagelærernes faglige autonomi og argumentasjon. Jeg mener dette er et viktig bakteppe for overgangen til metode og analysekapittelet i oppgaven.

3.0 Kvalitativ forskningstilnærming

«To write is to reflect; to write is to research. And in writing we may deepen and change ourselves in ways we cannot predict» (van Manen, 2014, s.20).

Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming og i dette kapittelet vil jeg redegjøre for dette valget og gi en kort beskrivelse av den vitenskapsteoretiske retningen min tilnærming ligger innenfor.

Johannesen et al., (2016, s.54) viser til at forskningsspørsmålet gir retning for valg av teori og forskningsmetode. Mitt ønske med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan erfaringer fra «koronabarnehagen» våren 2020, kan kaste lys over barnehagelærerens pedagogiske faglighet knyttet til leken og barnefellesskapets plass i barnehagen.

Min forskningsinteresse er å få innblikk i og forståelse for den subjektive opplevelsen og erfaringen som informantene deler. Informantenes opplevelse og erfaring er interessant fordi den kan fortelle noe om barnehagen. Informantene har en særegen innsikt fordi de har vært en del av denne situasjonen, og fordi de gjennom sitt arbeid og sin tilstedeværelse i sine respektive barnehager har nærhet til barna og barnefellesskapet. Dette utforskes i oppgaven, og dermed plasseres den innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningen som kjennetegnes av at den beskriver den sosiale virkeligheten, den virkeligheten som på en eller annen måte dreier seg om samhandling mellom mennesker (Johannesen et al.s.31). Jeg har vært nysgjerrig på å forstå hvordan koronabarnehagen, våren 2020 «midt i barnehagelivet» ble opplevd og erfart. For å få svar på dette, er det interessant å spørre om hva barnehagelærerne har tenkt, følt, snakket om, sett og undret seg over.

3.1 Kvalitativ metode.

I dette forskningsprosjektet har jeg vært drevet av en nysgjerrighet, og en søken etter nye forståelser og innblikk i barnehagelærernes erfaringer fra «koronabarnehagen» våren 2020. Jeg og mange med meg som har erfaring med arbeid i barnehage, har helt sikkert underveis gjennom koronapandemien

undret seg over hva det er man egentlig var en del av. Undringen i meg ble ytterligere styrket etter å ha fått presentert barnehagelærerens historier fra denne tiden, på erfaringskonferansen ved Universitetet i Sørøst -Norge 31.oktober 2020. Jeg ville høre mer, og komme tett på informantene mine, jeg ville forstå mer av hvordan dette fenomenet kan ha virket inn på deres faglige argumentasjoner, og på deres «væren» i møte med barna i barnehagen. Dette ligger til grunn for mitt valg av en kvalitativ forskningstilnærming. I følge Thagaard (2018) bidrar kvalitative metoder til å gi oss kunnskap om hvordan vi lever våre liv, slik det sees fra «innsiden» «Gjennom kvalitative tilnærminger oppnår vi en større forståelse for sosiale fenomener, og gjennom intervjusamtaler kan vi utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon» (Thagaard, 2018, s.12). I motsetning til kvantitative metoder, som egner seg når man er ute etter hyppighet og fordelingsmønstre i større deler av befolkningen- så er de kvalitative metodene egnet når man vil beskrive nyansert «det som fins» og er mindre opptatt av hvor ofte det fins (Repstad,2018, s.22). Jeg har et begrenset antall kilder, og velger i så måte å støtte meg til Thagaard (2018) og Repstad (2018) som begge viser til at man gjennom kvalitative metoder kan få mye kunnskap både gjennom mindre utvalg og om få enheter. Jeg knytter dette til at man i det kvalitative forskningsintervjuet kommer tett på den enkelte informant, og kan innhente mye informasjon, ulike refleksjoner og erfaringer som gir god innsikt i tematikken, på tross av at man nødvendigvis ikke gjennomfører forskningsarbeidet med en stor gruppe informanter.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

For å kunne finne svar på mitt forskningsspørsmål ønsket jeg å bruke en kvalitativ metode med en fenomenologisk forskningstilnærming.. Jeg vil i det nedenstående redegjøre ytterligere for dette.

Jeg finner stor glede og inspirasjon i delte erfaringer og opplevelser. Å kunne lytte til andre i et faglig fellesskap, og få nye perspektiver, forståelser og nyanser til din egen og andres erfaring, er til stor faglig berikelse og utvikling. Jeg vil argumentere for at de delte erfaringene og opplevelsene fra våren 2020 vil gi verdifull kunnskap til barnehagefeltet om leken og barnefelleskapets plass i barnehagen. Det å være sammen om å «pakke opp» begreper, erfaringer og tanker, blir slik jeg ser det en dynamisk prosess hvor nye forståelser oppstår. Når jeg sier pakke opp, mener jeg bokstavelig talt å ta for seg lag for lag i egne refleksjoner, og i samspill med de man pakker opp sammen med, erkjenner og forstår/ser helt nye aspekter ved fenomenet, situasjonen eller erfaringen. Jeg har hatt som mål å etablere et materiale som kan gi grundige beskrivelser, og som virkelig pakker opp informantenes erfaringer og opplevelser fra «koronabarnnehagen» våren 2020.

Drivkraften bak valg av en fenomenologisk tilnærming ligger i ønsket om å komme tett på det levde livet i barnehagen. Den subjektive erfaringen og refleksjonen fra de som befinner seg midt i dette livet bidrar til en kunnskap om vår felles virkelighet, som jeg finner veldig interessant å studere. Derfor har jeg valgt en fenomenologisk forståelsesramme. Fenomenologien kan sies å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018 s.36). Bakteppet for dette prosjektet, eller fenomenet som studeres er koronabarnehagen, våren 2020 og informantenes erfaringer med barns lek, barnefellsskap og egen rolle i denne perioden. Mine informanter har gjennom deltagelse i fokusgruppeintervjuet delt disse felles erfaringene med meg som forsker, og disse felles erfaringene kan være med på å gi et grunnlag for en forståelse for det særegne ved å være i hverdagen med barna i barnehagen gjennom koronapandemien våren 2020. Informantenes og mitt felles utgangspunkt var at ingen av oss tidligere hadde erfart noe som kan sammenligne seg med barnehagedrift under en pandemi, og dette vil jeg hevde at ga en helt spesiell stemning og interesse underveis i intervjuprosessen. Mårtensson og Puggaard (2016, s. 197) sier om fenomenologi, at det er en fordomsfri undersøkelse av det værende, det som viser seg i opplevelsen og erfaringen. Fokusgruppesamtalen jeg modererte, bar preg av å være en ufiltrert, ærlig og fordomsfri beskrivelse av det som skjedde og det informantene hadde erfart. Koronapandemien var en ny erfaring og informantenes beskrivelser er historier om noe man aldri har gjort tidligere.

Mårtensson og Puggaard (2016) viser til at det er den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) som sies å være grunnleggeren av den moderne fenomenologi slik den kom til uttrykk rundt år 1900. Man forsøker å beskrive fenomener som de viser seg før man reduserer til begreper. Edmund Husserl nyanserte sine egne teorier flere ganger, og underveis i dette vektla han i større grad samtalen, samværet og intersubjektiviteten som grunnlag for den fenomenologiske undersøkelsen (Mårtensson og Puggaard,2018, s.199). Jeg finner spesielt beskrivelsene av hvordan det sansende mennesket alltid er en del av konstitueringen av verden og erkjennelsen av at hver gang mennesket opplever noe i den fysiske verden, omstruktureres vår bevissthet og nye erkjennelser kan følge (Mårtensson og Puggaard, 2018, s. 199). En av Husserls og Heideggers studenter, Jan Patocka (1998) beskriver ifølge van Manen (2014, s.15) hvordan fenomenologien handler om å få frem de originale personlige erfaringene, og erfaringene som beskriver hvordan vi lever som mennesker i denne verdenen. For meg blir dette et avgjørende perspektiv for valg av en fenomenologisk forståelsesramme.

Mårtensson og Puggaard (2018, s.200) gir en beskrivelse av det de betegner som grunntrekk i den fenomenologiske undersøkelsen. Fenomenologien er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming. På tross av at jeg ikke systematisk har forholdt meg til fenomenologisk metodisk

tilnærming, så ser jeg at begrepene innenfor det metodiske allikevel er gjenkjennbare i egen prosess. Mårtensson og Puggaard viser til begrepet *epoche*, og beskriver hvordan hensikten med dette er at forskeren ser fordomsfritt på det som undersøkes (Mårtensson og Puggaard, 2018, s.200). Dette er en krevende aktivitet i lys av all den forforståelsen man bringer inn i arbeidet som forsker, da man har med både et teorigrunnlag og erfaring. Jeg ville søke å forstå det informantene forteller om, uten predefinerte oppfattelser, men basert på hva informantene fortalte om sin væren i hverdagen under koronapandemien, og forstå gjennom å lytte til hvordan dette har vært for de som har vært i det. Denne fasen med fordomsfri deling av erfaringer og opplevelser, er med inn i det som beskrives som en *fenomenologisk reduksjon* (Mårtensson og Puggaard, 2018, s.201). Dette knytter jeg til arbeidet med analysen i oppgaven, og hvordan jeg der beskriver den subjektive opplevelsen av det undersøkte slik den kommer frem fra informantene. Jeg supplerer videre i analysen med det som kan kobles til den *imaginære variasjon* (2018, s.200) i den fenomenologiske undersøkelsen. Jeg forsøker å finne meninger og fellesnevner i materialet, og diskuterer dette, og det oppstår en tydelig overlapp til fasen som kalles *syntese* (2018, s.201) hvor jeg samler og reflekterer over de beskrivelser og funn som kommer til uttrykk i materialet mitt.

Flere filosofer har bidratt til å videreutvikle den fenomenologiske forståelsesrammen, og en av de mest sentrale kan ifølge Mårtensson og Puggaard (2018, s.201) sies å være Martin Heidegger (1889-1976) Han var en tysk filosof, professor og universitetslektor, som også på et tidspunkt var Edmund Husserls assistent på Freiberg universitetet. Jeg finner Heideggers begrep *Dasein* som interessant. Dette begrepet ble beskrevet i et av hans mest kjente verker, «Sein und Zeit» Med begrepet *Dasein* menes den tilstedeværelse og en værensform som mennesket er i, og med dette mente Heidegger at mennesket må søke selvkunnskap og innsikt i sin egen situasjon som tilstedeværende i verden. Som Heidegger skriver: «det gjelder å finne seg selv og handle som seg selv uten å gjemme seg bak anonymitet eller prefabrikkerte normer og regler (Heidegger referert i Mårtensson og Puggaard, 2018, s.202). Jeg finner det interessant fordi jeg erfarer at det som gir mening for meg, både i forskningsarbeidet knyttet til denne oppgaven, men også i livet ellers å få innsikt i de historiene folk bærer på og deler. Jeg lar meg fascinere av det ekte og det autentiske som kommer til uttrykk, og som kan øke min forståelse for hvem akkurat du er i denne verdenen. Og ikke minst min egen forståelse for hvem jeg er i denne verdenen.

4.0 Valg av metode og beskrivelse av forskningsmaterialet

I den første delen av dette kapitlet vil jeg beskrive mitt metodevalg og de fremgangsmåter som er tatt i bruk for å kunne finne svar på forskningsspørsmålet mitt. Jeg vil kort gå igjennom hvordan konferansebidragene danner utgangspunkt for intervjuguiden, og i det videre beskrive hva som kjennetegner det kvalitative forskningsintervjuet, og redegjøre for hvorfor jeg har valgt fokusgruppeintervju som metode og deretter beskrive hvordan forberedelser, gjennomføring og etterarbeidet knyttet til fokusgruppeintervjuet utartet. Deretter følger en beskrivelse av analysestrategien jeg har valgt. En vurdering av studiens kvalitet og forskningsetiske vurderinger følger i dette kapitlets del to og tre.

4.1 Konferansebidragene

Erfaringskonferansen ved Universitetet i Sørøst-Norge 30.oktober 2020 danner en viktig del av materialet jeg bygger denne oppgaven på. De ulike innleggene på konferansen som ble holdt av pedagoger og styrere, er en del av materialet mitt. Innleggene er en del av analysearbeidet, og ligger til grunn for det som utgjør intervjuguiden i oppgaven. Gjennom innleggene ble jeg satt på sporet av de områdene jeg ønsket å studere videre gjennom fokusgruppeintervjuet.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet muliggjør ifølge Johannesen et al. (2016 s. 143) å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer. Jeg har med bakgrunn i valg av en fenomenologisk forståelsesramme, vært opptatt av barnehagelærerens subjektive opplevelser og væren i deres beskrivelser av lek og barnefellsskap i lys av Koronapandemien. I Kvale og Brinkmann (2009) sine karakteristikker av det kvalitative forskningsintervjuet sies det at kjennetegnet er at det er en samtale med struktur og et formål, som egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Det er dette jeg søker etter i mitt arbeid, og som jeg finner muligheter for i det kvalitative forskningsintervjuet.

Derfor var det opplagt for meg å velge en metode som kunne gi meg fylldige og detaljerte beskrivelser, samtidig som intervjuobjektene gjennom samtalen forstår hverandre, kommenterer hverandres utsagn og handlinger, hva de tenker og føler. Jeg fikk et innblikk i deres livsverden.

4.2.1 Fokusgruppeintervju

Man kan velge intervju med enkeltpersoner eller i gruppe, og det finnes også ulike former for gruppeintervjuer. Jeg har valgt å gjennomføre et fokusgruppeintervju der gruppen er satt sammen ut ifra den relevans medlemmene har for prosjektet. Thagaard (2018, s. 92) sier at sammensetningen av gruppen er viktig med tanke på at de må ha et felles grunnlag for diskusjoner. Dette sammenfaller med min intensjon med utvalget og deres felles referanseramme. Deres deltagelse på erfaringskonferansen ved USN innebar at gruppen hadde et felles referansepunkt. Gjennom sine stillinger i barnehagen, hvor de er tett på barna og de øvrige ansatte gjennom pandemien, og da især våren 2020, kunne de ganske enkelt koble seg på hverandres erfaringer og fortellinger. Jeg opplevde at dette gav en dimensjon inn i erfaringsdelingene som skapte fin dynamikk igjennom intervjuet. Jeg kunne, slik Repstad (2018, s.78) viser til, erfare at fleksibiliteten i guiden, gjorde at samtalen fløt bedre, og bar preg av å være en mer naturlig samtale. Det motsatte kan innebære at informantene blir mer passive og kun svarer på det enkelte spørsmål fordi både guiden og forsker blir mer styrt av en mer strukturert og rigid intervjuguide. Halkier (2010) viser til at en av forskjellene mellom et gruppe intervju og et fokusgruppeintervju, er at dialogen mellom intervjuer og informantene er tettere og mer preget av spørsmål og svar i et gruppeintervju. I fokusgruppeintervjuet er dialogen og samspillet mellom intervjupersonene mer i fokus, og dataene produseres gjennom samhandling mellom informantene rundt det temaet som forskeren har bestemt (Halkier, 2010, s.9). Jeg kjenner meg igjen i dette, og erfarte at selv om jeg hadde definert en guide med veiledende spørsmål på forhånd, så hadde vi denne fleksibiliteten underveis, styrt av informantenes samtale og dialog. Jeg opplevde det også som meningsgivende at informantene kunne bli i dialogen og utvekslingen, uten at vi måtte «stresse» oss igjennom en lang intervjuguide. Dette er også en av styrkene ved fokusgruppeintervjuet slik Halkier (2010) viser til.

4.2.2 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide hvor temaer og spørsmål baserer seg på både problemstillingen og en grundig gjennomgang av innleggene på konferansen ved USN. Denne konferansen var både en stedlig og digital konferanse, og derfor hadde jeg tilgang på hele konferansen i etterkant av selve gjennomføringen som var 31.10.2020. Fullt opptak av konferansen lå ute via USN sine hjemmesider som vimeofil i 3 måneder etter selve konferansen. Dette betød at jeg hadde god tid og mulighet for flere grundige gjennomganger av alle innlegg på konferansen. Jeg kunne, slik også Johannesen et al. (2016, s 147) beskriver, identifisere sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen, undervis i utarbeidelsen av intervjuguiden. Den muligheten jeg fikk til å bli kjent

med materialet, gjennom det digitale opptaket av konferansen, medførte at jeg kunne definere tydelig hvilke deltemaer og underspørsmål jeg mente var relevante for forskningsspørsmålet.

Jeg ønsket en semistrukturert intervjuguide, det vil si en intervjuguide med rom for justeringer underveis, og med muligheter for å kunne gripe fatt i andre interessante aspekter som kunne komme til uttrykk under gjennomføring av intervjuet. Johannesen et al., (2016) beskriver at fleksibiliteten er en viktig mulighet for moderatoren(intervjueren) underveis i intervjuet. At man kan ta opp nye emner dersom de oppstår under diskusjonen og at man ikke trenger å følge guiden slavisk, men med fleksibilitet underveis. Jeg erfarte at denne fleksibiliteten skapte en god dynamikk underveis i intervjuet, og ivaretar også slik jeg ser det prinsippene som gjelder for valg av fokusgruppeintervju som metode. Engasjementet ble stort, og informantene fortsatte i noen deler av intervjuet på hverandres resonnementer. Dette var slik jeg erfarte det, så viktig at jeg som moderator gav rom for. Min egen trygghet på intervjuguiden, og spørsmålene der gjorde at jeg ganske enkelt kunne hente oss inn eller gå videre inn i interessante aspekter som dukket opp underveis.

4.3 Valg av informanter

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) inviterte barnehagelærere og styrere til å delta på erfaringskonferansen 30.10.2020. Invitasjonen gikk ut bredt fra USN til alle barnehager som er universitetets samarbeidsbarnehager(utdanningsbarnehager) og den ble distribuert på e-post til barnehagene rett etter sommeren 2020. USN ønsket innlegg som kunne beskrive eller gi perspektiver på hvordan hverdagen i barnehagen på rødt nivå under koronapandemien- virket inn på pedagogisk praksis. Totalt 10 barnehagelærere fra ulike barnehager på Østlandet, og i stillinger som både styrere og pedagogiske ledere holdt innlegg på konferansen. I tillegg til disse holdt også leder av FUB (Foreldreutvalget for barnehager) et innlegg, det samme gjorde en forsker fra USN, som presenterte resultater fra et forskningsarbeid knyttet til barnehager under Koronapandemien. Totalt var det 12 innlegg på konferansen. Disse holdt hvert sitt 10 minutters lange innlegg. Etter hvert tredje innlegg ble de invitert til en oppsummering sammen med et panel, bestående av fagpersoner fra USN, barnehageadministrasjon og styrer i barnehage. Jeg var deltagende i dette panelet, og var invitert som styrer fra barnehage.

De 10 barnehagelærerne som holdt innlegg på konferansen, fikk alle invitasjon til å delta som informanter i mitt forskningsarbeid. Dette var et helt naturlig utvalg, da både ideen om tema og problemstilling i denne oppgaven baserer seg på innholdet i Erfaringskonferansen. Av de 10 som ble forespurt var det 5 som av ulike grunner sa nei til å delta. Dermed ble det gjennomført et fokusgruppeintervju på USN med til sammen 4 informanter. Den femte informanten har tilsendt sine

innspill på e-post, og disse inngår i materialet. To av deltagerne i intervjuet har stillinger som pedagogiske ledere, to er styrere og en har kombinasjonsstilling styrer og pedagogisk leder.

