

Møte mellom barn og voksen

Samspill i praksis

Yngvild Ekeland

[kandidatnummer: 1029]

Bacheloroppgave

BPBAC4900

Trondheim, 05/2020

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1.0 - Innledning	3
1.1 - Presentasjon av tema og problemstilling.....	3
1.2 - Begrepsavklaring.....	4
1.3 - En presentasjon av oppgaven	4
2.0 - Teoretisk forankring.....	6
2.1 - Barn og voksne i relasjon og samspill.....	6
2.1.1 - Anerkjennelse	8
2.1.2 - Kommunikasjon og lytting	9
2.2 - Bevissthet og kvalitet	9
3.0 - Metode	11
3.1 - Bakgrunn for valg av metode	11
3.2 - Planlegging av datainnsamling.....	12
3.3 - Utvalg av informanter	13
3.4 - Gjennomføring av datainnsamling	14
3.5 - Analysearbeid.....	16
3.6 - Metodekritikk	16
3.6.1 - Observasjon.....	17
3.6.2 - Forhold til informantene	17
3.6.3 - Undersøkelsens gyldighet, troverdighet og pålitelighet.....	17
3.7 - Etske retningslinjer.....	18
4.0 - Funn og drøfting	20
4.1 - Barn og voksne i relasjon og samspill.....	20
Observasjon 1	22
Observasjon 2.....	24
4.2 - Kvalitet og bevissthet	25
5.0 - Konklusjon og avslutning	29

6.0 - Referanser	30
7.0 – Vedlegg 1 – informasjons- og samtykkeskjema	32

1.0 - Innledning

Men ingenting er så viktig som de voksnes evne til å inngå i positive, sensitive samspill med barna, evnen til å forstå barna innenfra og ha godhet for deres behov.

(Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 13).

Vi voksne har en tendens til å utsette ting. «Jeg gjør det i morgen», «tar det i neste uke», «til neste år skal jeg starte tidligere med juleforberedelsene». Men de små barna, de lever i nuet. «Her og nå» er den eneste tiden som fins, og ingenting er viktigere enn «her og nå». I en verden preget av smarttelefoner og nettbrett, ting som må gjøres og opplevelser som blir utsatt, og en barnehagehverdag preget av rammeplanmål, kartlegging og dokumentasjon, er det kanskje mer viktig enn før og være bevisst den rollen vi som personale i barnehagen har når det kommer til det å inngå i samspill med barna; de spontane her-og-nå-samspillene.

1.1 - Presentasjon av tema og problemstilling

Jeg har både sett og, som barn, selv opplevd det jeg mener kan beskrives som dårlig, eller i alle fall mindre god kvalitet i voksen-barn-samspill. Jeg har også sett og opplevd det som etter min mening er god kvalitet i voksen-barn-samspill. Over de siste årene, hvor jeg har opplevd et fokus på utvikling, kursing, refleksjon og evaluering i personalgrupper, har jeg opplevd mer av det positive enn det negative. Når vi da, høsten 2019 var på foredrag med May Britt Drugli, og hun presenterte funn fra GoBaN-studien og en egen studie, som begge fortalte at norske barnehager skårer middels til middels+ på relasjon og samspill, ble jeg stående igjen med en del spørsmål (Drugli, 2019). Hva er egentlig kvalitet? Hvordan måles det? Hva gjør vi galt når det kommer til relasjon og samspill med de yngste barna? Hva gjør vi bra?

Jeg leste rapporter og presentasjoner fra GoBaN-studien og sluttkonferansen og kunne se, uten at jeg fant de samme tallene som Drugli hadde presentert, hvorfor norske barnehager skårer middels – middels+ (Baustad, 2019). Samtidig ble funnene presentert med et fokus på kvaliteten, hva det var som kjennetegner de gode barnehagene (Alvestad, et al., 2019). Med bakgrunn i dette har jeg hele veien vært klar på at jeg i denne bacheloren ønsket å se etter det som var bra. Jeg ønsker et fokus på kvalitetene som kan ses i voksen-barn-samspillet, som da er tema for min bacheloroppgave.

Da jeg begynte arbeidet med bachelor hadde jeg nettopp byttet fra å jobbe med de eldste barna til de yngste. På denne avdelingen hadde jeg en barnegruppe som strakk seg fra yngste på 10 måneder til eldste på 3 år. Det var spennende å se forskjellen på hvordan barna i de ulike aldersgruppene tok kontakt med personalet, og hvordan personalet balanserte oppmerksomheten mellom 2-3-åringene som tok den plassen de ville ha, og ettåringene som ikke på samme måte kunne rope «se på meg». Min problemstilling ble derfor;

Hva innebærer god kvalitet i voksen-barn-samspill på en småbarnsavdeling, og hvorfor er det viktig å ha fokus på samspillet i barnehagehverdagen?

1.2 - Begrepsavklaring

Problemstillingen kan virke stor uten en videre avklaring av begrepene kvalitet og samspill. Jeg har valgt å bruke samme definisjon av begrepet kvalitet som Baustad (2019) hadde gjort i sin presentasjon av funn fra GoBaN-studien. Hun henviser til Layzin og Goodson som definerer kvalitet som de aspekter ved miljøet, og ved barns erfaringer, som fremmer barnas sosiale, emosjonelle, fysiske og intellektuelle utvikling. Videre i en ny henvisning skriver hun «barnehager med høy kvalitet kjennetegnes ofte ved at personalet er varme og sensitive samtidig som de stimulerer barns utvikling» (Baustad, 2019). Når jeg skulle ut i felten å se etter kvalitet var det altså dette jeg så etter; personale som på en varm, sensitiv og stimulerende måte ga barna erfaringer som fremmet deres sosiale, emosjonelle, intellektuelle og fysiske utvikling.

Samtidig har jeg tatt for meg begrepet *samspill*. Hele barnehagehverdagen er preget av samspill i en eller annen form. Jeg måtte derfor gå noen runder med meg selv, og det tok en stund, men etter hvert, og blant annet etter å ha lest Martin Bubers bok *Jeg og Du (1967)* kom jeg fram til at jeg var ute etter de spontane her-og-nå-samspillene som barna tok det første initiativet til.

1.3 - En presentasjon av oppgaven

Lille Julie på litt over 3 år har tatt på seg skjørt denne dagen. Hun går ikke vanligvis i skjørt, for det er så utrolig mye lettere å være høyt og lavt og i konstant fart når du har på deg bukse. Men denne dagen har hun valgt skjørt. Det er utetid og Julie henger opp-ned i klatrestativet. På vei ned igjen faller hun i en sølepytt så den hvite strømpbuksa bli full av søle. Julie gråter

og en ansatt kommer for å trøste. Julie gråter ikke fordi hun har vondt. Å falle, det gjør hun stadig vekk i sin ville lek, og hun er tøffere enn mange. Julie gråter fordi strømpebuksa er sølete.

- *Kom igjen! Sier den ansatte i en vennlig tone. Vi går inn og finner en ny strømpebukse i skiftekurven din.*

Hånd i hånd går de inn for å lete, men i skiftekurven er det bare bukser. Det er jo tross alt det Julie bruker til vanlig. Og det er tidlig høst, så strømpebukse under bukse er unødvendig enda. Julie gråter enda mer og sier de må ringe mamma som kan komme med strømpebukse. Den ansatte lytter til Julie og forstår at når Julie vil ringe til mamma for å be om noe, da mener hun det. For Julie ber egentlig aldri om å få ringe til mamma i løpet av barnehagedagen. Så godt trives hun i barnehagen. De ringer mamma, men mamma har ikke mulighet til å dra fra jobb for å hente strømpebukse. Julie har jo bukser i skiftekurven. Julie blir mer lei seg, og den ansatte lytter.

- *Jeg har et forslag! Sier den ansatte med entusiasme. Hva om vi tar denne fine bukse her og bruker den som strømpebukse under skjørtet?*

Det syns Julie er en god ide! Julie føler seg forstått og er enig med den ansatte om at dette er en god løsning! Rett etter er hun ute igjen og sitter i toppen av klatrestativet. På toppen av verden.. Og her er det hun som er prinsesse... Takket være en barnehageansatt som tok henne på alvor og forsto!

Hvor korrekt denne praksisfortellingen om Julie er fremstilt, det kan jeg ikke gi svar på. For Lille Julie, det var meg. Og fremstillingen av denne fortellingen er mitt minne fra en sen augustdag i 1991. Om den ansatte hadde skrevet en praksisfortelling fra denne hendelsen så hadde den muligens sett svært ulik ut. Mitt minne om denne opplevelsen springer ut fra hvordan jeg følte meg ivaretatt av den ansatte i min dype sorg over sølete strømpebukse. Jeg husker ikke hvem den ansatte var.. Ikke engang om det var en mann eller en dame. Men måten den ansatte fikk meg til å føle meg, sett, hørt, ivaretatt og respektert, det vil jeg aldri glemme!

