

Marianne Johnsen Ryen

Subjektiv well-being i barnehagen

En beskrivende, fortolkende studie

Masteroppgave



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring

Trondheim, vår 2021



Forord

Det har vært et uttalt ønske om å skrive et forord som ikke nødvendigvis er preget av klassiske floskler om hardt, men interessant arbeid, spennende prosesser, og dyktige veiledere. Saken er at heller ikke jeg kommer utenom dette. Jeg vil likevel hevde at hvert ord er helt på sin plass.

Veien til denne ferdige masteroppgaven har vært brolagt med hverdagsliv, yrkesliv, familieliv, altfor lite venneliv og turliv, men i sum har det vært en deilig reise. Tenk å få lov til å velge muligheten for mindre jobb over en periode for å dykke ned i ny kunnskap om pedagogiske diskurser, mangfold som ressurs, multimodalitet og psykisk- og fysisk barnehagemiljø. Jeg kjenner meg veldig heldig! Som en bonus har møtet med de utrolig bra menneskene i klassen og på mastersalen vært - og her Linnea, har du vært en ener. Takk for nyslått vennskap, interessante faglige diskusjoner, latterkuler, frustrasjonsdeling og bestilling av mat på campus.

Takk også til veilederne mine Monica Seland og Kathrine Bjørgen. Jeg føler jeg skjøt gullfuglen da jeg ble tildelt dere som bakkemannskap. Takk for strenge, distinkte stemmer, deling av stor faglig kunnskap, og interessante og berikende diskusjoner. Det var som bestilt.

Takk til Hedvig og Estin. Mest for at dere har holdt ut, for at godordene og klemmene har sittet løst, og for at dere ubetinget har heiet meg helt fram til målet.

Til Øyvind. I stor og takknemlig kjærlighet. Takk.

På veien har jeg også gjenoppdaget gammelt gull i form av Den lille prinsen av Antoine de Saint-Exubéry, i Inger Hagerups oversettelse:

Jeg har vært mye sammen med voksne. Jeg har sett dem på ganske nært hold.

Og jeg har ikke fått noen bedre mening om dem av den grunn.

Jeg protesterer mot dette - det finnes så mange fine voksne der ute. Voksne som løfter barn, og andre voksne, som får dem til å skinne og ha det godt i livene sine. Den siste takken går til feltbarnehagen, til barna, de ansatte og foreldrene, som slapp meg inn og bød på sine barnehageliv. Det vil jeg aldri glemme.

Trondheim, mai 2021

Marianne Johnsen Ryen

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker barnehagebarns betingelser for subjektiv well-being, gjennom en beskrivende og fortolkende studie, sett i lys av Allardts (1975) teori om *having, loving, being*. Den gjør forsøk på å beskrive og fortolke barns stemmer, både i verbale og handlende uttrykk, for å avdekke hvorfor barn har det godt i en institusjonskontekst.

Studien er inspirert av forståelser gitt av barns subjektive well-being gjennom allerede eksisterende forskning, og her har Mashford-Scott et.al. (2012), Sandseter og Seland (2017) og Fattore et.al. (2009) vært toneangivende. Barns subjektive well-being uttrykker langt mer enn det hverdagslige begrepet trivsel dekker. Det favner barns muligheter for å være handlende mennesker, for å skape mening gjennom lek og aktivitet, å medvirke i egne liv, for å kjenne glede og trygghet i de relasjonene de omgir seg med, og å være betydningsfull og uerstattelig i et sosialt fellesskap.

Den teoretiske inngangen har, ved siden av forståelsen av subjektiv well-being, som sagt støttet seg til Allardts well-being-teori, som ved hjelp av de tre kategoriene *having, loving* og *being* peker på materialitet og tilgjengelighet, relasjoner og fellesskap, og muligheten for å realisere seg selv i et sosialt fellesskap. Denne teorien er satt inn i en barnehagepedagogisk forsknings-kontekst av blant andre Eide et.al. (2017) og Puroila et.al. (2012), noe som har hatt betydning for min forståelse av teorien, og dermed bruken av denne.

Utgangspunktet for studien har vært et mikroetnografisk feltarbeid basert på observasjoner av og samtaleintervju med ni fire-seksåringer i en storbarnsavdeling i en liten barnehage på Østlandet. Det er lagt vekt på et fenomenologisk utgangspunkt for arbeidet. Feltarbeidet ble utført i tre små bolker i til sammen 10 dager. Det er samlet inn 50 timer observasjon og 11 samtaleintervju, der intervjuene alle foregår parvis eller i grupper på tre.

I oppgaven konkluderes det med at barnehagebarns handlingsrom, og den tillit de opplever og erfarer, er gjennomgripende forutsetninger for barns subjektive well-being i barnehagen. I tillegg har materialitet og tilgjengelighet, de relasjonelle opplevelsene og det å være betydningsfull i fellesskapet hatt betydning for de betingelsene jeg har funnet som avgjørende for barns opplevelse av subjektiv well-being i barnehagen.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
1. Innledning	5
1.1 Veien til tema	5
1.2 Barn som informanter og deres subjektive well-being - en sammenheng	6
1.3 Studiens problemstilling, og veien til subjektiv well-being	7
2. Forskningsgjennomgang	8
2.1 Utvalgt tidligere forskning	8
Kvalitet, medvirkning og handlingsrom, og subjektiv well-being	8
Materialitet og subjektiv well-being	9
Relasjoner og subjektiv well-being	9
2.2 Betydning for eget forskningsprosjekt	10
3. Teoretiske perspektiver på betingelser for subjektiv well-being	11
3.1 Subjektiv well-being	11
3.2 Barns stemme om well-being	11
3.3 Å ha, å elske og å være - fra sosiologisk velferdsforskning til pedagogisk teori	12
Having -	13
Loving -	13
Being -	14
4. Metode og etiske implikasjoner	15
4.1 Metodologi og forskningstilnærming	15
4.2 Etnografi og mikroetnografi	16
4.3 Konstruksjonen av barneperspektivet	17
4.4 Forskeren og forforståelsen	18
4.5 Deltakerbarnehagen og barna	18
4.6 Feltarbeidet og forskerrollen	20
4.7 Datainnsamlingen	21
4.7.1 Observasjonene	21
4.7.2 Samtaleintervjuene	22
4.7.3 Transkribering av feltnotater og samtaleintervju	23
4.7.4 Analyseprosessen av feltnotater og samtaleintervjuer	24
4.8 Studiens kvalitet og troverdighet	25
4.8.1 Kritiske bemerkninger til studien	26

4.9 Etiske dimensjoner	26
4.9.1 Forskningsetikk i møte med barn	27
4.9.2 Studiens pålitelighet og overførbarhet	28
5. Presentasjon av funn og drøfting	29
5.1 Materialitetens betydning for subjektiv well-being	30
Tilgjengelighet av materialitet	30
Barns handlingsmuligheter og mulighetsrom i det materielle	30
Tillit synliggjort gjennom det materielle	32
Drøfting av materialitetens betydning for subjektiv well-being	34
5.2 Relasjonenes betydning for subjektiv well-being	36
Felleskap og jevnaldringskultur i lek og aktivitet	37
Betydningen av de ansattes relasjon til barn	40
Drøfting av relasjoners betydning for subjektiv well-being	41
5.3 Identitetsskaping og fellesskapsfølelse som betydning for subjektiv well-being	44
Følelse av frihet og tillit	44
Meningsskaping og å være betydningsfull i fellesskapet	45
Drøfting av identitetsskaping og fellesskapsfølelse som betydning for subjektiv well-being	47
6. Oppsummerende drøfting og kritisk refleksjon	50
Handlingsmuligheter som betingelse for subjektiv well-being	50
Tillit som betingelse for subjektiv well-being	51
Oppsummerende kommentar	52
6.1 Avsluttende tanker om denne studien og videre forskning	52
Litteraturliste	54

Vedlegg 1 – åpen intervjuguide til samtaleintervju

Vedlegg 2 – NSD – vurdering og godkjenning av søknad om gjennomføring av forskningsstudie

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til foreldre og ansatte i feltbarnehagen

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema til foresatte i feltbarnehagen

1. Innledning

1.1 Veien til tema

Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.8).

Barns subjektive well-being i barnehagen er et tema som i de siste ti årene har hatt økende grad av interesse hos forskerne. Mashford-Scott et. al. (2012) peker i sin oversiktsartikkel på de aspekter på barns well-being som da var forsket på, der subjektiv well-being uttrykt fra barns eget perspektiv var et område som til dels var lite berørt. De pekte ut en mulig vei både tematisk og metodisk, og jeg har latt meg inspirere til å lete etter mer forskning, og til å fordype meg i begrepet subjektiv well-being. Jeg har valgt å benytte meg av det engelske begrepet well-being i denne oppgaven, i stedet for eksempelvis det norske begrepet trivsel. Dette settes i sammenheng med eksisterende forskning, og rådende bruk av dette begrepet også i norsk sammenheng. En dypere utredning av dette er skrevet ut under studiens problemstilling.

Gjennom arbeidet mitt med barn og pedagogikk i nesten 20 år, har jeg samlet en del erfaringer og refleksjoner rundt det å være barn i en institusjonell sammenheng. For hva er det som gjør at det er godt for barn å være i barnehagen? Hvordan går vi fram for å bli klokere rundt dette spørsmålet? Og ikke minst, hvem er de som best kan gi svaret på dette?

Bratterud et.al. (2012) beskriver i sin rapport at foreldre, ansatte og barna selv gir ulike svar på hvordan barn trives og medvirker i barnehagen. For meg ble kunnskapen om at barn beskriver at de trives dårligere og får medvirke mindre enn deres foreldre og barnehagens ansatte hevder at de gjør, tankevekkende lesning. Sammen med kunnskapen om subjektiv well-being har dette vekket et engasjement og en lyst til å dykke dypere inn i barns barnehageliv for å finne hva det er som gjør at barn har det godt i denne institusjonen. Det ble derfor klart for meg at jeg ønsket å benytte meg av barn som informanter i denne studien. Til tross for det faktum at det er en viktig samfunnsarena for utjevning i arbeidslivet, det første trinnet i utdanningsløpet, så er barnehagen først og fremst barnas egen arena. En arena for møte med jevnaldringer, for sosial utvikling, for relasjoner og menneskemøter, for utforskning - ja, for hverdagslivet.

1.2 Barn som informanter og deres subjektive well-being - en sammenheng

Hvem er så best rustet til å beskrive hva som skal til for at barn trives i barnehagen? Barns egne erfaringer og betraktninger har tradisjonelt sett fått liten plass i forskning. Kunnskap som beskrives og formidles fra barns ståsted har med andre ord blitt innhentet fra voksne (Tiller, 1991, i Bjørgen, 2009), men slik også Tiller påpeker er det ingen som er mer ekspert på en femårings liv enn fem-åringen selv. Selv i temaer som omfatter barns eget hverdagsliv har ikke barn vært anerkjent som en gruppe som kunne gi tilstrekkelig, god og verdifull informasjon (Mashford-Scott et. al., 2012, Bratterud et.al., 2012). Bratterud et.al. (2012) sin rapport om barns trivsel og medvirkning i barnehagen peker derimot på barn som svært troverdige, gode og verdifulle informanter. Barn bør være de beste til å gi stemmer til eget liv. Barndomssosiologiens paradigme der synet på barn som subjekter, som human beings framfor human becomings med rett til både å kunne uttale seg om og medvirke i avgjørelser som vedrører eget liv, har vært ledende i barndomsforskning de siste 20 årene. Deres deltakelse i forskning kan sees på som nettopp en forlengelse av å se barn på denne måten. Med støtte i fenomenologien, gjennom min forskerkropp i møte med barnas livsverden, har jeg gjennom en beskrivende og fortolkende studie forsøkt å løfte barns stemmer om barns eget liv i barnehagen.

Å se barn som subjekter, med stemmer som må ha betydning for eget liv, vil være mitt utgangspunkt i denne studien. Barn har ulike språk som de benytter til å uttrykke seg med, både verbalt språk, kroppsspråk, gester og andre fysiske uttrykk. "Å møte barn som subjekt er altså ikke noe som trer i kraft etterhvert som de vokser og får (verbalt) språk" (Bae, 2007). FNs barnekonvensjons (1989) artikkel 12 og 13 sikrer barns rett til både å uttrykke seg på en mangfoldig og hensiktsmessig måte, og å ytre seg om sin egen situasjon. Moss et.al. (2005) trekker linjen mellom det faktum at barn er gitt disse rettighetene, og den forpliktelse det fører med seg til å lete etter og løfte fram barns perspektiver og erfaringer.

Gjennom dette masterstudiet har vi fått bred kunnskap og kjennskap om ulike tema knyttet til studiets fagplaner. Her ble jeg oppmerksom på den svensk-finske sosiologen Erik Allardts velferdsteorier som i flere artikler på pensum har satt spor i barnehagepedagogisk forskning. Allardts sammenfatning av hva som er av betydning for et menneskes well-being gir gjenklang også i små barns liv i barnehagen. "Människan behöver inte bara acceptabla och rimliga materiella och opersonliga yttra förhållanden, utan också kärlek, omsorg och möjligheter att etablera och leva ut sina sociala identiteter" (Allardt, 1998, s.125).

1.3 Studiens problemstilling, og veien til subjektiv well-being

Jeg har gjort et valg om å benytte meg av begrepet well-being i stedet for eksempelvis trivsel eller livskvalitet i dette prosjektet. Denne avveiningen ligger først og fremst i at well-being er et begrep som benyttes i aktuell forskning, og som har fått en sterk plass også i norsk fagterminologi. I “Well-being på norsk” (Carlquist, 2015) stadfestes begrepets inntreden i det norske folkehelseperspektivet, og beskrives med en kompleksitet som rommer både følelser, vurderinger, preferanser og delvis også fungering.

Sandseter og Seland (2017) definerer subjektiv well-being som en iboende, subjektiv oppfatning, og en opplevelse av å bli anerkjent, å føle seg verdsatt, å kjenne på følelser av glede og tilfredshet, samt å føle seg vel i relasjon med andre. Disse forståelsene av begrepet subjektiv well-being ligger til grunn også i dette prosjektet. Denne forståelsen av begrepet støttes også av Fattore et.al. (2009) og Puroila et.al. (2012), som løfter fram kvalitet, kontekstualitet, relasjoner og de subjektive erfaringene til fenomenet som gjør det krevende å måle.

Det har vært viktig for meg å peke på betydningen av barns stemmer på egne perspektiver og erfaringer i dette prosjektet. Sett i sammenheng med subjektiv well-being har jeg derfor landet på følgende problemstilling

Hvilke betingelser ligger til grunn for barns subjektive well-being i barnehagen?

For å svare på problemstillingen har jeg med støtte i tidligere forskning, aktuell teori og ved å benytte feltmetodikk samlet empiri blant fire-seksåringer for å se etter subjektiv well-being, og om det er mulig å spore et mønster i hvilke betingelser som kan ligge til grunn for dette. Oppgaven bygger på arbeid gjort med prosjektskisse og prosessarbeid i løpet av høsten 2020 i faget *MFFMD5010 - Fordypning i forskningsmetode og forskningsdesign*. Det finnes spor av tekst i denne masteroppgaven fra prosjektskissen (Ryen, 2020).

2. Forskningsgjennomgang

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for noe av den forskningen jeg har lest knyttet til subjektiv well-being og barnehage. Med utgangspunkt i Mashford-Scott et.al. (2012) og Eide et.al. (2017) som har vært del av pensumlitteraturen på dette masterstudiet, så jeg nærmere på hvilken referanselitteratur disse hadde benyttet seg av. Med utgangspunkt i dette søkte jeg også i google scholar og på oria.no. Her lette jeg etter artikler og bøker som samsvarte med min søken etter litteratur om subjektiv well-being og barns stemmer. Det ble søkt både på engelsk og norsk. Etter en grov utsiling, samt en gjennomgang av studiets pensumlister og innspill fra aktuelle faglærere ved Dronning Mauds minne høgskole, endte jeg opp med et rikt men overkommelig utvalg litteratur som jeg opplever ga bredt innblikk i den aktuelle tematikken. Jeg har kun vært på jakt etter fagfelleverderte artikler og bokkapitler. Det har vært en økende interesse for dette feltet på både subjektiv well-being og forskning med barn som informanter, og jeg har derfor valgt å fremheve forskning fra det siste tiåret. Det er åpenbart at det finnes mer forskning enn hva min oppgave vil kunne romme, men utvalget vil kunne gi et blikk inn i den tematikk som presenteres i denne studien.

2.1 Utvalgt tidligere forskning

Mashford-Scott et.al. skrev i 2012 en oversiktsartikkel som omtaler forskning på barns subjektive well-being og viktigheten av å løfte fram barns egne perspektiver på dette. De viser til økende interesse for dette begrepets inntreden i politiske, sosiale og utdanningsmessige kontekster. Artikkelen sier noe om hva det tidligere er forsket på, men oppsummerer også hva det ikke er forsket på, og hvordan denne nye forskningen best mulig kan involvere barns egne stemmer. Manglende well-being påvirker psykisk helse, livskvalitet, men også læring og utvikling, relasjoner og opplevelse av å være deltakende. For å løfte barns stemmer vil en kompleksitet i tilnæringsmåter være viktig. Dette gir ulike muligheter for barn å uttrykke seg.

Kvalitet, medvirkning og handlingsrom, og subjektiv well-being

Eide et.al. (2017) vender blikket mot well-being som faktor for kvalitet i barnehagen, med fokus på de yngste barna. Det er benyttet en mikroetnografisk forskningstilnærming. Her stilles det på bakgrunn av sammenligninger av tradisjonelle og fleksible barnehager, spørsmål om barns handlingsrom og -muligheter er i fokus i stor nok grad, om medvirkning og deltakelse vektlegges tilstrekkelig, og hvorvidt barn blir møtt med god omsorg og kjærlighet i relasjonene med de voksne i den gitte barnehagestrukturen. Det stilles også spørsmål om barn får mulighet til å kjenne seg betydningsfulle i fellesskapet.