4.3.1 Gjennomføring av intervjuene

Jeg valgte å ha et fokusgruppeintervju med 4 deltagere i gruppen. I utgangspunktet hadde jeg planlagt to grupper med 4-5 deltagere i hver gruppe, men det var før jeg hadde oversikt over hvor mange som ønsket å delta. Jeg fikk låne et grupperom på USN til gjennomføringen av intervjuet. Jeg hadde satt frem vannflasker, lefser og kaffe, og ville skape en atmosfære som avdempet eventuell nervøsitet og prestasjonsangst. Dette knytter jeg også til Thagaard (2018 s.99) og hennes beskrivelser av å ta regi over intervjusituasjonen, slik at det etableres en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Jeg opplevde også at den felles opplevelsen vi hadde hatt tidligere gjennom deltagelse på erfaringskonferansen, var med på å gjøre dette til et fint gjensyn.

I tråd med det Johannesen et al., (2018, s.147) beskriver, startet jeg sekvensen med å avklare alle formaliteter, og med en gjennomgang av informasjonen de også tidligere hadde fått i invitasjon til deltagelse. Jeg informerte om innholdet i godkjenningen fra NSD¹⁰ blant annet om taushetsplikten, anonymitet, informantens mulighet for å avslutte intervjuet, lengde på intervjuet osv. I tillegg informerte jeg om bruk av lydopptaker, min rolle underveis, og oppfordret informantene til å gi hverandre «snakkeplass» Jeg fant det også naturlig å si noe om fleksibiliteten i intervjuguiden. Kvale og Brinkmann (2019, s. 180) beskriver noen av kjennetegnene ved fokusgruppeintervjuet, og uttrykker at den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man til eksempel bruker mer individuelle og kognitive intervjuer. Jeg erfarte et stort engasjement i gruppen, og opplevde at intervjuet ble en samtale mellom fagpersoner som alle hadde viktige erfaringer de ville dele. Man lyttet til hverandre og supplerte hverandre. Informantene ble også ved flere anledninger rørt og berørt av perspektivene og erfaringene som ble belyst, og det samme ble jeg. Jeg opplevde at dette skapte en ekstra dimensjon over intervjuet, og var et uttrykk for hvordan erfaringene fra denne tiden har materialisert seg i den enkelte, eller med andre ord hvordan det har satt seg i hode og kropp.

Min rolle som moderator underveis ble å lytte, notere noen småpunkter, introdusere nye temaer/spørsmål og stille noen oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket mer informasjon. Jeg finner støtte hos Repstad (2018, s. 99) som beskriver hvordan forskeren i et vellykket gruppeintervju kan

¹⁰ Godkjenningen fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) er vedlegg til oppgaven, og spesifiserer alle de formaliteter vist til i teksten.

trekke seg tilbake til en ordstyrerrolle og bivåne en tilnærmet naturlig samtalsituasjon. Det var slik jeg erfarte gjennomføringen av intervjuet.

4.3.2 Transkribering

Jeg har hatt to transkriberingsprosesser. Den første prosessen var en gjennomgang av Erfaringskonferansen via filen som lå tilgjengelig på nett. Denne gjennomgangen dannet utgangspunkt for de tematiske inngangene med fellesnevnerne og kategorier som ligger til grunn for intervjuguiden til bruk i fokusgruppeintervjuet. Jeg gjennomgikk filen grundig flere ganger, og transkriberte mer eller mindre ordrett fra opptaket av de 10 barnehagelærernes innlegg. Alle deltagere på konferansen samtykket til at USN fikk legge ut filmopptak i etterkant.

Jeg benyttet meg av lydopptager da jeg gjennomførte intervjuet. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver hvordan en transkribering fra muntlig til skriftlig form gjør at materialet blir mer strukturert og lettere og få oversikt over. Jeg valgte å transkribere selv, og har transkribert hele lydopptaket, inkludert latter, gråt og pauser. Noen av disse følelsesuttrykkene har jeg også valgt å ta med i analysekapittelet. Dette valget forankrer jeg i en holdning om at selv om det er meningsinnholdet i samtalen som er viktig å få frem, beriker og forsterker de spontane følelsesuttrykkene som kom, beskrivelsene til barnehagelærerne. De lot seg berøre av tilbakeblikket de var en del av, og dette vitner også om at erfaringene de gjorde seg under koronapandemien våren 2020 har vekket ulike følelser, og «satt seg i kroppen» til informantene. Dette perspektivet mener jeg at er viktig å få frem i analysekapittelet. Jeg har fått en nærhet til materialet og et perspektiv på hvor sterke opplevelser informantene bringer inn i materialet, gjennom å bruke tid på å transkribere alle uttrykk.

4.3.3 Analysestrategi

Min erfaring med å finne egnet strategi for analysering av materialet, er at det var en krevende prosess. Det er mange tanker i hodet på samme tid, og mange aspekter og innganger som var interessante for meg. Jeg kjenner meg igjen i det Repstad (2018) beskriver som å vente på det inspirerte gjennombruddet. Man har et stort materiale som må systematiseres og klassifiseres. Halkier (2010, s.84) viser til betydningen av å bruke koding, kategorisering og begrepsdannelse som viktige redskaper når det gjelder å danne seg en oversikt over et stort materiale, og få det redusert på systematisk vis. Jeg har blant annet lyttet til lydfilen fra intervjuet mange ganger, og føler at jeg nesten kan gjenta det som sies. Jeg hadde som nevnt definert noen temaer og kategorier etter gjennomgangen av videomaterialet, som jeg ønsket å utforske videre gjennom gruppeintervjuet. I gruppeintervjuet kom grundigere beskrivelser og nye beskrivelser. For å få oversikt over dette store

og mangfoldige materiale, og samtidig finne en god måte å systematisere dette på, valgte jeg en temabasert tilnærming, hvor man presenterer materialet tema for tema. Underveis i prosessen brukte jeg ulike fargede tekstmarkerpenner, for å systematisere under de ulike temaene. Thagaard (2018, s.171) beskriver at formålet med temaanalyser er å kunne gå i dybden, og at man må være bevisst på at alle informantenes perspektiver og beskrivelser kommer til uttrykk og får plass innenfor de ulike temaene. Analyseprosessen ser slik ut for meg:

1. Transkribering av filmopptak fra Erfaringskonferansen ved USN 31.10.2021
2. Systematisering av dette gjennom fargekoding. Etablering av kategorier som danner utgangspunkt for intervjuguiden til bruk i fokusgruppeintervjuet.
3. Transkribering av lydfil fra fokusgruppeintervju.
4. Plassering av data innenfor de ulike kategoriene. Noe endring og justering
5. Definerings av endelige temaer
6. Ytterligere nedkorting og justering av tema/innhold
7. Presentasjon av resultater.

De temaene som etter denne nitidige prosessen ble definert og som i det følgende utgjør strukturen i analysekapittelet er: 1) Barnas lek og voksnes lekenhet, 2) Stemningen i barnegruppa, 3) Bruk av natur og nærmiljøet, 4) Tid, 5) Hva er bevaringsverdig for deg fra «koronabarnnehagen», våren 2020, 6) I et barneperspektiv, hva vil du tenke deg at barna kunne ønske at du tok med videre i din praksis fra våren 2020.

4.4 Studiens kvalitet

En vurdering av studiens kvalitet er en prosess som ifølge Repstad (2018, s. 134) bør være løpende under hele prosjektets gang. Jeg opplever selv at jeg har hatt et kritisk blikk på eget arbeid og prosess underveis. Dette har vært spesielt viktig i lys av at studien er så nært knyttet opp mot koronapandemien, og det «sterke» forholdet og de ulike følelsene jeg vet at de aller fleste barnehageansatte har til akkurat denne perioden og dette fenomenet.

Det er vanlig innenfor forskningen å bruke begrepene reliabilitet og validitet som uttrykk for hvor god kvalitet det er på forskningen (Repstad 2018, s.134) spesielt innenfor forskning med en kvantitativ tilnærming. Jeg velger å støtte meg til Johannesen et al. (2016, s. 229) som viser til Guba og Lincolns (1985) begreper *pålitelighet*(reliabilitet), *troverdighet* (intern validitet), *overførbarhet* (ekstern validitet) og *overensstemmelse*(objektivitet) som alternativer til begrepene reliabilitet og validitet.

4.4.1 Pålitelighet

Johannesen et al., (2016, s. 231) viser til at begrepet pålitelighet knytter seg til undersøkelsens data, og hvordan disse samles inn og bearbeides. Innenfor kvalitativ forskning kan man imidlertid vise til en inngående beskrivelse av konteksten for å styrke påliteligheten. I lys av dette vil jeg si at jeg har etterstrebet å gi grundige beskrivelser av prosessen, av min egen forforståelse og av konteksten. Informantene vil kunne gi beskrivelser av koronahverdagen fra våren 2020 som flere helt sikkert vil kunne seg kjenne seg igjen i, gjennom det de selv har erfart. Selv om den enkelte informant og hver og en av alle som har arbeidet i norske barnehager gjennom koronapandemien våren 2020, eier sin opplevelse og erfaring, vil man allikevel kunne hevde at man hadde noen felles vilkår og føringer denne tiden, som gjør at graden av gjenkjenning vil kunne være til stede.

4.4.2 Troverdighet

Troverdighet knytter seg til om oppgavens metode kan representere og styrke studiens formål, og samtidig reflektere den virkeligheten som skal beskrives (Johannesen et al. s.232). Det å selv ha kunnskap om og erfaring fra det feltet og fenomenet som skal undersøkes, trekkes også frem av Johannesen et al., (s. 232) som en styrke i forskningsarbeidet. Jeg har funnet dette som en ekstra drivkraft i arbeidet, og i rollen som forsker. Jeg vil absolutt hevde at min egen bakgrunn som barnehagelærer og som styrer i barnehage under pandemien bringer inn et perspektiv i oppgaven og arbeidet med denne som styrker den interne validiteten. Jeg kunne lett identifiserer meg med mye av det informantene beskriver. Min egen tilstedeværelse på erfaringskonferansen ved USN gjorde også sitt til at jeg opplevde å komme tett på materialet fra et veldig tidlig tidspunkt.

Jeg har samtidig vært klar over at min forforståelse også kan medføre at man kan overse viktige nyanser og vinklinger. Thagaard (2018, s.190) beskriver det som at forskeren lett kan, om man ikke er bevisst det, være orientert mot de holdninger og synspunkter som man selv har erfaring med og er orientert mot. Jeg har gjennom prosessen vært bevisst på å innta en lyttende holdning, og en nøytral rolle. Der hvor jeg ønsket å tilegne meg mer forståelse for informantenes perspektiv, ble det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål.

4.4.3 Overførbarhet

Thagaard (2018, s.19) knytter overførbarhet til spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse kan være gjeldende i andre sammenhenger også. Jeg tror at veldig mange kan kjenne seg igjen i det materialet som jeg presenterer, spesielt de som innehar stillinger som pedagogiske

ledere og styrere. Jeg tror også at forskningsmiljøer som har sett på koronabarnehagen og gjennomført ulike studier, også vil kunne ha nytte av innsikten som kommer frem i min oppgave.

Jeg har også ønsket å kunne bidra til å styrke kunnskapen omkring barndomsforskningen, og hvordan pandemien har virket inn på hverdagen til barn og ansatte i barnehagen. Erfaringene som jeg viser til er unike beskrivelser fra et lite utvalg, men med stor verdi i seg selv. Allikevel vil jeg også hevde at disse beskrivelsene, både i sin helhet eller deler av dem, er lett gjenkjennelig for veldig mange andre som har vært i eller tett på barnehager under pandemien.

4.4.4 Bekreftbarhet

Studiens bekreftbarhet skal sikre at resultatene er objektive og ikke et resultat av forskerens subjektive perspektiver (Johannesen et al., 2016 s.232). Videre viser (Johannesen et al.2016) til at bekreftbarhet knytter seg til i hvilken grad andre forskere kan komme frem til lignende resultat i tilsvarende undersøkelser. Johannesen et al., (2016, s.232) viser også til hvor viktig det er at forskeren har et kritisk blikk på egen forskningsprosess og samtidig synliggjøre alle valg og vurderinger man har gjort underveis i arbeidet.

Jeg har etterstrebet å gi presise beskrivelser av alle sider ved studien som har betydning for resultater og konklusjoner. Jeg har et utvalg av informanter som ikke er så stort, og det har vært viktig å gjøre rede for at disse informantene i utgangspunktet deltok på erfaringskonferansen ved USN med en bestilling fra arrangør om å gi beskrivelser av bevaringsverdige praksiser knyttet til våren 2020. Dette har vært et bakteppe som jeg mener er tydelig redegjort for i oppgaven. Min egen erfaring som styrer i barnehage under pandemien vil jeg hevde at tilførte noe verdifullt til oppgaven, og kanskje især knyttet til møtet med informantene i gjennomføringen av intervjuet. Det fellesskapet som oppstod i delingen av erfaringer, og hvordan min egen forståelse og erfaring var med på å kunne gripe fatt i perspektiver som kom til uttrykk under intervjuet, mener jeg at beriker oppgaven. Det kan være at en annen forsker uten den samme erfaringen ville kunne sett noe annerledes enn meg, og vektlagt andre perspektiver. Jeg tror likevel andre forskere ville kunne funnet mye av det samme som jeg har vektlagt, og noen av mine funn sammenfaller med funn presentert i kapittelet i oppgaven som knytter seg til tidligere forskning. Hver enkelt informant representerer sine egne erfaringer og opplevelser, og hvert møte mellom en forsker og en deltager i en intervjusetting, vil slik jeg forstår det være genuint og spesielt. På denne måten tenker jeg at bekreftbarheten vil handle om at man finner sammenfallende funn og perspektiver, man aldri helt de samme.

4.5 Forskningsetikk

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer, for vurdering av om handlinger er riktige eller gale (Johannesen et.al., 2018. s 83) Disse prinsippene har slik jeg ser det like stor gyldighet enten om det er i livet og i møter med andre mennesker generelt, eller om det er innenfor et spesifikt forskningsarbeide. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som gjelder for forskere i forbindelse med forskningsstudier (NESH, 2021) og disse krever at det utvises redelighet og nøyaktighet i forhold til hvordan vi presenterer forskningsresultatene og hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid. Min studie er meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) etter søknad med prosjektskisse. Jeg innhentet informert samtykke fra alle deltagere i fokusgruppeintervjuet, og sørget for at de fikk god informasjon i forkant om prosjektet. De har også fått informasjon om deres rett til å trekke samtykket underveis i studien om de ønsker det.

I denne studien er alle informanter anonymisert, og opplysninger har kun vært tilgjengelig for meg. (Thagaard, 2018 s.24) knytter dette til begrepet konfidensialitet, og skal sikre at informanter og informasjon behandles på en etterrettelig og anonymisert måte som beskytter deltageren. I lys av at informantene er rekruttert fra en konferanse der deltagernes navn var kjent, er både jeg og informantene innforstått med at dette øker muligheten for gjenkjenning. Dette snakket vi om før vi startet opp med fokusgruppeintervjuet, og det er grunnen til at jeg valgte å ikke alltid sitere direkte fra kildene, men lage noen få, enkle tilpasninger der jeg vurderte at det kunne være fare for en gjenkjenning. Det oppleves som riktig å tenke at det ikke har noen hensikt å skulle tilkjenne gjøre informantene.

4.5.1 Forskerrollen

Det nære og tette forholdet mellom forskeren og det miljøet som studeres eller de personene som utforskes, sammen med den fleksibiliteten som en kvalitativ metode gir rom for, tiltaler meg i arbeidet som forsker. Det er en nær sammenheng mellom den interessen som etablerte seg i meg etter første gjennomgang av videokonferansen, og den metoden som ble valgt. De historiene og erfaringene som barnehagelærerne presenterte var noe jeg ønsket å få mer kjennskap til, og refleksjon over. Thagaard (2018) gir en beskrivelse av hvordan den fenomenologisk orienterte forskeren ønsker å utforske den mening en person tillegger sine erfaringer av et fenomen, og at man er åpen for å forstå fenomener på grunnlag av de perspektivene som utvalget representerer. Dette er med en slik fenomenologisk orientert nysgjerrighet jeg ønsker å tilnærme meg mitt materiale.

Jeg kan også si at jeg støtter meg til Thagaard (2018) og hennes refleksjoner knyttet til at om forskeren har kjennskap til og har deltatt i miljøet det forskes på, så vil det kunne virke tillitvekkende fordi det reduserer den sosiale avstanden mellom forsker og deltager. Dette kjente jeg på flere ganger i hele forskningsprosessen, og spesielt i møtet med informantene. Jeg lot meg berøre av utsagn, refleksjoner og beskrivelser, akkurat på samme måte som informantene gjorde. Jeg hadde det som Tone Kvernbekk (2005, s 18) definerer som et *insider* perspektiv, altså at jeg med min bakgrunn som pedagog og styrer i barnehage, både før og under koronapandemien har en kunnskap ikke alle andre har. Førstehåndsinformasjonen som en insider besitter er ifølge Kvernbekk (2005) et kriterium for å definere seg som en *insider* knyttet til forskerrollen. Alternativet ville vært at jeg hadde et *outsider* perspektiv, og studerte fenomenet uten disse førstehåndserfaringene.

Jeg ønsker å presisere at jeg er innforstått med de ulike erfaringene og utfordringene barnehageansatte, barn og foreldre gjorde seg i denne perioden. Det er andre fortellinger og erfaringer fra denne hverdagen som synliggjør en krevende tid for både barn og voksne som har vært mer utfordrende enn ved en normalisert barnehagehverdag. Mine oppsummeringer fra annen koronaforskning i innledningen viser til noen av disse aspektene. Jeg er klar over at mange har erfaringer med seg fra denne tiden som de ser på som svært krevende, og som kan oppleve denne oppgaven som en unyansert «solskinshistorie».

5.0 Analyse

I den første delen av analysen vil jeg presentere utdrag fra videomaterialet fra erfaringskonferansen ved USN 31.10. 2020. Her vil jeg synliggjøre hva og hvilke utsagn, og felles oppfatninger/argumenter som ligger til grunn for de kategoriene jeg har brukt i intervjuguiden. I gjennomgangen av videomaterialet har jeg valgt å oppsummere etter rekkefølgen i innleggene, samtidig som jeg har vært åpen for de interessante og sentrale temaene, og søkt etter en meningsfortetting, gjennom en forkorting av uttalelser slik det vises til innenfor en fenomenologisk forståelsesramme (Johannesen et.al. 2016) I del to av analysen vil jeg gi en grundig og systematisert redegjørelse for det som kommer frem av informasjon gjennom fokusgruppeintervjuet. Det vil være fokusgruppeintervjuene som danner utgangspunkt for diskusjonen knyttet til problemstillingen.

5.1 Gjennomgang av innlegg på erfaringskonferansen på USN

I det videre vil det følge et utdrag fra det digitale opptaket av innleggene på erfaringskonferansen som ble avholdt på Universitetet i Sørøst Norge 30.10.2020. Jeg valgte å skrive alt ned, og systematiserte dette i ulike kategorier. Disse kategoriene utpekte seg som interessante for meg å jobbe videre med.

5.1.1 Beskrivelser av naturen og uteområder som baser

En barnehagelærer sier i sitt innlegg:

Vi brukte skogen hele dagen. Leken var i fokus og vi kunne følge barnas innspill. Vi hadde god tid og ingen tidsstyrer. Vi opplevde ro og tid til fordypning, hvor det mest sentrale er tiden vi hadde til lek.