Og det må jo kanskje være et mål? At barnet ikke nødvendigvis skal huske oss, men at de skal huske hvordan vi fikk dem til å føle seg? Og er det ikke da et viktig poeng at de skal huske en følelse av å ha blitt sett, hørt, ivaretatt og respektert?

I den teoretiske forankringen tar jeg for meg hva faglitteraturen sier om det å være i samspill med barn. Hvorfor er det viktig for barn? Og hvilket ansvar ligger hos oss voksne? Hva skal til for å få til et kvalitativt godt voksen-barn-samspill?

I drøftingsdelen tar jeg for meg det etiske ansvaret vi har i møte med barn. Hvilke vansker vi kan møte i hverdagen og hvordan mine informanter ser ut til å håndtere og reflektere over dette.

En form for løsning på problemstillingen kommer ikke før i konklusjonen. Da trekker jeg sammen mine funn fra datamaterialet og viser hvordan disse kan sette lys på hvorfor det er viktig med et fokus på voksen-barn-samspill på en småbarnsavdeling.

2.0 - Teoretisk forankring

Verden som erfaring hører til grunnordet Jeg-Det. Grunnordet Jeg-Du stifter forholdets verden.

(Buber, 1967, s. 7)

Når jeg i denne teoretiske forankringen skal ta for meg kvalitet og samspill, velger jeg å begynne med et sitat fra Martin Bubers bok «Jeg og du». Bakgrunnen for dette ligger i hans filosofi om grunnordene, eller relasjonsparene Jeg-Det og Jeg-Du. «Det mennesket jeg sier Du til, erfarer jeg ikke, men jeg er i forholdet til ham». Dette forholdet, Jeg-Du, som Buber skriver om tolker jeg som et subjekt-subjekt forhold. Jeg-Det er et subjekt-objekt-forhold, i dette tilfelle objekt, ikke som en ting uten et eget indre liv slik Schibbye og Løvli skriver om, men som noe man kan erfare og tilegne seg kunnskap om som står mer i tråd med Østrem's tolkning (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52), (Østrem, 2012, s. 79). I denne oppgaven er det imidlertid dette Jeg-Du-forholdet jeg ønsker å legge vekt på; det spontane, her og nå, subjekt-subjekt-forholdet hvor den voksne og barnet er hverandres Du.

2.1 - Barn og voksne i relasjon og samspill

Rammeplan sier at barnehagen aktivt skal legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom personalet og barna, og at disse relasjonene skal danne et grunnlag for glede, trivsel og

mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Innledningsvis skriver jeg at vi lever i en verden preget av smarttelefoner, nettbrett og ting som må gjøres. Kari Killén trekker også fram disse teknologiske apparatene som for mange barn har erstattet den nære relasjonen til sine foreldre. Hun trekker også fram utbyggingen av barnehageplass for alle og endringene samfunnet har vært gjennom de siste årene når hun skriver at personalet i barnehagen har fått et langt større ansvar nå for å ivareta barna og deres behov og utvikling (Killén, 2017, ss. 15-17).

Barn har en medfødt evne til å søke og å holde seg i nærheten av noen få voksne for å sikre sin egen trygghet og overlevelse. Men denne medfødte evnen til å inngå i nære relasjoner med sine omsorgspersoner er viktig for barnas psykologiske utvikling, samt at det bidrar til at barna vil få en opplevelse av seg selv som sosialt individ» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 16).

Barnet skaper sitt *selv* i møte med andre. Hvilken opplevelse og kunnskap barnet har om seg selv, barnets selvfølelse, selvstendighet og følelsesliv, er en sammenfatting av de erfaringer barnet har fått i møte med andre, i denne sammenheng, i møte med barnehageansatte som omsorgspersoner (Schibbye & Løvlie, 2017, ss. 19,20) (Haugen, 2015, s. 50) (Askland, 2011, s. 37) (Hansen, 2016, s. 16). Dette legger et stort ansvar på personalet i barnehagen for hvordan vi møter barna, tar imot deres innspill og deres invitasjoner til samspill, og hvordan vi responderer på disse.

Østrem skriver om en treleddet relasjon som innebærer at for å kunne møte barnet som et subjekt, så er det ikke nok å bare *se barnet* eller å ha *barnet i sentrum*. Som voksen må man også spørre seg hva barnets blikk er rettet mot. Hvis ikke risikerer man at barnet og barnets følelser og handlinger kun blir et objekt for den voksnes definisjon (Østrem, 2012, ss. 68-69).

Barn gir av seg selv og skaper stadig vekk åpninger for spontane samspill gjennom sine kommentarer og nonverbale uttrykk. Og som Schibbye og Løvlie så fint setter det så skaper barna premissene for gode møter. «Utfordringen for oss voksne er å være bevisst på disse åpningene og gripe dem. Klarer vi å være til stede, åpner vi et skattkammer av små, positive delingsøyeblikk!» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 24). Etter min mening forutsetter dette at personalet i barnehagen har en profesjonell evne til å møte barnet med respekt, omsorg, ømhet, anerkjennelse.

2.1.1 - Anerkjennelse

Å ha en anerkjennende holdning overfor barn vil skape et godt utgangspunkt for voksen-barn-relasjoner og samspill. Schibbye og Løvlie skriver at «Å anerkjenne barnet du møter, er nettopp å *se* barnet og å *verdsette* barnet. Det dreier seg om respekt, likeverd og verdighet» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 48). Samtidig er det viktig å ha i tankene at voksen-barn-relasjonen er en asymmetrisk relasjon; barn og voksne er likeverd, ikke likestilt. Den voksne er sterkere, har mer kunnskap og mer erfaring enn barna, og har dermed helt andre forutsetninger for å styre forholdet enn det barnet har. Derfor vil det også være hensiktsmessig å her trekke inn Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad som tar for seg «kjøreregul for voksne» som er laget av fagpersonene bak trygghetssirkelen. Denne sier at vi alltid skal være større, sterkere og klokere enn barnet og samtidig god, vi skal følge barnets behov når det er mulig og ta tak når det er nødvendig (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Denne balansen fordrer at den voksne er i stand til å sette sine egne behov til side for å kunne imøtekomme barnas behov. Det fordrer at vi er i stand til å møte barna på en trygg og rolig måte også i situasjoner hvor barna utfordrer oss følelsesmessig.

Barn vil alltid være mer eller mindre helt prisgitt de voksne og deres handlinger, valg og prioriteringer. Dette skriver også Østrem, som i tillegg setter lys på vanskelighetene vi møter i det at anerkjennelse forutsetter gjensidighet, samtidig som den asymmetriske relasjonen gjør gjensidighet tilnærmet umulig (Østrem, 2012, ss. 12, 20). Denne asymmetrien innebærer også den voksnes definisjonsmakt. Hvordan vi voksne gir, eller ikke gir barna oppmerksomhet, hvordan og hva vi bekrefter eller avviser og hvordan vi lytter til barnas totale kommunikasjon er et resultat av denne definisjonsmakten. Askland (2011) trekker fram viktigheten av å være bevisst hvordan man bruker denne makten i et voksen-barn-forhold. Det asymmetriske forholdet mellom barn og voksen forutsetter et etisk og moralsk ansvar fra den voksnes side. Askland henviser til Bae når han forklarer hva anerkjennelse innebærer, og jeg har valgt å sitere ett av punktene i sin helhet i mangel på en bedre måte å skrive det på.

Vi må være åpne og ikke redde for å gi fra oss kontrollen. Dersom vi med en gang setter barnet sine kontaktforsøk inn i egne assosiasjoner, definerer barnet sitt uttrykk inn i våre egne skjema, planlegging osv., utvikler vi kontroll på egne premisser, ikke på barnets. Vi må gi rom for at barnet kan gå videre

med sine egne assosiasjoner, at det gir sine egne definisjoner før vi styrer kontaktsituasjonen videre – en tosidig styring, der også barnet er med

(Askland, 2011, ss. 36-38)

2.1.2 - Kommunikasjon og lytting

Å forstå barnets totale kommunikasjon, aktiv lytting, å høre *på*, eller å *lytte*. Kjært barn har mange navn. Grunnsteinen i alle disse handler likevel om *hvordan* vi som voksne tar i mot barnas kommunikasjon, og innebærer at vi henvender oss til barna som fullverdige subjekter. Lytting krever, i følge Schibby og Løvlie, «en konsentrert og stille oppmerksomhet, godkjennelse og åpenhet mot den andre» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 63). Det er så lett å komme med gode råd og velmente ord, men uten konsentrert og stille oppmerksomhet står man i fare for å overdøve barnet og det barnet faktisk ønsker å kommunisere. Men i samspill med barn må det være viktigere å få tak i barnets mening, hva barnet faktisk prøver eller ønsker å si, fremfor å ytre sin egen mening (Askland, 2011, s. 27).