Seland et.al (2015) har i en fenomenologisk observasjonsstudie sett på to ulike uttrykk av subjektiv well-being. Den første er sentrert rundt barnets relasjoner, både til jevnaldrende og ansatte i barnehagen, det andre uttrykker den intense tilfredsstillelsen ved å få leke alene, i dyp konsentrasjon med sterk grad av *involvement* (Laevers, 1997). Barnas uttrykk skiller seg fra hverandre, der det i det relasjonelle ble gitt beskrivelser av åpenbar glede og fryd, mens i det andre eksempelet ble beskrevet dyp konsentrasjon, ro og utholdenhet i situasjonen.

Materialitet og subjektiv well-being

Kochs (2013) artikkel om barns perspektiver på trivsel er skrevet med bakgrunn i en etnografisk undersøkelse. 16 femåringer har svart på spørsmålet *Hva gjør deg glad i barnehagen?* Barna er opptatte av steder å leke, hvor de kan gjemme seg vekk, samt steder og materialer som skaper deres identitet. Barna bruker krefter på å utfordre voksnes regler, og de yter motstand i barnehagen. Slik øver barn seg på å ha kontroll i eget liv og bygge egen autonomi, i tråd med det Corsaro (2003) kaller *undergrunnsliv* - der barn yter motstand fra de etablerte reglene.

I boken *At have det godt* (Rasmussen et.al., 2019) har Chimirri forsket på det materielle og fysiske miljøets betydning for hvordan barn har det i barnehagen. Dette var en feltmetodisk studie med observasjon av barn og intervjuer med både ansatte, ledere og foreldre i barnehagen. De to barnehagene som var med i studien hadde ulike fokus, der den ene i all hovedsak hadde analoge, fysisk leketøy, satset den andre barnehagen på å integrere digitalisert leketøy sammen med det ordinære fysiske materialet. Chimirri fant at det fysiske rommet og dets tilgjengelige materiale hadde innflytelse på barnas handlinger, og sosiale væren. Barna benyttet seg av materiale tilgjengelig for dem til å uttrykke seg. Det materiale som utfordret barna på flertydige måter hadde også lengst "varighet" som interessante artefakter.

Relasjoner og subjektiv well-being

Sandseter og Seland (2017) har publisert en artikkel basert på en rapport fra Bratterud et.al. (2012) med fokus på barns opplevelse av subjektiv well-being. Denne artikkelen har tatt utgangspunkt i kvantitative analyser av samtaler med 171 fire- til seksåringer. Resultater i denne undersøkelsen bekrefter at relasjoner er viktige for barns trivsel i barnehagen. Det er en betydelig andel som både svarer at de ikke har noen å leke med, og at de ikke liker de andre barna i barnehagen. Det vises også til at det er en god del barn som opplever trakassering i barnehagen.

Juhl (2014) har i sin artikkel om barns syn på det gode barnelivet, skrevet fram at selv de aller yngste barna i barnehagen er vendt mot de andre barna i sine aktiviteter, og at denne sosiale omgangen med andre kan være av avgjørende betydning for å kjenne på det gode livet i barnehagen.

Hännikäinen (2015) har ved hjelp av observasjonsstudier sett at sterke relasjoner til de ansatte i barnehagen, og tryggheten i deres fang, har gitt de yngste barna rom for trygghet, nærhet og økt well-being. Dette har ført til en økende aktiv deltakelse i det daglige livet i barnehagen for disse barna.

2.2 Betydning for eget forskningsprosjekt

Forskningen som her er løftet fram er av betydning for å se på ulike perspektiver ved barns subjektive well-being. De sterkeste retningene som forskningslitteraturen her viser er hvilken betydning medvirkning og graden av handlingsmuligheter har for barns subjektive well-being, hvordan det materielle spiller en viktig rolle for å kjenne på subjektiv well-being, og ikke minst det relasjonelles betydning for subjektiv well-being hos barn i barnehagen. For å lete etter svar på spørsmålene i mitt prosjekt har jeg i denne forskningsgjennomgangen blitt oppmerksom på faktorer som kan ha betydning for hvilke betingelser som ligger til grunn for barns subjektiv well-being. Det vil være interessant å se på stedene barn oppholder seg og er opptatte av, som kan si noe om hvordan de leker, hva de leker og med hvem. Det vil videre være sentralt hvilke relasjoner barn er i og omgis av i barnehagen, og også eventuelt manglende relasjoner. Det vil være av betydning hva slags omsorg som gis og etterspørres av barna, og om noe omsorg er fraværende i barnehagehverdagen. Avslutningsvis vil det også være interessant å se på det handlingsrommet barna gis eller ikke gis i form av tilgjengelighet eller utilgjengelighet, medvirkning eller mangel på medvirkning, og deltakelse og manglende deltakelse. Alle disse dimensjonene vil kunne gi viktige perspektiver i det videre arbeidet med forskningsprosjektet.

3. Teoretiske perspektiver på betingelser for subjektiv well-being

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven har hovedsakelig tatt utgangspunkt i begreper i sammenheng med problemstillingen og tematisk inngang til denne studien. Den teoretiske rammen tar hensyn til forståelser knyttet til subjektiv well-being, barns egne stemmer om well-being, og teorien om having, loving, being (Allardt, 1975).

3.1 Subjektiv well-being

Sandseter og Seland (2017) definerer som tidligere beskrevet i denne oppgaven, subjektiv well-being som en iboende, subjektiv oppfatning og opplevelse av å bli anerkjent, å føle seg verdsatt, å kjenne på følelser av glede og tilfredshet, og å føle seg vel i relasjon til andre. For å se nærmere på subjektiv well-being som teoretisk begrep i denne oppgaven, blir det dermed hensiktsmessig å bryte ned det omfattende begrepet.

Trivsel er i mange tilfeller sett på som en form for subjektiv well-being, og er blant annet benyttet av Koch (2012) i hennes forskning. Likeledes er tilfredshet og en følelse av å ha det godt også benyttet på tilsvarende måte, blant annet i Rasmussen et.al. (2019) sin forskning om å ha det godt i barnehagen. Sterke sosiale relasjoner og tilhørighet til et fellesskap spiller en viktig rolle for følelsen av subjektiv well-being, noe som kommer tydelig fram hos både Fattore et.al (2009) og Bratterud et.al. (2012). Sandseter og Seland (2017) fant at barn har behov for innflytelse på egen tid, på egne aktiviteter og egne beslutninger knyttet til sitt liv for å kjenne på subjektiv well-being.

3.2 Barns stemme om well-being

En av de store ansatsene med å skape et teoretisk rammeverk for å synliggjøre barns perspektiver på egen well-being har Fattore et.al. (2009) stått for. Gjennom flere års studier av, og intervjuer med, barn i alderen 8-15 år, ble det tydelig at det var en kjerne som i all hovedsak omfattet relasjonell og emosjonell trivsel som var av betydning for barnas well-being. Her sto videre vennskap og sosial tilhørighet både med jevnaldrende og voksne, sammen med et meningsfullt og godt liv, og muligheten til å gi uttrykk for egne følelser og meninger sentralt. Utenfor denne kjernen var mer objektive parametre som fysisk miljø, helse, økonomi og rettigheter også noe barna mente var viktig.

I den relasjonelle og emosjonelle trivselen var det tre dimensjoner som Fattore et.al (2009) pekte på - nemlig *aktørskap (agency)*, *positiv selvfølelse (positiv sense of self)* og *trygghet (security)*.

Aktørskapet skulle la barna ha stor innflytelse på egen hverdag, og bidra til å ha kontroll på eget liv.

Den positive selvfølelsen ble beskrevet som en opplevelse av anerkjennelse, og å kjenne seg betydningsfull i et fellesskap. Tryggheten barna beskrev dreide seg både om en fysisk, men også en emosjonell trygghet, der et liv med trygge relasjoner og opplevelse av emosjonell varme førte til at barna ble gjort i stand til å leve sitt liv med egen innflytelse. Dette kan sees i sammenheng med det Ree (2020) peker på som tillit som grunnleggende vilkår for å påvirke eget liv. Her ble tillit synlig i de ansattes ivaretagelse av barns initiativ og muligheter for medvirkning, noe som igjen kan speiles tilbake på Fattore et.al. (2009). Den relasjonelle inntonen som må være til stede mellom voksne og barn (Ree, 2020) slik at barn kan involvere seg fullt og helt i egne liv, blir synlig i det Fattore et al (2009) løfter fram som nødvendigheten av trygghet i de kontekster barn beveger seg i, og tilliten de har i sine relasjoner.

Det er en sammenheng mellom de perspektiver Fattore et.al. (2009) presenterer og det fokus blant andre Bae (2007) peker på med tanke på barns medvirkning. Bae beskriver hvordan blant annet det relasjonelle påvirker barns medvirkning. Ved å lytte til barns stemmer vedrørende medvirkning peker hun på at det relasjonelle står sterkt i det barn selv uttrykker. Barn vil ha noen å leke med, de vil bli lyttet til og ikke bare bli fortalt hva de skal gjøre, de vil gjerne påvirke aktiviteter selv og ikke bare ha voksenstyrt aktivitet, de liker ikke at voksne kjefter på dem, og de vil gjerne selv definere hva som er lek (jfr. Søbstad, 2004, Sutton Smith & McGee, 1993, Wiltz & Klein, 2001, Sigsgaard, 2002, i Bae, 2007). Svarene barna gir her forteller oss både noe om at de vil bli behandlet respektfullt, og også noe om emosjonell og fysisk tilknytning, og fellesskapets betydning.

Barn uttrykker selv at å leke og å ha noen å leke med er det viktigste for dem i barnehagen (jfr. bl.a. Mashford-Scott et.al., 2012, Fattore et.al., 2009, Bae, 2007). Gjennom leken kan barn uttrykke seg som subjekt på flere ulike plan, eksempelvis gjennom både følelser og handling. Det skapes et fellesskap i leken, der barn kan få spille ut sine ideer og sine følelser, og oppleve at disse er av betydning. Dette forsterker barns tilknytning til andre subjekter, være seg voksne eller jevnaldrende. "Kanskje kan man si at i lek uttrykker barn seg aller tydeligst som subjekt sammen med andre likeverdige subjekter" (Bae, 2007).

3.3 Å ha, å elske og å være - fra sosiologisk velferdsforskning til pedagogisk teori

Den svensk-finske sosiologen Erik Allardt har i sin velferdsforskning utviklet en teori om well-being som beskriver tre hovedkategorier som skal synliggjøre hva mennesker i en sosial struktur trenger for å ha det bra. De tre kategoriene ble presentert i hans velferdsundersøkelse som å ha (*having*), å elske (*loving*) og å være (*being*). Jeg kommer i den videre teksten til å benytte meg av de engelske begrepene, hovedsakelig fordi det var de Allardt selv benyttet seg av, og disse er også

benyttet i de pedagogiske forskningsartiklene jeg vil bruke for å tydeliggjøre den pedagogiske dimensjonen i denne teorien. Allardt påpekte selv at dette var grovsorterte kategorier, med utgangspunkt i et individfokus. Like fullt hevdet han at de kunne brukes om sosiale strukturer, for eksempel som i denne studiens tilfelle, de strukturene som finnes i barnehagen.

Having -

I følge Allardt (1975) dreier temaet having seg om både den objektive og den subjektive oppfatningen av hvorvidt du opplever og kjenner på tilfredshet knyttet til helt konkrete basisbehov, som mat, klær, tak over hodet, samt god helse, utdanning, sosial trygghet, mulighet for å ha fritid og generell menneskelig frihet. Allardt påpeker at having-verdiene beskrevet over er essensielle for velferd. Hvilke behov man har lett tilgjengelige og hvilke som kan virke uoppnåelige avhenger blant annet av hvor i verden man befinner seg. Med tanke på at dette aktuelle feltstudiet er situert i Norge, tas det videre utgangspunkt i de generelle levekår her. Det interessante blir her å se overførbarheten til barnehage-konteksten, og hvordan teorien er benyttet i barnehagepedagogisk forskning.

Eide et.al. (2017) peker på et grunnlag for å benytte Allardts teori for å studere små barns well-being. Relevansen oppleves særlig i det Allardt trekker linjer mellom "(...)sosiale settinger, relasjonelle kvaliteter og individers posisjoner og (hvordan disse kan få) konsekvenser for identitet, selvverd og velbefinnende" (Eide, et.al., 2017, s. 25). Barna i barnehagen befinner seg ifølge Eide et.al i en sosial setting med gitte fysiske rammer og tilgjengelige materialer som er ressurser i deres væren. Dette utvides ytterligere til også å dreie seg om de handlingsmuligheter som er tilstede i barnehagen (Eide, et.al. 2019), det vil blant annet si tilgangen barna er gitt til de fysiske ressursene som eksisterer i barnehagen. Vi finner de samme teoretiske forståelsene hos Puroila, et.al. (2012). Her skilles det mellom potensiale for tilgang til det materielle og den faktiske tilgangen, altså igjen de handlingsmuligheter som gis.

Loving -

Loving som tema tar for seg behovet for kjærlighet og kjærlighetsfulle relasjoner (Allardt, 1975), mer presist med det behovet mennesker har for å kjenne på solidaritet og fellesskap, og å være en del inkludert i en setting med sosiale relasjoner der det gis uttrykk for at man liker og bryr seg om hverandre. Allardt peker på at denne formen for kjærlighet både dreier seg om å kunne motta og gi tilbake innenfor en samfunnsstruktur, eller et fellesskap. Mangelen på deltakelse i et slikt fellesskap har i medisinsk og psykologisk forskning blitt knyttet til alvorlig psykisk sykdom, tap av livskvalitet og sterk pessimisme om eget liv (jfr. Andersson, 1971; Glazer et.al, 1964, i Allardt,

1975). Relasjoner til andre og muligheter for å forme sosiale fellesskap vil dermed være avgjørende for loving-verdiene i Allardts teori (Allardt, 1975; 1993).

Eide et.al. (2017) trekker fram premisser for barns livskvalitet som hovedsaken i den barnehagepedagogiske forskningens benyttelse av Allardts teorier. Barnehagen som fellesskapsarena der kvaliteten på relasjonene, omsorgen som gis og den gjensidige respekten for hverandre legges her til grunn for god livskvalitet. Også jevnaldningsfellesskap og muligheten for å danne vennskap vil være viktig (Eide et.al., 2019). I en barnehage vil hvert enkelt barn ha muligheten til å danne vennskap og relasjoner til mange barn og voksne, jo større gruppe dess flere muligheter. Puroila et.al. (2012) peker på at det er kvaliteten i de ulike relasjonene som er avgjørende for om loving-verdiene oppfylles.

Being -

Being-verdiene som Allardt (1975) presenterer er i all hovedsak det menneskelige behovet for å kunne realisere sine muligheter som en del av et fellesskap. Det er her altså ikke snakk om en relasjon slik vi så i loving, men en relasjon med samfunnet eller et sosialt system, der mennesker kan delta og påvirke avgjørelser som har betydning for dem selv (Allardt, 1975; 1993). Motsatsen til being vil man finne når mennesket kjenner seg fremmedgjort i det sosiale fellesskapet, uten betydning som individ, og erstattelig for andre.

Også Eide et.al. (2017) peker på betydningen av å være en uerstattelig deltaker i fellesskapet i barnehagen, der dette fellesskapet bidrar til at det enkelte barnet kan utvikle sin sosiale identitet. Deltakelse i en barnehagekontekst vil kunne gi det enkelte barnet en følelse både av tilhørighet i en sosial og en institusjonell kontekst (Eide, et.al., 2019). “ Å høre til vil kunne forstås som en viktig identitetsskapende faktor og basis for livskvalitet” (ibid. s. 3). Puroila et.al. (2012) vektlegger barnets bevegelse ut av hjemmet over i en institusjonalisert hverdag og en offentlig arena når de skriver om being-verdiene. Heri ligger muligheten til å delta aktivt i barnehagelivet, påvirke og medvirke, og å kunne kjenne på selvrealisering på den nye arenaen.

Der Allardt (1975) ser på well-being som et begrep der subjektive behov relateres til kvaliteter i sosiale kontekster og ulike velferdsaspekter, kan dette i en barnehagekontekst sees på som barns erfaringer med fellesskapet, handlingsrom og en bekreftelse av jeget. Samtidig står barn også i fare for å oppleve ensomhet og utenforskap, kjedsomhet og en begrensning i sin potensielle utvikling.

4. Metode og etiske implikasjoner

4.1 Metodologi og forskningstilnærming

Metodologi beskrives av Rhedding-Jones (i Østern, 2017) som den dynamiske prosessen forskeren står i ved anvendelse av den valgte metoden. Forskeren står overfor mange valg som skal tas i det kreative, komplekse, foranderlige, og ikke minst kritiske arbeidet når metoden benyttes i innsamling av forskningsmateriale. Metodologien beskriver skjæringspunktet der tenkning, skriving, erfaring, sansing og tilstedeværelse møter det etiske og menneskelige. Metode handler om den konkrete fremgangsmåten, det praktiske, prosedyrene i gjennomføringen, og de verktøyene som benyttes for å skape et grunnlag for å analysere materialet knyttet til forskningsspørsmålene (Østern og Letnes, 2017).

Det metodologiske kobler sammen tanker og handlinger, det teoretiske og metodisk, og skaper en sammenheng mellom de valg som er tatt, teoretisk, metodisk og vitenskapsteoretisk.