En annen sier i sitt fremlegg:

Det å bruke naturen og nærmiljøet ble løsningen, og det pedagogiske arbeidet måtte planlegges for å drives ute. Været var selvsagt en faktor som spilte inn. Vi opplevde at prosjekter ble til mens vi gikk, og barna fikk nye plasser å være på, og vi så nye samspill og nye vennskap. De små gruppene sikret barnas stemmer i leken. Som pedagogisk leder så jeg voksne som mestret jobben, som så hvert barn hver dag og var tett på, til stede med hele kroppen. Det var mindre stress, og jeg følte ikke på jaget. Vi fikk mulighet for å gjøre det vi er gode på. Foreldrene hadde en viktig rolle i å forberede barna på ny hverdag, og barna håndterte rutinene veldig godt.

En barnehagelærer sier:

Vi hadde ingen planer, vi gikk på tur, sang, stoppet opp. Hadde god tid og opplevde magiske øyeblikk.

En annen sier:

Vi ble tvunget til å tenke utenfor de faste rammene. Vi var ute hele dagen og barna etablerte raskt rutiner. Vi var likeverdige, barn og voksne, og det var tid til å høre hva barna ønsket. Det ble et fellesskap og en tilhørighet i gruppa. Det var ikke stress, ingen brudd i leken og vi så at alle trakk mot fellesskapet.

Dette ble sagt fra barnehagelærerne:

Barnet var i sentrum, og i skogen hadde vi tid til å utforske, fortelle, leke og dramatisere.

Vi kunne spørre barna om hvilket prosjekt vi skulle jobbe med

Den plassen naturen gir oss, skaper med rom for å være grensesprengende voksne. Trenger ikke korrigere for høy lyd eller mye bråk.

Alt er mulig i naturen, soving, hvile, mat, lesing og musikk. Vi har fått perspektiv på voksnes begrensinger knyttet til å være ute med små barn.

Alle disse innspillene og refleksjonene som kom frem knyttet til hvordan det ble naturlig for barnehagelærerne å bruke naturen og uteområdene gjennom hele dagen var noe av det jeg opplevde som mest interessant å skulle studere videre. Det er påfallende hvordan barnehagelærerne under sine innlegg på ulikt vis, snakker om hvordan denne organiseringen og bruk av det «nye» (ute)rommet skapte bedre hverdager, med mindre stress, mer tid til å være med og følge barna i deres gjøren. Dette aspektet ved våren 2020 ville jeg definitivt utforske videre gjennom fokusgruppeintervjuet.

5.1.2 Tanker om tid

Faktorer som tid og ro går igjen i alle innleggene. En barnehagelærer sier:

Kan det være vi opplevde tiden i øyeblikket? Tiden var omdiskutert også før Korona. Vi trenger stoppe- opp tid, trenger mellomrommene, og dette ble kanskje bedre i koronatiden. Ble det en mer verdig praksis i koronabarnehagen?

Alle innleggene synliggjør en erfaring med at tiden har spilt på lag med barn og ansatte under våren 2020. En barnehagelærer i styrerstilling fremhever at bruken av Messenger, apper og annet har effektivisert dialogen og ført til mer tilstedeværelse i barnehagen, og at barnehagelærerne har hatt mer tid i egen barnehage. Dette blikket på hvordan tiden kom tilbake syntes også påfallende unisont blant alle innleggene på konferansen. Kohortlivet, uten noen særlig ytre styring og påvirkning gav pedagogene en følelse av å ha mer tid til det de vil gjøre. Det å venne seg til digitale løsninger og kommunikasjonsplattformene har også gitt en tidseffektivitet. Tiden er et aspekt det er ønskelig å få et grundigere innblikk i under gjennomføring av fokusgruppeintervjuet.

5.1.3 Om samspill, pedagogrolle og pedagogikken

Et annet tema som gjentatte ganger ble fremhevet i innleggene, knytter seg til refleksjoner om egen pedagogrolle, og hvordan man har observert pedagogene i samspill med barna.

En pedagogisk leder sier det slik under sitt innlegg:

Vi var i takt, dansa sammen. Skillet mellom voksne og barn ble borte. Vi voksne tilpassa oss barna. Hva vil det enkelte barn? Vi hadde tid til å se og snakke og følge opp initiativer.

Som voksen var jeg 100 % til stede og hadde ingen plikter annet enn å være på tur sammen med barna. Opplevde mye mindre stress.

Med skogen som boltreplass fant vi sammen utforskende, sanselige, kroppslige møteplasser. Vi var sammen om opplevelsen. Vi lekte, hylte og løp. Det var en lykkefølelse.

Jeg ble en mer kreativ pedagog. Måtte tenke nytt og jeg husker 17 mai feiringen ute i skogen som helt fantastisk.

Jeg har blitt så trygg på at lek er nok, og jeg fant en lekenhet i meg selv.

En barnehagelærer i styrerstilling sier i sitt innlegg:

Endelig kunne «Petra» være den pedagogen hun er, gjennom å ha tid til å ha barna 100 % i sentrum hele tiden.

En annen sier at denne tiden ble en smak av paradiset, og sender en tydelig oppfordring om å ta lærdom av kohorttiden. Man har fått en smak av hva full bemanning gjennom hele dagen betyr i barnehagen. Det blir sagt: «Enten må vi øke bemanningen, eller dempe forventningene».

Jeg tolker innleggene dithen at samtlige pedagoger erfarte at de ble bedre pedagoger, og endelig fikk brukt faget sitt og sitt eget repertoar på måter som de under en vanlig, koronafri hverdag ikke har mulighet for. Våren 2020 opplevde flere av pedagogene at skillene mellom barn og voksne forsvant, at man var sammen om å forme og påvirke hverandre og dagene. Ordet takt ble brukt av en pedagog under et av innleggene, at barn og voksne var i takt- de danset sammen. Denne refleksjonen skapte stor nysgjerrighet i meg, og måtte utforskes videre i fokusgruppeintervjuet.

5.1.4 Om planleggingsprosesser og barnas medvirkning i dette

Pedagogenes planleggingsprosesser kommer til uttrykk at ble annerledes. En barnehagelærer i styrerstilling fremhever hvordan den «døde musas pedagogikk» fikk sin renessanse. En barnehagelærer peker på at man gjennom observasjoner, loggbok og blikk på dialoger mellom voksne og barn, fikk til en heving av kvalitet. Man har fått bevissthet rundt hvor ofte de ansatte snakker med enkeltbarn, hva barn og ansatte snakker om og hva man bruker tiden til- gjennom å se på seg selv i gjennomføringen av «død mus pedagogikk».

En barnehagelærer sier om planleggingsprosesser:

Vi måtte tenke nytt rundt pedagogers plantid. Våren 2020 måtte vi finne et mer bevegelig og bærekraftig system, og dette blir til når barna får være med i planleggingen.

Vi fikk en mulighet for å følge det barna planlegger spontant gjennom hele dagen. Vi kunne kutte ut en samling fordi barna lekte. Viser seg at barnas planlegging var bedre enn de voksnes. Vi kan gi slipp på makten vår gjennom å tilpasse oss barnas planlegging.

En fellesnevner for alle innlegg knytter seg til rammene og organiseringen. Det som kom frem var at små, stabile grupper med faste voksne gjennom hele dagen- styrket mulighetene for å kunne følge barna slik man gjorde våren 2020. En barnehagelærer peker på mulighetene hun fikk for å kunne være en sensitiv voksen hele dagen, og hvordan kvaliteten på tilknytningsarbeidet ble en annen. Hun kunne gå inn i hver situasjon, støtte hvert enkelt barn og gjøre tilpasninger. De ansatte på kohorten fikk muligheter for å studere strukturer i gruppen; hvem snakker, hvem blir hørt og hvordan kan vi styrke. «Barna fikk hovedrollen» sier en barnehagelærer. Flere av barnehagelærerne peker på at barns status endret seg i gruppen, og flere av barna fikk nye posisjoner. Ute i skogen kom styrker og ressurser frem på måter som man ikke i samme grad evner å se innenfor «gjerdet»

5.2 Temaer fra konferansen som ble fulgt opp i intervjuene

Etter en grundig gjennomgang av alle innleggene på konferansen, er det noen sammenfallende perspektiver som kommer til uttrykk, og som skapte nysgjerrighet i meg. Disse perspektiver vil bli utforsket nærmere gjennom fokusgruppeintervju med deltagerne. I fokusgruppeintervjuet ønsker jeg et retrospektiv på våren 2020, og få et bilde av hvordan de samme barnehagelærerne nå i etterkant av både våren 2020 og i tiden etter erfaringskonferansen reflekterer over erfaringene man gjorde seg.

Et fokusgruppeintervju ble gjennomført i juni 2021 med totalt 4 av de 10 barnehagelærerne som holdt innlegg på erfaringskonferansen. På forhånd var det utarbeidet en intervjuguide som baserte seg på det jeg ønsket å utforske videre fra videoanalysen av erfaringskonferansen, og som kommer til uttrykk i første del av analysekapittelet. Følgende kategorier med underspørsmål ble definert:

1. Barnas lek og voksnes lekenhet
2. Stemning i barnegruppa
3. Natur og Nærmiljøet
4. Tid
5. Hva er bevaringsverdig for deg fra «koronabarnhagen» våren 2020
6. I et barneperspektiv, hva vil du tenke at barna kunne ønske at du tok med deg inn i din praksis fra våren 2020

5.2.1 Om barneperspektivet i analysen

Jeg ønsket å ha med et spørsmål som oppfordret informantene til å ta et barneperspektiv på de ansattes praksis (spørsmål 6 i intervjuguiden). Dette blir refleksjon om barneperspektiv fra informantene, slik informantene ser det. «Barneperspektiv er et begrep som kan diskuteres i relasjon til ulike kontekster» (Halldén, 2003, s.12). «Et barneperspektiv er et perspektiv som har til hensikt å ivareta barns vilkår og som skal virke til barns beste, eller for å studere en kultur som er skapt for barn» (Halldén, 2003, s.14). Halldén er opptatt av å forstå begrepet barneperspektiv i relasjon til aktuell barndomsforskning, og i lys av denne konteksten blir barneperspektivet sett i sammenheng med å fange opp barnets stemmer og tolke disse stemmene. «Barneperspektivet handler om hvilken plass barn gis i vårt samfunn, hvilke generelle erfaringer som det gir barn og på hvilke måter barna uttrykker disse erfaringene. Barneperspektivet blir da noe mer enn bare å gjengi barns perspektiv på ulike fenomener» (Halldén, 2003, s.13) Jeg finner det hensiktsmessig å belyse dette perspektivet, da denne studien blant annet synliggjør praksis og teori som baserer seg på en undring knyttet til om barneperspektivet er godt nok ivaretatt i barnehagene, slik de er organisert og styrt i dag.

5.3 Analyse av fokusgruppeintervju

Jeg valgte å starte med et åpent innledningsspørsmål til gruppen, og ba informantene gi meg en kort, nærmest umiddelbar beskrivelse av en følelse eller en tanke fra «kohortlivet» våren 2020

To barnehagelærere i styrerstillinger setter ord på dette slik:

Det første som kommer opp, er takknemlighet. For de ansatte som kom på jobb hver dag, selv om flere av de var livredde. Vi hadde supergode hverdager og veldig lite fravær, så takknemlighet er følelsen jeg kjenner mest på.

Jeg var mest opptatt av å trygge de ansatte. I starten på «kohortlivet» var noen utrygge med tanke på smittefare, så det var viktig å vise dem at vi tar smittevern på alvor og følger alle regler.

En pedagogisk leder sier:

Glede. Jeg husker tilbake på en utrolig gledes periode. Det var godt humør, og det var så fint i den lille kohorten for både små og store. Det var gode dager.

Jeg opplevde at dette spørsmålet ikke var så enkelt å svare spontant på. Flere av informantene ble tankefulle, og sa også at det var vanskelig å trekke ut noe, på så kort tid. De svarene som kom synliggjør slik jeg ser det, en helt nødvendig og naturlig perspektivulikhet. Der hvor styrerne mer

beskriver ansattes frykt og hvor viktig det var med trygging, oppfølging, koordinering og sikring av alle i starten, så beskriver pedagogisk leder perioden som gledefyllt og fin. Dette knytter seg slik jeg oppfatter informantene i stor grad til pedagogens og den lille kohortens mulighet for å være for seg selv og fullstendig styre sin egen hverdag uten å måtte ta hensyn til andre grupper i barnehagen, og til strukturer i den ordinære hverdagen som kan medføre at pedagogen opplever å måtte være «flere steder på samme tid» Dette gir også noen indikasjoner på at styrerens rolle under våren 2020 i større grad handlet om å fasilitere for at de ansatte, og i særlig grad pedagogene, slik at de skulle kunne ha fokus på å være med barna og de ansatte på den kohorten man hadde ansvar for, uten andre «ytre» forstyrrelser. Dette kan også tyde på at styreren i denne perioden ble en fasilitator for alt det pedagogene skulle slippe å tenke på. Strukturering, organisering, bemanning, kommunikasjon, og håndtering av kriseberedskap ble en del av hverdagen til styreren som pedagogene for det meste var skjermet for. Pedagogenes mandat i denne perioden ble slik jeg forstår det fra mitt materiale, å ivareta og sørge for best mulige dager for barna, hvor lek, samspill, tid ble faktorer av stor betydning.

5.3.1 Lek og voksnes lekenhet

Leken ble trukket frem på erfaringskonferansen. Barnehagelærerne erfarte mer muligheter og tid til lek, og at dette skapte rom for både barna og de ansatte til kunne involvere seg og gi seg hen til leken. Lek var nok, og at man lot leken få mer plass og tid, og at man kunne se voksne gi seg mer hen til barnets lek og egen lekenhet.

På spørsmål om hvordan man kan knytte dette til pandemisituasjonen, sier en av informantene at rammebetingelsene endelig var slik at man hadde tid og mulighet for å være den pedagogen man egentlig ønsker. Alle ansatte på jobb til samme tid, stabile små grupper, og muligheter for å gripe dagen, hver dag uten planer lagt på forhånd.

Som en pedagog sier det:

Ja, følelsen jeg prøver å sette ord på den. Inn mot dette. For meg så var det en veldig tydeliggjøring av avstanden mellom hverdagen min som den var før, og hvordan den plutselig ble når forutsetningene ble som papiret sier. Følelsen var veldig delt. Litt satt ut. Litt sinna og satt ut. Samtidig så var det utrolig godt. Jøss! Er det sånn det er å være på jobb i barnehage, ja, når du var forbi alt det kjipe praktiske som antibac, hansker og avstand. Så kom du inn i det: Wow! jeg ser ungene, alle sammen, alle på gruppa mi. Helt tydelig. Ingenting er i veien. Det var følelsen for meg da.

En annen sier:

Endelig kunne vi være fordypet i leken, og hadde tid til å være i det. Ingenting forstyrret. Ingen ukeplaner eller noe sånt, ikke samlinger. Nå skal vi bare være her. Er det da vi skjønner at vi kan leke liksom?

Det oppstår latter rundt bordet etter den siste kommentaren. Alle ler sammen og sier JA! Mitt inntrykk er at informantene deler en felles tanke og erfaringer med nye muligheter og rom for å være til stede i lek og samspill uten ytre forstyrrelser. Det vekkes ulike følelser i informantene, og jeg aner et stort engasjement for hvordan rammefaktorene og politisk styring påvirker den enkelte pedagogs hverdag. Pedagogenes erfaring med hvordan denne tiden gav de mulighet for å gripe det som oppstår «her og nå» sammen med barna, og hvordan dette skapte en likeverdighet mellom barn og voksne, kommer til uttrykk som svært emosjonelt.

Den samme pedagogen fortsetter:

Det var ingen som sa at vi måtte ha den samlinga kl. 11. Det var mer sånn: Det er dere sammen i dag- kos dere- ha en fin dag. Ja, så da leker vi, går vi på tur, følger vi barna da og det de vil.

En annen følger opp dette og sier videre:

Alt er tilrettelagt for dette fokuset. Et helt annet utgangspunkt enn at du har 10 000 ting som skal distrahere deg den dagen. Du må ikke være tilbake til pauser, til tidligvakta går hjem, til møter. Handler vel om alle de forstyrrelsene som ikke var der. Må- oppgaver som man tenker at man har som har blitt en del av hverdagen. Uten å ja....

Slik jeg forstår informantene så gav denne perioden en opplevelse av og erfaring med å endelig kunne få ha en hverdag som gjorde at barnehagelærerne fikk bruke sin faglige autonomi, og gjennom dette kunne være i samspill med barna på en ny måte, uten alle de vanlige «ytre forstyrrelsene» og hensyn som man vanligvis må ta. Barnehagelærerne kunne, slik jeg oppfatter informantene, ta egne selvstendige valgt knyttet til behov og ønsker i barnegruppen der og da. Informantene knytter denne opplevelsen av frihet, slik jeg ser det både til et politisk overordnet nivå, som handler om at rammebetingelsene endelig var slik man ønsker de skal være. Samtidig opplever jeg at informantene også knytter dette til hvordan styreren ivaretok alt det praktiske og organisatoriske, som gjorde at man kunne tillate seg å bare være orientert mot gruppen i den lille kohorten.

En barnehagelærer sier videre:

Samtidig må man passe seg, for vi merka etter noen uker hadde gått at fraværet av pedagog møter gjorde at fagligheten begynte å tynnes ut på slutten. Når vi hadde gått lenge nok uten å få ha avdelingsmøter. Ingen møter. Vi får ikke snakket sammen om det vi gjør. Det trenger vi. Ikke evaluert eller dokumentert. Kjente på dette etter hvert. Det gikk noen uker(ler) skal jeg være ærlig.

Dette er veldig interessant, og jeg er nysgjerrig på hva barnehagelærerne tenker om at fagligheten opplevdes at tynnes ut, samtidig som det gis beskrivelser av at de aldri på denne måten har fått vært delaktig i barnas lek og væren, slik de har kunnet denne perioden. Det kan bety at pedagogene i denne perioden savnet refleksjonsfellesskapet med andre pedagoger hvor man snakker, reflekterer og deler erfaringer. At man opplever at fagligheten tynnes ut fordi man ikke får verifisert innholdet sammen med barnehagens pedagoggruppe. Slik jeg forstår informantens utsagn så kan dette også tolkes som et uttrykk for en slags faglig ambivalens knyttet til en hverdag uten planer. Pedagogene erkjenner at man aldri har hatt tid og mulighet for å være i leken, på barnas premisser slik man var denne perioden, og at hver dag var et nytt mulighetsrom hvor barn og voksne kunne utforske det spontane som oppstod, og at dette også medførte at skillet mellom barn og voksen ble mye mindre, gjennom en opplevelse av å være sammen. Samtidig så synliggjør informanten at dette ikke er nok for å ivareta egen faglighet. Det er behov for noe mer enn bare å være sammen med barna og omfavne her og nå opplevelsene. Man trenger slik jeg forstår det, et refleksjonsfellesskap og et rom for å snakke om praksis, dele erfaringer, sikre hverandre osv.

En annen pedagogisk leder sier videre knyttet til barnas lek:

Det var de samme barna på gruppa og de hadde tid til å leke der og da og den dagen og dagen etter der. Spille videre hvis de ville. En leke som kunne vare lenger. Kunne ta det igjen. De samme 6 hver dag. Dagen etter og etter der. Kunne på en måte holde og utvikle leken sammen.

En følger opp med refleksjoner, og bringer samtidig inn et perspektiv som flere av informantene nevner, knyttet til konfliktnivået i barnegruppen.