2.2 - Bevissthet og kvalitet

Kvalitetsbegrepet kan være vanskelig å definere i barnehagesammenheng da kvalitet i barnehagen ikke lar seg måle med standardiserte verktøy (Melvold, 2015, s. 7). Jeg vil likevel gjøre et forsøk på å finne noen grunnelementer som du som leser kan forholde deg til i denne oppgaven.

På SNL sine nettsider er kvalitet blant annet definert som «i hvilken grad en samling av iboende egenskaper oppfyller behov eller forventning som er angitt...» (Gundersen & Halbo, 2018). Ifølge Lekhal m.fl representerer kvalitet de observerbare egenskapene til barnehagen, det som kjennetegner barnehagen og skiller det fra andre yrker og institusjoner (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser, & Drugli, 2016, s. 9). I tilfelle av denne oppgaven skal jeg ikke gå i dybden av kvalitet i barnehagen, men kvalitet i voksen-barn-samspill. Altså noe som kjennetegner gode voksen-barn-samspill og skiller det fra andre typer samspill. Jeg velger derfor å trekke fram igjen begrepsavklaringen jeg har brukt innledningsvis som da sier at et kvalitativt godt voksen-barn-samspill forutsetter et personale, som på en varm, sensitiv og stimulerende måte gir barna erfaringer som fremmer deres sosiale, emosjonelle, intellektuelle og fysiske utvikling.

Denne tolkningen av kvalitet i samspill forutsetter et personale som er bevisst sin handlinger og sine verdier i møte med barn. Også Kari Killén trekker fram kvaliteten på relasjonen mellom barnet og omsorgsgiver og skriver at kvaliteten er avgjørende de første tre årene med tanke på barnets emosjonelle utvikling og evne til å lære, det er også avgjørende for barnets funksjonsnivå som voksen (Killén, 2017, s. 18). Det vil derfor være hensiktsmessig å snakke om kvalitet gjennom bevissthet. I denne bevisstheten ligger blant annet et poeng om at vi som voksne må være klar over vår egen rolle og hvem vi er i samspillet med barna. Vi må også bære bevisst eventuelle merkelapper vi har gitt barna. Schibby og Løvlie skriver det så fint: «mitt forhold til meg selv spiller på komplekse måter inn i mitt forhold til deg. Og jo mer bevisst jeg er disse prosessene, jo bedre blir mine forhold til andre, og til meg selv» (Schibby & Løvlie, 2017, ss. 21,23,45).

«... er det da det samme Jeg, fra hvis bevissthet om seg selv begge blir sagt?» (Buber, 1967, s. 61). Tidligere nevnte jeg Bubers filosofi om grunnordene Jeg-Det og Jeg-Du. Den voksne som Jeg-et må være bevisst seg selv i møte med barnet. Møter jeg nå barnet som et Det, altså som et objekt som jeg erfarer, eller som et Du, et subjekt jeg er i et forhold til her og nå? Østrem kaller dette *pedagogisk profesjonalitet*, det å kunne balansere mellom de to formene for relasjon, og samtidig aldri miste barnet som et unikt subjekt av syne (Østrem, 2012).

Hver dag tar vi valg, små og store, dramatiske og udramatiske. Melvold stiller spørsmål om hvor bevisst vi egentlig er på at vi tar disse valgene. Hvor bevisst er vi på refleksjon rundt valgene som tas? (Melvold, 2015, s. 9). Barnas erfaringer i møte med personalet i barnehagen er, som tidligere skrevet, avgjørende for så mye i barnas liv. Barna setter forhåpentligvis spor i de voksne, og vi voksne setter spor i barna i hvert møte med dem. Derfor er det viktig å være seg bevisst at valgene man tar i løpet av en barnehagedag ikke bare berører deg, men også barna og dine kollegaer.

Men kan vi være bevisst hele tiden? Melvolds (2015, s. 7) svar på dette er, så enkelt og så riktig: hva er alternativet?

3.0 - Metode

3.1 - Bakgrunn for valg av metode

Gjennom prosessen med å forberede meg til å skrive en bachelor leste jeg en del om forskningsmetoder og forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder. De kvantitative metodene omfatter det som er målbart og kan føres i statistikker, tabeller, presenter og grafer (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 68-69). Gjennom studieårene hadde ikke noen av de spørsmålene jeg hadde interessert meg ekstra mye for vært spørsmål som kunne besvares på en slik måte. For meg var det derfor klart fra starten at jeg ville ta i bruk en eller flere kvalitative metoder. Med kvalitative metoder kunne jeg forske på menneskene og deres handlinger og samhandling i den konteksten de oppstår for å få bedre forståelse for de sosiale fenomenene jeg ønsket å finne ut mer om (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67).

Når jeg skulle bestemme meg for hvilken kvalitativ metode jeg skulle ta i bruk var det flere faktorer som spilte inn. Med bakgrunn i blant annet det Askland skriver om å reflektere rundt egne handlinger for å utvikle det pedagogiske grunnsynet, noe som igjen, over tid, vil utvikle måten vi er sammen med barna, ønsket jeg i utgangspunktet å gjennomføre et utviklingsarbeid i en personalgruppe på en småbarnsavdeling (Askland, 2011, s. 34). Dette utviklingsarbeidet skulle omhandle kvalitet i samspill med barn gjennom bevissthet rundt eget pedagogisk grunnsyn. Uforutsigbare hendelser, som jo en barnehagehverdag har nok av, førte til at tiden jeg hadde tilgjengelig ikke lenger samsvarte med omfanget på utviklingsarbeidet jeg så for meg. Jeg måtte derfor finne ny metode.

Jeg visste likevel at jeg ønsket å skrive om kvalitet i det arbeidet vi gjør med barna, og jeg ønsket et fokus på de voksne i samspill med barn. Jeg ønsket å finne det som var bra! Når Lekhal m.fl forsøker å forklare begrepet kvalitet trekker de frem at kvalitet representerer de observerbare egenskapene ved noe (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser, & Drugli, 2016, s. 9). Når jeg da ønsket å besvare et spørsmål om hva god kvalitet innebærer, i dette tilfellet kvaliteten, eller de observerbare egenskapene ved voksen-barn-samspill, virket observasjon som den rette metoden å bruke. Samtidig klarte jeg ikke legge fra meg det Askland skrev om refleksjon over egne handlinger. I likhet med han mener jeg at bevissthet rundt egne handlinger kan bidra til økt kvalitet. Observasjon som metode kan ofte kombineres med andre metoder (Løkken & Søbstad, 2013, s. 56) (Vedeler, 2000, s. 14) (Postholm, 2010, s. 56) (Thagaard, 2009, s. 65). For å på best mulig måte få tak i den andres refleksjoner og

perspektiver fant jeg det derfor rett å fullføre datainnsamlingen med en kvalitativ intervjusamtale med de observerte voksne (Løkken & Søbstad, 2013, s. 107).

Intervjuer kan strekke seg fra det fullt strukturerte intervjuet med spørsmål med fastsatte svaralternativer, til de fullt ustrukturerte samtalene med spørsmål i «forbifarten». Løkken og Søbstad skriver at noen skiller mellom de strukturerte, de semistrukturerte og de ustrukturerte intervjuene, men at de selv likevel mener at struktur kan ses på som en skala og man kan tenke seg grader av struktur. De fullt strukturerte tilhører den kvantitative forskningstradisjonen mens de ustrukturerte hører inn under den kvalitative forskningen (Løkken & Søbstad, 2013, ss. 106-107). Jeg hadde allerede bestemt meg for å ta i bruk observasjon med bruk av feltnotater og praksisfortellinger, som er en kvalitativ metode, og landet derfor på et kvalitativt intervju for å forsterke dataen i mine observasjoner.

Min metode ble derfor å observere egenskapene ved voksen-barn-samspill for så å gjennomføre en ustrukturert intervjusamtale med de observerte om deres tanker rundt det jeg hadde observert.

3.2 - Planlegging av datainnsamling

For å planlegge datainnsamlingen valgte jeg å gjennomføre noen testobservasjoner. Fokus er viktig for å faktisk kunne se det man ser etter. Uten fokus «ser en alt – og ingenting» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40). Jeg hadde valgt et tema, voksen-barn-samspill, altså hadde jeg valgt et fokusområde. Likevel var dette fokusområde veldig bredt og jeg hadde behov for å snevre inn og konkretisere fokuset før jeg gjennomførte de faktiske observasjonene, noe som ble en av årsakene til at jeg ønsket å planlegge datainnsamlingen ved å utføre testobservasjoner (Postholm, 2010, s. 55). Jeg ønsket også å bruke testobservasjonene til å finne ut om jeg ville få tak i den informasjonen jeg ønsket gjennom praksisfortellinger eller om jeg måtte ta i bruk observasjonsskjema av noe slag. Samtidig ønsket jeg å undersøke om jeg kunne være ikke-deltakende gjennom mine observasjoner. Med bakgrunn i disse testobservasjonene fant jeg ut at jeg kom til å være en delvis deltakende observatør. Jeg ville ikke involvere meg selv i situasjonene jeg skulle observere, men jeg ville likevel ikke kunne unngå å «risikere» at barna ønsket at jeg tok del i situasjonen eller at barnet «hoppet» mellom meg og den voksne jeg observerte i samspill med barnet.