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er gitt fra et fenomenologisk ståsted. Merleau-Pontys filosofi beskriver kroppen som utgangspunkt for vårt engasjement i verden (Merleau-Ponty, 1994). Kroppen gir oss slik sett både tilgang til verden og det er også den som er vår væren i verden, altså er den både subjekt og objekt med sanselighet på den ene siden og synlighet på den andre siden. Den favner hele menneskets livsverden, både vår egen men også som subjekt i den verden vi er en del av (Nergaard, 2020). For å kunne utforske hvilke betingelser som ligger til grunn for barns subjektive well-being i barnehagen, er jeg avhengig av en metode som gir tilgang til både å undersøke og fortolke barnas livsverden i lys av den sosiale verden de beveger seg i. En tilstedeværelse vil være avgjørende for å forstå og fortolke den meningen som kommer til uttrykk, fordi dette er kontekstavhengig og også avhengig av relasjoner til mennesker, rom og artefakter i barnehagen. Det vil være avgjørende for å få tilgang til barnas livsverden, at jeg som forsker både ser og lytter til det barnas stemmer og kropper formidler, både gjennom sin egen væren og i interaksjon med andre. Det har derfor vært naturlig å velge en etnografisk metode for å gjennomføre dette forskningsprosjektet. Hammersley og Atkinson (2004) trekker frem feltobservasjon og intervju som to klassiske metoder i etnografiske studier, der forskerens interesse ligger i å forstå deltakernes atferd og handlinger ut ifra deres egne subjektive perspektiver. Det er dermed disse to metodene som utgjør rammen for forskningsdesignet. Innenfor rammene av en etnografisk studie vil dette gi det Thagaard (2018) omtaler som en nødvendig fleksibilitet i designet.

Metodevalget i en studie skjer på bakgrunn av problemstillingen man vil ha svar på i prosjektet. Denne peker mot barnas egne stemmer når jeg skal se etter hvilke betingelser som ligger til grunn for barns subjektive well-being i barnehagen. Det er altså barna som skal være de aktive deltakerne i forskningsprosjektet.

4.2 Etnografi og mikroetnografi

Historisk sett har den etnografiske forskningen sitt opphav i antropologien og det kulturhistoriske (Clifford & Marcus 1986; Geertz, 1973, i Rhedding-Jones, 2005). Det var tidlig et syn på forskeren som den objektive observatør, som kunne være en nøytral tilskuer og nøyaktig referent, uten å ta hensyn til egen forforståelse eller forutinntatthet. Det ble altså forsket *på* mennesker, med et blikk inn i deres verden. Da fenomenologien oppsto tidlig på 1900-tallet, endret denne type forskning seg fra det objektivt nøytrale til den levde erfaringens innflytelse på menneskets kunnskaping (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Den amerikanske sosiologen Harold Garfinkel introduserte den etnografiske metoden som en del av fenomenologien på begynnelsen av 1960-tallet, inspirert av blant andre Merleau-Ponty, Heidegger og Schütz. Etnografisk metode har i hovedsak som oppgave å se på hvordan sosiale aktører strukturerer sitt sosiale liv på en meningsfull måte (Zahavi, 2003).

Etnografiske studier er en del av feltmetodikken, og gjennomføres på både mikro- og makronivå. Et av kjennetegnene til en mikroetnografisk studie vil være at det er "... et nærstudie av en liten sosial enhet..." (Postholm, 2011, s.48). Der etnografiske studier tradisjonelt siktet seg inn på hele kulturer, gjerne i fjerne himmelstrøk, dykker mikroetnografien ned i en liten sosial kultur, i dette tilfelle én barnehageavdeling, med et begrenset antall mennesker. Den lille rammen som barnehagen utgjør, med sin historie og kultur, skaper et utgangspunkt for en mikroetnografisk studie med et begrenset omfang og en relativt kort varighet.

Slik min problemstilling beskriver, er jeg ute etter betingelser for barns subjektive well-being. Det er et avgrenset fenomen jeg skal se etter som kommer til uttrykk gjennom barna selv, gjennomføringen vil være over et begrenset stykke tid, samt at det feltet som skal undersøkes er tydelig avgrenset. Streeck og Mehus (2005) beskriver en studie som har til hensikt å få innblikk i hvordan mennesker skaper mening gjennom aktivitet, og hvordan de produserer sin virkelighet, som en mikroetnografisk studie. De begrensninger som er lagt inn i felt, tid og deltakere i dette prosjektet samsvarer med beskrivelsen av mikroetnografisk studie. Denne studien krever nærhet til deltakerne og undersøkelser av samspill og sosiale situasjoner. Jeg har derfor valgt en

mikroetnografisk metode fordi jeg kommer nærmere barna og kan fange opp deres verbale og kroppslige kommunikasjon. Det gir meg muligheter for tolkning og forståelse av barns meninger i de sosiale kontekstene de beveger seg i, slik at disse blir mest mulig sannferdige og troverdige. Dette blir dermed en beskrivende og fortolkende studie som gir rom for barns stemmer.

4.3 Konstruksjonen av barneperspektivet

De siste tiårene har hovedvekten av forskning på og med barn blitt utført ved hjelp av ulike typer feltmetodikk (Gulløv & Højlund, 2003), der fokuset har vært å få kunnskap om og innblikk i barns meningsuttrykk, relasjoner, handlinger og ulike uttrykksformer. Ved den tiltagende interessen for det barn faktisk selv uttrykker, har også interessen for å forske på barn og å benytte barn som informanter økt. Den voksende mengde forskning med barn som informanter har også latt nye perspektiver og nytt vokabular vokse fram (ibid.), og *barneperspektiv* og *jevnaldringskultur* står i sentrum av nye, rådende diskurser. Gulløv og Højlund (2003) problematiserer nettopp bruken av disse begrepene som noe entydige, og påpeker at de institusjoner og miljøer barn er en del av er like forskjellige kulturer som ellers i samfunnet. Selv om barnehage i Norge på mange måter består av like strukturer og i vid grad også lik organisering, har hver enkelt barnehage sine utfordringer og sine kamper. Disse utgjør slett ingen homogen gruppe, og det er viktig å være oppmerksom på nettopp dette for ikke å gi barna en forhåndsdefinert måte å handle og reagere på. Jeg har likevel valgt å benytte meg av både barneperspektiv og jevnaldringskultur som begreper, men samtidig forsøkt å ha i mente at disse opptrer svært ulikt avhengig av de menneskene som fyller og tar del i de ulike begrepene til enhver tid.

Kunnskapen etnografisk forskning gir er ikke nødvendigvis et bilde som beskriver barns egne forståelser av sin hverdag (Gulløv & Højlund, 2003). Det barneperspektivet som løftes fram er i hvert enkelt tilfelle konstruert i samspillet mellom empiri og teori. Det er altså snakk om fremstillinger skapt av forskeren, og ikke en nøyaktig gjengivelse av barns egne erfaringer og opplevelser. Den kunnskapen jeg som forsker innehar skiller seg fra den kunnskap barna som er deltakere i denne forskningen har, og det spiller selvsagt en rolle i presentasjonen, analysen og drøftingen av funnene senere i oppgaven. For å sikre forskningens troverdighet er det viktig å se barnas handlinger og utsagn i den sammenhengen de er gitt (Gulløv & Højlund, 2003). Her vil eksempelvis sosiale strukturer, relasjoner, materialitet og dagsrytme spille en rolle for å kunne fortolke inn i en sammenheng.

4.4 Forskeren og forforståelsen

Som pedagogisk leder gjennom flere år er barnehagen en kjent arena for meg. Det gjorde at jeg var godt kjent med de sedvanlige strukturer en barnehagedag kunne ha, hvordan vakter organiseres og hvilke plan- og lovverk en barnehage drives etter. I tillegg vil jeg si at jeg har bred kunnskap om og erfaring med barns ulike uttryksmåter. Dette gjorde samlet sett at mange små og store elementer dannet min forforståelse og dette skapte også forventninger til meg selv som forsker i et på sett og vis kjent miljø.

Postholm og Jacobsen (2018) benytter seg av begrepet *livsverden* som en forståelse av den verden vi omgir oss med til hverdags, som vi lever og handler i, slik det også tidligere i dette kapittelet er vist til ved hjelp av Merleau-Ponty og Nergaard. For å lykkes i forskerrollen vil det være viktig at forskeren er svært bevisst egne antakelser og erfaringer med det som forskes på. En frigjøring fra egen forforståelse vil ikke være mulig, og er heller ikke et mål for forskeren, da erfaringer og tidligere kunnskap deltar aktivt i den kunnskapsproduksjonen en fenomenologisk forankret forskningsprosess som mikroetnografien er. “All forståelse utgår fra noe, og ingen utgår fra *tabula rasa*, heller ikke den som forsøker å forstå” (Nergaard, 2020, s. 63). En klargjøring av de forforståelser forskeren innehar vil være nødvendig på veien for å kunne stille seg på utsiden av de erfaringer som presenteres av forskningsdeltakerne. Denne klargjøringen mellom egen forståelse og den kunnskap som tilegnes som forsker vil bidra til at forforståelsen ikke står i veien for barnas uttrykte livsverdensopplevelser (ibid.). En nøktern tilnærming til den innsamlede empirien ble derfor nødvendig, der problemstillingen ble avgjørende for hva jeg skrev ut på en mest mulig “objektiv” måte. Slik kunne jeg skape noe distanse til materialet før og underveis i analyseprosessen. I tillegg har jeg benyttet meg av veilederne mine til å diskutere empirien min, noe som har gitt flere blikk på materialet.

4.5 Deltakerbarnehagen og barna

Deltakerbarnehagen er en liten barnehage delt inn i to avdelinger. Barnehagen ble kontaktet via mitt eget nettverk, men jeg hadde ikke kjennskap til hverken voksne eller barn på forhånd. I forbindelse med covid19-pandemien var det et opplevd press på barnehagene i den byen jeg selv bor og jobber, samt at det også var en uttalt risiko for nedstengning av disse barnehagene. Dette ble tatt med i betraktningen fordi det potensielt sett kunne vanskeliggjøre gjennomføringen av feltarbeid. Det var derfor nødvendig å lete etter en barnehage et annet sted, som kunne være tilgjengelig for meg gjennom hele perioden for feltarbeid. Valget falt på en liten barnehage i et ruralt strøk på Østlandet. Jeg tok kontakt med styrer, og ble møtt med både vennlighet og nysgjerrighet.

Feltarbeidet ble gjennomført i løpet av ti arbeidsdager fordelt på tre uker. Jeg opplevde det som nyttig å ha opphold mellom dagene, til bearbeiding av innsamlet materiale, og til refleksjoner rundt gjennomført og resterende arbeid. Dette hjalp meg å se hva jeg opplevde som mangelfullt, og samtidig kunne vurdere for eksempel posisjonering ved observasjoner og hvilke barn jeg ønsket å gjennomføre samtaleintervjuer med.

Barnehagen der feltarbeidet er gjennomført består av en storbarn- og en småbarnsavdeling. Disse deler en stor grovgarderobe til yttertøy. Innenfor er det tre tilgjengelige rom for barna på storbarnsavdelingen der feltarbeidet ble gjennomført. Først kommer man til en garderobe der barna har en egen plass, med benk, skap og hyller. Her er det også tilgjengelig leker i skuffer og kasser under en benk. Det er småbiler, en bilbane og LEGO. Det tilstøtende rommet er et stort rektangulært rom, som er tilrettelagt til fysisk lek, konstruksjonslek, og som også benyttes til samlingsstund. I dette rommet er det også en lang vask plassert i høyde slik at barna kan vaske hendene sine selv. Dette rommet kalles Petiko-rommet, etter et av byggematerialene tilgjengelig for barna. Tilstøtende dette er det største rommet, der det også er flest møbler og ulike avdelte soner for flere typer lek og aktivitet. Rommet har to store bord med stoler og benker rundt, og brukes både i måltidssituasjoner og til bord-aktiviteter som for eksempel tegning, maling og ulike spillaktiviteter. De ulike sonene for lek var blant annet dukkekroken, med dukker, dukkevogner og annet relatert utstyr, og også et lekekjøkken med tilhørende leketøy. I rommet var det også en lav benk med uttrekkbare skuffer med ulikt bygge- og konstruksjonsmateriale i. I et av hjørnen var det satt opp en bevegelig skillevegg med en sofa bak og to hyller med bøker.

Barnehagen er knyttet sammen med flere enheter i et fellesskap av barnehager, som blant annet samarbeider om faglig utvikling, pedagogisk refleksjon og tverrfaglige samarbeid. Barnegruppa som er deltakende i dette forskningsprosjektet består av barna i de to eldste kullene i barnehagen. I praksis var dette ni 4-6 åringer, fire gutter og fem jenter. Når jeg presenterer materialet velger jeg å gi barna fiktive navn, og navnene som er benyttet er Else, Ella, Mette, Janne, Anne, Håvard, Isak, Ole og Bård. Dette er i all hovedsak for å gjengi de leksamspill og andre situasjoner og samvær som kommer fram i forskningsmaterialet. I hendelsene som presenteres i kapittel fem blir barna kun navngitt og ikke markert med alder. Kjønn stemmer med deres faktiske kjønn, dette fordi jeg observerte en klar preferanse i valg av lekekamerater i studiet. Det ble derfor naturlig å navngi etter kjønn. Alder er ikke tatt i betraktning i forbindelse med beskrivelse av hendelsene i kapittel fem, fordi barna i stor grad deltok i lek og aktivitet aldersblandet. De ansatte i barnehagen er også gitt

fiktive navn, og de navnene som er benyttet her er Grete, Mari og Trude. Når navnene benyttes i presentasjon av hendelser fra empirien i kapittel fem, vil jeg gjøre skille mellom ansatte og barn synlig ved å skrive de ansattes navn med store bokstaver.

4.6 Feltarbeidet og forskerrollen

Ved hjelp av den benyttede metoden kunne mikroetnografiens rammer bidra til at jeg fordypet meg i et avgrenset empirisk tilfang i dette studiet. Min tilstedeværelse i et angitt tidsrom (08.30-13.30) i løpet av de aktuelle dagene, gjorde at jeg fikk innblikk i en viss del av barnehagedagens rytme. Mye av denne tiden var fylt av frilek, i tillegg til noen felles aktiviteter som spising, samlingsstund og påkledning. Frileken foregikk både inne og ute, i alle storbarnsavdelingens tilgjengelige rom. Ved å være i barnehagen i det samme tidsrommet, fikk jeg god mulighet til å observere barna, både i en form for deltakende observasjon, og i en mer tilbaketrukket rolle. Barnas plassering og aktivitet gjorde at jeg valgte meg et sted å sitte for observasjon. Jeg forsøkte først å få et overblikk over hva som foregikk i barnehagen, for deretter å gjøre et valg om hvor jeg ville plassere meg. For å gi empirien en balanse der alle barn tok plass i mange hendelser, førte jeg en oversikt over hvilke barn som hadde vært i fokus. Jeg var i nærheten av barna, tilgjengelig for dem i form av å være samtalepartner, til bistand og som lytter. Samtidig snakket jeg flere ganger med dem om at jeg ikke var i barnehagen som en "vanlig voksen", at jeg ikke kom til å stoppe dem eller irettesette dem, men at jeg var der for å se hva og hvordan de lekte og hadde det i barnehagen. Barna ble likevel fortrolige med meg som en tilstedeværende voksen, og spurte meg ofte om hjelp til ulike ting eller vi bare pratet sammen. Ved gjennomføringen av intervju samtaler inviterte jeg barna ut i par til et annet rom som var tilgjengelig for å prate uforstyrret sammen. Noen av barna ville sitte ved et bord sammen med meg, mens andre barn hadde med seg noen leker og i de situasjonene satt vi sammen på gulvet.

Som tilstedeværende i barnehagen hadde jeg en tydelig forskningsintensjon. Nergaard (2020) beskriver det som å ha sansene rettet mot bestemte situasjoner og hendelser i barnehagen. Slik blir også den empirien konstruert i en avgrenset prosess. Det betyr ikke at det er falske eller usanne konstruksjoner som skapes, men empirien vil kun peke mot der jeg som forsker har min oppmerksomhet (Gulløv & Højlund, 2003). Ved nærhet til barna, i gjentakende like strukturer i løpet av dagen, kunne jeg i større grad skille mellom barnas faktiske opplevelser gjennom deres handlinger og kroppslige og verbale uttrykk, og mine egne opplevelser av situasjonene.

4.7 Datainnsamlingen

Studiens totale empiri består av tilsammen 50 timer observasjon og 11 intervju samtaler med barn. Feltnotatene består av beskrivelser og refleksjoner, samt dialoger og små nednoterte samtaler og fraser. Det ble gjort til sammen 87 minutter med lydopptak av samtaleintervjuene med barna som er deltakere i studien. Lengden på samtaleintervjuene varierte fra 3-27 minutter.

4.7.1 Observasjonene

Observasjonen av barna var styrt etter muligheten for å se spor av deres subjektive well being i barnehagen, og hvilke betingelser som lå til grunn for dette. Min oppmerksomhet som forsker var rettet mot det hverdagslige, leken, det materielle, tilgjengelighet, samspillet, relasjonene og samtalene mellom barn og mellom barn og voksne. Jeg posisjonerte meg så nært barna som mulig, men samtidig litt ved siden av, alltid med blokk og blyant i hendene. Barna var oppmerksomme på meg, og jeg var således et fremmedelement inn i deres hverdagsliv. Likevel opplevde jeg i all hovedsak lek og samtaler som ikke involverte meg direkte, og at disse i stor grad fortsatte når jeg kom inn i rommet. Barna registrerte meg ofte med blikk eller en hilsen, slik jeg også observerte at de møtte de ansatte i barnehagen. Det er allikevel umulig å si at jeg ikke påvirket barna, i og med at min tilstedeværelse var noe annet enn det de var vant til (jfr. Nergaard, 2020).