Det som slår meg, er fraværet av konflikt. Det var så lite konflikt. Slo meg ikke før det hadde gått noen dager at nå driver jeg ikke og løper så mye etter. Det er mye hverdagen, løpe etter og rope til barna: «dere to nå må vi snakke «Var det fordi vi var i forkant eller fordi vi var færre barn? Eller hva gjorde det. Observerte at det var fravær av konflikt. Kanskje det var

fordi de fikk fortsette/ leke slik som du sier. Ingen avbrytelser- fikk fortsette. Færre forstyrrelser, var i kohort og ble kjent, færre å forholde seg til.

Var ikke bare konflikt med hverandre i barnegruppa som ble mindre- men også mindre konflikt med meg fordi vi ikke ble avbrutt hele tiden fordi jeg må noe annet.

En pedagog løfter frem erfaringer fra en gruppe med småbarn, og hvordan lek og fellesskap oppstod, og hvordan barna var med på å lage nye rutiner for egen hverdag ute på tur. Pedagogen beskriver det slik:

Jeg hadde to åringene- fylte tre den våren. Ingen rom å være inne på. Kun ute. Bare et oppmøtested ute. Gikk på tur og vi var ute fra 7-15. Toåringer leker ikke like lenge som 4 og 5åringene, de er ikke like utholdende i leken. Vi så at etter vi spiste mat i skogen så gikk vi en tur igjen- og dette ble en del av leken. Vi oppdaget naturen sammen. Skapte et fellesskap som jeg ser nå i etterkant med samme barnegruppe. Det er fortsatt det de holder på med. Setter spor. Vi gjør det samme som våren 2020. Den rutinen som opplevdes god fortsetter de med. Hver dag spør de nå om vi kan gå en tur på turen-

Jaa- alle ler sammen. Tur på turen, så gøy.

Den samme pedagogen følger opp sitt resonnement:

Nye steder man går uten sekk- oppdager det nye. Lekne. Dette er en form for lek. Vi var til stede og vi fulgte jo bare barna og stopper der barna ønsker. Barna i den alderen trenger å bevege seg- der oppstår ofte konflikter i barnehagen- når de ikke får beveget seg. Før pandemien kjente jeg skikkelig på det. Men våren 2020 var vi kun ute- oss sammen. Opplevdes veldig fint. En form for lek å være sammen- gjøre noe sammen.

Informantene beskriver en hverdag med mindre konflikter mellom barn, og mindre konflikt hos pedagogen og knytter dette slik jeg oppfatter det til at mindre grupper ute på tur gav mer rom og tid. De beskriver en hverdag med mindre forstyrrelser og færre avbrudd for den ansatte. Det kommer frem som tydelig at det fellesskapet man erfarte, hvor man hadde tid til å leke og gjøre seg erfaringer/oppdagelser ut i naturen sammen, barn og voksne, brakte inn et likeverdighetsperspektiv i relasjoner og samvær. En pedagogisk relasjon preget av likeverdighet og gjensidig tillit. Det sies også fra informantene at mulighetene barn og voksne fikk for å være sammen i lek over tid, og samtidig bruke kroppen aktivt gjennom turer og utforskning i naturen, sannsynligvis var en årsak til at graden av trivsel i gruppen ble økende, samtidig som graden av konflikt ble redusert.

Et oppfølgingsspørsmål knyttet til de ansattes egen lekenhet i denne perioden, gir følgende beskrivelser:

En pedagogisk leder sier:

Ja, jeg ble ikke avbrutt. Jeg skulle ikke ha hodet mitt et annet sted eller akkurat har kommet tilbake fra å ha hatt hodet et annet sted. Det er ganske utfordrende å være i en vanskelig samtale det ene øyeblikket og rett etterpå gå i lek med barna Klarer ikke å omstille deg. Omstillingen er vanskelig- Du gjør dette mange ganger hver dag og hodet blir slitent. Under pandemien var dette «rommet» rydda for meg. Jeg kunne være den jeg hadde lyst til å være på jobb, hele tiden- men som jeg vanligvis er litt her og litt der. Ja, jeg kunne være til stede i det, ikke slippe det og ikke bli forstyrret fra det og ikke miste det.

En annen pedagogisk leder følger umiddelbart opp med å si:

Blir det samme. Jeg opplevde mye mer tilstedeværelse, klarte å gå inn i leken, slippe meg løs. Tøyser mer- tanker forsvinner, og du klarer å være til stede og se barna. Med hele kroppen. Hode ikke er et annet sted. Kropp og hode jobbet på samme plass.

Alle ler, og sier jaa, som en slags felles forståelse på dette bildet av en opplevd utilstrekkelighet.

Det er sånn det føles ut innimellom at du er to forskjellige steder. Og dette ser barna. Det gjør noe med stemningen i gruppa at mitt stressnivå sank betraktelig. Kjenner fortsatt på dette-Når vi er på tur i skogen. Ser i dag også, at jeg puster liksom- jeg er en mye mer tilstedeværende voksen

Dette følges opp med en kommentar:

Det er en umulig forventning som blir lagt på pedagogen- også på andre ansatte, men mest på pedagogen. Veksler mellom det absolutte alvor og lekne, gøyale, morsomme og kule dame. Jeg veksler mellom disse to og opplever det veldig vanskelig. Å forvente dette av seg selv er som masochisme satt i system. Så hører du at du bare slipp det da- bare gå inn å gjør det. Er jobben din. Ikke enkelt. Prøv selv.

Den ene barnehagelæreren i styrerstilling sier:

Personalet mindre stressa ja. Kjente det selv jeg. Så det også. Jeg kjenner jo når folk mine er stressa. Virker inn på barna. Se de ansatte hadde tid til å gjøre det de aller helst ønsket og er knallgode på- drypper på barna og foreldrene. Så barna på en annen måte.

Jeg tolker denne informasjonen som at styrerne ganske enkelt kan bekrefte at de opplever at barnehagelærerne normalt sett står i et press som gjør at de ikke får vært til stede med hele seg i samspillet med barna, og at de lett ser når de ansatte er stresset. Begge informantene som har

styrerstillinger sier at de observerte at personalet var mer til stede over lengre tid, og at de fikk gjøre det de ønsket, og hadde fullt fokus på barna. En av de viser også til at de på møter på kveldstid i denne perioden evaluerte hva som var annerledes, og at det var roen man opplevde som var suksessfaktoren.

En pedagogisk leder sier videre:

Opplevde også en ting. Er det interessant.. Noen voksne syntes leking er vanskelig. For de ble denne perioden vanskelig, i hvert fall i starten. De som vanligvis velger det praktiske, sånn som kjøkkentjenesten og oppvaskmaskin, de kunne ikke det i denne perioden. Mange grunner til at leking kan være skummelt, man må slippe seg løs. Gikk seg til og roet seg litt og de skjønnte at de kunne være til stede i leken på en annen måte. Det er jo ikke et gir på leking. De kunne være til stede med samtale, vi kan ikke være bajas alle sammen.

Informantene synliggjør at det oppstod en overgang som innebar at man var mye tettere på barna gjennom hele dagen, og at det ble mer synlig hvilke voksne som kan oppleve det som utfordrende å være i lek og i de nære interaksjoner gjennom hele dagen. At de praktiske oppgavene i barnehagene kan gi enkelte voksne et «pusterom» i dette. Det kommer også tydelig frem at det er en god kultur på å spille på hverandres styrker.

Jeg opplever en unison refleksjon i gruppen knyttet til hvordan pedagogene opplevde å være de pedagogene «de ønsker å være». Flere setter ord på et forventningspress i rollen som pedagoger, som de finner uforenlig med å være en god pedagog for barna. Flere av de reflekterer også rundt hvordan dette har satt spor i dem, men også en fortvilelse over at man frykter å måtte vende tilbake til det «gamle», det som var før våren 2020. Det er en interessant dualitet i resonnementene som vekker undring hos meg. Det er pedagoger som fremmer en hverdag hvor de har erfart å være mer til stede med hele seg, og reflekterer mangfoldig om hvordan dette har virket inn på samspillet og nærheten til barna, og gitt fleksibilitet på en ny måte. Samtidig kan man nesten oppfatte disse beskrivelsene som et slags Utopia, en hverdag som i det «virkelige» ikke er mulig å gjennomføre på samme måte.

De gir beskrivelser av forventninger i en rolle som kan synes som meget krevende å stå i.

Utfordringer og forventninger som materialiserer seg i kroppen, og gir opplevelser av å ikke ha hode og kropp på samme sted, samtidig som de pedagogene i styrerroller følger opp med betraktninger om hvordan de har sett de ansatte ha det bedre på jobb sammen, og også gjennom å tid til å være tett på barna hele dagen

5.3.2 Stemning i barnegruppen

Informantene får spørsmål om å beskrive stemningen i barnegruppen i denne perioden.

En pedagogisk leder beskriver stemningen med en praksisfortelling:

Jeg hadde to gutter på gruppa mi. Når vi var på tur, hadde de samtaler og hver gang vi kom til nytt sted satt de seg ned og sa disse ordene: «skal vi fortsette samtalen vår?». Dette gjorde de en tre, fire, fem ganger- vi flytta på oss. Dette skjedde mange ganger. Dette er to gutter som liker å prate, og de fikk lov og all verdens tid til å utforske, snakke og være i fred, det ga dem så mye. Den roen de hadde sammen, den kommer jeg aldri til å glemme. Det var stilig.

En barnehagelærer i styrerstilling følger opp, og sier:

Jeg ble rørt jeg. Det handler om ro og tid til å bare være i den gjengen. Vår gjeng, og vi skal ha det gøy sammen.

En pedagogisk leder sier videre:

Sterk vi- følelse- vi var et. Likeverdige barn og voksne- vi var sammen. Veldig sånn respekt for hverandre. God stemning.

Jeg tolker informantene dithen at denne perioden var sterkt preget av å være i et unikt fellesskap med barna som var preget av samhold, humor og likeverdighet. Det kommer tårer hos flere av informantene når de gir beskrivelser av stemningen i barnegruppen, og jeg forstår det som at informantene opplever at har kommet så tett på barna og den andre voksne på kohorten at man har streke følelser knyttet til opplevelsen og erfaringene.

Det kommer noen betraktninger om hvordan uterommet skapte mer toleranse for barns behov.

En pedagogisk leder med ansvar for småbarngruppe sier:

Vi kom kjapt inn i nye rutiner med å spise og sove på tur. Ta av sekken for å spise. I bhg var det for noen vanskelig å sitte stille, og det ble mer fokus på dette fra de voksne. På tur fikk de barna med behov for å bevege seg gjøre det. Alle fikk mulighet til å være med og de bestemte selv. Rutiner ble etablert. Bare ble sånn. Fascinerende

En styrer følger opp:

De barna som var i gruppa hos oss. Vi la merke til noen som vi ikke hadde sett så mye før. Hvor godt det var for det barnet- liksom strekke seg- her er jeg – ble sett. Vi dytta på med

masse oppmerksomhet og positivitet. Ser i dag at et par barn som har tatt mer plass og fortsatt gjør det. Det har blitt snakka om.. Hva hadde vi valgt å gjøre hvis det ikke hadde blitt rom for dette barnet. Gjør seg noen tanker om dette. Viktig. Barna fikk bestemme og var aktive deltagere. Fascinerende.

Det blir slik jeg ser det, gitt beskrivelser her som er av stor betydning for hvordan barnets posisjoner i barnehagen kan erfares. Informantene deler historier om hvordan fleksibiliteten ga enkeltbarn et større handlingsrom, og en tydeligere mulighet for et aktivt aktørskap gjennom organisering i hverdagen. Jeg finner det interessant å høre hvordan den tradisjonelle hverdagen kan stigmatiserer og korrigerer barns atferd gjennom en mer ufleksibel organisering, og holdning fra de ansatte, og hvordan dette endret seg våren 2020. Jeg tolker informantene dithen at fleksibiliteten knytter seg til de ansattes holdninger og romslighet, og at dette ble annerledes når man var ute i naturen.

5.3.3 Naturen og nærmiljøet

På spørsmål om hva lek og utfoldelse i naturen og i nærmiljøet betydde for barn og ansatte i denne perioden, svarer en barnehagelærer i styrerstilling:

Vi hadde plass. Det var lite konflikter. Barna hadde kjempeplass. To kohorter i skogen. Fast. Unikt med areal og plass.

En annen sier:

Barnegruppa hos oss, var skolestarterne i skogen fra morgen til ettermiddag. Før korona så vi barn som frøys og var lite motivert for tur. I starten var disse barna mer hjemme, men etter hvert måtte de komme i barnehagen. Hva handler det om? Følelsen av å ha glede over å være på tur har blitt sterkere også for de som i utgangspunktet ikke var så opptatt av det. Også de fremmedspråklige barna. Barna hos oss ønsker seg dette nå. Nå har vi lagt til rette for dette- glede over å være ute i naturen.

En pedagogisk leder sier:

Det er ikke denne ene leika- som alle vil ha. Det er så uendelig mange muligheter. Og konfliktdempende. Mangel på konflikter snakket vi om tidligere. Barn og voksne blir mer utforskende. Samtalegutta mine satt med bøker og oppslagsverk i times vis ute på tur.. Fant latinske navn. Snakk om språklæring. Hva heter denne på latin? Vi er der ja liksom. Jeg fikk fulgt opp akkurat de, for det var ikke 15 andre som sitter på ryggen din. Vi hadde tid til å snakke om latinske navn. Når har du tid til dette ellers?

En annen pedagogisk leder sier:

De barna som strever- fikk fulgt de opp mye bedre ute. Måltidet for eksempel, det er mye mer korrigering i barnehagen, som: «nå må du sette deg» osv. I skogen er det mer naturlig å reise seg mer, sitte på en stubbe. Barna kommer tilbake og går slik de ønsker. Det er mer fleksibilitet. Vi voksne rommet forståelse for at man er forskjellig, og at alle trenger tilpasning. Vi var nok voksne også.

En pedagogisk leder repliserer:

Høyst reelt å ha nok folk til å gjøre den jobben du skal gjøre. Vi var der hele tiden. Du var den optimale pedagogen i 8 timer. Tenk på hva det gjør med en unge. Det er det vi skulle hatt, det er det de påstår at vi har.

En barnehagelærer i styrerstilling sier:

Noen barn var en del lei seg fordi de ikke kunne leke med bestevenner som var i andre kohorter. Noen synes det var vanskelig å kunne se andre voksne og barn ute, uten å få lov til å gå bort til dem. Mange barn virket mer opplagt og fornøyde, og jeg mistenker at det var mye på grunn av mindre hektiske dager på hjemmebane. Nå de var hjemme var det mye fellestid i familiene, ikke noe fotballtrening, kulturskole, ballettimer, turning, svømming og alle andre aktiviteter. Man var hjemme med familien, spiste middag sammen og hadde regelmessige søvnrutiner. I barnehagen ble det jo også mer ro over dagsrytmen.

Jeg tolker svarene som at hverdagen ute i skogen/nærmiljøet ga et rom for pedagogen til å gjøre flere tilpasninger til barna. En tilpasning som jeg forstår som en styrking av barnas aktørskap i hverdagen. Det er også en unison oppfatning av at uterommet gir så mange muligheter for fleksibilitet, og at man som ansatt blir mer fleksibel ute, fordi forventningene man har til barna og seg selv som voksne ute, er helt annerledes enn inne. Jeg gjør meg noen tanker om hvordan dette påvirker tilpasning og fleksibilitet der hvor de voksne bestemmer at man ikke kan eller vil bruke naturen som arena for lek og læring. Hva kan dette betyr for barnas aktørskap? Jeg aner gjennom refleksjonene at uterommet virker stressreducerende og balanserende for pedagogen-de mener de ble bedre pedagoger i koronabarnnehagen. Samtidig løftes det frem et perspektiv knyttet til et generelt mindre stressnivå denne tiden, både for barn og familiene- og hvordan dette ble synlig for pedagogene.

5.3.4 Tid

På spørsmål om de ansattes refleksjoner knyttet til bruk av tid og om de opplevde å ha bedre tid til å følge barnas initiativer, til lek og samspill svarer en barnehagelærer i styrerstilling:

Jeg tenker at vi har blitt bedre til å ta barns initiativ. De er enda mer med på å bestemme. Blitt bedre på dette.

En annen styrer fortsetter:

Det føler jeg også. Dette stemmer. Vi rydder tid til leken. Spør oss om vi må det og det. Må vi ha varmmat? Møte? Inn klokka 11.30? Må vi, eller kan vi få mer tid til å følge barnas initiativ.

Jeg følger opp med et spørsmål om det er mer kritisk refleksjon rundt bruk av tid?

En pedagogisk leder svarer

JA, det er det. Men jeg ser den kommer tilbake. Nå skal vi finne balansen mellom hvor mye planer trenger vi- hva må planlegges og hvor mye og balansen mellom det frie livet- for noe planer må vi ha når det er mange som skal samarbeidet. Nå skal vi snart måtte samarbeide mer med naboavdelingen- grupper på tvers- felles åpningstid- Kommer ikke utenom kl. kan ikke bare si vi bare gikk. Da står det noen og venter på deg.

En barnehagelærer i styrerstilling kommenterer:

Vi er på vei tilbake, men vi har lært noe- balansen er ikke lik som før.

En annen styrer repliserer:

Vi er en avdelings barnehage. Det er kun oss. Vi kan gjøre det. Vi styrer for oss.

Vi har små ting som er tilbake da – men er mer kritiske -men kan styre det litt. Kan vi ta det før el etter lunsj.

Vi har valgt å plukke bort møtevirksomheten på dagtid. Det har ikke vært bra for barna Det pedagogiske ble borte på møtedagen. Alle møter er nå på kveldstid. De ansatte har valgt.

Nettopp fordi det er mer rolig.

En annen styrer beskriver:

Det å ha hele dagen uten å tenke på møter, avspasering, ubunden tid og så videre, gjør at man får en ro som jeg tenker også barna merker. Man trenger ikke skynde seg for å bli ferdig med noe. Vi begynte på utviklingsarbeid og språkkartlegging denne tiden, og det ble det god tid til. Det ble på grunn av dette arbeidet et høyt bevissthetsnivå rundt samtaler mellom voksne og barn og vi opplevde at vi fikk en kvalitetsheving på dette. Det ble enklere når hver ansatt hadde ansvar for sin lille gruppe av barn.

Informantene synliggjør slik jeg ser det, at de har med seg en erfaring hvor de har kjent på kroppen at tiden har spilt på lag, og at det har medført en ro hos pedagogene. De har sluppet å tenke på møter, ubunden tid, avspaseringer og andre ting som tar fokus bort fra barna. Samtidig synliggjør tilbakeblikket, at de ser at stressfaktoren kommer tilbake, og at man skal finne tilbake til en balanse mellom det frie livet, og alt det som skal planlegges og samarbeides om. Pedagogene snakker om tid på en måte som gjør at jeg fornemmer en frykt for at man vil vende tilbake til det gamle, og ikke ha mulighet for samme organisering som de beskriver gjennom våren 2020. Igjen fremstår pedagogene som tydelige når de adresserer utfordringene til de som har ansvaret for barnehagepolitikken i landet. Jeg fornemmer også håp om endrede mønstre i barnehagen, og håp om å kunne ivareta mye av den fleksibiliteten man har erfart, i det videre.

På et oppfølgingsspørsmål knyttet til om barnas posisjon som medaktører i hverdagen blir det sagt fra en styrer:

Som jeg sa i stad- vi er bedre på å ta blikket til barna. Interessen til barna kommer mer frem. Vi sier til barna: Kan dere ikke fortelle oss? Vi bruker barnas innspill mye mer. Jeg er helt sikker på at vi er bedre.