Etter testobservasjonene visste jeg også at jeg måtte gjennomføre observasjonene til bestemte tidspunkt på dagen. Fordi jeg ønsket å observere voksen-barn-samspill, mer konkret, de barneinitierte voksen-barn-samspillene, valgte jeg å gjennomføre observasjonene på et tidspunkt med ro på avdelingen og ikke masse overgangssituasjoner og planlagte aktiviteter. Jeg fant også ut at å bruke praksisfortellinger og feltnotater som observasjonsmetode var ideelt for å finne svar på min problemstilling.

Utgangspunktet mitt med å ta i bruk intervju var å få tak i informantenes tanker rundt situasjonene jeg hadde observert dem i. Jeg ønsket å forstå det sosiale fenomenet jeg hadde observert ut fra informantens perspektiv og opplevelse av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Derfor ble dette også utgangspunktet mitt når jeg skulle planlegge intervjuene. Jeg ønsket ikke å ta i bruk en intervjuguide i form av en spørsmålsguide. Min intervjuguide ble heller en form for ramme for hvordan jeg kunne føre samtalen videre om det stoppet opp. Den inkluderer noen få spørsmål, men i hovedsak inneholder den temafokuserte stikkord og spesifiserte situasjoner som skulle hjelpe meg å ikke dette av tema, og for å hjelpe meg om samtalen stoppet opp. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Bakgrunnen for dette var at mine informanter hadde forskjellig faglig bakgrunn og jeg hadde forskjellige observasjoner til grunn for hvert av intervjuene. Hvordan intervjuguiden min var utformet skriver jeg mer om i «gjennomføring av datainnsamling».

3.3 - Utvalg av informanter

Utvalget av informanter var allerede gjort når jeg landet på metode. Jeg hadde funnet informanter som i utgangspunktet skulle delta i utviklingsarbeidet jeg hadde hatt i tankene. Disse informantene sa også ja til å delta med ny metode, uavhengig av hva det ble, når det ble bestemt at utviklingsarbeidet ikke ble noe av. Johannessen, Tufte og Christoffersen henviser til Kruzel og skriver at en tommelfingerregel man bør følge er at utvalget må være stort nok til at det er mulig å belyse problemstillingen som er satt. Samtidig legger de også vekt på at det vil være viktigere å ha et relevant utvalg av informanter fremfor mange; et utvalg informanter som kan gi variasjon uten for omfattende datamateriale (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 114). Nå hadde jeg allerede gjort et utvalg av informanter før metodedelen var satt, men likevel mente jeg at dette utvalget var bredt nok til å kunne gi variasjon og belyse den nye problemstillingen min. Siden det tidligere planlagte

utviklingsarbeidet skulle foregå i en personalgruppe på en småbarnsavdeling, var informantene jeg nå hadde til å gjennomføre observasjon og intervju samtale med, en pedagogisk leder, en fagarbeider og en assistent, altså et variert utvalg som, etter min mening, ville gi variasjon og bredde i datamaterialet. Jeg fikk gjennomført observasjoner med alle informantene mine, men når barnehagene stengte i Mars hadde jeg ikke fått gjennomført intervjuene enda. Dette førte til at jeg bare fikk gjennomført intervjuer med Pedagogisk leder og assistent. Likevel mente jeg at de to informantene jeg nå sto igjen med var tilstrekkelig til å gi meg det datamaterialet jeg trengte for å besvare min problemstilling.

3.4 - Gjennomføring av datainnsamling

Det vi sanser og legger merke til, skapes i sammenflettede relasjoner mellom de som iakttar og det som iakttas.

(Løkken, 2012, s. 11)

Observasjonene ble gjennomført over to dager. Dette var for å kunne fokusere på en voksen av gangen. Jeg vil bare gjengi gjennomføringen av den ene observasjonsdagen da begge informantene jeg sto igjen med på slutten ble observert denne dagen.

Jeg plasserte meg selv inne i hovedrommet på småbarnsavdelingen hvor jeg skulle gjøre mine observasjoner. Der jeg satt hadde jeg god utsikt over hele rommet og inn på stellerrommet i andre enden av rommet, og lekerommet ved siden av. Det var rolig på avdelingen og de fleste barna var i garderoben for å kle på. Jeg observerte og skrev feltnotater i ca. 15 minutter før jeg observerte et voksen-barn-samspill som vekket en følelse i meg på grunn av assistentens handlinger. Inne på avdelingen var det tre barn sammen med en assistent som holdt på med bleieskift. To av disse bleieskiftene ble grunnlaget for min praksisfortelling om assistentens voksen-barn-samspill. Jeg skrev notater underveis, og når observasjonen var gjennomført gikk jeg ut for å renskrive notatene mine til en praksisfortelling.

Når jeg da kom inn på avdelingen igjen var det bare ett barn (1 år) igjen der inne sammen med pedagogisk leder. Jeg satt med ned med god utsikt og begynte å skrive ned notater igjen. Jeg observerte en leksituasjon mellom pedagogisk leder og barnet. Etter omtrent 10 minutter lek kom barnet bort til meg for å vise meg hva de lekte med. Deretter kom en annen voksen inn på avdelingen og pedagogisk leder måtte ta med barnet for å overta en annen situasjon. Deler

av denne leksituasjonen jeg hadde skrevet notater til ble grunnlag for praksisfortellingen om pedagogisk leders voksen-barn-samspill, som ble renskrevet rett etter avsluttet observasjon.

Når observasjonene var gjennomført hadde jeg mine feltnotater og nedskrevne praksisfortellinger og var klar til å sette i gang intervjuene.

Et forskningsintervju er en samtale mellom to personer om et emne som er av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Jeg hadde ikke en intervjuguide som inneholdt en rekke spørsmål. Jeg hadde noen få, små spørsmål, men ønsket i hovedsak at dette skulle være en fri samtale rundt tema «voksen-barn-samspill» og den observerte situasjonen.

Med meg i intervjuene hadde jeg en lydopptaker, skrivesaker og de utskrevne observasjonene. Jeg hadde på forhånd informert informantene om at jeg kom til å bruke lydopptaker og at denne intervjusamtalen ville være ustrukturert og mer formet som en samtale enn som et tradisjonelt intervju. Jeg tok en rask samtale med informantene før jeg satte på lydopptakeren og spurte om de hadde noen spørsmål før vi satt i gang. Deretter informerte jeg om at lydopptakeren ble satt på. Lydopptakeren ble lagt slik at den ikke lå i fokus mellom oss under samtalen. Dette var i håp om at den ikke skulle utgjøre en forskjell for hvordan informantene ordla seg og hva de turte å si.

Jeg begynte med å fortelle hvilken situasjon jeg hadde observert dem i, for så å spørre om de husker denne situasjonen og *hva* de husker fra denne situasjonen. Jeg spurte om hva de mente var viktig i møte med barn i de gitte situasjonene. Kvale og Brinkmann skriver at de første minuttene i intervjuet er avgjørende for å skape tillitt slik at den som blir intervjuet føler at de kan snakke fritt om sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). I intervjusamtalen med assistenten la jeg raskt merke til at det ble viktig å presisere at jeg ikke var ute etter «faglig riktige» svar, men at jeg ønsket å høre hva som var viktig for assistenten selv. Denne lille avklaringen så ut til å hjelpe assistenten til å snakke fritt. Dette var ikke en nødvendig avklaring i intervjuet med pedagogisk leder.

Når det stoppet litt opp valgte jeg å lese observasjonen jeg hadde gjort og spørre om informantens tanker rundt måten jeg hadde opplevd situasjonen og hvordan det var å høre om situasjonen nå i etterkant. Min siste konkrete ramme var å spørre hva de trodde barnet husket eller tok med seg fra denne situasjonen. Jeg visste også at om ikke informantene gjorde deg selv, ville jeg prøve å trekke tråder fra den gitte situasjonen til andre situasjoner i møte med de yngste barna. Begge informantene trakk inn faglige synspunkt under intervjuene.

Assistenten trakk fram et utviklingsarbeid de holdt på med som gikk ut på anerkjennelse og bevissthet, mens pedagogisk leder trakk frem Berit Bae og barnet som subjekt. Dette førte også til at informantene selv trakk tråder fra observasjonene over til andre situasjoner med voksen-barn-samspill i hverdagen.

3.5 - Analysearbeid

Gjennom analysearbeidet har jeg prøvd å finne svar på min problemstilling: Hva innebærer god kvalitet i voksen-barn-samspill, og hvorfor er det viktig å ha fokus på dette på en småbarnsavdeling i barnehagehverdagen.