Løkken (2012) skriver om observasjon som en interaktiv prosess med verden rundt. Forskerkroppen er *levd*, i en meningsskapende dialog med omgivelsene der kroppen er situert i forskningssituasjonen. Gjennom observasjon som metode er det min intensjon som forsker å samskape nye kunnskaper sammen med de barna som observeres. Hammersley (2011, i Løkken, 2012) peker på at denne modellen er bygd på fortolkning, og har ingen underliggende fundament å bygge denne fortolkningen på. Det er meningsskaping som står sentralt, ved avdekking og refleksjoner rundt menneskets ulike måter å kommunisere med verden på. Her benyttet jeg meg av det Merleau-Ponty (2002) kaller et erfaringsfelt. Mine tanker, refleksjoner, mine sanser og mine erkjennelser tok plass, sammen med min kropp, som en form for deltaker sammen med de jeg observerte. Nergaard (2020) skriver det ut som at "(...) jeg gjorde noe med det jeg så, mens jeg så, og mens det skjedde" (s.77). Seland et. al. (2015) viser til at man, gjennom den sensitivt inntonede forskerkroppen og empatisk innlevelse, kan si noe om barns opplevelser gjennom fortolkning av deres uttrykk i lek og aktivitet.

Observasjonene skjedde som tidligere beskrevet i bestemte tidsrom i løpet av dagen, både inne og ute. Jeg hadde med meg blokk og blyant samtidig som jeg også hadde med meg problemstillingen til studiet i bakhodet. Observasjonen ble slik sett valgt ut med tanke på å se etter betingelser for

barns subjektive well-being i barnehagen. En forsker tar i bruk alle sine sanser for å fange inn mest mulig av det som observeres (Løkken, 2012). I tillegg pågikk det en kontinuerlig intuitiv tilnærming for å vende meg mot de hendelsene som kunne gi meg et dypere innblikk i problemstillingen min. Denne intuitive tilnærmingen finner jeg også hos blant andre Seland (2009) og Nergaard (2020), der Nergaard (2020) blant annet også beskriver når man som forsker intuitivt må trekke seg ut av observasjonssituasjoner for å ivareta barna på best mulig måte. Min erfaring ble at jeg vendte meg mot det som vekket min oppmerksomhet, det som skilte seg ut, det som oppsto overraskende eller det som vekket følelser. Dette synliggjør den kroppslige tilstedeværelsen man som forsker har, og understreker viktigheten av å alltid ha egen forforståelse, erfaringer og følelser i mente som en aktiv del i den kontinuerlige kritiske refleksjonen.

4.7.2 Samtaleintervjuene

Intervju er i dette prosjektets tilfelle, en kvalitativ forskningsmetode, en samtale mellom to likeverdige parter som møter hverandre med respekt, der rollene dem imellom er komplementære (Løkken & Søbstad, 2013). Implisitt i dette ligger en forståelse og bevissthet rundt det potensielt skjeve maktforholdet mellom barn og voksen. Intervjuene vil inngå som en del av en mikroetnografisk feltstudie. Denne delen skiller seg fra de uformelle og spontane spørsmålene og samtalene jeg har med barna i forbindelse med observasjonene jeg gjør. Dette omhandler tematisk planlagte og strukturerte samtaleintervju det tas lydopptak av. Samtaleintervjuene var åpne i den forstand at de ble tematisk satt opp av meg og dermed gitt en ramme, mens samtalsgang var bestemt av barnas refleksjoner og undringer (Eide & Winger, 2003). Min benevning av samtaleintervjuet har jeg blant annet hentet fra Seland (2009). I og med at jeg så på intervjusituasjonen som skal foregå innenfor rammene av dette prosjektet som en samtale, har jeg valgt å forsterke begrepet intervju med nettopp samtale.

Seland (2009) påpeker at til tross for mange oppfordringer om å ta spesielle hensyn når man intervjuer barn, oppleves det som erfaren barnehagepedagog ganske likt å samtale med voksne og barn i en formell setting. Dette kan jeg kjenne meg igjen i. Den overveiende innstillingen i møtet med barn som informanter vil være et møte preget av anerkjennelse og respekt. Jeg er oppriktig nysgjerrig på hva de skal fortelle meg. Det bekreftes også av Eide og Winger (2003). Selv om forholdet mellom barn og voksne er asymmetrisk, vil denne asymmetrien nettopp bli søkt utjevnet ved å skape en god og trygg relasjon forankret i respektfulle møter. Tilnærmingen til de barna som var deltakere i samtaleintervjuene var spørrende og åpen (vedlegg 1). Jeg var nysgjerrig på deres perspektiver, jeg hadde tematisk forberedt et intervju, og jeg ønsket å åpne for deres stemmer slik at

vi sammen kunne konstruere en forståelse om hvilke betingelser som ligger til grunn for deres subjektive well-being i barnehagen.

Intervju med barn kan kategoriseres innenfor det Kvale og Brinkmann (2015) kaller et livsverdensintervju, eller det Pramling Samuelsson (2000) benevner som en dialog mellom barn og pedagog, der intensjonen er å få kunnskap om hvilke tanker og forståelser barnet har om det tema som forskes på. Den voksne er den lyttende part som gir rom til barnets stemme. Eide og Winger (2003) peker på at et intervju nettopp har til hensikt å la forskningsdeltakerne, i dette prosjektet barna, komme til orde. Samtaleintervjuene som ble gjennomført foregikk enten parvis eller med tre barn tilstede. Det er i slike tilfeller alltid en fare for at sammensetningen av barn gjør at det kun er ett av barna som ytrer seg, mens det andre barnet enten blir stille eller samtykker i det som sies (Løkken & Søbstad, 2013). Samtidig kan man jo også snu på dette, og hevde at noen barn vil styrkes av å være sammen med en kjent jevnaldring, for nettopp å kjenne seg trygg nok til å ytre seg. “Det er deres forestillinger, meninger, erfaringer og opplevelser av en situasjon eller et fenomen som står i sentrum” (Eide & Winger, 2003, s.56). Slik sett kan maktforholdet mellom barn og voksen utjevnes, så fremt den voksne lar barnets stemme høres, og frigjør seg fra sin tradisjonelle voksenrolle som oppdrager, men lar alle deltakere kjenne seg hørt og anerkjent i situasjonen (jfr. Seland, 2009; Løkken & Søbstad, 2013).

4.7.3 Transkribering av feltnotater og samtaleintervju

I følge Løkken og Søbstad (2013) handler transkripsjonsprosessen om å overføre noe fra et tegnsystem til et annet. Dette er lettest å se i transkripsjon av samtaleintervjuene, der lydopptakene av disse ble transkribert til tekst i et dokument på min pc. Samtalene foregikk alle på ulike dialekter, men ble transkribert til tilnærmet bokmål, både for forståelse men også med hensyn til anonymisering.

Notatene fra alle observasjonene utgjorde etterhvert et stort materiale, og i transkriberingen av disse ble det problemstilling og forskningsspørsmål som la føringer for hva jeg faktisk transkriberte inn i et elektronisk dokument. Bruken av pc gjorde at jeg fikk bedre oversikt, og at empirien opplevdes ryddigere og mer håndterlig (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015). Denne omfattende prosessen gjorde at jeg ble svært godt kjent med materialet mitt, da det satte i gang nye refleksjoner og tanker rundt de ulike punktene, som igjen fikk meg til å se materialet på nye måter og med et litt annet blikk. Dette førte igjen til at jeg fikk tanker om ulike tematiseringer av empirien (Thagaard, 2018). Hendelsene som ble transkribert ble skrevet ut som tykke beskrivelser. Dette beskrives av Corsaro (2018) som

en holistisk tilnærming til stoffet, kontekstualisert, med ønske om å fange deltakernes forståelser og opplevelser.

4.7.4 Analyseprosessen av feltnotater og samtaleintervjuer

I en etnografisk studie legges det i all hovedsak vekt på fortolkning av det innsamlede materiale (Johannessen, m.fl., 2010). Prosessen med å skape mening i datamaterialet vil dermed ikke skje gjennom koding, men ved å kategorisere etter ulike tema som er synlig i materialet. Glesne (2006, i Løkken, 2012) omtaler analyseprosessen i en kvalitativ studie som en søken etter temaer. Jeg har også valgt å forholde meg til denne måten å tenke rundt analyseprosessen, en organisering av hva jeg har hørt og sett, for deretter å i samspill med stoffet skape mening. Arbeidet ble dermed i stor grad å studere empirien, lete etter mønstre, tematisere og fortolke datamaterialet. Wolcott (1994, i Johannessen et al., 2010) støtter opp om dette, og hevder at prosessen med analyse av empiri går ut på å sortere ut de data som best kan bistå til å beskrive den kulturen feltarbeidet har funnet sted. Samtidig påpeker Wolcott (2008, i Postholm & Jakobsen, 2018) at den sosiale konstruksjonen av virkeligheten som skrives fram i en etnografisk analyse er et samspill mellom forskerens forståelser og det empiriske materialet.

På bakgrunn av problemstillingen min, de forståelsene jeg har utviklet gjennom litteraturen jeg har fordypet meg i av begrepet subjektiv well-being, samt møtet med forskningsdeltakerne og det kontekstuelle, skrev jeg fortløpende ned refleksjoner, tanker og undringer rundt det jeg observerte. Disse ble senere utvidet til tykke beskrivelser og benyttet videre for å tematisere materiale. Empirien ble gjennomgått, samtaleintervju og observasjoner for seg, og individuelt tematisert i første omgang med en induktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). I løpet av studiet, og i enda større grad i arbeidet med denne oppgaven har jeg tilegnet meg kunnskap om Allardt (1975) sin tematiske teori og forståelse av well-being; having, loving, being. I løpet av prosessen med tolkning og tematisering av empirien ble Allardts temaer mer og mer synlig i stoffet og gjenkjennbart i mitt materiale. Dette ble i stor grad inspirert av Eide m.fl. (2017; 2019) og Puroila m.fl. (2012) sin bruk og forståelser av nettopp disse temaene for å undersøke barns opplevde well-being i barnehagen. Slik ble analyseprosessen en gjentakende bevegelse mellom praksis og teori, mellom den kunnskapen jeg hadde tilegnet meg gjennom dette masterstudiet og den empirien jeg hadde samlet inn i feltarbeidet. Det hele tok form i en abduktiv prosess der også problemstillingen ble brukt som omdreiningspunkt for både empiri og teori (jfr. Tjora, 2018; Postholm & Jakobsen, 2018).

4.8 Studiens kvalitet og troverdighet

Postholm og Jacobsen (2018) peker på at kvaliteten i en studie ikke bare viser til studiens resultater, også prosessen spiller en rolle når studiens kvalitet vurderes. I forskningsteksten presenteres det funn, som viser min forståelse som forsker i møte med hendelser og samtaler med barn, med oppgavens problemstilling som ramme. Det vil dermed implisitt si at det ikke er en objektiv sannhet som søkes, men heller en mangfoldig og kontekstavhengig forståelse.

Den umiddelbare tanken som melder seg er også noe Gulløv og Højlund (2003) påpeker; for å kunne utføre et godt feltarbeid kreves det tid. Tid til å bli kjent med miljøet, til å bli kjent med barna, og til å finne sin plass som forsker blant de som til daglig oppholder seg i denne barnehagen. Forskning som foregår i kortere opphold i felten kan gi en risiko for et for tynt grunnlag til å se sammenhenger som oppleves som sanne (ibid.). Likevel vil jeg hevde at jeg har imøtegått noen av disse hindrene, ved å kjenne til feltet godt gjennom at jeg er en del av det som yrkesutøver, samt at jeg ved innsamling av data hadde pauser mellom bolker med dager i felt. Dette gjorde at jeg fikk dykket inn i stoffet mellom hver gang jeg var tilstede, jeg fikk et slags utenfrablakk og ble gjort oppmerksom på enkelte faktorer som hjalp meg neste gang jeg skulle inn i barnehagen igjen. Å være en del av et felt, og dermed ha kunnskap om feltet kan sees på som en ulempe om man ikke reflekterer over de forforståelser man har med seg inn i den nye konteksten.

Ved å beskrive forskningsprosessens ulike faser, samt de valg jeg har gjort både i forkant og underveis, og også de refleksjoner jeg har gjort meg, er med på å gi denne studien økt troverdighet. Ved å synliggjøre meg som forsker, min forforståelse og hvilke tanker jeg har hatt med meg inn i dette prosjektet, har det forhåpentligvis bidratt til at prosessen har blitt transparent. Fortolkning av empirien, og de refleksjoner som er gjort i drøftingen bærer med seg spor av forskeren, slik vil det være i en fortolkningsprosess. Det er ingen objektiv sannhet som løftes fram når studiets vitenskapsteoretiske fundament er fenomenologisk. Bengtsson (2005) løfter fram det forskende subjektet som peker på opplevelser og erfaringer gjennom fortolkninger av empirien. Konteksten rundt hendelsene jeg tolker blir dermed et viktig bidrag for å skape en helhet i de fortolkninger jeg skriver ut (Gulløv & Højlund, 2003).

I dette studiet har det vært barns stemmer som står sentralt. Min oppgave som forsker ble dermed å være så lydhør, å se det kontekstuelle, og å beskrive og synliggjøre barnas fremstilling på en slik måte at de oppleves begrunnede og troverdige (Nergaard, 2020).

4.8.1 Kritiske bemerkninger til studien

Ved hjelp av observasjon og samtaleintervju har jeg forsøkt å nærme meg barns ulike uttrykksmåter, slik at jeg i best mulig grad kunne løfte fram det de gir uttrykk for i lys av studiets problemstilling. Observasjonene viser at alle barn er godt synlige, selv om noen barn får mer plass her enn andre. Ikke alle barna var like villige til å slippe meg inn, til å la meg lytte og observere leken og aktivitetene deres, og noen av barna vendte de første dagene demonstrativt ryggen til meg når jeg kom inn i rommet. Dette ble løst ved at jeg ikke forsøkte å nærme meg disse barna, jeg snakket ikke med dem direkte, men la heller merke til hvordan de selv kom nærmere meg eller ikke lenger aktivt avviste meg. I og med at jeg var der såpass lenge, i flere bolker, så erfarte jeg at alle barna vennet seg til min tilstedeværelse. De siste dagene hadde jeg samtaler med alle barna, der også de som i starten viste aktivt motstand selv spurte om å få være med til samtale. Dette møtet med barna viser at jeg som forsker tar plass i et rom og i en gruppe. Dette kan naturlig nok også påvirke mine funn. Angrosino (2007, i Løkken, 2012) påpeker at forskeren og deltakerne, i dette tilfellet barna, er samarbeidspartnere i etnografisk forskning, og at det er relasjonen mellom disse partene som avdekker om det er god etisk og troverdig forskning.

I kvalitativ forskning vil det faktisk at innsamling, utvelgelse, analyse og fortolkning er gjort med utgangspunkt i forskeren måtte være oppe til kritisk refleksjon. Klargjøring av forforståelse, kunnskap om tidligere forskning, aktuell teori og metode vil bidra til å gi forskeren et godt utgangspunkt, men samtidig er en slik masteroppgave gjerne første gang man administrerer og gjennomfører et slikt prosjekt. Å være klar over at man har mye å lære, og reflektere over dette, samt at man legger grunnlaget for at forskningen oppleves som transparent vil være viktige parametre for å komme fram til en troverdig studie med god kvalitet.

4.9 Etiske dimensjoner

Prosjektet mitt ble godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 2), og foreldrene i barnehagen fikk tilsendt informasjon om meg og forskningsprosjektet (vedlegg 3), samt et samtykkeskjema etter mal fra Dronning Mauds minne høgskole (vedlegg 4). Alle aktuelle foresatte samtykket til deltakelse på vegne av sine barn. De etiske retningslinjene for Dronning Mauds Minne høgskole sitt forskningsarbeid ble fulgt.

I tråd med retningslinjer gitt av NSD ble barnehagens ansatte og foresatte informert om prosjektets tema, og gjennomføring. I alt materialet som ble formidlet til barnehagen og deres aktører ble muligheten for at det alltid var lov å trekke seg fra studien påpekt. De deltakende barna, de ansatte

og barnehagen er anonymisert i studien og har fått fiktive navn i presentasjonen av hendelser og samtaler, og all innsamlet data er konfidensielt behandlet og oppbevart etter gitte forskrifter og avtaler. Studien har ikke innhentet eller oppbevart personopplysninger til deltakerne.

4.9.1 Forskningsetikk i møte med barn

Det må tas spesielle hensyn når man forsker med barn, da barn ikke blir sett på som samtykkekompetente (NESH & Hansen, 2009). Samtykke i denne studien ble gitt av barnas foresatte. For å informere barna benyttet jeg meg av tid i samlingsstund den første dagen jeg var der. Der fortalte jeg om prosjektet mitt, og om hvorfor jeg var der og hva jeg skulle gjøre der. Jeg informerte dem også om at de kunne velge å snakke med meg eller ikke, og hvis de ikke ville at jeg skulle se på dem når de lekte, så var det selvsagt greit. Informasjon til hvert barn må tilpasses den enkeltes verbale og kognitive evner, og i forkant av alle samtaleintervjuene med barna gjentok jeg at det var de som bestemte hva de ville si, og hvor lenge de skulle prate med meg.

Det vil alltid være en avveining mellom nytte og skade for deltakere i forskning. Respektfulle møter med barna, og en aktiv lytting til deres deltakelse eller vegring med denne, lå til grunn da jeg nærmet meg barna for nettopp ikke å gjøre skade. Det var også viktig at barna ble trygget om de skulle ha ytret bekymringer knyttet til sin deltakelse (Eide & Winger, 2003). Her var det viktig å følge de tre punkt som Postholm og Jacobsen (2018) viser til i sin ansvarliggjøring av forskeren, nemlig at man først og fremst er ansvarlig for forskningsdeltakerne, dernest for studien og til slutt for seg selv som forsker.