En annen styrer sier:

Men det krever et kompetent personalet- som kjenner Rammeplanen og som vet hva vi skal stå for. Dette trengs for å følge det barna sier.

Hva er planlegging liksom- en uerfaren kunne ikke klare å følge barna sånn-ville gjort mye rart. Et drevent personale kan få med planer og Rammeplanen inn i det barna kommer med av innspill.

En pedagogisk leder følger opp og sier:

Dette er jo pedagogisk ledelse i praksis. Det burde være pedagoger i alle bauger og kanter. Må ha erfarne og gode folk

En barnehagelærer i styrerstilling sier:

Barna var allerede for Koronatiden mye deltagende i planlegging. Endringen våren 2020 var nok mest at man hadde bedre tid til å sette seg ned å ha god tid til å lytte og reflektere sammen med barna om tingene vi ville gjøre. Det gjorde det kanskje lettere for de barna som ikke er mest frempå å bli hørt.

Jeg tolker refleksjonen som at en forutsetning for at man har kunnet følge barnas initiativer på den måten informantene beskriver, har vært at man har hatt pedagoger som har hatt rammeplan og

didaktisk tenkning under huden. At man har vært så trygg på at man har ivaretatt intensjoner i styringsdokumenter på tross av at man ikke har få planlagt og reflektert på samme måte som man vanligvis gjør. Samtidig tolker jeg utsagnene som at barna har vært premissleverandør i egen hverdag på en helt ny måte. Barna har fått erfaring med at deres planlegging har vært retningsgivende for innholdet i hverdagen, og at de ansatte har «turt» å gi innholdet i hverdagen til barna, og at man har hatt tid og mulighet til å lytte til barna rundt innholdet i hverdagen.

4.3.5 Bevaringsverdige praksiser

På et spørsmål om hva informantene opplever at er bevaringsverdig fra koronabarnehagen, kommer ulike innspill.

En pedagogisk leder sier:

Hva har vi tatt med oss videre? Vi har fortsatt høyt fokus på lek. Også før pandemien så det var ikke en stor overgang. Størst overgang var å være mer ute. Det ble en total endring av rutinen.

Når høsten startet, fulgte jeg samme gruppe. Vi startet kl. 7 med frokost ute hver dag. Vi var kun inne litt i januar og februar, desember var også litt guffent og barna hadde det ikke superbra ute.

Det var en lettelse å komme ut igjen. At de kom ferdig påkledd til bhg. Hvor lang tid man har brukt på dette vanligvis. Å være ute fra morgenen er kjempedeilig. Nok personalet med to grupper på tur. Det er mange steder å velge mellom. Barna velger hvor vi skal, alle er med på valget og de vet vi skal på tur. Det er smidige overganger som ikke skal være kaotisk. Der oppstår vanligvis flest konflikter. Fordi vi har hatt strikt regime og små områder- var det viktig å komme ut. Vi sier det hver dag til oss selv: er så mye følelser- Når vi kommer ut i skogen og får spist. Da senker roen seg. Opp med hengekøyer, frem med bøker og tepper. Slik som vi gjorde våren 2020. Fascinerende mer rollelek ute, de setter seg i grupper. Leker og hviler. Gå på tur i turen. Vi har ikke mye planer fortsatt. Personalet har tenkningen med seg, og vi råder ikke. Vi oppsummerer måneden på slutten av måneden, i månedsbrev. Masse som dukker opp. Barna har vært med påvirket.

Vi har ikke samlingsstund, men vi samles om noe. Fellesskapsfølelsen er veldig stor- når vi går, og vi har alltid musikk på tur når vi går tilbake. Dette skaper stemning og fellesskap. Det har vi med oss fra våren. Gode erfaringer som vi har tatt med oss videre og som skal være med videre. Fungerer godt uten masse møter. Vi trenger ikke å snakke masse sammen. Personalmøtene er avdelingsvis, og der snakker vi om hverdagen.

En barnehagelærer i styrerstilling sier:

Opptatt av lek før, også barns medvirkning og dele i gruppe. Får det best til i små grupper. Koronaen hjalp oss med implementeringen. Tid til leken og tid til å ta bort alt vi ikke må, og et kompetent personale som styrer. Kunne ikke gjort det uten det. Oppsummerer også på slutten av måneden. Tar det mer spontant og implementerer fortere. Tiden til å følge barnas initiativ er bevaringsverdig.

En annen styrer sier:

Tilstedeværelsen er sterkere. Ser det i etterkant. Vi har plukka bort noe som har gitt oss ro, tid, lyst og vi gleder oss over det. Tilstedeværelsen har vi tatt med oss noe mer. Rett og slett blant anna flyttet noen møter til kveldstid.

En pedagogisk leder sier:

Jeg er mye den samme pedagogen som jeg var før, under og etter koronaen. Barna skal medvirke og det skal være så lite planer som mulig. Sånn har det vært hele veien.

Det bevaringsverdige for meg – er like mye ressurser som under pandemien. Hvilke rammer jeg skal jobbe under. Skal aldri gi meg på dette for å få det til. Putte hode inn i alle sammenhenger. Mas og kjase på alle politikere og utfordre de på dette. Jeg tror vi har en større forståelse i samfunnet nå på hva jobben krever. Barnehagelæreren har større forståelse i forhold til hva som kreves. Kan falle tilbake på at vi klarer det nok, fikser det holdning. Vi skal ikke gjøre det, vi kan ikke få til drømmehverdag uten mer ressurser. Det skjer ikke. Tilbake i tralten fordi rammene er sånn. Masse kompetent personale, men får ikke brukt de godt nok, grunnet rammene. Kommer ikke utenom. Vi har aksepterer dårlige forhold og alltid gjort det beste ut av det. Vi må klage høyt og tydelig. Være sand i maskineriet. Dette er bevaringsverdig.

En styrer sier:

Jeg er fortsatt takknemlig, for foreldresamarbeidet- for nærvær av ansatte selv om de har vært livredde. De har kommet på jobb- og sagt:» dette klarer vi». Kjenner på takknemlighet. Handler om ledelse- se den enkelte og prøv å legge til rette for at du skal blomstre. Igjen- ja, vi skulle nok hatt mer ressurser.

Pedagogisk leder repliserer:

Ikke noe motsetning i de synene der. Ønsker å få ut det beste av hver enkelt. Men, vi skal ikke anerkjenne at vi har dårlige rammer. Ikke gå rundt og være blinde. Viktig for meg at vi legger til rette for tilstedeværelse. Begge tankene er viktige.

Styrer sier:

Vi er nok enige i den. Vi trenger mer folk.

En pedagogisk leder sier:

Vi satte inn vikarer kjappere. Vi viste at vi fikk tilskudd. Ellers er budsjettet stramt. Kan prioritere å ansette flere- prioritere rammene er som de er. Rammene gjorde det slik at vi fikk vikar med engang så vi kunne dele grupper osv. Jeg er redd for at normalen skal gjøre at vi må slippe folka våre til andre avdelinger, slik at det går utover barna- så vi ikke får gjennomført tur.

Nok folk så utvikler vi oss også- får tid til å veilede. Pedagoger blir slitne når færre voksne. Jobber dobbelt. Ressursene er kjempeviktige

En annen pedagogisk leder sier:

Pandemien var et speil. De som sitter over oss, vet faktisk ikke hvordan det er i bhg. Smittevernveileder var basert på forholdstall- får dere ikke til full åpningstid- sier dere, bare tull- man så jo fort at man ikke klarte intensjoner i smittevernveileder.

En barnehagelærer i styrerstilling sier:

Vi har endret på møteplanen permanent. Halvparten av alle avdelings møter og samtlige barnehagelærermøter tas nå på kveldstid (på TEAMS), og det fortsetter vi med. Vi må gå litt ned på antall personalmøter for å ikke få for stor totalbelastning med hensyn til kveldsarbeid, men vi er enige om at dette er en god løsning og at mer tid med barn/færre avbrudd er et gode for alle.

Vi har fått et kjempeløft på digitalkompetanse for alle ansatte, og digitale arbeidsformer kommer til å bli med videre (både møter, dokumentdeling, kommunikasjon om fag, beskjeder osv.) Dette sparer tid og ikke minst gir mindre forstyrrelser i det daglige arbeidet.

Vi har også hatt stramme rutiner på forberedelser av aktiviteter og måltider for å forhindre at folk «skal bare» og går mye frem og tilbake mellom kjøkken, lager og avd. Dette beholder vi

da det er mye bedre gjennomføring av aktiviteter og måltider når den voksne er rolig til stede hele tiden og ikke «bare» skal hente noe ...

Jeg forstår det slik at informantene her adresserer et tydelig budskap til beslutningstakere/politikere når de beskriver hva rammebetingelsene har betydd for hverdagen gjennom våren 2020. I refleksjoner knyttet til bevaringsverdige praksiser oppfatter jeg informantene som helt unisone på at dette ikke vil være mulig uten en endring knyttet til bemanning gjennom hele dagen i barnehagen. Leken og voksne ansatte som griper det spontane mulighetsrommet i barnehagen fremkommer også, slik jeg ser det som et bevaringsverdig aspekt. Jeg aner en ambivalens hos informantene, og denne knytter seg til en frykt for at det de beskriver som den erfarte drømmehverdagen under våren 2020, igjen skal bli til den vanlige hverdagen igjen.

5.3.6 Barneperspektiv

I et barneperspektiv, hva vil du tenke at barna kunne ønske at du tok med deg inn i din praksis fra våren 2020?

En pedagogisk leder sier:

Den voksne som ikke sa: du må vente- jeg kommer tilbake, kommer snart osv. Den er tilbake nå. Men den vil de slippe. Har fått den litt tilbake nå.

En barnehagelærer i styrerstilling sier:

Tilstedeværelsen. Det er den de vil ha. Lekenheten som kom med tilstedeværelsen. Nærheten.

En pedagogisk leder følger opp med:

Det de vil er å være sammen med den voksne du trives med. Leke nå- holde hånda. Vil du leke med meg nå. Den voksne som ser deg og som gir oppmerksomhet og energi, og som har tid til å svare Ja, det kan vi gjøre - vi kan leke.

Gleden de får, når den voksne vil leke med meg som barn. At det syntes på den voksne at man vil leke- barna merker dette. Bli sett. Barna ville leke med meg. Barnet føler seg betydningsfullt. Barna merker det

En annen pedagogisk leder sier:

Ja, barna føler seg uviktige når de alltid blir bedt om å vente fordi jeg må hjelpe andre barn.

Vet selv som voksen hvor kjedelig det er å vente. Vil ha et svar, også må man vente..... uff, ja- dette er viktig.

Får støtte på dette fra en i gruppen:

Disse spørsmålene er viktige- bør stille til politikerne!

Pedagogisk leder fortsetter:

Bli tatt på alvor ifht temaene barna er opptatt av. Jeg fikk kjeft av samtalegutta fordi jeg hadde glemt å ta med de faste bøkene. Lå hjemme Har du ikke med deg de? Unnskyld! Barna forventer det nå- har tatt de på alvor. Det som har vært viktig for barna- hva enn det er. Gi det masse fokus.

Bli sett- være lykkelig og nærværet.

Jeg tolker dette som at barna har erfart at de voksne i barnehagen har vært voksne som har vært mer til stede med både hode og kropp, og som har hatt større toleranse og forståelse for barnas behov, ønsker og aktørskap.

En styrer sier:

Fra barnas perspektiv tenker jeg at det hadde vært fint om de kunne få et lavere aktivitetsnivå på ettermiddager og kvelder/helger også etter korona. Det å få komme hjem etter barnehagen, hvile, spise middag, ha en rolig kveld med familien ser ut til å ha vært gull for mange barn.

Kortere åpningstid i barnehagen med mer bemanning samtidig er fra et rent barneperspektiv også ønskelig, men lar seg dårlig kombinere med foreldre i full jobb (ikke alle har åtte til fire-jobb ...).

Noe som vi tar med oss, er at vi fortsetter med mye digitale møter. Disse møtene er mer effektive, de sparer reisetid og gir mindre avbrudd i dagen, og derfor mer tid sammen med barna.

De digitale møtene har også gjort det lettere å få inn mer spisskompetanse i mange tilfeller.

Vi hadde møte med Sunnas sykehus for noen uker siden for å skaffe oss mer kompetanse om tilrettelegging for et enkeltbarn. Der var lege, ergoterapeut, fysioterapeut, psykolog og flere andre med. Dette hadde ikke vært mulig på «gamlemåten».

Når man kan sende invitasjon og folk kan logge seg på 15-20 minutter uten å bruke reisetid, er det mye lettere å få med folk fra ulike fagmiljøer når vi jobber med ulike temaer, enten vi tilrettelegger for enkeltbarn eller jobber med kompetanseheving generelt.

Som tidligere nevnt har vi endret åpningstid og møteplaner som gir mer tid til barna.

Vi har også blitt mye bedre på å tilrettelegge for all sags lek ute. Vi dekorerer ute, jobber mer med det fysiske lekemiljøet også ute og har med mange tradisjonelle inneleker ut.

Informantene gir et tydelig bilde av hva de tror at barna ville ønsket at den voksne tok med seg videre fra våren 2020. De peker på at barna ønsker å slippe å være med voksne som aldri har tid, og som alltid sier: «du må bare vente litt». Jeg oppfatter også en unison enighet om at den lekende voksne, med tid til å være nær og å dele barnas glede over det som oppstår i øyeblikket og gjennom leken, er en drømmevoksen for barna, og en sånn type voksen informantene tror at barna har erfart gjennom våren 2020, og en type pedagog informantene selv også opplever at de har vært.

De erfaringene man har gjort seg med digitale møter, effektive møter og ikke minst mindre aktivitet på ettermiddager og helger, har slik informantene beskriver det, gitt et lavere stressnivå hos både barn og voksen, som igjen har styrket mulighetene for å være sammen om det barna opplever som meningsfullt.

5.3.7 Siste refleksjoner

Det åpnes for noen siste refleksjoner fra informantene, om de har noe å dele.

En pedagogisk leder sier:

Har tenkt på to ting: foreldrenes perspektiv. Nedstengt med hjemmekontor. Mange har sagt at de har hatt mindre stress grunnet pendling. Mer tid på morgenen har effekt på barna. Fornøyd barn. Slitene fordi de har vært mye ute i barnehagen, men det er en annen type slitsomhet. Både barna og foreldrene hadde en annen ro.

Det andre er samholdet på avdelingen, ble veldig sterkt. Savnet kollegiale på huset. Men alle avdelingene har fått godt samhold. En del av personalet kom tydeligere frem- Fant plassen sin fordi man ble tryggere-se hverandre bedre- gode på å se de små øyeblikkene. Dele de små situasjonene. God teamfølelse og fellesskap.

En styrer sier avslutningsvis:

Jeg har kjent på lederrollen: fikk beskjed om å ikke blande meg- ikke gå rundt på huset. Kjente på å vite at noen var redde og jeg kunne ikke gi en klem. Eller kjenne at jeg med min

nærledelse ble litt borte. Dette har vært skikkelig vanskelig og jeg har sett hva det har gjort med folka mine. Folka mine har savna dette. Gi en klem eller observere. Tilstedeværelsen der har jeg kjent veldig på.

Jeg hadde en ansatt som hadde det veldig vanskelig den perioden – engang sneik vi oss opp i andre etasje og gjemte oss på kontoret -der klemte vi lenge. Det var så viktig og så riktig. Vi gråt begge to. Har vært så vanskelig å ikke være den lederen som kan holde i hånda.

En annen styrer støtter opp om dette:

Ja, den nærheten savner vi skikkelig. Lede på avstand er krevende. Tar ikke med oss den- lede på avstand.

En pedagogisk leder sier:

Å kna sammen huset igjen- er en jobb nå. Kommer til å ta lang tid. Vært på hver vår tue. Tragisk med hvert sitt pauserom.

Styrer sier:

Vi har tiltak fra høsten av for å ivareta dette. Vi er i land.

Jeg tolker disse avsluttende refleksjonene som at informantene kjenner på en stor takknemlighet over hvordan man har stått sammen gjennom en periode hvor samarbeidet og interaksjoner mellom ansatte, foreldre og barn har vært veldig nært. Samtidig erkjennes det fra alle, både av pedagogiske ledere og styrere at man har savnet fellesskapet som kjennetegner arbeidet i barnehagene. Det å kunne være tett på kollegaer, det å kunne gi en klem, være nær i ledelsen av de ansatte.

6.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg belyse og diskutere funn fra analysen, og se dette i sammenheng med teori. Jeg har måtte ta noen valg og avgrensninger knyttet til hvilke funn jeg velger å gå dypere inn i, og funnene er nært knyttet opp mot forskningsspørsmålet. Forskningsspørsmålet er:

Hvordan kan førstehåndserfaringer fra «koronabarnehagen», våren 2020 kaste lys over barnehagelærerens pedagogiske faglighet knyttet til leken, barnefellesskapets posisjon og barnas opplevelse av å ha det bra i barnehagen?

Jeg har valgt å komprimere kategoriene fra analysen til de tre områdene jeg har ønsket å utforske gjennom problemstillingen. Dermed vil det i denne delen bli drøftet funn under kategoriene pedagogisk faglighet, lek og fellesskap.

6.1 Pedagogisk faglighet

Jeg oppfattet at informantene var samstemt i hvordan de kunne gripe de muligheter den enkelte dagen gav, uten å måtte planlegge så mye av innholdet på forhånd. På denne måten erfarte de som barnehagelærere å være mye mer åpne for barnas planlegging, ønsker og intensjonalitet. Dette kan sees i lys av Rothuizen og Togsverd (2015, s.254) som knytter begrepet pedagogisk resonnering til barnehagelærerens særlige sans for øyeblikkets betydning. Det kan se ut til at barnehagelæreren fikk mulighet for øyeblikkets verdi, og at øyeblikkene og hendelsene som oppstod, synliggjorde og virkeliggjorde pedagogens evne til å intuitivt oppfatte verdien i øyeblikket og beslutte og tilpasse seg dette. Dette opplevdes av flere av informantene som fungerer i pedagogisk leder stillinger som noe nytt, og en ny mulighet. Den positive konsekvensen av dette beskrives av informantene som at de så barna på nye måter, i nye lys og at de selv endelig erfarte å ha tid og mulighet til å være de pedagogene de egentlig ønsker å være. Jeg undrer meg over om dette kan knyttes til det van Manen (1993, s.145) skriver om det taktfulle blikket. Blikket som ifølge van Manen (1993, s.145) gjør barna til subjekter. Jeg fremsetter den påstanden i lys av at informantene også gir beskrivelser av hvordan barn og ansatte var et i et sterkt felleskap i denne perioden, da barnehagelærerne opplevde at forskjellene og asymmetrien mellom barn og ansatte var annerledes. Tilbakeblikket bringer frem erindringer av en gledefylt periode, og en mulighet for å styre sin egen hverdag. Man kunne være fordypet i lek med barna og hadde endelig tid til å kunne gjøre det. Dette kan sees i sammenheng med det Rothuizen (2020, s.53) skriver om hvordan pedagogen befinner seg i et spenningsfelt mellom å styre og samtidig gi plass til barnets egne dannelses og utviklingsprosesser. Jeg synes det ser ut til at informantene på mange måter erfarte å stå i en hverdag hvor de i større grad enn vanlig fikk en mulighet til å gjøre det som Rothuizen (2020, s.53) relaterer til den pedagogiske fagligheten. Med det mener Rothuizen (2020, s.53) en hverdag og situasjoner der hvor barnehagelæreren gjør det rette i situasjonen uten sikker viten om hvordan og hva «det rette» egentlig ser ut og er.