For at observasjonene og de ustrukturerte intervjuene jeg har gjennomført skal komme til nytte og kunne tas i bruk, må de analyseres. Man må se etter mønstre, kategorisere dataene i temaer som setter lys på det eller de spørsmålene som er stilt, og fortolke datamaterialet (Vedeler, 2000, ss. 9-10) (Løkken, 2012, s. 79). Jeg transkriberte lydopptakene som ble gjort under intervjuene. Jeg hørte gjennom lydopptakene flere ganger for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt som ble sagt og eventuelle variasjoner i toneleie og engasjement. Deretter kategoriserte jeg mitt datamateriale, både intervjuer og observasjoner, i temaer basert på hva jeg har sett i mine observasjoner og hva mine informanter har snakket om under intervjusamtalene. Jeg har valgt en form for temaanalyse hvor jeg har organisert det jeg har sett og hørt og knyttet det opp mot det jeg har lest for å finne det som er meningsfullt i forhold til min problemstilling (Løkken, 2012, s. 79).

Ved å koble de temaene som var representert i mitt datamateriale fra hver av informantene opp mot hverandre og mot relevant fagstoff, har jeg gått i dybden av hvert tema. Dette gjorde jeg for å på best mulig måte kunne besvare problemstillingen min gjennom disse temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Samtidig har jeg hatt fokus på å se hvert av temaene i den konteksten de tilhørte i dataen fra de forskjellige informantene. Dette for å utvikle en forståelse for helheten i datamaterialet mitt (Thagaard, 2018, s. 171).

3.6 - Metodekritikk

Jeg har valgt to metoder som, satt under lupen, gjør min datainnsamling lite repliserbar. Thagaard stiller imidlertid spørsmål ved om «repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning» (Thagaard, 2009, s. 198). Repliserbarhet er knyttet til begrepet

reliabilitet. Bergslad og Jæger, som Thagaard, skriver imidlertid at innholdet i begrepene reliabilitet, validitet og generalisering får en annen betydning innen en kvalitativ studie, som denne bacheloren er basert på (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80).

3.6.1 - Observasjon

Observasjon som metode kan sette lys på viktige forhold i barnehagen. Samtidig er det en rekke måter å trø feil både før, under og etter en observasjon. Løkken og Søbstad kaller dette feilkilder, og nevner blant annet persepsjonsprosessen, oppvurderingstendensen, personlige forhold og forstyrrelser og tilfeldigheter under selve observasjonen (Løkken & Søbstad, 2013, ss. 60-61). Disse feilkildene hadde jeg satt meg inn i på forhånd, og jeg gjorde mitt beste for å unngå disse under observasjonen. I den ene observasjonen ble det forstyrrelser mot slutten, men jeg hadde likevel fått nok feltnotater som kunne brukes i denne oppgaven.

3.6.2 - Forhold til informantene

Det er viktig å trekke fram mitt forhold til informantene. Jeg hadde kjennskap til alle informantene jeg brukte i min datainnsamling. Det kan være vanskelig i et relativt lite miljø å ikke kjenne eller kjenne til de fleste andre profesjonsutøvere innen samme profesjon man selv jobber i. Løkken og Søbstad skriver at en objektiv observasjon er en umulighet, men at det likevel er mulig å skille de objektive beskrivelsene fra de subjektive tolkningene (Løkken & Søbstad, 2013, s. 32). Jeg har derfor skrevet ned situasjonene jeg observerte slik jeg så dem uten å legge egne tolkninger inn i hendelsen. Egne tolkninger kommer i drøftingen.

3.6.3 - Undersøkelsens gyldighet, troverdighet og pålitelighet

Innledningsvis skriver jeg at barnehagehverdagen er preget av rammeplanmål, kartlegging og dokumentasjon, og at det kanskje derfor er viktigere nå enn før å være bevisst på de spontane her-og-nå-samspillene i hverdagen. Melvold (2015) sier noe i samme retning når hun skriver at «det profesjonelle skjønnet og evnen til å vurdere ulike situasjoner trues med forenklede metoder og standardiserte formler som skal fungere på alle barn og føre til høyere kvalitet i barnehagen». Hun peker også på at det ikke nødvendigvis er dette som truer kvaliteten, men at det også kan være de ubevisste og inngrodde praksisene i barnehagen som hindrer at barn får muligheten til å oppleve meningsskapende erfaringer (Melvold, 2015, s. 5). Med dette i tankene vil jeg påstå at det å undersøke kvalitet i voksen-barn-samspill, hvor kvaliteten hviler på den voksnes evne til å være varm, sensitiv og stimulerende, er høyst gyldig i dagens samfunn. Gyldigheten, eller validiteten er likevel avhengig av hvor godt dataene som er samlet inn representerer kvaliteten i voksen-barn-samspill (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80).

Dette er derfor avhengig av hvor godt jeg klarer å trekke tråder mellom mine data og allerede etablert fagstoff om tema.

Når det kommer til påliteligheten og troverdigheten, eller reliabiliteten i datainnsamlingen er det viktig å trekke fram vanskeligheten med dette når det kommer til observasjon da observasjonene mine er basert på min egen persepsjon. Intervjuene mine ble gjennomført uten en spørsmålsguide og kan derfor også være vanskelig for andre å gjenskape i sin helhet. Thagaard skriver at en av utfordringene med temaanalyse ligger i det å vurdere temaene løsrevet fra den konteksten de tilhører (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg har derfor analysert og tolket mitt datamateriale både delt i temaer og i sin helhet slik at hvert enkelt tema er tolket i den konteksten de inngår i. Jeg har også gjort mitt beste for å være så transparent som mulig i beskrivelsene mine av både planlegging og gjennomføring av datainnsamling og analyse av datamaterialet, for på den måten å kunne øke påliteligheten i mine observasjoner (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80), (Thagaard, 2009, ss. 198-199). Jeg har også brukt lydopptaker under intervjusamtalene for å sikre at jeg fikk med alt informantene sa. Disse lydopptakene ble hørt gjennom flere ganger for å sikre en god transkribering om utgangspunkt for min analyse og tolkning.

3.7 - Etiske retningslinjer

Etikk er læren om moral, og handler blant annet om å ha *det gode* som mål. Forskningsetikk handler om å vurdere forskningen i relasjon til de verdier og normer som er i samfunnet. Det handler om at man har et ansvar og utøver respekt for dem eller det som skal undersøkes (Løkken, 2012, s. 113).

Under gjennomføringen av datainnsamling og i tiden etter med analyse og tolkning har jeg tatt ansvar for å behandle personopplysninger på en etisk riktig måte. Først har alle mine informanter blitt informert om undersøkelsens mål og formål og de har fått informasjon om at deltakelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst. De har fått utdelt et samtykkeskjema med tilhørende informasjon om bachelorundersøkelsen og om hvordan deres personopplysninger vil bli behandlet, som de har skrevet under på (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 83, 85). Når dato for levering av bachelor ble utsatt, fikk også informantene beskjed om dette og spørsmål om de fortsatt ønsket å delta. I samtykkeskjemaet som er lagt ved står den

opprinnelige innleveringsdatoen skrevet. Dette er fordi det var den datoen som ble skrevet under på av informantene.

All min data er anonymisert. Informanter og barn har fått fiktive navn i både observasjoner og intervju samtaler. Jeg har ikke lagret kontaktinformasjon til informantene mine noen plass, men har arbeidsplassens kontaktinformasjon lagret bak passord og adskilt fra datamaterialet. Det er søkt om bruk av lydopptaker til intervju samtaler og denne søknaden er godkjent av NSD (Bergsland & Jæger, 2014, s. 86). I etterkant av intervjuene ble de transkribert og deretter slettet fra lydopptakeren.

Tilbake til etikkens mål om *det gode*, vil jeg trekke fram de konsekvenser det bør tenkes gjennom før man setter i gang forskning. Bergsland og Jæger henviser til NESH som skriver om ansvaret forskeren har for å unngå at informantene utsettes for belastninger som følge av forskningen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Jeg har tenkt gjennom mulige negative konsekvenser for mine informanter og har konkludert med at det er minimal til ingen mulighet for det da jeg i denne bacheloroppgaven er ute etter å finne det positive, og det er det jeg fokuserer på gjennom hele oppgaven.

4.0 - Funn og drøfting

I innledningen skriver jeg at det kanskje må være et mål at barnet ikke nødvendigvis skal huske oss, men at de skal huske hvordan vi fikk dem til å føle seg. Og jeg stiller spørsmål om det ikke da er et viktig poeng at de skal huske en følelse av å ha blitt sett, hørt, ivaretatt og respektert?

Når jeg var ute i felten for å observere var jeg opptatt av å se etter situasjoner som gav meg en følelse av stolthet for yrket. Jeg ønsket å finne samspillsituasjoner som rørte ved en god følelse i meg. Heldigvis kan jeg si, at det ikke tok meg lange tiden. Feltnotatene og praksisfortellingene er likevel objektive beskrivelser av situasjonene jeg har observert men som i denne drøftingen vil trekkes sammen med de subjektive tolkningene jeg har gjort (Løkken & Søbstad, 2013, s. 32).