Samtidig som det er åpenbare etiske hensyn som må tas i en studie som denne, synes jeg avslutningsvis det er nyttig å løfte fram spørsmålet om den nytten det kan ha for barn å delta i forskning. Dette gjøres også av Hansen (NESH & Hansen, 2009) i sammenheng med artikkel 12 i FNs barnekonvensjon (1989), som også ble nevnt innledningsvis i denne oppgaven. Barn har viktige og unike bidrag, og stemmer til å formidle disse, også i et forskningsperspektiv. Å løfte barns perspektiver i forskning er også en plikt vi som arbeider med barn har. Som forsker sitter man med makt man må være bevisst. Det fokuset man retter, etter at man har tatt en avgjørelse om tema og problemstilling legger føringer for det videre arbeidet ute i felt. Selv om man befinner seg i en asymmetrisk maktposisjon til barna, så er jeg av den formening at barn har viktige bidrag å komme med gjennom forskning. Dette støtter jeg meg også til i blant andre Bratterud et.al. (2012) og Nergaard (2020) sin forskning der barn er forskningsdeltakere.

4.9.2 Studiens pålitelighet og overførbarhet

En studies pålitelighet hviler i stor grad på den selvrefleksjon forskeren har over hvordan hen har påvirket studien, samt hvor transparent man lykkes i å gjøre forskningsprosessene (Postholm & Jacobsen, 2018). Påliteligheten ligger i sammenhengen mellom problemstilling, empiri og funn. Jeg har forsøkt å gjøre studien så transparent som mulig, ved å forankre problemstillingen både i min egen interesse, men også i tidligere forskning og teoretiske forståelser, i tillegg til å synliggjøre hva slags prosesser som har foregått under studiets gang. Analysen er gjort synlig ved bruk av eksempler fra empirien og beskrivelser av transkribering- og analyseprosessen. Dette har igjen ført til en beskrivelse av de funn som er gjort, på bakgrunn av den beskrevne prosessen.

Studios overførbarhet handler om at leseren kan kjenne seg igjen i de betingelsene som ligger til grunn for barns subjektive well-being. En begrensning i studiet er at utvalget består av få barn, samt at det studien har undersøkt er dynamisk i og med at barns uttrykk er her og nå, og dermed foranderlige. Likevel er det mulig å se det Postholm og Jacobsen (2018) kaller naturalistisk generalisering, der leseren kan oppleve det som beskrives i denne studien som parallelle erfaringer når disse tilpasses egen kontekst. Det at leseren blir invitert inn i og geleidet gjennom forskningsprosessen kan bidra til denne gjenkjennelsen (ibid.). De hendelser som presenteres som en del av empirien har blitt presentert med tykke beskrivelser, noe Geertz (1973, i Postholm & Jacobsen, 2018) viser til at benyttes for å kunne gi fyldige innblikk i barnas perspektiver og forskerblikket.

5. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg illustrere funn fra studien med utvalgte hendelser fra den transkriberte empirien. Hendelsene er hentet fra både observasjoner og samtaleintervju, og er valgt ut fordi de oppleves som beskrivende og gjentakende eksempler på den overordnede tematikken innenfor de tre kategoriene. Samtidig er hendelsene valgt fordi de også rommer spennet innenfor den gitte kategorien. Jeg vil drøfte hvert tema i etterkant av presentasjonen av hendelser og utdrag fra samtaleintervju knyttet til nettopp dette temaet. Svar på problemstillingen vil bli drøftet avslutningsvis i oppgaven, men sammenhengen mellom barns uttrykk for subjektiv well-being og de utvalgene i empirien som er gjort vil stå sentralt i det påfølgende drøftingsarbeidet.

De ulike hendelsene kan ramme inn flere av de gitte temaene, men vil bli drøftet ut i fra den aktuelle, tematiske plasseringen. Det faktum at den enkelte hendelsen kan ha elementer fra flere av de ulike kategoriene, forteller meg noe om rikdommen i det innsamlede materiale, men også om kompleksiteten i den fortolkende prosessen, samt det sammensatte ved å være forsker i en barnehagekontekst.

I kraft av den levde forskerkroppen, og den sensitiviteten som må utvises i observasjonssituasjonene, vil jeg kunne si noe om at barn opplever subjektiv well-being i de ulike hendelsene som løftes fram i dette kapittelet (jfr. Løkken, 2012; Seland et al., 2015). Min emosjonelle inntoning vil kunne løfte fram nye forståelse ved fortolkning av barnas uttrykk, lek og aktivitet (Warming, 2005, i Seland et.al. 2015).

Det ligger mye intuisjon i de valg man gjør som forsker (jfr. kapittel fire i denne oppgaven). Det vil ofte være konkurrerende hendelser som oppstår i et rom, der forskeren gjør et aktivt valg om å følge en situasjon fremfor en annen. Nergaard (2020) trekker fram det Lindseth og Norberg (2004, i Nergaard, 2020) kaller å leve seg inn i situasjonene, la seg berøre av det man som forsker ser, og i dette ligger det intuitive perspektivet, som igjen henger sammen med den erfaringen jeg som forsker bringer med meg inn på en kjent arena. Også Seland (2009) peker på det intuitive man som forsker lar seg styre av i feltarbeidets utvelgelser. Det er hendelser som vekker oppmerksomhet man gjerne vender seg mot. De som kontrasterer, de som vekker oppsikt, de som er insisterende, eller løfter fram deltakerne på en “ny” måte.

Det er noen spørsmål og betraktninger jeg stadig vekk kom tilbake til mens jeg gjorde mitt feltarbeid, og dette dreide seg i all hovedsak om en dyp følelse av at barna som går i denne barnehagen hadde det godt. Det virket som de trivdes, som om de hadde stor frihet i lek og aktivitet,

det kunne virke som barnas medvirkning gjennomsyret hele deres barnehagehverdag, og som om de var omringet av et personale som både kjente dem, og som brukte denne kunnskapen til å se og lytte til barna slik at de kunne legge til rette for en best mulig barnehagehverdag. I dette kapittelet har jeg gått dypere inn i empirien for å utforske dette nærmere. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler som hver presenterer et nytt tema.

5.1 Materialitetens betydning for subjektiv well-being

Tilgjengelighet av materialitet

Barnehagens rom er beskrevet inngående i kapittel 4.5. Gjennom feltstudien fant jeg at rommene har tydelige funksjoner for barna, gjennom plassering av det som kan virke som nødvendige møbler, og godt synlig og tilgjengelig materiale for lek og annen aktivitet. Det virker forutsigbart for barna hva de kan leke med på grunn av tilgjengelighet av leker og andre materialer, men samtidig observerte jeg at barna så ut til å ha stor frihet til både å blande materialer fra ulike rom sammen, og å bruke materialene tilgjengelig etter egen fantasi. Materialet i barnehagen er i stor grad gjort tilgjengelig for barna, og der dette ikke er tilfelle så viser empirien i dette studiet at barna har positive erfaringer med å spørre de ansatte om hjelp til å hente fram og tilgjengeliggjøre det materialet de ønsker å bruke.

Barns handlingsmuligheter og mulighetsrom i det materielle

I empirien til dette studiet finner jeg flere hendelser der barna benytter seg av det tilgjengelige materiale uten å spørre voksne om hjelp til å finne det fram. Materialer blir også flyttet rundt og blandet sammen, tilsynelatende benyttet som berikelser i barnas lek og aktivitet. Det er gjentakende i empirien flere hendelser som beskriver barns frihet knyttet til det materielle, at det er autonomi som styrer deres valg av leker og annet materiale, og bruken av dette spenner i alt fra rolig, konsentrert lek via fartsfylt, støyende lek, til mer risikofylt lek. Materialene benyttes både til det de i utgangspunktet er tenkt til, som for eksempel LEGO som byggemateriale og stoler og bord som nettopp dette, men store byggeklosser blir også brukt til bygging av tårn som man kan klatre, balansere og utfordre mot og fysikk på, og stoler og bord kan brukes som racerbane til selvkonstruerte biler.

To av barna bruker byggeklosser til å lage høye konstruksjoner som de så klatrer og sitter på. De utfordrer balanse og mot, konsentrasjon og konstruksjonsevner. De er konsentrerte gjennom leken, smiler til hverandre når de ser på at den andre gjennomfører en ny utfordring, og prøver så selv.

hendelse 1

I denne hendelsen observeres barnas subjektive well-being i den konsentrerte leken. Barna utfordrer ikke bare sin egen kroppslighet og sitt eget mot, men også de grensene som implisitt ligger i det lekene er ment å brukes til. Det mulighetsrommet som skapes for denne typen lek, ved tilgjengeliggjøring av materiale og manglende grenser for hva de ulike materialene kan benyttes til, gir barna i dette utdraget et handlingsrom for utforskning av materiell, egen fysikk, konstruksjon, og tøying av egne grenser.

Flere steder i empirien er det spor av barn som gir uttrykk for sine interesser og sin kompetanse ved bruk av materialer tilgjengelig i barnehagen. Materialriktighet og tilgjengelighet ga barna utforskningsmuligheter, som igjen tilførte både enkeltbarn og barnegruppa nye muligheter og nye forståelser.

Tre barn leker ute med store traktorer de selv kan kjøre rundt på ved å tråkke på pedalene. Det er dyp snø, og ikke det man nødvendigvis betrakter som traktor-føre. Barna kjører med traktorene fra plattingen ved barnehagens utgangsdør, ned de snødekte trinnene og ut på den åpne plassen. Flere ganger gjør de det samme, med aktive kropper, mye latter og raske bevegelser. De kommuniserer med hverandre med blick, smil og en slags heiarop. Leken tar vendingen fra kjøring til verksted og bilpleie. På et tidspunkt kjører Isak sin traktor ut i en haug med snø og legger seg under. Det kan se ut som om han tar rollen som bilmekaniker, og de to andre er med én gang med på denne leken. Samtalen viser med all tydelighet barnas interesser, kunnskap, kompetanse og samhandling, selv om de deltar med ulike tilnærminger, to av barna er aktive verbalt i leken, og driver den slik framover, mens ett av barna er lyttende og aktiv kroppslig, og deltar mest på denne måten.

hendelse 2

De tre barna synliggjør sin subjektive well-being gjennom intensiteten i leken og den langvarige, sammenhengende lekutviklingen, samt den avslappede relasjonen de har til hverandre. Barna i

denne hendelsen hadde tilsynelatende ulik kunnskap med seg inn i denne leken. Det kunne se ut som de hadde like stor glede av de store traktorene, med aktive kropper, blide og åpne ansikter og blikk mens de tråkket rundt i snøen. Da de satte traktorene opp som på et verksted mener jeg å kunne se de ulikhetene i tilnærming de hadde. Bård lyttet veldig da Isak og Ole lå under traktorene og så opp i motorrommet, han fulgte med stående på kne og så på de andre, og stilte spørsmål. De andre lyttet til ham, og svarte, og samtalte og diskuterte videre. Det virket som de ga hverandre rom der det enkelte barnet var i denne leken. I samtale med barnehagens styrer kom vi ved en tilfeldighet inn på disse traktorene senere samme dag, hvorpå hun beskrev en prosess for å skaffe traktorene. De ansatte hadde observert stor interesse for traktorer hos en gruppe av barna. Flere av disse bor selv på gård, og viste både kunnskap om og interesse for funksjon og bruk av traktorer. Styrer hadde flere samtaler med barna om denne interessen, der de sammen bestemte hvilke traktorer det var best å gå til innkjøp av. Det var ikke tilfeldig at de endte opp med tre store, røde Massey Ferguson.

Tillit synliggjort gjennom det materielle

Barnehagedagen består av mange overganger, og den følger gjerne en rytme både voksne og barn kjenner. På mange vis er det nødvendig for flyten i dagen, for samholdet og roen at denne rytmen følges, at alle bidrar til at det går godt. Likevel er det flere spor i empirien som viser at barn oppslukt i lek, aktivitet og møte med ulike materialer fikk lov til å være i det intenst oppslukte, det som visker ut både tid og rom, slik også den neste hendelsen viser.

Det er ryddetid, og i enden av køa for håndvask, ved det ene vinduet står det et bord som ikke er ryddet ferdig. Bordet har en voksduk med malingsflekker, det står malingsflasker på midten, sammen med to bokser med gullglitter. På bordet er det sølt litt maling og glitter. Else venter i utgangspunktet på samlingsstund, hun er ferdig med håndvasken, når hun oppdager bordet. Vi har kommet samtidig inn i rommet, hun fra lek i et tilstøtende rom. Glitteret på bordet vekker oppmerksomheten hennes umiddelbart, og hun stiller seg helt inn til bordkanten og legger begge håndflatene forsiktig ned på duken. Hun løfter hendene, som nå er prikkete og skinnende av glitter og vender håndflatene opp mot seg, og når hun ser gullglitter smiler hun stort og vender håndflatene mot Janne som står i køa og ser på henne, og så mot meg som sitter på huk ved vinduet. Det er flere av barna som ser på henne, og to av de ansatte legger også merke til henne. Det er ingen som sier noe, hverken Else selv eller til Else. Hun fortsetter å stryke over duken, for så å snu håndflatene som blir mer og mer

dekket av glitter mot ansiktet sitt. Hun er rolig og avslappet i kroppen, dypt konsentrert med blick og kropp mot aktiviteten sin.

Etter en liten stund kommer også Janne helt bort til bordet. Hun ser på duken som er dekket av maling og glitter, og kjenner forsiktig med en pekefinger fram og tilbake mot glitteret. Hun ser på fingeren sin, og legger så håndflata ned i glitteret, stryker litt raskere enn det Else gjorde, og får også en del maling på hånda. Hun viser håndflaten sin til Else, og sier at de må gå og vaske hendene igjen. De to jentene hjelper hverandre med håndvask, og setter seg etterpå ved siden av hverandre i samlingsstund.

hendelse 3

Det er gjennom den store roen og konsentrasjonen, og den synlige begeistringen Else viser sin subjektive well-being i denne hendelsen. Det er ryddetid, et tidspunkt alle som har tatt del i barnehagelivet vet hva betyr. Likevel er Else fullstendig fordypet og konsentrert om sin aktivitet, sitt møte med materialet, og hun fryder seg over det hun tilsynelatende synes ser vakkert ut. Hun holder på uforstyrret i flere minutter, og har fri tilgang til tid og den taktile og sanselige aktiviteten uten korreksjon av noen mens hun holder på. Det er to ansatte som ser Else og hennes aktivitet, likevel gir de det ikke oppmerksomhet. De fortsetter i sine samtaler med andre barn og i sine handlinger med hjelp og støtte, og er tilsynelatende avslappet i det de står i. Det kan virke som om de overhode ikke er bekymret for at det skal bli grisete, at Else skal komme til å male eller ha glitter på noen av "solene" som henger langs en stang ved bordet. I dette leser jeg spontant inn en tillit mellom ansatte og barn, og en frihet til å utforske. Slik det oppleves her lar de ansatte, og også de andre barna, Else få utforske materialitet hun åpenbart fryder seg over. Heller ikke hos henne ligger det noen frykt for å bli stanset, eller for eventuelle sanksjoner på det hun gjør. Utenfra kan det synes som om den aktiviteten Else gjør ikke blir sett på som noe som trenger å korrigeres. Gjennom mine erfaringer og også gjennom opplevelser som har bidratt til min forforståelse, har jeg sett flere barn bli stanset i slike situasjoner, både av andre barn, men i stor grad også av ansatte. De har gjerne også blitt fortalt hvorfor man ikke skal klisse eller søle med maling som står framme men som ikke egentlig er i bruk i aktivitet. Avslutningsvis, fra Janne griper inn til jentene setter seg for samlingsstund, så opplever jeg at dette perspektivet bekreftes. Janne korrigerer ikke Else, hun bare skaper seg en erkjennelse av at Else har fått glitter og maling på hendene slik at de må vaske hendene én gang til før de skal delta på samlingsstund med de andre. Kommunikasjonen mellom

Else og Janne foregikk svært vennlig, mer som en konstatering eller påminning fra Janne om at Else hadde behov for en ny håndvask før hun satte seg til samling.

Det er interessant å spørre seg hva det er som gjør at nettopp denne hendelsen fanger min oppmerksomhet, det skjer så mye annet i denne rydde-situasjonen. Sannheten er at den står i kontrast til alt dette andre som skjer. Både barn og voksne er opptatt av rydding og å gjøre seg klar til neste punkt på dagens program, men Else har tråkket et skritt til siden og gjør noe helt annet. Det kontrasterende i det er likevel at hun får lov til å gjøre nettopp dette, være oppslukt av materialer som bergtar henne og drar henne ut av den daglige rytmen. I empirien finnes det flere hendelser der barn har frihet til å bryte rutiner, eller regler. Der for eksempel dagsrytmen tilsa hva som skulle skje, men at barn likevel fikk være i aktiviteten eller oppdagelsen de gjorde nettopp da. Man kan si at det var noe som preget denne barnehagen, selv om flertallet av barn hele tiden fulgte rytmen i dagen, deltok på rydding, påkledning og andre gitte overganger, fantes det også flere barn som hadde aktive brudd uten at disse opplevdes som opposisjon mot eller konflikt med regler og rytme.