Det sammenfaller også med van Manen (1993, s.113) og beskrivelsen av hvordan pedagogisk takt og en taktfull pedagog evner å handle spontant i ulike situasjoner, og forvandle og være i disse øyeblikkene sammen med barna slik at det blir pedagogisk betydningsfulle øyeblikk. Informantene peker på hvordan de som erfarne pedagoger, i samspill med erfarne pedagogiske medarbeidere har den didaktiske tenkningen og rammeplanen «under huden», slik at man vet hvilken verdi som ligger i det som ikke planlegges på forhånd, nettopp slik van Manen (1993) sikter til når han beskriver den taktfulle pedagog.

Både Bae (2018) og Hansen (2015) fremsnakker verdien av å forstå at her- og nå -opplevelsene, og det som skjer i nuet fremstår som en av kjernekompetansene til barnehagelæreren. «Det er i nuet og

i øyeblikket at små barns opplevelser og bilder av virkeligheten sammen med ulike erfaringer blir til helheter» sier Hansen (2015, s.128). Det kan fremstå paradoksalt at rammebetingelser kanskje er den mest aktive faktoren når det kommer til å begrense barnehagelærerens mulighet for å være i øyeblikket sammen med barna, og man skulle kanskje kunne tro at dette handler om manglende kunnskap om øyeblikkets betydning i det pedagogiske arbeidet. Men, informantene gir uttrykk for at det er de ytre forstyrrelsene som ofte medfører at man i den «normaliserte» hverdagen ikke får tid og mulighet til denne tilstedeværelsen. Jeg oppfatter at informantene mener at de ytre forstyrrelser til eksempel kan være; dårlige rammebetingelser som påvirker bemanning og mulighet for tilstedeværelse, samtidig som det også er for mye planer og forventninger, noe som blir hemmende for barnehagelæreren i å gripe muligheter og initiativer på den måten man gjorde våren 2020.

Dette sammenfaller i nokså stor grad med både Rothuizen (2020) og Sundsdal og Øksnes (2015) som på ulike måter uttrykker bekymring for hvordan styring utenfra og press på produksjon og resultat i barnehagen fratruer pedagogen muligheten for å ivareta leken, det spontane og barnets behov og stemme. Dette forsterkes ytterligere hos Greve og Øksnes (2015) som viser til hvordan FNS barnekomité har uttrykt bekymring for at barnets rett til lek er mer begrenset enn tidligere, nettopp på grunn av de ytre kreftene som medfører en voksende akademisering av barns liv, også i barnehagen. Et læringstrykk som medfører at barns vennskap og lek ikke settes på dagsorden, hverken politisk eller i den enkelte lokale barnehage (Greve og Øksnes, 2015, s.15).

Dette kan også sees i sammenheng med det Kibsgaard (2019) beskriver som en utfordring for barnehagen og de ansatte, når press og krav til dokumentasjon, testing og læringsfokus, blir så stort at de ansatte ikke har kapasitet og mulighet for å være sammen med barna i tull, tøys og absurditeter som oppstår. Informantene beskriver hverdagen våren 2020 som «endelig hadde jeg tid til å være den pedagogen jeg ønsker å være», og hvordan dette synliggjør at det for noen måtte en helt ny hverdag til for å kunne være åpen og mottakelig, og ikke minst ha kapasitet til å være i det barna var opptatt av, og sammen med barna om opplevelser, lek, tull, og tøys. Jeg ser dette i sammenheng med det politisk rådgiver i Utdanningsforbundet, Turid Pålerud, skrev i Barnehagefolk (3utg, 2020) om en samtale hun hadde med to pedagoger knyttet til erfaringer fra «koronabarnehagen». Det gis beskrivelser av at servicetid ble erstattet med pedagogisk tid, og at det ble en merkbar forskjell for pedagogenes tilstedeværelse, da de slapp å gjøre alle de praktiske oppgavene som vanligvis følger med.» Vi fikk se og oppleve helheten i leken, ikke bare bruddstykker. Ungene lekte på en annen måte, og kanskje gjorde de det fordi vi kunne støtte dem», sier en av pedagogene Pålerud (2020, s. 30) snakker med. Pålerud hevder at barna i barnehagen i økende grad omgis av stadig færre mennesker med god tid, og at det oppstår en brist på logikk i dette mønsteret av mindre tid og større ambisjoner. Informantene i mitt materiale viser til at de så barna på nye måter, og at de så alle

barna, dette samsvarer med det Pålerud (2020) viser til i samtalene sine med to pedagoger. Det sies:» flere byråkratiske tiltak ble lagt bort i vårdokumentasjon og skjemaer fikk vente. Det forunderlige var at barna ble tydeligere for barnehagelærerne i denne tiden hvor de «bare» var sammen» (Pålerud, 2020, s.30).

Jeg vil ta til orde for å se dette i lys av det Rothuizen (2020) fremmer som argumentasjon for at barnehagelæreren må finne et faglig ståsted og lete etter fagets kjerne, som bevarer den sosialpedagogiske tradisjonen som den nordiske barnehagemodellen er tuftet på, der nettopp leken, meningsfulle fellesskap og barnets stemme står i fokus. Slik jeg oppfatter informantene, og da i særlig grad de som fungerer i pedagogisk leder stillinger, så har de virkelig fått erfare verdien av å ha tid til å favne om det mulighetsrommet som finnes i barnehagen, om man ikke organiserer det «i hjel». De har opplevd å være pedagoger, slik de ønsker, og har erfart hva dette skaper av trivsel og fellesskap i barnegruppen. De har opplevd og erfart at styrerne har vært tydeligere på forventninger, og hvordan disse forventningene har satt søkelys på barnehagelærerens tilstedeværelse i i kohorten, og på at hver dag er en mulighet for lek og moro.

Det er åpenbart at styrerne har hatt en annen rolle i denne perioden, og har i mye større grad tilrettelagt hverdagen, slik at barnehagelæreren kunne ha fokus på arbeidet i barnegruppen. Studien viser at styreren håndterte eller tok bort mange av de pålagte oppgavene barnehagelæreren vanligvis har, og tok valg hele veien som har gjorde det lettere for pedagogen å være fullt og helt til stede sammen med barnegruppen. Styrerne i mitt material setter ord på at de måtte være tydeligere ledere hvor de blant annet tok flere beslutninger uten demokratiske prosesser i personalgruppen. Jeg undrer meg om det kan ha vært med på å gjøre hverdagen enklere for barnehagelærerne. Det kan uansett synes som viktig at både styrerne og de pedagogiske lederne søker å finne god, faglig argumentasjon for hvordan og hvorfor disse erfaringene var så gode.

Jeg mener at denne refleksjonen blant barnehagelærerne og styrerne også er viktig med tanke på at man nå i ettertid av pandemien høre resonnementer blant barnehagefolk og administrasjoner i kommuner som kan si at det er godt vi endelig kan bringe faget inn i barnehagen igjen, etter år i pandemi, hvor man «bare» har lekt. Jeg henviser også til Halldén (2003) og beskrivelsene av barneperspektivet og forståelsen for virkeliggjøringen av dette begrepet. I et barneperspektiv kan det se ut til at «koronabarnhagen» ivaretok barneperspektivet på nye måter.

Mitt inntrykk er at informantene i stor grad har sett verdien av å ha tid, mulighet og rom for å gripe hverdagen og favne om det barna var opptatt av og ønsket. Dette løftes frem flere ganger i intervjuet, og informantene kobler dette til begrepet autonomi, og til barnas gledes uttrykk og trivsel denne perioden. Nortvedt (2013, s.252) sier om autonomi at det må sees på som individets rett til

selvbestemmelse, sett i lys av evnen til å kunne sette seg egne mål og kritisk reflektere over sine egne handlinger. Å respektere barnehagelærerens autonomi, handler om å respektere deres vurderingsevne basert på kunnskap og fornuft. Det kan se ut som om både barnehagelærerens og barnas autonomi har fått endrede vilkår i denne perioden, og jeg tror at det i et retrospektivt perspektiv er viktig å diskutere på hvilke premisser den faglige autonomien kom tydeligere frem. En av grunnene til at barnehagelærerens autonomi fikk mer spillerom kan være at det viktigste perspektivet i denne perioden var den nasjonale smittevernveileder og føringene som lå til grunn i denne. For pedagogikkens del handlet det derfor om å komme seg igjennom perioden som best man kunne. Beslutningstakere måtte stole på barnehagelærerens kompetanse og at denne skulle få komme til nytte uten ytre styring. Jeg reagerer derfor på at man i etterkant kan hevde at dette var en periode hvor det faglige ikke var i fokus. Dette kan forstås som en mangel på tillit og tiltro til barnehagelærernes fagkompetanse, når den gis fritt spillerom, slik som barnehagelærerne i min studie viser til.

Informantene er samstemt i at behovet for refleksjon og samsnakk om praksis, ble redusert gjennom våren 2020, og de hevder at dette kanskje også svekket fagligheten. Dette kan vitne om en usikkerhet knyttet til om det er nok å «bare» leke, eller det kan bekrefte behovet for å være i refleksjonsfellesskap med andre i profesjonen for å snakke om praksis, erfaringer osv. Dette kan sees i lys av Rothuizen (2020) som sier at det er et behov for profesjonen til å finne pedagogikkfagets mange kjerner. Det syntes som utvilsomt at pedagogenes mulighet for samsnakk og refleksjon var redusert, og i lys av alle erfaringene man gjorde seg, burde pedagogene hatt mange flere muligheter for å reflektere sammen om det de opplevde denne perioden. Eik (2014, referert i Greve et al., 2015, s.10) viser til forskning som viser en tendens til at barnehagelæreren kan miste sitt fagspråk når de begynner å arbeide i barnehagen. Det kommer ikke frem konkrete årsaker til dette, men det at majoriteten av de som arbeider i barnehagen er ufaglærte trekkes frem som en mulig faktor i dette. Jeg tror at de signalene informantene sender om hvordan de savnet å snakke om det de erfarte sammen med andre i profesjonsfellesskapet, er svært viktig blant annet for å ikke miste eget fagspråk. Jeg vil hevde at det å kontinuerlig ha et søkelys på det Rothuizen (2020, s.51) forbinder med polyfonien, der deltagerne sammen gjennom å lytte og kjenne til egen og andres stemmer både utøver, undersøker og utvikler faget, også kan synes som viktig. Kjørholt og Winger (2013) understreker betydningen av at de ansatte kontinuerlig reflekterer sammen knyttet til hvilke praksiser og fellesskap som blir vektlagt i og kjennetegner barnehagen. Dette er av viktighet for hvordan man blant annet omsetter et begrep som barns medborgerskap til å bli noe mer enn bare et begrep. Gjennom refleksjon og erfaringsdeling kan begrepet bli til en del av en hverdagspraksis.

De av informantene som har pedagogisk leder stillinger har til felles at de alle gjennom våren 2020 har tilbrakt mye tid utenfor barnehagene, noen av de har konsekvent vært ute med sin kohort hele tiden. De beskriver hvordan organiseringen var rigget, slik at de kun kunne møte sin gruppe ute, og gå på tur. Flere av de trekker frem at man erfare større fleksibilitet ute, og at forventningene man har til kollegaer og barna blir annerledes ute. Det blir beskrevet fra informantene at de erfarer større toleranse og har mer rom og kapasitet for å gjøre tilpasninger ute i naturen. En pedagog sier at enkelte av barna opplevde å få endret status i gruppen, man så styrker og ressurser hos barn, man ikke på samme måte ser på «innsiden av gjerdet» En pedagog sier blant annet:»

«Det er mye mer korrigerende i barnehagen, ved måltid for eksempel. I skogen er det naturlig å reise seg mer, sitte på en stubbe. Barna kommer og går slik de ønsker, og vi voksne rommer mer forståelse for at man er forskjellig».

Det er nærliggende å se dette i lys av Baes (2018) beskrivelser av hvordan enkelte faktorer i barnehagekonteksten spiller inn på samspills- og interakjonskvaliteten, og hvordan barnehagelæreren på kort tid skal ta valg om hvilke initiativer som skal følges opp, hvordan kontakten skal avgrenses eller følges opp. Det ser ut til at informantene gjorde seg erfaringer med at dagene ute på tur med mindre grupper skapte et større rom for tilpasning til barna. Man hadde tid til å «la humla suse». Man hadde tid til å se det enkelte barns behov og gjøre tilpasninger deretter. Man anerkjente barnets behov i større grad, og kunne i lys av dette også se barn som fikk endrede posisjoner i barnegruppen. Jeg finner det meningsfullt å reflektere rundt om dette også kan være et eksempel på den indre anerkjennelsen Løvlie- Schibbye (2013) tar til orde for. Der hvor empati, forståelse og aksept skaper en atmosfære av trygghet og tillit mellom voksne og barn. Det kan fremstå som særdeles viktig at pedagogene som en del av egen faglighet reflekterer rundt disse erfaringene, slik at man unngår at den tradisjonelle barnehagekonteksten/organiseringen står i fare for økt stigmatisering og problematisering av enkeltbarn. Jeg tenker på det informantene sier om at de ansatte under måltidsituasjonen i barnehagen kan korrigere barn mer enn det de erfarte at man gjorde ute. En del av den pedagogiske fagligheten bør handle om å ha et kritisk blikk på praksis, og hva som ligger til grunn for de valgene vi gjør. Jeg vil også ta til orde for å identifisere hva som vanskeliggjør eller begrenser barnas handlingsrom, og de ansattes toleranse og aksept for enkeltbarnet. Jeg finner det også som hensiktsmessig, i lys av informantenes erfaring med at naturen gir en større toleranse og mulighetsrom, å vurdere hemmende og fremmede faktorer når det gjelder å tilbringe mer av barnehagetiden ute i naturen. Det er slik jeg ser det viktig for barnas posisjon som medborgere og opplevelse av å ha det bra i barnehagen, at pedagogene reflekterer rundt hvordan begreper omsettes til praksis, slik både Kjørholt og Winger (2013) og Østrem (2012) tar til orde for i sammenheng med anerkjennelse av barnet som aktør i eget liv. Jeg kjenner på en viss

bekymring hvis det er slik det kommer frem av materialet at organiseringen av barnehagehverdagen spiller inn på den ansattes aksept, tilpasning til og forståelse for enkeltbarnet. Om mine informantere antydning om at toleransen knyttet til enkeltbarn blir større og mindre problemorientert når man kommer ut i skogen, fremfor i barnehagen, så tenker jeg at dette er en viktig del av en faglig refleksjon blant annet knyttet til den institusjonaliserte barndommen og barnas opplevelse av å ha det bra i barnehagen.

6.2 Lek

Det kommer tydelig frem i materialet at leken har vært i fokus på en annen måte enn før. Informantene har opplevd å kunne følge barna og deres initiativer på en ny måte og hatt tid til å leke, barna har kunne fortsette på en lek dag etter dag, og de ansatte har kunne ta barnas planlegging på alvor. En av pedagogene sier: «Vi lekte, hylte og løp. Barn og voksne sammen. Jeg fant en lekenhet i meg selv, og er trygg på at lek er nok». Bae (2018 og Fjørtoft (2020) beskriver hvordan de ansatte med lekelyst og lekekompetanse fremstår for barna, og hva det betyr for barn å være omgitt av ansatte som byr på seg selv uten å blande inn voksen logikk. Det kan se ut til at enkelte ansatte hentet frem det lekne i seg, under våren 2020. Dette korrelerer godt med Wolf (2017) som med utgangspunkt i Huizinga (1956) beskriver hvordan det lekende mennesket, kan ha krevende kår i en barnehagehverdag som er for full av oppgaver og krav. Det kan, slik jeg ser det være strukturen og organiseringen i barnehagehverdagen som fratår de ansatte muligheten for å hengi seg til leken, slik informantene gir beskrivelser av at de kunne, våren 2020. Samtidig er det et poeng at det også hviler et stort ansvar på hver enkelt ansatt uavhengig av barnehagehverdagens form og struktur. Fjørtoft (2020) ansvarlig gjør barnehagelæreren når det gjelder å bevare egen lekenhet, fordi det er en viktig del av yrket. Jeg opplever at informantene tar til orde for en form for frustrasjon knyttet til at hverdagen ikke alltid er fasilitert for at det lekende i de ansatte får komme til uttrykk. Informantene setter ord at det er krevende å være en ansatt fullt og helt til stede i barnas lek, når hverdagen er fullspekket av oppgaver, møter og organiseringsbehov og utfordringer. En av informantene gir beskrivelser av at forventningene som barnehagelærer møter kan grense til det uansvarlige. Det sies blant annet: «Man skal gå fra en alvorlig samtale det ene øyeblikket, til vill lek og moro det andre». Det er krevende og raske omstillinger som av informanten beskrives som begrensende når det gjelder å engasjere seg i leken, slik man burde. ¹¹

I lys av kunnskap om at barns muligheter for lek i hverdagen er nært knyttet opp mot hva som representerer et godt liv for barna i barnehagen, så vil jeg hevde at det er viktig å se informantenes

¹¹ Det fremstår som viktig at man ser dette i lys av henvisningen til Kibsgaard (2019) som er løftet frem under avsnittet som omhandler pedagogisk faglighet. Jeg tenker at referansen er like gyldig her.

beskrivelser av hverdagen og leken, som et innspill i debatten om den institusjonaliserte barndommen. Sundsdal og Øksnes (2015) beskriver hvordan mange har båret på en frykt for at barns lek ikke vil ha gode nok rammer, og at friheten til lek og barnas forvaltning av egen tid skulle forvitne i takt med institusjonaliseringen. Kjørholt og Winger (2018), Øksnes og Greve (2015) belyser også det samme. Det kan synes som at erfaringene fra våren 2020 er verdt å dvele ved, i lys av det materialet synliggjør. Bae (2018) hevder at det å ivareta barndommens egenverdi må knyttes til å ivareta lekens plass, både den barneinitierte som finner sted sammen med andre barn og som drives frem av barna selv, og den lekenheten som oppstår i øyeblikket. Informantene synliggjør at våren 2020 muliggjorde barnehagelærerens mulighet for å gripe øyeblikket på en helt ny måte, og at dette skapte gode forutsetninger for leken. Informantene synliggjør at det skjedde noe med dem og at de fant sin egen lekenhet, blant annet fordi de kunne være fullt og helt til stede med kropp og hode. Fjørtoft (2020) viser til hvordan den voksne må bevege seg inn i barnas verden gjennom leken, og hvilken spenning som oppstår når man gir seg hen til leken, når man mister seg selv og lar seg bevege som deltager av den. Jeg mener det er viktig at vi ser dette i sammenheng mellom det som informantene sier knyttet til å være i et sterkt fellesskap med barna. Informantene sier: «vi var et, skillene mellom ansatte og barn ble hvasket ut» Den lekende ansattes status er udiskutabel, og dette bør være, slik jeg ser det, en del av den faglige refleksjonen knyttet til medaktørskap, anerkjennelse og «det gode liv» i barnehagen. Dette beskrives også av Østrem (2012) gjennom en tydeliggjøring av at leken er svært sentral når det gjelder å være en kilde til livslyst og glede, og for identitetsdannelse og meningsskapning for barna.