4.1 - Barn og voksne i relasjon og samspill

«Det mennesket jeg sier Du til, erfarer jeg ikke, men jeg er i forholdet til ham»

(Buber, 1967, s. 7)

Martin Bubers filosofi om grunnordene, eller relasjonsparene Jeg-Det og Jeg-Du forklarer to måter man kan møte en annen på; som et Du eller som et Det. «Verden som erfaring hører til grunnordet Jeg-Det. Grunnordet Jeg-Du stifter forholdets verden» (Buber, 1967, s. 11). Som jeg tidligere har skrevet så tolker jeg disse relasjonsparene, Jeg-Du og Jeg-Det, som subjekt-subjekt og subjekt-objekt. Schibbye og Løvlie skriver om et objekt som en ting uten et eget indre liv eller egen selvforståelse, og at det å behandle et annet menneske som et objekt er å frata dem deres subjektive stemme og deres subjektive selvstendighet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Når jeg tolker Bubers grunnord Jeg-Det som relasjonen subjekt-objekt, bruker jeg ikke ordet objekt i samme forstand, men heller som noe som kan erfares, slik det også kommer frem i Bubers filosofi (se henvisning tidligere i avsnittet). Dette stemmer mer overens med Østrem's tolkning av Bubers filosofi som innebærer at det ene ikke utelukker det andre. «Etikkens krav til Jeg-et går ut på å møte den andre som et Du..». Dette utelukker likevel ikke at man også vil forholde seg til det andre mennesket som et Det, altså som et objekt som man kan erfare, forstå og tilegne seg kunnskap om (Østrem, 2012, s. 79).

Å erfare barna i barnehagen er viktig for å kunne tilrettelegge for deltakelse, medvirkning og mestring. Like viktig, og kanskje viktigere, er det å kunne delta i øyeblikkene med barna; det spontane samspillet som kan oppstå når et barn inviterer deg inn i sin opplevelsesverden.

Begge mine informanter snakker om tiden som en hindring i hverdagen til å inngå i lengere eller dypere subjekt-subjekt-samspill uten å måtte være den som avbryter situasjonen. En av informantene sier «det er jo veldig sjeldent egentlig du får til, i alle fall med de minste, å sitte slik over lengre tid.». Det er ikke en hemmelighet at barnehagens hverdag har endret seg betraktelig over de siste årene. Som jeg skriver i innledningen så er barnehagehverdagen preget av rammeplanmål, kartlegging og dokumentasjon. Men den er også preget av møtetid, planleggingstid, pauseavvikling for de voksne, foreldresamarbeid og foreldresamtaler, samarbeidsmøter, planlagte aktiviteter og opplegg, sovetid og dopauser.

Østrem treffer spikeren på hodet når hun skriver om den pedagogiske tenkningen som nå ligger under press fra en utdanningspolitisk agenda. Barnehagens pedagogikk har alltid vært kjennetegnet av et helhetlig syn på omsorg, lek og læring, og respekt for barnet, og den utdanningspolitiske agendaen utfordrer dette med en etterspørsel om blant annet økt læringsutbytte (Østrem, 2012, s. 11). Den pedagogiske tanken om *barns beste* blir utfordret av et politisk syn på barn som en investering i fremtiden; et syn som krever pedagoger utenfor avdelingen minst like mye som innenfor. Noe som igjen fører til at fagarbeidere og assistenter sitter igjen med flere barn per voksen store deler av dagen. Å finne tiden i en allerede hektisk hverdag til å gå inn i meningsfulle samspill med hvert enkelt barn hver eneste dag kan være en utfordring. Men på tross av hverdagens mange utfordringer med tid, opplever jeg i mine observasjoner, ansatte i barnehagen som gjør sitt ytterste for å møte barna der de er, i sine følelser og i sin lek, barnehageansatte som gjør sitt ytterste for å være *her og nå* sammen med hver og en av barna og møte barna som sin Du.

Observasjon 1

Sara (2.8 år) kommer bort til porten til stellerrommet og sier hun vil ha ny bleie. Innenfor porten står Hilde (assistent) som nettopp er ferdig å skifte bleie på Eivor. Barna er på tur ut og de fleste har allerede gått i garderoben. Hilde er alene på avdelingen med Sara og to barn til på henoldsvis 1.0 og 1.7 år.

- «Vil du har ny bleie? Ja kom da!» sier Hilde med et smil.

Hilde åpner porten og slipper Sara inn. Deretter løfter hun Sara opp på stallebordet. Ansiktsuttrykket til Sara endrer seg fra et «nesten smil» til et trist uttrykk. Hilde endrer sitt eget ansiktsuttrykk fra et smil til et ansikt som uttrykker medfølelse.

- «Nei men, hva er det som er galt?», sier Hilde med en rolig og medfølelse tone.

Sara svarer ikke, men lager klagelyder.

- «har du vondt i magen din du?»

Hilde venter på respons, men det kommer ikke annet enn et mulig bekreftende klynk.

- «ja, jeg skjønner du har vondt i magen din.. Skal vi få skifta bleia så får du en ny og rein så kanskje du klarer å bæsje litt?»

Hilde stryker Sara på magen, og ser på henne med et blick som uttrykker forståelse og medfølelse, og det samme kan høres i stemmen til Hilde. Sara nikker tilbake til Hilde. Hun får ny bleie og smiler til Hilde. Deretter blir hun løftet av stallebordet med en klem.

Østrem skriver om en treleddet relasjon. En relasjon hvor det er *jeg, den andre* og et *felles saksforhold*. Hun henviser til Skjervheim som argumenterer for at man må møtes om noe felles tredje for å få til et likeverdig møte mellom to subjekter (Østrem, 2012, s. 70). Når Hilde møter Sara i stellesituasjonen møter hun Sara i hennes saksforhold. I intervjuet med Hilde i etterkant av observasjonen kom det fram at hun visste at Sara hadde vært plaget med avføringen i noen dager. Men viten om Saras plager gjør det ikke dermed gitt at Hilde skulle møte Sara på denne måten. I en tidsklemt situasjon som overgangen mellom *innetid* og *utetid* ofte kan være, sier min erfaring at hvis Hilde ikke hadde vært bevisst sin definisjonsmakt, kunne situasjonen sett annerledes ut. Hilde kunne prøvd å flytte Saras fokus til noe annet, for

eksempel at de skulle kle på og gå ut. Hun kunne tenkt at Sara var trist uten egentlig å tenke over årsaken bak følelsen, eller hun kunne lagt til et motiv bak Saras følelse, for eksempel at Sara ikke hadde lyst å gå ut. Hilde kunne gjort Sara til et objekt for sin egen forforståelse, og gitt Saras følelser et underliggende motiv, fremfor å faktisk lytte til det Sara sa. På denne måten kunne Hilde gjort Sara, med sine følelser, til sitt saksforhold fremfor å møte Sara i hennes saksforhold (Østrem, 2012, s. 71).

Barn vil alltid være mer eller mindre helt prisgitt de voksnes handlinger, valg og prioriteringer. Dette legger et ansvar på oss som voksne til å være bevisst den definisjonsmakten vi har i møte med barn. Hvordan og hva vi bekrefter eller avviser og hvordan vi lytter til barnas totale kommunikasjon er et resultat av denne definisjonsmakten (Askland, 2011, ss. 36-37).

Under intervjuet sier Hilde at det var viktig for henne å lytte til Sara og ta henne på alvor. Å lytte til noen handler om noe mer enn å «bare høre». For vi kan høre hva den andre sier, uten å faktisk lytte. Lytting er ikke bare å passivt ta imot det barnet sier. Lytting krever aktiv handling, konsentrert og stille oppmerksomhet, åpenhet mot, og godkjennelse av den andre, og evne til å skape et rom hvor barnet kan komme til syne, både for den voksne som lytter og for seg selv (Schibbye & Løvlie, 2017, ss. 62,63,66). Hilde spør Sara først om hva som er galt, og deretter om hun har vondt i magen. Sara sier ingenting men lager klagende lyder. Hilde gir Sara tid, etter begge spørsmålene. Hun er oppmerksomt rettet mot Sara, og er til stede i Saras følelser. Hun skaper et rom hvor Sara får tid og mulighet til å svare. Og Sara svarer, med lyder og ansiktsuttrykk, ingen ord. Og Hilde lytter, lytter med hele sin bevissthet. Dette er i alle fall min oppfatning av situasjonen jeg observerte.