Drøfting av materialitetens betydning for subjektiv well-being

Utgangspunktet for den sosiale trygghetens tilstedeværelse ved barnas bruk av den tilgjengelige materialiteten er synlig i flere av hendelsene i empirien. Barnas uttrykk for subjektiv well-being i hendelsene kan sees på som uttrykk for det Brinkmann (2013) kaller et meningsfullt liv. En deltakelse i aktivitet for individets og aktivitetens skyld, utforskningen der barnas tilgang til leker og annet materiell kan sees på som en utvidelse av denne deltakelsen i aktivitet. Eide et.al. (2017) peker på tilgjengeligheten av det materielle som en styrking av barns well-being. Barna synes i stor grad å medvirke til innhold i dagene sine, og gjør dette ved hjelp av tilgjengeliggjort materiale. Samtidig er det nærværende voksne som både følger opp, utvider og i noen tilfeller også initierer aktivitet. Dette skjedde både på forespørsel fra barna til de ansatte, men også etter spørsmål fra de ansatte. Særlig i observasjonsmateriale finnes det svært mange spor av anerkjennende, lydhøre voksne, som undrer seg med barn, som gir stor frihet, som gjør seg tilgjengelige. De ansatte oppleves avslappet og ikke minst samstemte i sine roller, med det som kan virke som lite behov for å ha kontroll på enhver situasjon. En spørrende tilnærming til barns utforskning, og en felles rådslagning med barna i stedet for direkte korreksjoner der det var rom for dette. Dette var til stede i et klart flertall av hendelsene i empirien.

Det handlingsrommet barna i denne barnehagen gis, gjennom sin tilgang og mulighet til å påvirke materialers funksjon, er stort. Dette handlingsrommet speiles også i det Allardt (1975) legger som premiss for well-being, nemlig at de subjektive behovene dekkes og at dette har sammenheng med

kvaliteten i konteksten, i dette tilfelle barnehagen. Seland (2009) fant i sin undersøkelse at voksne ofte ser på barn som "(...) naturlige og ville, som roter og søler og ødelegger, og som ikke tar ansvar for utstyr og inventar" (s. 194). Dette fant også Gulløv og Højlund (2003) i forskning de gjorde i danske barnehager. Eide, et.al. (2019) trekker linjer til retten til et godt barnehageliv når Allardt (1975) fremhever at det er viktig å kjenne at man har innflytelse på eget liv. Det er ingen lettvinde svar som kan gis hvorfor min opplevelse av barnehagen i feltarbeidet ikke stemmer overens med den oppfatningen funnet i Seland (2009) forskning. Det er likevel fristende å trekke fram den totale tilgang på materialer som en mulig forståelse. Hvis man hensyntar det materielle, er Seland (2009) funn fra en barnehage der sitatet over er hentet fra, en institusjon som opererer med såkalte spesialrom, kun tilgjengelig for barna når det er voksne tilstede. Ofte var det her snakk om 1,5 timer pr dag, altså det som må kunne benevnes som en svært restriktiv tilgang til materialer i disse rommene. Disse restriksjonene fant jeg aldri i barnehagen der feltarbeidet ble gjort. Barnehagen er relativt liten, og dermed er det heller ikke så mange mennesker tilstede i rommene. Rommene er dessuten oversiktlige, og voksentilgangen er, slik jeg også tidligere har omtalt, god når det trengs. Tilgjengeligheten muliggjøres av de ansatte ved organiseringen av rommene, ved tilliten som er etablert mellom ansatte og barn, og en forståelse av at barna har behov for stort handlingsrom (Eide, et.al., 2019). Puroila, et.al. (2012) beskriver at finske barnehager har ry på seg til å tilby barnehagebarn rike miljøer, med blant andre varierte rom til ulike aktiviteter. Her finner vi likhetstrekk med Seland (2009) forskning, der barna likevel ikke har fri tilgang til alt dette materialet. Tilgjengeligheten er begrenset av de ansatte av ulike grunner, og Puroila et.al. (2012) skiller mellom *potential* having og *realised* having. I feltarbeidet og i empirien ble den totale opplevelsen at disse to sidene av having var nærmest identiske.

Chimirri (i Rasmussen et.al., 2019) sier at barn i barnehagen arbeider aktivt gjennom hele dagen for å ha det godt med seg selv, andre barn og de ansatte i barnehagen. Denne aktive tilnærmingen skjer gjennom estetiske uttrykk, gjennom verbal og kroppslig språk, ved hjelp av lek og materialer som er tilgjengelige og gjennom kroppslig bevegelse. Samtidig som at barn har behov for å kunne være alene, i fred med det som barnet er oppslukt av, er de sosiale rammene skapt av de andre barna og de ansatte av avgjørende betydning, for å skape sosial trygghet i aktivitet, og for å kunne speile oppdagelser, gleder og bekymringer (ibid.). Chimirri peker videre på at leker som kunne varieres, som barna kunne benytte seg av i fantasifull lek, hadde stor betydning for barns velvære og uttrykte trivsel i barnehagen. Dette stemmer også godt med de hendelsene jeg har løftet fram i denne delen av oppgaven. Barnas mulighet til selv å velge leker, og deres funksjon, innbød til lek og aktivitet

som varte lenge. Deres mulighetsrom ble gjort vide ved hjelp av tilgjengelighet av materiell og mennesker, selvbestemmelsesrett og ansattes tillit (jfr, Eide, et.al. 2017; 2019; Puroila,et.al., 2012).

Ree (2020) skriver om tilliten barn har til sine omgivelser og de menneskene de omgir seg med, og at dette er en ufravikelig faktor for at barn både skal ta initiativ og ansvar i lek og andre aktiviteter. Dette kan vi gjenkjenne hos Else i det hun trer ut av de forventede handlingsmønster knyttet til ryddetiden. Hun blir også møtt med tillit fra de ansatte og sine jevnaldringer, og selv om hun gjennom sin tillit har stilt seg i en sårbar posisjon (ibid.), virker hun avslappet og avklart og ikke engstelig for en eventuell korreksjon. Det er jo til å anta at fraværet av engstelse kan ligge i tidligere positive erfaringer knyttet til slik tillit.

Spor av tillit finnes flere steder i materialet, og oppleves i mange sammenhenger som anerkjennelse av barns interesser, ønsker og intensjoner. Dette vises med all tydelighet der de ansatte på storbarnsavdelingen og styrer tar grep om lekemateriell de vet fenger barna. De lot barna få ha en tydelig stemme inn i avgjørelsen om at de skulle kjøpe nye traktorer, og hvilken type traktor de til slutt anskaffet. Ree (2020) oppdaget i sitt studie også denne formen for tillit som lå i en måte å se barn som aktive bidragsyttere, for dernest å overføre disse barnas initiativ til hele barnefelleskapet. I dette tilfellet ble traktorene kjøpt inn i dialog med en liten gruppe barn, men de har funksjon som tilgjengelig materiale i alle barns lek og aktivitet i barnehagen.

Det er altså tilgjengeligheten av det materielle, barnas handlingsrom, og tillit synliggjort i det materielle som viser fram betingelser for barnas subjektive well-being i dette temaet.

5.2 Relasjonenes betydning for subjektiv well-being

I den aktuelle barnehagen der feltarbeidet ble gjort er det som tidligere beskrevet kun én storbarnsavdeling. Barna er i alderen tre til seks år, og de er relativt jevnt fordelt mellom alderstrinnene. Mine observasjoner, der tre-åringene i barnehagen ikke deltok og dermed ikke er hensyntatt videre, viser at de eldste barna i stor grad leker kjønnsdelt, men at begge kjønn leker noe på tvers av alder. Det er i mange deler av empirien de samme barna som deler seg inn i ulike grupperinger i lek, for eksempel leker de eldste guttene på fire, fem og seks år sammen svært ofte, enten i par eller alle sammen. Dette er gjennomgående i alle observerte hendelser av disse barna. Jentene er noe mer fleksible i hvem de leker med, men leker i stor grad sammen enten i par eller i små grupper. De ble også observert i lek i større grupper i barnehagens utetid. Da var leken i all hovedsak relasjonelt sammenbundet, men der hvert enkelt barn definerte sin rolle helt fritt, og kunne gå ut og inn av lek og rolle over lang tid.

Fellesskap og jevnaldringskultur i lek og aktivitet

Barnehagen er en institusjon med et mandat gitt gjennom Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017), der ett av premissen er at barn skal ha tilgang til jevnaldringsfellesskap, og mulighet til å danne vennskap med andre barn. I empirien var det mange eksempler på barn som aktivt tok del i slike fellesskap, som tydelig viste glede ved å være deltakende i fellesskapene, og som søkte mot disse. Hendelsen nedenfor viser et eksempel på en slik relasjon mellom jevnaldrende barn. Det viser også noe av balansen som ligger implisitt i en “kontrakt” mellom mennesker i fellesskapet når dette fellesskapet preges av trygge relasjoner.

Bård og Isak maler på “solene” av pappmaché til solfesten. De er egentlig ferdige, og maler så med penslene på hverandre, først på hendene, så på kinnene, og så maler Isak på Bårds briller. Da stopper de begge opp i “frys”. Ser på hverandre, før de ser på meg. MARI er i nærheten, men de sier ingenting til henne. Aktiviteten er fylt av lattermild glede. De er avslappet i kropp og mimikk, og stopper av seg selv når det går så langt at brillene blir truffet. De går sammen bort til vasken for å vaske av seg malingen og får hjelp av MARI til å vaske av brillene.

hendelse 4

Det er i barnas tillitsfulle relasjon og ved deres avslappede kropper man observerer subjektiv well-being i denne hendelsen. Relasjonen dem imellom er, slik jeg oppfatter det, preget av to ting. De tar hensyn til hverandre gjennom stopp, start og eventuell samtale underveis i aktivitetene, og de har tidvis ertete adferd som balanserer mot det den eller de andre tåler. Slik jeg leser situasjonen så er de først konsentrerte om maleaktiviteten sin. Når de er ferdige så kan det se ut som om de ikke er ferdige med å male, men at de også drives av det humoristiske og spennende i å utfordre hverandres grenser i hva de aksepterer. Når Isak først stryker sin pensel over Bårds nakne arm, så får han raskt et tilsvarende svar på at dette ikke bare er greit for Bård, han vil også være med på dette. De benytter materialet til noe som sannsynligvis ikke var tenkt inn i aktiviteten, men begge aksepterer tilsynelatende dette av hverandre.

Samtalesekvensen nedenfor viser en tilsvarende dimensjon av relasjonen mellom Bård og Isak, der det tøyses mye, men at de likevel som oftest balanserer det i land med humor og respekt for hverandre. Det finnes flere spor i empirien der barn kunne tulle og tøyse, og nærmest erte hverandre

som en del av samtalen og leken, men der det ikke ble grenseoverskridende i form av asymmetri i relasjonen eller skjevfordeling av makt.

Isak: Jeg liker å leke med Bård. (stjeler en lekebil fra Bård) æææææ! (Bård jakter etter bilen bak Isak sin rygg).... Nei, her da (rekker bilen tilbake)

Bård: Jeg liker å leke med Isak - (begynner å synge med ertestemme, mens han kjører fram og tilbake med den bilen Isak nettopp ga tilbake) Ædda bædda bruse (ler godt og ser på Isak. Isak smiler tilbake)

Begge guttene tuller masse fram og tilbake. De ertesynger, ler og fniser, kjører med bilene fram og tilbake i rommet.

utdrag samtaleintervju 1

I dette utdraget er det friheten i bevegelse, dialog og det høye humøret som vitner om barnas subjektive well-being. Denne samtalen er hentet fra et samtaleintervju med Bård og Isak. Guttene har tatt med seg en liten kurv med småbiler inn i det rommet der samtalen skal foregå. Vi sitter på gulvet alle tre og snakker om hvem de pleier å leke med og hva de liker å leke. De uttrykker direkte at de liker å leke med hverandre, men samtidig spilles det opp til en ertete stemning, med høyt humør og ivrig kroppslig aktivitet. Det kan synes som om den tilliten de kjenner i relasjon til hverandre kan strekkes noe når de samtidig ertes, kjemper om leketøy, men samtidig bevarer den gode stemningen dem imellom. Slik jeg opplever det er tull, tøys og høyt humør en del av deres relasjon, men at de i begge hendelsene vist over, likevel er trygge på hverandre og hvor grensen går for hva de kan gjøre.

Grappa med jenter besto av fem stykker, og disse lekte både i små grupper på to eller tre, eller alle sammen. Rollelek var særlig fremtredende hos disse gruppene av barn, med skiftende fortellerstemmer og løse rolletilknytninger til lekens handling. Det opplevdes for meg som observerte som at det lå stor frihet i jentenes påvirkning og innspill til fellesskapet.

Alle de fem jentene leker i den samme leken på barnehagens uteområdet. De oppholder seg med ganske stor avstand, men har delvis et felles fokus mot lekekjøkkenet. De har liten direkte dialog med hverandre, de har alle hver sin fortellerstemme som følger rollen deres, og som utvikler historien i ulike retninger. Anne og Janne holder på ved selve kjøkkenet, rører i kasseroller og samler vann som renner ned en takrenne, de har roller som mor begge

to. Ella har klatret opp i et klatrestativ og ligger på toppen, som i et stort nett. Hun er storesøster, forteller hun. Mette krabber rundt på alle fire over store deler av området og sier at hun er babyen i familien.

hendelse 5

Det er deltakelsen og bidragene inn den felles lekopplevelsen, samt inntoningen i fellesskapet som bidrar til opplevelsen av barnas subjektive well-being i hendelsen. Det kan se ut som leken ikke har noen retning eller som om jentene egentlig ikke leker sammen. Likevel vil jeg påstå det, de driver leken framover med rollene sine, og synes å speile livet selv i de rollene de har. Selv den store avstanden hindrer ikke jentene i å hekte seg sammen i leken. Det kan virke som de har en felles forståelse, ingen korrigerer hverandre, de har sine roller, styrer handlingen, og fletter sine historier delvis sammen - så mye som den må for å drive leken.

Barna i feltbarnehagen ga mange steder i empirien uttrykk for glede ved å være sammen med andre barn i lek og aktivitet. Dette kommer til syne både i samtaleintervju og i ulike typer hendelser. Samtaleintervjuet med Mette og Ella viser nettopp en slik oppmerksomhet mot jevnaldringsfellesskapet i barnehagen.

forsker: Hva liker du best å gjøre i barnehagen, Mette?

Mette: Leke med de andre ungene! (smiler)

forsker: Har du noen du liker ekstra godt å leke med?

Mette: Mmmja alle!

Ella: Jeg liker å leke med barnehagen jeg (ler litt)

forsker: Hva mener du nå, Ella?

Ella: Ja, barnehagen! Alle tingene og lekene og alt som er her og være på tur og ungene og voksne.

utdrag samtaleintervju 2

I dette utdraget er det barnas engasjement og gledesfulle ytringer som gir uttrykk for jentenes subjektive well-being. Dette er en bit av en lengre samtale med Mette og Ella. Jentene legger i denne samtalen flere ganger vekt på at de har så mange de både liker å være sammen med, og at det er så mange morsomme ting å finne på i barnehagen.

Betydningen av de ansattes relasjon til barn

De ansattes betydning for barna i feltbarnehagen var tydelig flere steder i empirien min, ofte ved subtile grep og tilrettelegging, som ikke barna nødvendigvis la merke til. Jeg hadde heller ikke lagt merke til Trude underveis i denne observasjonsøkten, men hennes inngripen så ut til å gi mulighetsrom for å opprettholde aktivitet for to grupper lekende barn.

Isak, Hans og Bård har tatt fram kassen med små konstruksjonsdeler, og har bygget seg hver sin bil av materialet. De har brukt lang tid på dette, diskutert løsninger, sittet tett sammen rundt kassa på gulvet, med ryggen vendt mot alt som ellers skjer. Etterhvert som de blir ferdige med å bygge kjører de bilene fram og tilbake over toppen på kassa der materialet er gjemt. De trikser med bilene, styrer dem med hånda som holder de, er vågale med rundkast, de følger hverandres biler med blikket, hermer og utfordrer hverandre til stadig nye triks. Skyvedøra står åpen til Petiko-rommet der flere barn leker, der det foregår byggeaktivitet og fysisk lek. De tre guttene kjører etterhvert bilene rundt og rundt i rommet, benytter seg av bord, benker, stoler og sofa, i tillegg til gulvet. De lager masse lyder, både kjøre- og bremselyder, de snakker sammen, ler mye og beveger kroppene sine fort og mye. I åpningen mellom de to rommene ser jeg plutselig ansiktet til TRUDE, hun ser inn på guttene, smiler til dem, strekker hånden opp til skyvedørshåndtaket, og trekker igjen døra mellom seg og guttene.

hendelse 6

Hendelsen betoner guttenes innlevelse, inntoning på hverandres engasjement og den glede og flyt som er synlige uttrykk for subjektiv well-being. Det er mye jeg som observatør har lyst til å gripe tak i ved denne hendelsen. Guttenes inntonede fellesskap opplever jeg kommer tydelig fram, både i denne og flere av de andre hendelsene i empirien. Trudes inngripen oppleves todelt, både som en voksen som gir tillit til guttene ved å gi dem rom til å utfolde seg i den pågående leken samtidig som hun verner om den aktiviteten som foregår for andre barn i det tilstøtende rommet. Hun griper inn uten å være inngripende, hun bruker sin kunnskap og erfaring til å gi mulighetsrom og tillit til at barna kan utvikle og verne om sine egne aktiviteter.

Slik jeg oppfattet det, var barna i barnehagen opptatt av de ansatte. Til stadighet kunne jeg høre barn spørre etter enkelt-voksne, om hvem som hadde seinvakt, eller referere til noe en voksen hadde sagt. I en samtale med to av barna hadde de en lang beskrivelse av hva de gjorde i Ørneklubben, en

klubb bare for de barna som skulle begynne på skolen til høsten. Begge barna trakk flere ganger fram én av de voksnes rolle, Mari, som en som har masse å lære bort, og en som finner på mye rart og morsomt. Mitt inntrykk av både Mari og de andre ansatte var at de var voksne i nær relasjon til alle barna.