6.3 Barnefellesskapet

Forskningen til Koch (2012) viser at lek, øyeblikksvennskap og opplevelse av tilhørighet i et fellesskap med andre barn, har mye å si for barnets opplevelse av trivsel. Koch (2012) beskriver hvordan «det kroppslige øyet» er en måte for pedagogen å se barn på. Gjennom denne måten å være sammen med barn på fornemmer pedagogen barns glede, deres positive utstråling og kontakt. Gjennom denne måten å se barn på, hvor pedagogen gjennom engasjement i barnets gjøren, deler felles sanseerfaringer, blikk, stemmer og følelser, kan pedagogene få en dypere forståelse for barns trivsel. Barnet erfarer ifølge Koch (2012) den frie glede, og alt dette er nært knyttet opp mot barnas muligheter for å være ute. Jeg bruker henvisningen til Koch (2012) som en inngang til informantenes beskrivelser av hvordan de opplevde et sterkt fellesskap både sammen med barna, og hvordan de så fellesskap og samhold i barnegruppen på en ny måte. Informantene setter ord på at de erfarte et fellesskap, der man var opptatt av at barnas planlegging av aktivitet, tempo og turinnhold skulle være førende. Barn og ansatte etablerte lek og rutiner sammen, og materialet viser at barna svært ofte

var premissleverandøren for det som skulle skje den enkelte dag. Forskningsmaterialet til Koch (2012) viser at barna ikke nødvendigvis tildeler de ansatte så stor betydning når de snakker om trivselsfaktorer, barna selv opplever at lek og barnefellesskapet er det aller viktigste for egen opplevelse av trivsel. Det som Koch (2012) imidlertid finner, er at barna i stor grad verdsetter de mulighetene de ansatte gir de, til å være i barnefellsskap, gjennom plassen de ansatte gir til disse fellesskapene. Informantene i mitt materiale uttrykker tydelig at de så barna med nytt blikk og større forståelse. Jeg knytter dette til at de så med «det kroppslige øyet» og at de på denne måten skapte mange og nye muligheter for barna til å være sammen, og nye muligheter for selv å være sammen med barna i øyeblikkene.

Informantene viser til hvordan naturen skapte samhold og fellesskap. Skjervheim (1996) argumenterer for at et likeverdig møte mellom to subjekter er avhengig av at man møtes i et felles tredje. Det oppstår en treleddet relasjon. Slik det kommer frem av analysen, så skapte turene ute i skogen, og dagene uten detaljerte planer på forhånd en mulighet for barn og ansatte til å møtes i dette felles tredje. Informantenes beskrivelser av hvordan de var opptatt av å følge barnets initiativer, og opplevelser av å være i takt sammen med barna, synliggjør hvordan man var våken for det barna rettet sin oppmerksomhet mot. Østrem (2012) beskriver hvordan barnets subjektposisjon endrer seg dersom de ansatte orienterer seg mer mot barnets intensjonalitet og rettethet, enn om de kun retter oppmerksomheten mot selve barnet. Informantenes beskrivelser av hvordan de hadde tid til å stoppe opp der barna ønsket og at man hadde tid til å være lenge i en aktivitet eller lek om barna ønsket det, vitner om en hverdag der pedagogene fikk mer tid til å kunne rette mer søkelys på det barna var opptatt av, og rettet mot. Det kan være at dette gav pedagogene en sterk opplevelse av mening. En av informantene sier det slik:» Wow! Jeg ser ungene, alle sammen, alle på gruppa mi. Helt tydelig. Ingenting er i veien».

Analysen viser at barnehagelærerne erfarte at tiden spilte på lag med dem, og at barna i større grad fikk mer kontroll over tiden. Det er spesielt interessant å se dette i lys av FN s barnekomite (2013) som påpeker i sine kommentarer til barnekonvensjonen at det er en bekymring for at tiden man har til rådighet i barnehagen begrenser barna på grunn av for mange voksenstyrte aktiviteter. Aktiviteter som fører til lite eller ingen tid til lek og selvinitiert aktivitet. FNs barnekonvensjon gir barna rett til tid der de er frie fra krav, og frie til å gjøre ingenting. Det kan synes som at våren 2020 skapte et større rom for å gi barna både disse rommene til å ikke gjøre noen ting, og samtidig også et større rom for å medvirke i sin egen hverdag. Flere av informantene viser til en hverdag hvor de voksne tilpasset seg barnas behov og ønsker, og at det ble enklere å legge til rette for at barna fikk være i fellesskap og lek med andre barn, så lenge de selv ønsket og bestemte.

Informantene beskriver hvordan konfliktnivået gikk ned i barnegruppen, og knytter dette til at små grupper ute i skogen eller i nærmiljøet skapte mer rom og mindre intensitet. Det var ingen definerte leker barna måtte kjempe om og informantene viser i tillegg til at man vanligvis også har mindre plass og mindre tid i den «vanlige «barnehagehverdagen. En av informantene sier også at konflikten med henne selv ble borte, en konflikt som informanten beskriver at ofte gjør seg gjeldende i hverdagen. Konflikten knytter seg til at barnehagelæreren ofte må velge hvilke situasjoner man går inn i og hvilken lek og hvilket samspill man kan engasjere seg i, fordi det skjer så mye gjennom hverdagen som barnehagelæreren må være engasjert i. Det blir gitt et bilde fra informantene, som synliggjør at de i den «vanlige hverdagen» opplever at de må være i farta hele tiden, løpe etter barn for å avverge og/eller løse konflikter. Pedagogene må ofte gi beskjed til barna om at de må vente, både på å få hjelp og for mulighetene for å ha med pedagogene på lek eller i aktivitet. Dette er med på å skape den indre konflikten informantene sikter til.

Bae (2018) synliggjør hvordan samspillet mellom barn og voksne foregår i et høyt tempo, og i en atmosfære som er kompleks og skiftende, og hvor ulike dilemmaer og hensyn skal sjongleres på svært kort tid. Man kan også i lys av teori om barnets medborgerskap diskutere om hvorvidt denne opplevelsen av å være i konflikt med seg selv som pedagog og barna, er til hinder for arbeidet med å etablere inkluderende fellesskap i barnehagen. Kjørholt og Winger (2018) setter barnets rettigheter inn i en kulturanalytisk forståelsesramme, og viser til at den enkelte barnehage må se samspill og relasjoner som tett sammenvevd med verdier, forestillinger og praksiser i en bestemt materiell, politisk og kulturell kontekst (Kjørholt og Winger, 2018, s.75). Gjennom den kulturanalytiske forståelsesrammen kan den enkelte barnehage og barnehagelærer reflektere rundt spørsmål som knytter seg til om hvordan barnets rettigheter, den gode barndom og «det gode liv» kommer til uttrykk i politikk, hverdagsliv og praksiser i barnehagen.

Slik det kommer til uttrykk fra informantene kan det vitne om at pedagogene i stor grad erfarte hvordan dette arbeidet kan være og fungerte, når betingelsene og rammene rundt hverdagen var annerledes, og at våren 2020 ga større rom for pedagogene og de øvrige ansatte til å utvise en sensitivitet for barnas stemmer og uttrykksformer, som medførte at barna i stor grad ble bidragsytere til fellesskapet. Man omsatte, slik også Østrem (2012) gir beskrivelser av, barns medborgerskap fra å være et begrep til å bli en del av en hverdagspraksis. En av informantene beskriver hvordan to gutter fant hverandre og fortsatte samme lek og aktivitet, flere dager på rad., og hvordan hun som pedagog kunne være med dem, og supplere leken og samtalen de hadde. De hadde tid til å studere latinske navn på dyr de var opptatt av, og tid til å gjenoppta sitt samspill på hvert nytt sted de gikk på. Noe av det som gjør mest inntrykk på informantene er akkurat denne fortellingen fra våren 2020, og flere

utrykker at det som rører ved dem er den roen, og tiden man hadde til å være i fellesskap, og at det ble en veldig sterk identitet med gjengen, «vår gjeng», som informantene sier.

Hvis man trekker veksler på den tidligere forskningen som er presentert i oppgaven, så kommer det frem i samarbeidsrapporten til NIBR/ BLU (2021) at de finner at de ansattes kontakt med enkeltbarn, ser ut til å ha vært tettere og bedre under den første fasen av pandemien, og at dette sees i sammenheng med redusert åpningstid og at andre oppgaver og møtevirksomhet har vært lagt til siden. Her er en tydelig fellesnevner på tvers av de ulike koronaforskningsrapportene, som er presentert i oppgaven. I NIBR/BLU (2021) rapporten vises det imidlertid til en viss usikkerhet om det har vært positivt at man har vært nødt til å være mer ute. Informantene i rapporten mener dette har gitt noen positive muligheter, men ytrer også en bekymring for at barna må være så mye ute til ulikt vær og til ulike årstider. På tross av at informantene i mitt materiale alle viser til erfaringene ute som udelt positive, så er det også viktig å vise til at erfaringene er ulike, rammene har vært ulike, lokasjon og værforhold og tilgang på naturområder har også vært svært ulike. Det er erfaringer fra våren 2020, som viser andre perspektiver enn de jeg viser til gjennom mitt materiale. Allikevel vil jeg ta til orde for at den omfattende internasjonale forskningen som FHI har levert og som er vist til tidligere i oppgaven, viser til positive utslag for de barn og ungdom som har fått være mye ute under lock-down og pandemien (FHI,2022). Dette kan bety at det virker riktig å se nærmere på det mitt materiale representerer opp mot annen «koronabarnehage» forskning, for mulig å identifisere hva som medfører at erfaringene kan fremstå såpass ulike.

Bjerknes, Fløtten og Olsen (2020) trekker frem foreløpige funn som tyder på at muligheten for barns medvirkning har vært en av de mest merkbare endringene igjennom pandemien, fordi hverdagen har vært voksenstyrt, og fordi de ansatte har hatt utfordringer med å gi nærhet og omsorg, samtidig som man skulle ivareta smittevernet. Dette korrelerer ikke helt med funnene i mitt arbeide, der de ansatte har opplevd å være tettere på barna og har sett barna på en helt annen måte enn i den «vanlige» barnehagehverdagen. Materialet til Moxnes, Wilhelmsen og Bjerknes (2020) viser imidlertid funn som synliggjør at de ansatte opplevde å ha tettere kontakt mellom barn og ansatte, våren 2020 og at man hadde mer ro, tid, mindre konflikter og barn som opplevde mer tilhørighet og fikk større glede av fellesskapet. Dette indikerer enkelte ulikheter i forhold til hvordan de ansatte har erfart dagene som styrte eller som frie. Det kan være faktorer som spiller inn i forhold til dette, blant annet lokalisering, bemanning og fordeling av arbeidsoppgaver.

Informantens beskrivelser av hvordan barna erfarte at de ble tatt på alvor av de ansatte, og hvordan barnehagelæreren kjente på en forpliktelse til følge opp det barna forventer av henne, kan sees i lys av Hännikäinen (1999) og hennes forskning knyttet til *togetherness* i barnehagen. Det kan også

barnehagelærerens erfaring med å følge opp forventningene fra barna om at de måtte få tid til å være sammen uten voksenstyring av tiden. Forskningen til Hännikäinen (1999) beskriver hvordan barnas opplevelse av og erfaring med «det gode liv» knyttes til deres opplevelse av å være en aktiv agent i det sosiale fellesskapet, eller om barnet er et objekt i et system hvor andre setter premissene. Det er av betydning for barnefellesskapets posisjon i barnehagen å reflektere rundt det Hännikäinen beskriver som en interessant betraktning. Hun finner at lek, og da i særlig grad rolleleken har en høy status og er en dominant aktivitet for barnefellesskapet, allikevel ser hun at de voksenstyrte aktivitetene som samlingsstunder, formingsaktiviteter og gym sammen med hverdagsrutinene tar veldig mye av tiden i barnehagen (Hännikäinen, 1999, s.21). Mine funn synliggjør hvordan informantene gjennom å gjøre seg erfaringer med å gi tiden til barna, og være åpen for barnas planlegging av dagen, så hvordan dette skapte et unikt samhold i barnegruppen og også mellom ansatte og barn. Dette kan se ut til å være noe av det samme som Hännikäinen (1999) viser til i sin forskning.

7.0 Avslutning

Gjennom avslutningen vil jeg synliggjøre noen sammenfallende poenger og belyse hvordan forskningsspørsmålet kan svares ut i lys av materialet som er presentert. Jeg finner det hensiktsmessig å adressere noen utfordringer som kommer til uttrykk i materialet.

De barnehagelærerne som har opplevd en hverdag gjennom våren 2020, slik man ønsker og «drømmer» om, må slik jeg ser det bruke sin faglighet til å argumentere for at mange av erfaringene fra våren 2020, er bevaringsverdige, og verdt å dvele mer ved. Det er mange fasetter i materialet som jeg mener at profesjonen, ledere og politikere bør være opptatt av å diskutere i etterkant av pandemien. Dette gjelder blant annet barnehagelærerens opplevelse av å ikke ha nok tid til å være i interaksjoner og lek med barna, slik de ønsker. Løvlie (2021) sier at «det finnes tid og det finnes sted» (2021, s.81) og viser til hvordan *khronos* betegner rekkefølge i tid, klokketid og *kairos* som er innsnittet i tiden, en situasjon som oppstår, et øyeblikk som skal gripes. Som Løvlie sier: «skolen elsker khronos, barn elsker kairos» (Løvlie, 2021, s.81). Løvlie (2021, s.81) ser dette i sammenheng med at skolens liv helst går etter regler og planer, det regelrette og det passende og barna som ofte går etter tingene og opplevelsene. Overføringsverdien av dette perspektivet til barnehagen er, slik jeg vil hevde, høyst relevant, og barnehagelærerens opplevelse med å skulle håndtere en hektisk hverdag vil jeg hevde at må settes ord på og sees på, særlig i lys av diskusjonen knyttet til en mer «skolifisert» barnehage. Hylland Eriksen (2020) sier om tiden:

» (...) jo mer jeg tenker på det, desto viktigere blir det å ta vare på den tomme tiden som ikke stiller krav, som ikke har tenkt seg noe sted og som gir slingringsmonn og fleksibilitet (...) og jeg lurer på om barnehagebarn og ansatte lar klokkene og virksomhetsplanene få for stor makt. Målstyring blir det nok av senere i livet» (Hylland Eriksen, 2020, s.28).

Jeg tolker Løvlie (2021) og Hylland Eriksen (2020) dithen at de begge tar til orde for en forståelse rundt tidsbegrepet, som i stor grad sammenfaller med hvordan informantene i mitt materiale erfarte at tiden ble en ikke begrensende faktor, slik den ofte kan være i den ordinære organiseringen. Jeg tok i det ovennevnte til orde for at barnehagelærerne må bli tydeligere i kommunikasjonen og argumentasjonen rundt tiden i barnehagen. Jeg skal korrigere meg selv noe her, for jeg mener virkelig at mange pedagoger, forskere, enkelte politikere og enkeltforeldre tar til orde for dette i samfunnsdebatten, men de blir ikke, slik jeg ser det, i tilstrekkelig stor nok grad lyttet til. Det er et faremoment, slik også Bae (2018) forklarer det, når andre yrkesgrupper slik som jurister, økonomer og statsvitere skal bestemme og definere retningen på norsk barnehagepolitikk. Bae skriver:

Pedagogikken og profesjonsutøvelsen kan ikke isolere seg fra politikken. Politiske beslutninger griper inn i barns liv og barnehagelærerens arbeid både direkte og indirekte. Forståelsen av pedagogisk arbeid kan ikke bare begrenses til min eller vår barnehage, eller det som skjer i institusjonens lokalmiljø (Bae, 2018, s.26).

Dette sitatet betyr slik jeg tolker det, at barnehagelæreren i tillegg til sitt arbeid i barnehagen også bør se og interessere seg for hvordan politikktutformingene påvirker og setter forventninger til arbeidet i barnehagen. Det kan se ut til at den pedagogiske fagligheten til barnehagelæreren bør sentreres rundt en tydelig argumentasjon og retorikk som fremsnakker og synliggjør barneperspektivet gjennom praksis der barnets muligheter for lek og inkluderende felleskap i barnehagen vernes om. Denne argumentasjonen må slik jeg forstår Bae (2018) løftes ut av barnehagen, og presenteres for beslutningstakere og synliggjøres i det offentlige rom.

Det kommer tydelig frem i min studie at det som skjedde med pedagogikken våren 2020, var at leken, barnefellesskapet og barnehagelærerens faglige autonomi fikk en slags renessanse. Barn og ansatte erfarte et mulighetsrom, som den «normale» hverdagen ser ut til å vanskeliggjøre. De ansatte, og i særlig grad barnehagelæreren kommer med tydelige innspill på at dette var en periode hvor de fikk hentet frem fagkompetansen og lekenheten i seg selv. Utsagn som «endelig fikk jeg være den barnehagelæreren jeg ønsker å være» er et sterkt og urovekkende signal som etter mitt syn bør tas på ytterste alvor. I innledningen undrer jeg meg over om det måtte en pandemi til for at vi som er i profesjonen og ute i barnehagene, skulle få et nytt blikk på etablert praksis. Slik jeg ser det, bør det

være av stor interesse for alle de som setter kurs og retning for utviklingen av barnehagen, å se nærmere på dette.

Jeg tenker på van Manen (1996) som henstiller til barnehagelæreren om å kjempe for barnets beste, på tross av at dette medfører å stå i harde diskusjoner og uenigheter. Jeg tenker også på Løvlie (2013) som sier at: «kampen om barndommen står mellom den nye verktøyydeologien og barnehagelovens oppfordring til danning». Løvlie sier også at «Barnehagen er det stedet det ufullendte, det som ikke kan eller skal settes i resultat, har sin plass» (Løvlie, 2013, s.23). Det er viktig, slik jeg ser det at barnehagelærerne tar til orde for, og bruker sin faglighet til å fremme barnehagen som en arena hvor barnas autonomi ivaretas. Hellesnes (2004) sier at» en dannende oppdragelse handler om å gi barna tillit til sin egen fornuft (...) og en rett til å si noe om sin egen situasjon, og at dette innebærer nei til normerte prøver og programmert undervisning, og ja til elevdemokrati» (Hellesnes, 2004, s147). Om man ser dette i barnehageperspektiv, vil jeg ta til orde for en argumentasjon fra barnehagelærerne som ivaretar det som er meningsgivende og lystbetont for barna i barnehagen, slik som lek, fellesskap, tull, tøys og øyeblikkets verdi og betydning.. Jeg vil hevde at det er en fare for at leken kan bli redusert til et middel som sees i sammenheng med bestemte læringsmål, om ikke barnehagelærerne enda tydeligere argumenterer for leken plass, fordi den er av så stor egenverdi for barna. Bae (2018) tar til orde for at også rammeplanen kan tolkes som at den fremmer et nytteperspektiv knyttet til leken, blant annet ved følgende formulering: «Barns lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene (Kunnskapsdepartementet,2017 referert i Bae, 2018 s.73). I lys av erfaringene som informantene i mitt materiale viser til, kan det se ut som at det fremstår som viktig at barnehagelæreren stiller seg mer kritiske til hva styringsdokumentene til barnehagene forteller oss om leken og fellesskapets posisjon. Det kan også fremstå som viktig at barnehagelærerne tar tydeligere til orde for om rammeplanens og formålsparagrafen sammenfaller med den argumentasjonen som ligger til grunn for økt bruk av kartleggingsverktøy, programbasert pedagogikk og læringsfokus i barnehagen.

Bae (2018) fremmer leken fordi den har stor egenverdi for barna. Barn leker for å leke, og når barn blir spurt er det leken som er viktigst. Jeg tenker stadig på mine egne barndomserfaringer, og hvordan leken, samholdet og felleskapsopplevelsene har satt sine spor i meg., og hvordan gleden ved leken og samholdet, overskygget det som kanskje ikke alltid var så bra. Dettet er et aspekt ved den institusjonaliserte barndommen som jeg vil ta til orde for at vi må ta på alvor. Leken og fellesskapet i barnehagen kan være en viktig livbøye for veldig mange barn, som bærer med seg sårbarheter, og leken og tilhørighet i fellesskapet er viktig for alle barn fordi det handler om å høre til, om identitet, danning og meningsskaping.