Jeg vil trekke dette tilbake til den treleddede relasjonen. Saksforholdet, eller *det tredje leddet*, som Østrem skriver om «etableres ved at man deltar i den andres problem og tar den andres synspunkter på alvor». For å kunne ta den andres synspunkter på alvor, må man lytte. Hvordan den voksne forholder seg til det barnet sier er avgjørende, fordi språket er det «som gjør at vi har en felles verden». «Dersom vi ikke forstår hverandres språk, lever vi i hver vår verden uten annet enn overfladisk kontakt» (Østrem, 2012, s. 70). Hilde går inn for å forstå Saras språk uten ord, og svarer på dette språket med medfølelse og forståelse fremfor å gi masse ord tilbake. God lytting kan innebære å fornemme barnets tilstand, være der for dem, og vise at du vet noe om hvordan barnet har det (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 69). Og ut fra min tolkning, så føler Sara seg sett, hørt og forstått.

Denne treleddete relasjonen og lytting fra den voksne fant jeg også i en annen form i observasjonen av pedagogisk leder, Maria og ett år gamle Eivor.

Observasjon 2

Eivor (1.0 år) sitter på gulvet i en krok bak spisebordet og leker med stablekopper og en ball. Hun har puttet ballen oppi en av stablekoppene som står opp ned, og prøver nå å sette en annen stablekopp oppå her igjen. Hun ser bort på Maria (pedagogisk leder) som står i andre enden av rommet.

Deretter ser hun ned på stablekoppene og opp på Maria igjen.

Maria kommer bort og setter seg ved siden av henne, og Eivor retter fokuset mot stablekoppene igjen og fortsetter å prøve å stable den ene koppen oppå den andre. Maria ser litt på det Eivor holder på med, men griper ikke inn.

- «Tror du det går?» – sier Maria mens hun ser smilende på Eivor
- «øh», svarer Eivor

Hun ser konsentrert ut og jobber med begge hendene for å få plassert en stablekopp oppå den som har en ball i seg. Hun får plassert den, men den faller ned igjen med en gang og Eivor ser opp på Maria.

- «åh åh»
- «åh, åh, den datt ned. Skal vi prøve en gang til?»

Eivor ser ned på stablekoppene igjen og sier «eh» før hun prøver igjen.

Her er Eivor opptatt med stablekoppene og en ball. Maria hopper ikke rett inn i leken, men begynner med å observere hva det er Eivor holder på med i sin egen lek. Maria ser Eivor, og er, etter hva jeg kan se, opptatt av å følge med på både Eivor og leken hun driver med. Maria kunne etter sin observasjon ha gjort et forsøk på å vise Eivor hvordan hun kunne stable koppene oppå hverandre, enten med eller uten ball. Intensjonen er god. Jeg ser deg, jeg ser du plages, jeg skal hjelpe deg. Men slik jeg kan se det uttrykker ikke Eivor et ønske om hjelp. Hun jobber, prøver, tester, får ikke helt til, men prøver igjen, uten å be om hjelp. Hennes gester og blikk mot Maria tolker jeg mer som en type «du er her, sant? Og du ser det samme som meg, sant?». Slik jeg oppfatter det, så tolker Maria Eivors kroppslige kommunikasjon på samme måte. Østrem stiller spørsmål ved ideen om «barnet i sentrum» og risikoen for at den voksne retter blikket mot barnet, men glemmer å spørre hva det er barnet retter blikket mot, glemmer å se «hvordan verden ser ut fra barnets perspektiv». Det er den voksne som ser og som definerer, mens barnet blir sett og blir definert (Østrem, 2012, s. 68). I denne situasjonen

opplever jeg derimot at Maria, i stedet for å ha blikket rettet kun mot barnet, tar del i det fokuset Eivor har. Eivor er Marias Du, og de er i forholdet sammen. Dette ser jeg i Marias første muntlige respons på Eivors aktivitet: «Tror du det går?». Dette kommer også fram i intervjusamtalen hvor Maria sier det var viktig for henne å være der, og å vise med hele seg at hun var der, men samtidig la Eivor få prøve selv, for det var slik hun forsto Eivor. Eivor som subjekt blir ivaretatt, og dette blir, etter min oppfatning, et likeverdig møte mellom to subjekter om et felles tredje ledd.

4.2 - Kvalitet og bevissthet

Kvalitet og bevissthet er en vesentlig del av forrige delkapittel. Jeg vil likevel vie et eget delkapittel til dette for å trekke fram viktigheten at dette.

Å være bevisst. Jeg bruker ofte å tenke sånn, når det kommer til barn og andre, «hvordan ville jeg følt det?». For det var en ting som satt seg spesielt når jeg studerte, og det var det å se barnet som subjekt. Jeg prøver å ta litt valg ut fra det, og det er klart, det er ikke alltid man får til, men det er i alle fall en ting jeg tenker gjør meg bevisst, akkurat den tanken.

Dette er Marias ord på et spørsmål om hva som kan være viktig i møte med barn. Jeg spurte videre hvilke erfaringer hun trodde Eivor hadde fått i denne situasjonen.

Jeg tenker i alle fall dette med de voksnes tilgjengelighet, Jeg var tilgjengelig for henne og jeg viser det med hele meg. Man vet jo selv hvordan det er når du føler at personen du prøver å kommunisere med ikke vier deg sin fulle oppmerksomhet.

Jeg ser en sammenheng mellom svaret til Maria og det Schibbye og Løvlie skriver om at «Lytting inngår som en viktig ingrediens i anerkjennelse og innebærer at vi henvender oss til den andre som et fullverdig subjekt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 62). Min erfaring sier at personalet i en barnehage til tider ikke henvender seg til barna som fullverdige subjekter. Ofte er det en baktanke med våre egne utsagn, en baktanke som springer ut fra et krav om kartlegging og dokumentasjon, rammeplanmål og barns begrepsinnlæring. Det å da være seg bevisst det å kunne være i et subjekt-subjekt-samspill, her og nå, hvor man deler av seg selv med barnet, i en felles lek, eller tar del i en følelse, være bevisst nok til å IKKE la seg påvirke

av krav, og heller klare å reflektere i ettertid. Jeg mener at først da vil man kanskje være i stand til å henvende seg til barnet som et fullverdig objekt.

Samtidig mener jeg det kan være en viktig presisering at et voksen-barn-samspill ikke kan være erfaringsfritt. De erfaringene vi gjør oss underveis legger grunnlaget for hvordan vi møter barnet videre i samspillet, og legger grunnlaget for å få til en tosidig styring der barn og voksne kan føre samspillet videre sammen (Askland, 2011, ss. 37-38). Disse erfaringene legger også grunnlaget for refleksjon i ettertid. Så når Buber (1967, s 11) skriver at erfaring er Du-fjernet, så tolker jeg ikke det som erfaringen som oppfatning, men som erfaringen som refleksjon.

Gjennom intervjuene trekker begge informantene fram hvor viktig de mener det er å være i samspill med hvert enkelt barn. Pedagogisk leder kaller det *å vie all sin oppmerksomhet til barnet*, mens assistenten nevner det *å ha øyekontakt og en-til-en-kontakt med barnet*.

Samtidig vil jeg nok en gang trekke frem elementet om tid som begge mine informanter nevner som en utfordring i hverdagen. Det å ha tid til å gå inn i lengere og dypere samspill med hvert enkelt barn uten å måtte være den som avbryter. For det er ikke bare tiden som må brukes ute av avdelingen som nevnes som en utfordring. Også samarbeidstiden mellom de ansatte på en avdeling nevnes. Den ene informanten sier, i forhold til tiden på dagen hvor mange av barna sover: «det er jo det med at man sjeldent får snakke om hverdagen, og alt skal skje i forbifarten. Og når man da sitter der, og det er rolig, og man faktisk har muligheten til å snakke... Man må nesten ta seg selv i nakken for å ikke snakke med de andre voksne da».

Melvold trekker fram et eksempel hvor en oppgitt ansatt spør sin pedagogiske leder om det er meningen hun skal være bevisst alt hun gjør i alle situasjoner. Denne pedagogiske lederen svarer med et spørsmål jeg mener det er viktig å sette lys på når det er snakk om kvalitet gjennom bevissthet; «hva synes du er alternativet?» (Melvold, 2015, s. 7). Og det er jo nettopp denne bevisstheten det er snakk om. For hva er alternativet til å ta seg selv i nakken for å ikke snakke med de andre voksne? Alternativet må jo bli at man snakker med de andre voksne framfor å bruke denne rolige tiden til å endelig kunne vie sin fulle oppmerksomhet til de få barna som er igjen inne på avdelingen.

Barnet skaper sitt *selv* i møte med andre. Hvilken opplevelse og kunnskap barnet har om seg selv er en sammenfatting av de erfaringer barnet har fått i møte med blant annet sine omsorgspersoner (Schibbye & Løvlie, 2017, ss. 19,20) (Haugen, 2015, s. 50) (Askland, 2011, s. 37) (Hansen, 2016, s. 16). Når man da også vet at kvaliteten på relasjonen er avgjørende for

barna de første tre årene (Killén, 2017, s. 18), kan man spørre seg hvilken erfaring man ønsker at barna skal få? Skal de erfare å stadig bli satt til side fordi de voksne har viktigere ting å snakke om? Eller skal de erfare at «det å være sammen med meg er viktig for deg»?