Drøfting av relasjoners betydning for subjektiv well-being

Barnehagen tilbyr barn en eksplisitt arena for sosial vekst (Puroila et.al., 2012). Allardts teori bygger på forståelsen av at mennesket er avhengig av sosiale relasjoner og å forme sosiale fellesskap for å oppleve well-being. Bae (2007) viser til at barn ofte uttrykker den relasjonelle tilhørigheten ved hjelp av kroppslig og non-verbal kommunikasjon. Guttene viser med sin konsentrasjon og sitt deltakende uttrykk, samt sin inntoning på hverandres aksjoner nettopp dette. De har ikke behov for å fortelle hverandre at de har det godt når de leker sammen, hele situasjonen og menneskene i den forteller det. Også Trude ser dette, og legger til rette for at de skal få fortsette med denne leken. Samtidig ivaretar hun også resten av barnegruppa, som er i aktivitet i et annet rom og med andre relasjoner og interesser, ved å skjerme begge gruppenes lek. Dette viser den relasjonelle inntoning Ree (2020) beskriver i et tillitsbasert forhold mellom de ansatte og barna. Hun viser til Os og Eide (2013) som peker på at barn har behov for trygge og forutsigbare relasjoner til de ansatte i barnehagen for at de skal kunne engasjere seg i relasjoner med andre. For å kunne ta initiativ og dermed medvirke i egen hverdag, må det ligge en tillit til grunn fra personalet til barnet, noe som igjen kan bidra til at barn bidrar med initiativ og at de i enda større grad tar ansvar for andre i fellesskapet (Lunn Brownlee et.al. 2017; Os, 2019; Ree, 2020). Personalet i barnehagen balanserer mellom mange hensyn når de møter, skaper relasjoner og ivaretar barn i barnehagen (Bae, 2004). Den anerkjennende kommunikasjonen som oppsto i hendelsen med de tre guttene, er ikke nødvendigvis synlig for de involverte barna, men viser Trudes evne til å se hva guttene har behov for akkurat der og da, basert nettopp på sin relasjon og erfaring med dem. Den omsorgen som ligger i Trudes inngripen, og ivaretagelsen av den kvaliteten hun ser i barnas relasjoner blir også et respektfullt møte som igjen fører til økt relasjonskvalitet mellom barn og ansatte. Nettopp slik Eide et.al. (2017) hevder er en forutsetning for livskvalitet. Samtidig ivaretar hun også andre barn i gruppa, som nødvendigvis vil ha andre behov akkurat da.

Det er sterke relasjoner og fellesskap i aktiviteten som tilsynelatende holder de tre guttene sammen i leken med de selvkonstruerte bilene over lang tid. Det er fristende å si at det felles fokuset om konstruksjon og lek med bilene forsterker fellesskapet og dermed også relasjonene dem imellom.

Barnehagens oppdrag er blant annet å tilby en arena for fellesskap med jevnaldrende, samtidig som de skal balansere barns mulighet til både å kjenne på egenverdet i fellesskapet og å lære å se sine jevnaldringers behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette støttes også av Allardts teori, der premisser for loving-verdien blant annet er tilknytning til lokale, sosiale fellesskap og aktive vennskapsmønstre (Allardt, 1993). Det ligger stor kompleksitet i nettopp dette. Både individfokus og gruppefokus ligger dermed til grunn for oppdraget, men slik vi har sett i teorien kan det synes som at nettopp det relasjonelle og kvaliteten i dette er avgjørende for om barnehagen er et godt sted å være. Forskning på barns relasjonskvalitet og sammenhengen med deres well-being er økende (jfr. Koch, 2013; Seland et.al., 2015; Sandseter & Seland, 2017). Begge hendelsene refererer til nettopp relasjonskvalitet, mellom barn, og mellom barn og ansatte, i form av indirekte og direkte uttrykk for betydningen av dette. Der både Mette og Ella tydelig uttrykker viktigheten av de menneskelige relasjonene for at de skal ha det bra i barnehagen, kommer guttenes uttrykk for det samme til syne på to ulike vis; gjennom deres relasjon til hverandre og måten de har interaksjon, og gjennom Trudes handling for å ivareta barnas lek, på begge sider av skyvedøra. Puroila et.al. (2012) peker på at den barnehageansatte trenger å være sensitiv i møte med barn, for å kunne lese de situasjoner og aktiviteter barn er en del av. Det så vi tydelig i Trudes aksjon. Guttene finner sammen både fordi de går i samme barnehage og har hverandre som tilgjengelige lekekamerater, men det ligger også tilsynelatende valg her, og med det som bakgrunn kan man anta at relasjonen dem imellom er bygd på flere gode erfaringer. Det avslappede og konsentrerte uttrykket til alle tre guttene, samt at aktiviteten varte over lang tid, forsterker denne antakelsen. Det faktum at de også hensyntok hverandre da Isak sin bil måtte repareres, forsterker inntrykket. Bae (2007) trekker frem jevnaldringskulturen som avgjørende for barn når de uttrykker hvordan de har det i barnehagen, dette gjelder både når de har det godt og når de ikke har det godt.

Andre steder i empirien ser vi voksne som tilsynelatende handler på bakgrunn av barns behov, uten nødvendigvis å konferere med dem innledningsvis. Likevel var opplevelsen av at barna gjennomgående hadde det godt i disse situasjonene. De ansatte har til enhver tid ansvar for å hjelpe barn inn i relasjonelle fellesskap, for å hindre utenforskap (Allardt, 1975; Eide, et.al., 2017). I feltnotatene finner jeg flere bemerkninger rundt det alltid stabile antall personale. I samtale med styrer ble det bekreftet et relativt lavt sykefravær, samt at det ble prioritert å ha to-tre kjente vikarer som barna var trygge på og som hadde kunnskap om barnehagedriften, og også kjennskap til det enkelte barnet og barnegruppa. Eide, et.al. (2019) peker på ustabilitet i personale som en faktor til uro og svakere relasjoner, både mellom barn og ansatte, men også mellom barn. De fant at det lå

tidvis store utfordringer for personale å skape forutsigbarhet for barna, og også dyrke fellesskap og inkluderende prosesser (ibid.).

I sin avhandling har Ree (2020) sett at ansatte uttrykker tillit til barn ved å ta avgjørelser, opptre kontrollerende overfor barnefellesskapet nettopp for å kunne gi barna i barnegruppa mulighet til å ta initiativ og medvirke i egen hverdag. Denne formen for rammer viser både Seland (2009) og Skreland (2019) til. Skjønt der blir disse rammene sett på som begrensende regler i et barnefellesskap i større barnehager, der det legges sterke begrensninger for barn i blant annet tilgang til materiell, men også tilgang til relasjonell tilknytning i form av at barna beveger seg på større områder, noe som tilsynelatende kan gi større avstand mellom barn og voksne enn det virker som det er i barnehagen i dette studiet.

I samtalen med Mette og Ella bekrefter de det Bratterud et.al. (2012) viser til i sin rapport om hva i barnets relasjoner som gjør at de opplever trivsel og medvirkning. At barna opplever at det er artig, at alle er snille med hverandre, at de liker de andre barna i barnehagen, samt at de voksne må ha tid nok til dem og at det er noe spennende og artig å finne på. Ella sammenfatter det godt når hun understreker at det beste med barnehagen er å leke med alle vennene, alle lekene, og å delta på alt som skjer. Hun presiserer til og med at dette er barnehagen for henne.

I samtalen mellom Bård og Isak brukte begge guttene en ertete stemme, noe som også kom til uttrykk andre steder i empirien. Bratterud et.al. (2012) sier i sin rapport noe om at barns mistriivsel øker når de opplever erting i barnehagen. Sett i lys av dette var det naturlig å se etter denne mistriivselen, men i empirien var det vanskelig å finne spor av dette. Ree (2020) oppdaget i sitt studie at en aksept for ulikhet lå til grunn der man opplevde høy tillit i barns relasjoner i barnehagene. Det er fristende å trekke linjer til denne forståelsen, både når man ser hvordan barna gjennomgående forholder seg til hverandre, hvordan de gir rom for hverandre i lek og aksepterer nettopp de ulikhetene de bidrar med i leken, og den måten barna uttrykker seg om sine relasjoner - både verbalt og non-verbalt i empirien. Barna utfordrer hverandre, men samtidig oppleves de lydhøre når det blir uttrykt at her går det en grense - enten verbalt eller ved hjelp av gester. Flere ganger så jeg barna utligne hverandres ertesynging ved å delta, legge på en annen sang eller tulle med sangen. En ufarliggjøring av det hele, en aksept det er fristende å si ligger til barn som ikke nødvendigvis opplever dette ondsinnet på noen måte. Der barn ga beskjed om at de skulle si fra til de voksne, ga ertesynginga seg med en gang. Jeg har ingen observasjoner der barn forlater lek på grunn av denne typen erting, eller at de blir lei seg og trekker seg midlertidig ut av aktiviteten. Puroila et.al. (2012) peker på sine egne forskningsmessige oppdagelser, der barns opplevelse av

jevnaaldringsfellesskap som viktig for dem kommer tydelig til syne. Den glede og tilfredshet gode sosiale relasjoner byr på for barn viser at disse fellesskapene er av avgjørende betydning for barns subjektive well-being (ibid.).

Også i dette temaet er tillit et fremtredende funn som betingelse for barns subjektive well-being, synliggjort gjennom både jevnaldrendes tillitsfulle relasjoner og vist ved relasjonene barna har til de ansatte.

5.3 Identitetsskaping og fellesskapsfølelse som betydning for subjektiv well-being

Studiens empiri viser flere steder at barna i barnehagen fikk uttrykke seg med stor frihet. Det var både formelle og uformelle arenaer der barn kunne komme med innspill til lek og aktivitet som de ønsket skulle prege dagen. Deltakelse i fellesskapet må være utgangspunktet for barnehagens arbeid med både identitetsskaping og å hjelpe barn til å kjenne seg betydningsfulle i fellesskapet, og det må også ligge til grunn når barn frivillig trekker seg ut for å dyrke eget selskap og egen aktivitet. Det å vite at man kan delta i et fellesskap kan være den tryggheten man trenger til også å dyrke det å være alene, med tid til selvrealisering og utforske på egen hånd.

Følelse av frihet og tillit

Noen av barna brukte en del av tiden i barnehagen tilbaketrasket fra fellesskapet, slik Mette gjør i den neste hendelsen. Denne tilbaketrekkingen opplevdes ikke som ensomhet eller utenforskap i min empiri, men snarere en mulighet til å få være i fred eller leke uforstyrret i eget selskap.

forsker: Her sitter du, Mette.

Mette: Ja! Det er så godt å være på tur. Jeg elsker å være på tur!

Mette legger seg bakover i snøen med kroppen i stjerneform. Hun smiler avslappet mot himmelen med lukkede øyne.

Mette: Da kan jeg hvile, og være litt lat liksom, og leke og alt. Det er deilig!

forsker: Er det frihet, det?

Mette: Ja, det er helt sånn fritt liksom.

utdrag samtaleintervju 3

I denne samtalen er det frihetsfølelsen og Mettes avstemte kroppslige uttrykk som viser frem hennes subjektive well-being. Denne samtalen skjedde spontant da vi hadde etablert oss på turplassen

denne dagen. Jeg gikk rundt for å se hva barna var i gang med av lek og aktivitet, og også for å få et inntrykk av området. Mette satt i en liten snøkledd kløft mellom to bergknauser inne i furuskogen. Hun var alene, men så utrolig tilfreds ut, avslappet i kroppen og ansiktet og med et smil om munnen. Hun så direkte på meg da jeg kom bort til henne, men endret ikke på kroppens posisjon, sittende i snøen. Både det verbale og det non-verbale hos Mette sier det samme, at hun har det godt, at hun mener det hun sier. Hun reflekterer over egen eksistens i den situasjonen hun er i, og benytter seg av adjektiver som *elsker, deilig, hvile-leke-alt, fritt*. Et språk som vitner om høy trivsel og følelsen av frihet.

Dette sitatet er hentet fra et av samtaleintervjuene med Anne. Det gir inntrykk av det jeg i empirien så på som generelt stor tilfredshet ved muligheten til å medvirke til og påvirke egen hverdag i barnehagen.

Anne: eh ... mmmm. Vi liker at de voksne bestemmer, OG at vi bestemmer. Begge. Da blir vi fornøyd.

utdrag samtaleintervju 4

Dette utsagnet er hentet fra et lengre samtaleintervju med tre jenter, og implisitt synliggjøres Annes subjektive well-being i det fokuserte uttrykket når hun snakker om at ansatte og barn bestemmer i barnehagen. To av jentene snakker fram og tilbake om hvem det er som bestemmer i barnehagen, og hva de selv får bestemme og hva de liker å bestemme. Anne er lyttende til mesteparten av dialogen, men sier dette når de to andre jentene har delt sine tanker og det er stille en stund. Jeg opplever at Anne uttrykker både det som er hennes opplevelse og en form for tillit i denne uttalelsen, om at både barn og ansatte har stemmer som blir lyttet til i barnehagen, at de kan uttrykke seg og at dette er av betydning, og at deres meninger blir hørt. Det at barn liker at de voksne bestemmer opplever jeg har flere aspekter, både at barn har en implisitt tillit til at voksne bestemmer ting som både er bra og som gir mening for barna, og at barna muligens har en form for gjenkjennelse i det de voksne bestemmer, der gjenkjennelsen ligger i en trygghet i egen hverdag i de rammer de voksne har skapt.

Meningsskaping og å være betydningsfull i fellesskapet

Flere steder i empirien var det tydelig at de ansatte i feltbarnehagen var opptatt av å inkludere barn i lek, og samtidig løfte deres stemmer i fellesskapet. Eksempelet med Trude og Anne gir et blikk inn i en hendelse som viser én av flere måter dette var synlig på.

Det er turdag, og hele storbarnsgruppa har kommet fram til turmålet. TRUDE initierer bygging med lange stranger av tynne furustammer som ligger på bakken litt unna samlingsplassen. Hun holder på lenge sammen med Anne. De bygger sammen, setter strangene opp mot en høy tykk furustamme slik at det skapes et rom mellom stammen og strangene. De snakker ikke så mye med hverandre, men holder på. Hjelper hverandre med strangene når det er nødvendig, eller med hver sine når det passer best. De blir enig om at det kommer til å bli en hytte som kan bli så stor at det går an å sitte der inne. Flere og flere av barna kommer til, noen blir med med en gang, noen kikker litt på før de deltar. Trude trekker seg etterhvert ut av aktiviteten som aktiv deltaker, men holder seg likevel nært til stedet og er disponibel når barna trenger hjelp. Hun trekker i samtalen med ulike barn hele tiden inn Annes stemme som dermed er førende for hvordan byggingen skjer og hva de har gjort. Stort sett finner barna egne oppgaver, noen drar lange stranger fra litt lengre unna, hjelper hverandre to og to når de ikke greier det alene. Noen graver større plass i snøen, noen planerer området for å gjøre plass til flere stranger. To henter greiner som de legger på tvers på veggene og også som gulv inne i hytta. Ett av barna finner en stubbe som dyttes inn i hytta. Det blir funnet kongler, og noen er inne i hytta og pynter. Det er flere av barn som kommer og går i leken, gjerne i flere omganger. Det starter også opp parallellt til denne aktiviteten, som ender opp i flere liknende hytter. Ole og Hans starter på et prosjekt der stokkene er opp mot ti meter lange og veldig tunge, de samarbeider om å få flyttet disse, og får flere av barna i nærheten til å hjelpe til med å løfte de opp mot store trestammer. I løpet av hendelsen er alle fire- til seksåringene med på denne aktiviteten.

hendelse 7

Hendelsen tydeliggjør flere barns subjektive well-being på ulike måter, Anne viser dette gjennom sin iver, sin kroppslige tilstedeværelse og flyt i situasjonen. Flere av barnas lette kropper og utholdenhet i aktiviteten viser det samme, dette er synlig blant annet hos Ole og Hans. Hele storbarnsgruppa har tatt turen til en av barnehagens faste turmål inne i furuskogen der området preges av høye furutrær, bergknauser og små åpne områder mellom bergknausene. Barna er i aktivitet på hele området. Det er usynlige grenser som barna kjenner til, de gåes opp med jevne mellomrom når de voksne synes barna beveger seg for langt unna. Barna har stor frihet til å bevege seg i landskapet, og i og med topografiens karakter, kan barna leke steder der de ikke er synlige for de voksne. Hendelsen som er hentet fra empirien startes opp av én av de ansatte fordi hun opplever

at noen av barna går og venter på at bålet skal tennes og at de skal lage mat, særlig Anne har spurt om dette, men det er ennå over en time igjen til maten er klar. Området like ved bålplassen, som fungerer som gruppas samlingspunkt, har flere små furutrær som er hugget i stranger og som ligger på bakken, noen i stabler, mens andre ligger delvis begravd i snøen. Trude ser at Anne trenger hjelp til å komme i gang med aktivitet, til å fylle tiden med noe annet enn venting. Det kan se tilfeldig ut at Trude griper til bygging, men det oppleves ikke som tilfeldig når Annes engasjement raskt blir veldig synlig, og hennes ivrige deltakelse blir drivkraften i det som skal bli hytte. Andre steder i empirien har jeg hendelser med Anne som viser at hun er glad i å leke med kjøkkenet og dukkekroken, og sette i stand hjem-situasjoner. Kanskje er det en sammenheng her? Det er mange barn som kommer til i aktiviteten etterhvert, og alle deltar på ulikt vis, med forskjellig engasjement og med ulikt fokus. Det at Trude nevner Annes innsats og mulige intensjon, og peker på hennes tanker om skaping av hytta, oppleves naturlig ut i fra det som tidligere er erfart i observasjonene. De ansatte i barnehagen hefter i stor grad barns initiativ opp imot aktiviteter som er i gang.