En av informantene gir et bilde av at forventninger til pedagogen grenser til masochisme, fordi barnehagelæreren på et øyeblikk skal omstille seg fra å gå ut fra en alvorlig samtale eller et møte, og skru om hode til dionysisk lek og full tilstedeværelse. De ansatte og i særlig grad barnehagelæreren skal sjonglere samarbeid på tvers, planer, møter, fravær, vaktlister, observasjoner, kartlegginger, samlinger og i tillegg ivareta og være en god pedagog for barna. Det settes ord på skyhøye og urealistiske forventninger som jeg vil hevde at vanskelig lar seg forene med å ha tid til øyeblikkene, og til å «gi» tiden til barna, slik informantene erfarte at de kunne, våren 2020. Det er slik jeg ser det, urovekkende at barnehagelærerne skal oppleve å stå i et slikt press. En av informantene satt også ord på at «endelig var kropp og hode på samme sted», og hun kjente på en ro, og en følelse av at man kunne hente frem fagpersonen og pedagogen «man ønsker å være» men som den «vanlige» hverdagen ikke tillater at man klarer. Sundsdal og Øksnes (2015) ytrer at «Sett fra pedagogikkens side er det et spørsmål om hvor lenge pedagogen klarer å holde stand mot en økende forventning fra politisk-byråkratisk hold om å organisere store deler av barnets liv i læringsaktiviteter som en del av tidlig innsats tenkningen» (Sundsdal og Øksnes, 2015, s.3). Flere av barnehagelærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at denne grensen er nådd.

Det man erfarte våren 2020, har jeg erfart at kan bli snakket om som «upedagogisk», og som en periode som man er glad for at er over. Jeg har hørt flere si at det er godt man er tilbake til det faglige og endelig kan jobbe med fag igjen. Mitt materiale viser at hverdagene var fulle av muligheter og at barnehagelærernes grad av tilfredshet over eget arbeid, var svært høy. Jeg mener at barnehagelærerne må stå sammen i en faglig argumentasjon, der kjernen i pedagogikken, slik Rothuizen (2020) beskriver det, argumenteres for, i lys av disse erfaringene. Det er mulig at mitt materiale med refleksjoner og erfaringer fra våren 2020 indikerer at vi bør lære mer av denne perioden, fremfor å konkludere med at dette er en periode vi er glade for at er over.

Jeg syntes det ser ut som at den tradisjonelle barnehagehverdagen med tradisjonell organisering av hverdagen, kan skape utfordringer for enkelte barn. Materialet mitt viser at enkeltbarn fikk vist sitt potensialet gjennom våren 2020 på helt nye måter. Det sies også at enkelte barn fikk ny status i barnegruppen gjennom nye måter å organisere hverdagen på. Dette må adresseres til de ansatte og deres fleksibilitet og toleranse, som kommer til uttrykk at endret seg. Men, det kan også indikere at beslutningstakerne må reflektere om man er bidragsyter til å problematisere barns atferd, gjennom retningen, føringene og rammene den nasjonale barnehagepolitikken definerer. Jeg undrer meg om det kan være slik at normgivningen og politikken skaper større forskjeller blant barn. I lys av at informantene uttrykker at den tradisjonelle organiseringen kan være med på å problematisere barns atferd, vil jeg ta til orde for at dette er svært viktig å reflektere over.

Denne studien viser at under våren 2020 ble tiden et relativt begrep for flere barnehager. Den styrte ikke lenger dagen, og det var barn og ansatte som styrte og definerte sammen. Jeg tenker på Hylland Eriksen (2020) som skrev: «det er ikke opplagt at den målbare tiden er mer sann og objektivt fornuftig enn den flytende tiden som faller naturlig for barn før de har lært å underkaste seg klokkenes tvang» (Hylland Eriksen, 2020, s.23). Mye kan på at det var den flytende tiden som gjorde seg gjeldende for barn og ansatte i min studie, og at dette er synonymt med utsagnet fra informantene om at tiden endelig spilte på lag. Dette fikk betydning for barnas trivsel og mulighet for deres frie utfoldelse. Leken var i fokus og naturen ble for mange arenaen som visket ut skillene mellom barn og ansatte. Man var sammen, og fellesskapet fikk en oppblomstring. Jeg vil ta til orde for at barnehagelæreren må bruke erfaringene til å ta valg, argumentere og reflektere.

Mitt materiale er sentrert rundt våren 2020, og det er flere momenter som er av betydning for opplevelsen av de gode dagene. Man var ute over en lengre periode i godt vær, sol og varme. Naturen og nærmiljøet ble en viktig del av hverdagen, og felles for informantene i mitt materiale var en lett tilgjengelighet på skog og grøntarealer som gjorde det enkelt å være ute på tur. Det har kommet frem andre aspekter ved dette i annen koronaforskning, som selvsagt også skal tas med i betraktningen. Det er ikke alle informanter i rapporten til forskningsgruppen ved Oslomet (2020) som viser til dette som like positivt. Allikevel vil jeg ta til orde for at mange av de funn som er belyst gjennom min studie knytter seg mer til de ansattes erkjennelser og engasjement knyttet til at man prioritere og gjøre det som man ser at barn og ansatte responderer positivt på og som skaper naturlige fellesskapsopplevelser. Poenget er at vær og vind ikke bør være styrende for de valg man tar når det gjelder å være mer utenfor barnehagens område. Om man skal vurdere hva som er til det beste i lys av et barneperspektiv, slik Halldén (2003) viser til, bør man, slik jeg ser det, vurdere dette opp mot hva tiden utenfor barnehagens gjerde gir av muligheter for barn og ansatte. Jeg mener at informantene i denne studien gir noen tydelige indikasjoner på hvordan naturen ble en fullverdig arena for lek, fellesskapsopplevelser og trivsel.

Min erfaring fra min egen barndom knytter jeg til opplevelsen av det frie livet, hvor hver dag handlet om nye opplevelser sammen med de andre barna i blokkene. Det var ingen ytre styring, og det var omsorg og glede blant barna i barnefellesskapet som var gjeldende. Jeg kan ikke utelukke konflikter og uenigheter i dette fellesskapet, men ingen jeg husker som skjellsettende. Slik jeg ser tilbake på det i retrospektiv så må jeg ha fått med meg en robusthet og trygghet i alle de opplevelsene og erfaringene vi gjorde oss sammen. Jeg har kjente på styrken som ligger i det å være en del av et fellesskap, og den styrken vil jeg ta til orde for at profesjonen må legge til rette for at barn får oppleve i barnehagen også. Spørsmålet er: «Hvordan gjør vi det»? Flere av informantene adresserer

ansvaret til de som beslutter og tildeler, til politikere og kommuneadministrasjonen i respektive kommuner.

Vi kommer ikke utenom at dette er en diskusjon om verdivalg, politikk og rammer. En av informantene sier at man fikk en smak av paradiset våren 2020. At man endelig fikk være de pedagogene man ønsker, og at fagkompetansen barnehagelæreren har, kom tydeligere frem. Barna, både enkeltbarnet, barnet i gruppen og barnets ressurser kom tydeligere frem for barnehagelærerne også, og sistnevnte er slik jeg ser det, et utrolig sterkt og viktig insentiv, tatt i betraktning at dagens rammebetingelser og den økende ytre styringen, kan være til hinder for barnas livsutfoldelse, barnefelleskapets plass i barnehagen og barnehagelærerens faglige autonomi.

8.0 Litteraturhenvisning

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16.desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Eriksen, T.H (2020). *Det vi kan lære av barnas tomme, fulle tid*. I Barnehagefolk,2020/ 3, s.23-28. Pedagogisk Forum.

FNs barnekonvensjon (1989).

Fehn Dahle, H. Eide, B., Winger N., og Danielsen Wolf, K. (2016). *Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen*. I Gulpinar, T., Hernes, L. og Winger, N.(red) *Blikk fra barnehagen*.S.43-61. Bergen: Faktabokforlaget.

Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furunål. En innføring i barns lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gitz-Johansen, T. (2021). *Vuggestueliv-omsorg, følelser og relationer*. Samfunnslitteratur

Greve, A. *Vennskapsbegrepet*. I: Øksnes, M., og Greve, A.(red.) *Vennskap*. S.41-60 Oslo: Cappelen Damm.

Grindheim, L.T. (2011). *Barnefellsskap som demokratisk dannelsesarena. Kva kan gje høve til medverknad i lek i barnehagen?* Nordisk Barnehageforskning, 4(2), s.91-102

<https://doi.org/10.7577/nbf.309>

Halldén, G. (2003). *Barneperspektiv som ideologisk eller metodisk begrepp*. I Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 8. nr. 1-2, s.12-23.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansen, O.H(2015.) *Følelsen av vennskap*. I Greve A., og Øksnes, M.(red) *Vennskap*.s.119-130.Oslo: Cappelen Damm.

Hännikäinen, M. (1999). *Togetherness-A manifestation of day care life*. I Early child development and care,151,1, s.19-28.

Hellesnes, J. (1992). *Tilpasnings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane*. I E. L Dale(red), *Pedagogisk filosofi*. S.133-178. Gyldendal Norsk Forlag.

Helsedirektoratet (2015). *Trivsel I skolen*.

Jans M. (2004). *Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation*. I *Childhood: Global Journal of Child Research*, 2004-02 s.27- 44.

Johannesen, A., Tufte, P.A, og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (5.utg)*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Kjørholt, A.T, Winger, N. (2013). *Barndom og rettigheter under lupen: Individualisering, verdighet og menneskeverd*. I: Greve, A., Møreaunet, S. og Winger, N. (red.) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. s 75-89. Bergen: Faktabokforlaget.

Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Koch, A. B. (2012). *Idealet om det glade og afstemte barn: Pædagogers blik for trivsel I børnehaven*. I *Nordisk barnehageforskning*, 5.s.1-24.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Bergen: Faktabokforlaget.

Labib, S.M, Browning, M., Rigolon, A., Helbich, M., James, P., (2022). *Nature's contributions in coping with a pandemic in the 21st century: A narrative review of evidence during COVID-19*. *Science of the Total Environment* 833 (2022) 155095. Published by Elsevier B.V

<https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2022.155095>

Løvlie- Schibbye, A-L. (2013). *Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner*. I: Greve, A., Møreaunet, S. og Winger, N. (red.) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. s37-47. Bergen: Faktabokforlaget.

Lundy, L. (2007). *'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, *British Educational Research Journal*, 33:6, 927-942, DOI: 10.1080/01411920701657033

Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand: veien til en barneorientert praksis*. Bergen: Faktabokforlaget.

Løvlie, L. (2013). *Kampen om barndommen*. I Greve, A. Møreaunet, S. og Winger, N.(red.) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. s15-26. Bergen: Faktabokforlaget.

Manen, M.van (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Oslo: Caspar Forlag.

Manen, M.van (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. New York: Routledge.

Mårtensson, B. og Puggaard, L. (2016). *Videnskap og pædagogik. En grundbog i pædagogisk videnskapsteori*. København: Akademisk forlag

Nortvedt, P. (2008). *Profesjon og paternalisme*. I Molander, A., og Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*.s251-261.Oslo: Universitetsforlaget.

Os, E.; Myrvold, T. M.; Danielsen, O. A., Hernes, L. og Winger, N. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for barn og barnehager*. By- og regionforskningsinstituttet NIBR
OsloMet - storbyuniversitetet

Pålerud, T. (2020). *Tida som kom*. I *Barnehagefolk*,2020/ 3, s.30-31. Pedagogisk Forum.

Rasmussen K. og Smidt S. (2001). *Spor af børns institusjonsliv-unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. Hans Reitzels Forlag.

Rhedding- Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practises and new approoaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Rothuizen, J.J (2020). *Pædagogisk faglighet og kernerugbrød*. I: *Tidsskrift for Sosialpædagogik* nr. 1, 2020 s.49-55.

Skjervheim, H. (1996). *Deltagar og tilskodar og andre essays(utdrag)*. Oslo: Tanum Norli.

Sundsdal, Einar og Øksnes, Maria (2015). *Til forsvar for barns spontane lek*. I: *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol.1, pp.1-11.

<https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*(5.utg). Bergen: Faktabokforlaget

Togsverd, L. og Rothuizen, J.J(2015). *Pædagogik,ballade og ræssonementer*. I Hennem, B.A., Pettersvold, M., og Østrem, S.(red.) *Profesjon og Kritikk*. s.245-263. Bergen: Faktabokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2020). *Veileder om smittevern for barnehager*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-barnehager/>

Statistisk Sentralbyrå (2021)

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Øksnes, M., Greve, A., *Vennskap i barnehagen*. I: M. Øksnes, A. Greve (red.) *Vennskap*. s.11-17 Oslo: Cappelen Damm.

Østrem, S. (2012) *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. (2021) *Å skrive akademisk. En veiviser for forskere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Winger, N. og Eide, B. (2015) «Nytråkk» i gamle spor. *Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarngruppe*. I Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, vol 9, s 1-22.

<https://doi.org/10.7577/nbf.688>

Wolf, Kristin, D. (2017) *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1. Godkjenning NSD

Referansenummer

206170

Prosjekttittel

Masteroppgave ved Masterstudie i Barnehagekunnskap, Deltid, Storbyuniversitetet Oslo Met

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Solveig Østrem, solveigo@oslomet.no, tlf: 67236456

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Aina Wøien, kontor@kystbarnehagen.no, tlf: 93251783

Prosjektperiode

01.06.2021 - 22.05.2022

Vurdering (1)

18.03.2021 - 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 den 18.03.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 2. Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet Hva skjedde våren 2020?

Har erfaringene i Koronabarnehagen inspirert til fornyelse av pedagogisk praksis? Et retrospektiv med søkelys på om barnehagelærerens erfaringer med barns lek, barnefellesskap og voksnes samspill med barna under pandemien har satt spor i eksisterende praksis, og styrket den pedagogiske fagligheten.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et studentprosjekt ved masterstudiet i Barnehagekunnskap ved Oslo Met. hvor formålet er å studere om hvorvidt erfaringene fra våren 2020 har endret barnehagelærerens pedagogiske praksis. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i Barnehagekunnskap ved Oslo Met- Storbyuniversitetet har jeg et ønske om å studere hvorvidt erfaringene barnehagelærerne gjorde seg i «koronabarnehagen» våren 2020, har satt spor i den pedagogiske praksis og styrket den enkeltes pedagogiske faglighet. Jeg vil spesielt være orientert mot barns muligheter, lek og samspill i mitt arbeid. Som utgangspunkt ønsker jeg å bruke erfaringskonferansen ved USN

31.oktober 2020 og de 10 innleggene som gav ulike perspektiver på pedagogikken våren 2020. Med utgangspunkt i disse innleggene som har vært offentlige via hjemmesiden til USN, har jeg laget en analyse som danner utgangspunkt for fokusgruppeintervjuene som dere inviteres til å være deltagere i.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanning ved Oslo Met- Storbyuniversitetet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen på bakgrunn av at du var deltager på Erfaringskonferansen ved USN 31.oktober 2020. Det er deltagerens innspill og refleksjoner på denne konferansen jeg ønsker å bruke som utgangspunkt for videre samtaler gjennom et fokusgruppeintervju. Det er totalt 10 deltagere som får spørsmål om å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelsen innebærer at du stiller til et fokusgruppeintervju sammen med 3-4 andre deltagere. Det vil være to like intervjusettinger, men på to ulike lokasjoner, grunnet geografisk spredning. Et intervju er estimert til ca 1,5 timer. Jeg vil bruke lydband for å registrere gruppeintervjuet. I forkant av

fokusgruppeintervjuet har jeg laget noen kategorier etter gjennomgang av de 10 presentasjonene som ble gjennomført på konferansen, og som har vært tilgjengelig for offentligheten via USN sine hjemmesider.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og prosjektansvarlig som har tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data»
- Ditt navn og stilling/ arbeidssted vil anonymiseres. Du vil ikke gjenkjennes i oppgaven

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Opptak, opplysninger, transkribert utskrift og annet materiale vil da bli slettet

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for barnehagelærerutdanning ved Oslo Met Storbyuniversitet 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:

- Institutt for Barnehagelærerutdanning ved Oslo Met- Storbyuniversitet, ved professor Solveig Østrem, på e-post solveigo@oslomet.no , eller telefon 67236456 el 95246292
- Vårt personvernombud ved Oslo Met- Storbyuniversitet, Ingrid Jacobsen, på epost ingrid.jacobsen@oslomet.no eller tlf 67235534

- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Solveig Østrem

Prosjektansvarlig

Aina Wøien

Student -----

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ,og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å bevare de andre deltagernes anonymitet
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet mai 2022.

----- (Signert av
prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguide for fokusgruppeintervjuet

Temaer:

Første spørsmålet jeg vil stille er

Hvilken følelse/og eller tanke kan du huske nå at du reflekterte mest over under kohortlivet våren 2020

eller:

Hva gjorde mest inntrykk på deg av alle de erfaringene du gjorde deg i felleskap med barn og annen voksen våren 2020?

Lek

Innledning: Leken ble trukket frem på erfaringskonferansen, både ifht at man erfarte mer muligheter for lek, å kunne involvere seg og gi seg hen til leken. At lek var nok, og at man lot den få mer plass og tid våren 2020 og at man kunne se voksne gi seg mer hen til barnets lek

1. Hvordan knytter du denne erkjennelsen til pandemisituasjonen.
2. Oppfølgingsspm: Endret noe seg i barnas lek/lekemønster ifht hva dere tenkte om dette før korona- hverdagen?
Oppfølgingsspm: har du noen refleksjoner om din egen lekenhet denne tiden?

Tid:

Innledning: Dere beskrev i høst at under våren 2020 opplevde dere å ha bedre tid til å følge barnas initiativer, til lek og til å tilpasse dere barna. Man «gikk» ut om morgningen og det eneste man var sikker på, var at man hadde hele dagen til å være med barna i kohorten.

3. Hvilke tanker og refleksjoner har du knyttet til dette i dag.?
4. Kan dere gi noen beskrivelser av stemningen i barnegruppen denne tiden?

Natur/nærmiljø:

Innledning: Dere gav alle sammen en beskrivelse av gode erfaringer med barnas muligheter for lek og utfoldelse i naturen og i nærmiljøet våren 2020, og at dette også for enkeltbarn i gruppen fikk stor betydning og positive konsekvenser.

5. Kan dere si litt mer om dette.

På hvilken måte tilførte arealene utenfor barnehagen noe til dere og til barnegruppen?

Følge barna/ medvirkning:

Innledning: Det ble satt ord på av flere at man våren 2020 i større grad kunne følge barnas interesser. Det ble også nevnt at man på nye måter tok barna med i planleggingen – og tilpasset seg barnas planlegging.

6. Hvordan ser dere på dette nå i ettertid?

Evt oppfølging: Har dere noen tanker om koronapandemien kan ha virket inn på el endret barnas posisjon som medaktører i hverdagen? Og evt hva dette evt kan handle om.

7. Hvordan vil dere beskrive stemningen i barnegruppen denne perioden?

Avsluttende spørsmål:

8. Hva er bevaringsverdig for deg fra koronabarnehagen du var i, våren 2020?

9. I et barneperspektiv, hva vil du tenke at barna kunne ønske at du tok med deg inn i din praksis fra våren 2020?