I observasjon 2 oppfatter jeg at Eivor erfarer nettopp dette siste. Situasjonen fortsetter en god stund lenger enn det jeg har skrevet i praksisfortellingen tidligere i drøftingen. Eivor ser ofte opp på Maria gjennom hele situasjonen. Men utover i leken snakker hun mer enn i begynnelsen. Etter en stund flytter hun også stablekoppene og ballen slik at de er mellom henne selv og Maria. Da blir også Eivor og Maria sittende mot hverandre. Deretter begynner hun å dele lekene med Maria. Eivor peker og lager lyder. Hele veien er Maria oppmerksom på Eivor og følger henne i leken. Og nå får Maria også lov å bygge, med stablekoppene som Eivor gir henne.

Når tiden ikke strekker til i hverdagen kan det være vanskelig å gripe tak i de åpningene barna skaper for gode møter. Schibbye og Løvlie skriver «klarer vi å være til stede, åpner vi et skattkammer av små, positive delingsøyeblikk!» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 24). Og her kommer bevisstheten inn. I mine observasjoner opplever jeg to barnehageansatte, som på tross av en nevnt tidsklemme i hverdagen, klarer å møte barna, der barna er, i sine følelser og i sin lek. Maria åpner et slikt delingsøyeblikk som Eivor skaper premissene for.

Jeg opplever at Eivor gradvis forstår at Maria faktisk har tenkt å bli sittende der sammen med henne. Og Maria blir værende i leken. Jeg opplever at Maria gir Eivor rom for å til å kunne utvikle kontroll på sine egne premisser og ikke er med å styre situasjonen videre før Eivor inviterer henne til dette (Askland, 2011, ss. 37-38). Maria nevner også dette i intervjusamtalen og trekker fram at «barna vet nok at vi er mye fram og tilbake «skal bare hente», «må bare gjøre». Eivor ble nok etter hver klar over at Det er Eivor som etter hvert avbryter leken som foregår så nært mellom dem, for å dele leken med meg. Jeg har sittet stille i andre enden av rommet. Eivor visste at jeg var der, jeg hilste på henne da jeg kom inn. Etter at Eivor og Maria hadde lekt i ca. 10 minutter kom Eivor bort til meg med en stablekopp og en ball, og så var jeg invitert inn i leken. Heldigvis tenker jeg at Eivor tok leken videre og bort fra Maria, for like etter kom en annen ansatt inn på avdelingen med beskjed om at Maria måtte komme. Maria sier selv i intervjusamtalen at det var bra at Eivor var klart til å utforske videre, og i dette tilfellet nesten litt flaks at hun ikke måtte bli avbrutt midt i. Hadde ikke Eivor først gått ut av den nære leken hun og Maria hadde, så måtte Maria vært den som, mest sannsynlig nok en gang, avbrøyt leken.

I intervjusamtalen med Hilde trekker hun frem hvordan refleksjonssamtaler med leder har gjort henne mer bevisst i hverdagen i forhold til blant annet hvordan hun møter barna og hvem hun selv er i samspill med barna. Dette sier meg at Hilde er bevisst den asymmetriske relasjonen hun er en del av. Askland skriver at det asymmetriske forholdet forutsetter et etisk og moralsk ansvar fra den voksnes side for å se *barnets beste* (Askland, 2011, s. 37). Og denne bevisstheten Hilde snakker om kan jeg se i observasjonen av henne og Sara. Hildes inntoning på Saras følelser fører til at Sara klarer å smile igjen og jeg tolker dette som at Sara fikk det hun trengte fra Hilde (Askland, 2011, s. 32). Uten å kanskje vite om det, har Hilde tatt i bruk «kjøreregul for voksne» som jeg skriver om i den teoretiske forankringen. Hun er stor, sterk, klok og god for Sara, og følger Saras behov.

5.0 - Konklusjon og avslutning

Så hva innebærer det å ha god kvalitet i voksen-barn-samspill?

Selv om kvalitet kan være et stort og vanskelig begrep å forholde seg til, kan tanken om bevisstgjøring og refleksjon som Hilde og Maria trekker fram i sine intervjuer være en start. Man må være bevisst det asymmetriske forholdet som er mellom barn og voksen, være bevisst den definisjonsmakten man har i møte med barn. Man må være bevisst hvordan man lytter til barnas totale kommunikasjon og retter blikket mot det samme som barnet retter blikket mot.

Når jeg i innledningen trakk fram en praksisfortelling fra min egen barndom, om mine minner fra en gang jeg ble sett, hørt og ivaretatt av en ansatt i barnehagen, så var det fordi det kanskje er det nærmeste jeg kommer til å kunne vite 100% hvordan et barn kan føle seg i samspill med en voksen. Dette minnet har blitt en av mange rettesnorer for meg når det kommer til hvordan jeg ønsker at barn skal kunne føle seg i møte med meg. Når det kommer til spørsmålet om hvorfor det er viktig å ha fokus på samspill på en småbarnsavdeling i barnehagehverdagen, så er den følelsen jeg satt igjen med etter min situasjon også her en god rettesnor. Kanskje er det en lignende følelse Sara fikk i møte med Hilde? For når man, som mine informanter sier, vier all sin oppmerksomhet til barnet og oppnår en-til-en-kontakt kan barnet erfare seg som viktig for oss, og få nyttige erfaringer som sier at den voksne er her for meg.

For å trekke det ned til min definisjon av god kvalitet i et voksen-barn-samspill så tror jeg kanskje at både Sara og Eivor sitter igjen med en følelse av å ha blitt møtt på en varm, sensitiv og stimulerende måte, som igjen har gitt dem erfaringer som kan fremme deres sosiale, emosjonelle, intellektuelle og fysiske utvikling. Når alt kommer til alt så mener jeg at det kanskje er nettopp derfor det er viktig å ha fokus på voksen-barn-samspill på en småbarnsavdeling i barnehagehverdagen; for å ikke glemme dette ansvaret vi som voksne har i møte med barn!

6.0 - Referanser

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B., Velde, K. L., & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn, innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Baustad, A. (2019, 01 14). *Økt bevissthet rundt samspillskvalitet i barnehagen*. Hentet fra goban.no: <https://goban.no/files/2019/01/Anne-Grethe-Baustad-%C3%98kt-bevissthet-rundt-samspillskvalitet-i-barnehagen.pdf>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (ss. 51-87). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Buber, M. (1967). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Drugli, M. (2019, 10 15). Livsmestring for de yngste. *Innlegg presentert ved RSK vestfinnmark*. Hammerfest.
- Gundersen, D., & Halbo, L. (2018, 05 28). *kvalitet i Store norske leksikon*. Hentet fra snl.no.
- Hansen, O. (2016). *Barnehagen: Betydningen av voksen-barn-kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Haugen, S. (2015). Barnehagen - arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk, fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (ss. 49-68). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Killén, K. (2017). Det er allmenneskelig å føle. I L. Melvold (Red.), *Bli helstøpt. En bok om kvalitet i barnehagen* (ss. 15-23). Oslo: Kommuneforlaget.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., & Drugli, M. (2016). *Barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melvold, L. (2015). Prolog. I L. Melvold (Red.), *Bli bevisst. En bok om kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitative metoder. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Unoversitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen damm akademisk.

7.0 – Vedlegg 1 – informasjons- og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Møte mellom barn og voksen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke og beskrive kvaliteter i voksen-barn-samspill. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å, gjennom observasjon og intervjusamtaler, undersøke og beskrive hvilke kvaliteter som kan ses i barnehagepersonalets respons på de yngste barnas initiativ til samspill. Dette med utgangspunkt i den foreløpige problemstillingen «hva innebærer god kvalitet i samspillet på en småbarnsavdeling, og hvorfor er det viktig å ha fokus på samspill i barnehagehverdagen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg observere i samspill med barn, samt deltar i en intervjusamtale som omhandler observasjonene som er gjort.
- Intervjusamtalen varer ca. 30 minutter og vil bli tatt opp med lydopptak som skal brukes til transkribering. Når transkriberingen er gjort vil lydopptaket slettes.

Dine rettigheter

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

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

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

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

- Det er bare jeg som vil ha tilgang til opplysningene jeg innhenter.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. Alle personopplysninger og innhentede datamateriale vil oppbevares på pc med passordbeskyttelse.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 23.04.20. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 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 bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved:
- Trude Kristiansen, Telefon arbeid: [73 56 83 30](tel:73568330) , epost: tkr@dmmh.no
- Signe Marie Hanssen, Telefon arbeid: [73 56 83 69](tel:73568369) , epost: smh@dmmh.no
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Telefon arbeid: [73 80 52 96](tel:73805296) , epost: hcr@dmmh.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Et møte mellom barn og voksen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervjusamtale.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 23.04.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)