Drøfting av identitetsskaping og fellesskapsfølelse som betydning for subjektiv well-being

En av de faste aktivitetene i denne barnehagen er turdager. Disse turdagene var i stor grad planlagt av de voksne, med tanke på tidspunkt og turmål. Likevel kunne det virke som om barna hadde stor frihet innenfor de gitte rammene. De kunne bevege seg til turmålet i eget tempo ved at det var etablert venteplasser som delte opp turen på en forutsigbar måte. Slik kunne barna bevege seg i eget tempo fra venteplass til venteplass, og enten utnytte tiden på tur i langdrag eller å leke på venteplassene til resten kom etter. Puroila, et.al. (2012) peker på at barn i barnehagen har begrensninger som rammer inn deres hverdager. De har grenser for hvor de kan bevege seg, hvem de kan være sammen med, og hvilken rytme dagen følger. Det vil alltid være et dilemma mellom det enkelte barns ønsker og fellesskapets beste. Det er innenfor de rammene barnehagepersonalet skaper rytme, hverdag og handlingsmuligheter for barna, med muligheter både for å fremelske og hindre barns mulighet til å påvirke beslutninger med betydning for deres hverdag (ibid.). Barna hadde tilsynelatende frihet til å forme dagen selv på de ulike og varierte turmålene, det ble hensyntatt aktivitet som kunne utvides fra gang til gang på kjente turplasser, og de voksne var aktive deltakere gjennom igangsetting, aktivitetsstøtte og som samtalepartnere. I empirien finnes det flere hendelser der ansatte undrer seg sammen med barn, er spørrende og utforskende, utfordrer barn til å strekke seg i lek og aktivitet, og anerkjennende i møter med barn som tilsynelatende bygger på kunnskap om det enkelte barnet og barnegruppa som helhet. Dette støtter opp om det Allardt (1975) påpeker som nødvendig for being-verdiene, nemlig følelsen av aktiviteter som fører til meningsfullt liv.

Det faktum at de ansatte løfter barns initiativ og aktive bidrag i aktiviteter viser en form for tillit (Ree, 2020). Ivaretagelsen av barns initiativer og hvordan de ansatte svarer ut og viderefører initiativene og bidragene til fellesskapet forteller mye om nettopp denne tilliten.

Biesta (2011) peker på at den demokratiske deltakelsen vil avhenge av utvikling av kunnskap, tilpasning til en eksisterende orden og frihet til å handle og å være (Ree, 2020). Disse tre dimensjonene kalles av Biesta kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Biesta hevder at alle tre dimensjoner står sentralt når et fellesskap utvides kvalitativt, fordi dette direkte peker på individets mulighet for å medvirke som subjekt til å gi uttrykk for sin mening. Allardt (1993) viser også til muligheten for å ytre seg om eget liv og egne behov som sentral for følelsen av well-being. I barnehagen, så vel som ellers i utdanningssystemet, er balansen mellom kvalifisering og sosialisering av betydning for hvordan barn utvikler sin demokratiske stemme, der dette forstås som at de er medskapere som er frie og handlende. “For å ivareta subjektiveringsdimensjonen defineres medvirkning i fellesskapet ut fra hvordan barna blir inkludert, akseptert og engasjert sammen med de andre, samt hvordan deres initiativer oppfattes, ivaretas og følges opp av andre” (Ree, 2020, s. 48). Dette ser vi tydelig i hendelse 7. Trudes evne til å ta initiativ til en aktivitet der Annes engasjement og stemme videre ble løftet fram, både for henne selv, men også for de andre barna i gruppa, ble tilsynelatende viktig for Annes engasjement i aktiviteten, og inviterte henne også til å utvide aktiviteten.

Holzcamp (2013) bidrar til forståelsen rundt hva barn faktisk foretar seg for å ha det godt i barnehagen, og kaller dette *daglig livsførsel*. Barn møter mange ulike krav og forventninger på sine ulike arenaer, og de benytter seg av aktiviteter og fellesskap til å skape mening i sitt dagligliv (Juhl, 2014). Selv om barnehagen som institusjon er en organisert arena barna selv ikke har valgt å oppholde seg i, med mennesker de heller ikke selv har valgt å omgås, søker barn å skape mening og sammenheng ved sine handlinger (Højholt, 2012). De tilpasser seg, protesterer, søker mot jevnaldringer for å herme eller tone seg inn, eller de vender seg mot voksne, men de gjør aktive valg for å ta del i de prosesser som skaper hverdagslivet deres i barnehagen (Juhl, 2014). Merleau-Ponty (2004) hevdet at mening oppstår når det kroppslige møter fenomener i en felles livsverden. Barnehagen kan sies å være nettopp en slik arena der barns livsverdener flettes inn i hverandre, og i møte og samhandling med andre kroppar i bevegelse skapes det mening. Det vil være av betydning for barns følelse av well-being i hvilken grad de kjenner seg betydningsfulle i fellesskapet (Eide et al., 2017). Å unngå at barna i barnehagen kjenner på utenforskap vil kunne forebygge senere negative konsekvenser for den enkelte (Allardt, 1975).

De tre dimensjonene som kommer til syne i Fattore et.al. (2009) sin forskning; aktørskap, positiv selvfølelse og trygghet, ser ut til å være nærværende i både samtalen med Mette og den siste beskrevne hendelsen. Mettes trygghet kom til uttrykk i det at hun var helt oppslukt av sin egen frihetsfølelse og det deilige som omsluttet henne i denne situasjonen. Det er å bemerke at hun virket uanfektet av hva de andre drev med, hun var bare opptatt av å være i sin egen opplevelse. Slik kan også aktørskap leses inn i denne situasjonen. Mette hadde her stor innflytelse på egen tilværelse og hadde selv tatt avgjørelsen som ga henne velbehag. Følelsen av å få velge å være alene, med dagdrømmer eller ren kontemplasjon trekker Allardt (1975) som et viktig parameter for well-being innenfor being-verdiene. Også Anne og de andre barnas bygging av hytter i skogen berører det Fattore et.al. benevner som positiv selvfølelse, der de aktivt opplever å bli anerkjent på en positiv måte, og være av betydning i fellesskapet. Trudes måte å løfte fram Annes medvirkning bidrar i sterk grad til nettopp dette. Den relasjonen de ansatte har til barna, og den kunnskapen de også innehar bidrar til at de ansatte kan løfte barns medvirkning slik Bae (2007) beskriver at barn selv sier de vil. Barn vil leke, bli lyttet til og påvirke de aktiviteter de deltar i. De vil ikke kun styres av voksne, men ha betydning for sin egen hverdag. Som subjekter vil de kunne påvirke gjennom leken, og dermed styrke sine relasjoner til både jevnaldringer og de ansatte, som likeverdige. Dette kan bidra til et det enkelte barnet blir sett på som uerstattelig i fellesskapet, som er ønsket for å oppleve well-being (Eide, et.al., 2017).

Temaet løfter fram barns muligheter for å oppleve meningsskaping gjennom frihetsfølelse, å bli anerkjent som en betydningsfull deltaker i barnehagen, i tillegg til tillitsfulle relasjoner til mennesker og omgivelser som uttrykk for subjektiv well-being.

6. Oppsummerende drøfting og kritisk refleksjon

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på de funn som er gjort rede for i kapittel fem i lys av oppgavens problemstilling

Hvilke betingelser ligger til grunn for barns subjektive well-being i barnehagen?

I en beskrivende og fortolkende studie har jeg observert og gjennomført samtaleintervju med et utvalg barn, for å se om jeg kan finne spor av hvilke betingelser for subjektiv well-being som ligger til grunn i barnehagen. Gjennom teorikapittelet og drøftingen av funn fra empirien har jeg abduktivt arbeidet med materialet i lys av den svenske sosiologen Erik Allardts velferdsteori having, loving, being. Denne teorien har elementer i seg som strekker seg mot en forståelse av subjektiv well-being i barnehagen. Den er som tidligere beskrevet benyttet i pedagogisk forskning mot barnehagen, og dette er utførlig gjort rede for i teorikapittelet (kapittel tre) i denne oppgaven. I tillegg har Ree (2020) hatt betydning for arbeidet med studiens empiri, og den fortolkningen som har blitt skrevet fram vedrørende funnet om tillitens betingelse for subjektiv well-being. Av de funnene som er skrevet fram i empirien, som til sammen gir svar på problemstillingen min, er det noen som peker seg ut. Tillit og handlingsmuligheter er gjennomgående i alle de tre tematiske kategoriene som tydeliggjøres i kapittel fem *Presentasjon av funn og drøfting*, og det er dermed disse jeg ønsker å løfte fram avslutningsvis.

Handlingsmuligheter som betingelse for subjektiv well-being

Det er en tydelig sammenheng mellom de teoretiske betraktningene skrevet ut i denne oppgaven, og barns handlingsmuligheter som kommer fram som betingelse for barns subjektive well-being i barnehagen. Barnehagebarns handlingsmuligheter har med andre ord sammenheng med både tilgjengelighet av materiell til lek og aktivitet, og også tilgjengelige voksne som både ser og tilrettelegger for deres handlingsmuligheter i barnehagen. Nettopp denne tilgjengeligheten peker Eide et.al. (2017) på som sentral for barns opplevelse av subjektiv well-being. I sammenheng med annen forskning vil det være nyttig å se hvordan barnehagen som institusjon kan ha betydning for barns opplevelse av subjektiv well-being (Sandseter & Seland, 2017; Bratterud et.al., 2012; Mashford-Scott et.al., 2012). De handlingsmuligheter som er gitt barna i barnehagen i denne studien, har vært både romslige, forutsigbare, og har tilsynelatende ført til opplevd subjektiv well-being.

Hva er det så som kan utfordre eller eventuelt begrense barns handlingsmuligheter i barnehagen? Et av momentene som trekkes fram i nyere forskning er at strukturer i barnehagen spiller en rolle for de handlingsmuligheter som tilbys barna (Eide et.al., 2019), der strukturer forstås som både romlig og materiell tilgjengelighet, gruppestørrelse, og tilgang på stabilt og kjent personale. Eide et.al. (2019) har i sin forskning skilt mellom tradisjonelle barnehager, som er avdelingsinndelte barnehager med faste voksne knyttet til den ene gruppen med barn, og fleksible barnehager som ofte kjennetegnes som basebarnehager, der flere grupper av barn deler på en base av rom. Det hevdes videre at barn som tilhører faste gruppeinndelinger oftere har forutsigbare hverdager (jfr, Vassenden et.al., 2011; Seland, 2009; Eide et.al., 2019). Det er grunn til å tro at forutsigbare rammer krever mindre av de ansattes tid for å organisere og skape strukturelle rammer, og at det dermed fører til mer tid til å legge til rette for barns handlingsmuligheter. Ree (2020) peker på at barns vilkår for medvirkning utfordres når barnegruppene blir store. de Shipper et.al. (2006) synliggjør barnehagepedagoger som mer kommunikative og mer i stand til å involvere flere barn i lek, samt at de bedre ivaretar relasjoner og barnas initiativ i såkalt tradisjonelle barnehager. En sterkere orientering mot det strukturelle og ivaretagelsen av rutiner og regler oppstår når antallet barn i gruppa vokser (Seland, 2009; Berge, 2015), noe som kan gå på bekostning av de ansattes mulighet til å fokusere på barns handlingsmuligheter.

Tillit som betingelse for subjektiv well-being

Tillit ble et gjennomgående funn i alle de tre presenterte temaene i kapittel fem *Presentasjon av funn og drøfting*. Der tilliten i det materielle oppleves som en anerkjennelse av barns interesser, ønsker og intensjoner, legges det i det relasjonelle vekt på de ansattes kunnskap om, forståelse for, og inntoning til barn som de sterkeste uttrykk for tillit. Likeledes er det tillitsfulle i jevnaldningsrelasjoner viktig for å kjenne på tilhørighet, frihet og å være betydningsfull for andre. Ivaretagelsen av barns initiativer og deres mulighet til å påvirke lek og aktivitet beskrives også i tråd med det tillitsfulle samspillet som løftes fram i denne studien.

Ree (2020) påpeker at det kvalitative fellesskapet, som er bygget på tillit mellom deltakerne, gir barn demokratisk frihet til å utfordre etablerte oppfatninger av hvordan man kan medvirke i et fellesskap. Dette blir en del av den demokratiske prosessen å kunne medvirke i eget liv, der barn opptrer som "(...) frie og handlende medskapere" (Ree, 2020, s. 48). Fattore et.al. (2009) gjorde funn som beskriver barns uttrykk for well-being i tett sammenheng med deres innflytelse på eget liv. Å få møte lydhøre ansatte i institusjonen, vil bidra til å slippe til barns stemmer gjennom

tillitsfulle relasjoner. Ree (2020) hevder at tillit er et sentralt premiss for å synliggjøre barns muligheter for medvirkning. Denne tilliten peker mot de ansattes syn på barna som betydningsfulle bidragsyttere, noe som også ligger til grunn for at barna skal kunne våge å både ta ansvar for egne initiativ og for andres initiativ i lek og aktivitet. Barns muligheter for medvirkning er selve fundamentet for demokratisk forståelse og for muligheten til å se seg selv i en større sammenheng. FNs barnekonvensjon peker på barns deltakelse som en fundamental rettighet. Innledningsvis ble dette også løftet fram i sitat fra Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017), der barns rett til en god barndom må være grunnlaget for en god barnehage, gjennom å legge til rette for trivsel, vennskap, lek og deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser som angår barns egne liv.

Oppsummerende kommentar

Jeg vil understreke at dette ikke er en kritikk av basebarnehager, det har ikke vært tema for min studie. Det er mer et forsøk på å speile mine funn og fortolkninger av disse opp mot noe feltbarnehagen ikke er og har, nemlig en større barnehagestruktur og mange menneskemøter, også med eventuell knapp personalressurs. Dette er også en del av barnehagevirkeligheten i Norge og skal derfor løftes fram når man ser på hvilke implikasjoner denne studien kan ha for barnas subjektive well-being i barnehagen. Barn har behov for å erfare at de er av betydning, at de får være medvirkende i egen hverdag, og at de står i tillitsfulle relasjoner. Alt dette bidrar til å bygge demokratiske erfaringer som barna skal ha med seg videre i sine liv som likeverdige medborgere.

6.1 Avsluttende tanker om denne studien og videre forskning

Denne studien har hatt som ambisjon å synliggjøre betingelser for barns subjektive well-being i barnehagen, og denne typen hverdagslivsforskning bør kunne ha betydning for barns barnehageliv. Det er gjort forsøk på å løfte barns egne stemmer, gjennom å observere dem og å samtale med dem, og på den måten fortolke deres uttrykk slik at det gir kunnskap om ulike betingelser for subjektiv well-being.

Slik jeg innledningsvis påpekte, har forskning med barn som informanter et delvis stort og uutnyttet potensiale. Dette bidraget vil forhåpentligvis øke bevisstheten om at barn har viktige og også tydelig meningsbærende stemmer som bærer i seg betydningsfulle refleksjoner. Det hadde vært interessant å utvide feltarbeidet til å inkludere både barn og ansattes perspektiver, og på å undersøke om et utvidet feltarbeid med flere stemmer ville ført til flere funn på manglende subjektiv well-being. En komparativ studie som inkluderer en større og annerledes strukturert barnehage ville også vært interessant. Det kunne løfte fram nyanser og eventuelle ulikheter knyttet til gruppestørrelse og organisering i lys av handlingsmuligheter og tillit. Jeg vil likevel påstå at de funnene som er gjort,

der det gjennomgående premisset for barns handlingsrom og tillit som betingelser for at barn skal kjenne på subjektiv well-being må oppleves interessant for forskningsfeltet å se enda nærmere på. Opplevelsen av å få møte barnehagebarn i felt, og å bidra til å løfte deres stemmer har ihvertfall beveget meg og vist meg betydningsfulle sider ved det allerede mangefasetterte begrepet subjektiv well-being.

Litteraturliste

- Allardt, E. (1975). *Att ha, att, älska, att vara. Om välfärd i Norden*. Lund: Argos förlag.
- Allardt, E. (1993). Having, Loving, Being: An alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In M. Nussbaum & A. Sen (red.), *The Quality of Life*. Oxford Scholarship Online. doi.org/10.1093/0198287976.001.0001
- Allardt, E. (1998). Det goda samhället: Välfärd, livsstil och goda medborgardygder. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 3, ss. 123-133.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekter*. regjeringen.no. Lastet ned 18/4-21, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur AB.
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.
- Bjørgen, K. (2009). 5-åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (01). idunn.no.

- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Rapport 21/2012*. NTNU Samfunnsforskning AS/Dronning Mauds minne høyskole.
- Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzels forlag
- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. Helsedirektoratet.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside Kids culture*. Washington DC: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood* (5th ed.). SAGE Publications inc.
- de Shipper, E., Riksen-Walraven, M., & Geurts, S. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centres: An experimental study. *Child Development, 77*(4), ss. 861-874. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Eide, B., Winger, N., & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen - Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning, 18*. doi.org/10.7577/nbf.2688
- Eide, B. J., Winger, N., Dahle, H. F., & Wolf, K. D. (2017). "Ei linerle vet at hun er ei linerle". En kvalitativ studie av små barns "well-being" i barnehagen. *Barn, 1*, ss. 23-40.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When Children are Asked About Their Well-being: Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Indicators Research, 2*(1), ss. 1-21. doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3

- FN. (1989). *FNs barnekonvensjon*. regjeringen.no. Lastet ned 3/11-21, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk forlag, Gyldendal Carpe.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. I: Schraube, E & Osterkamp, U. (red.). *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected writings of Klaus Holzkamp*, ss.233-341. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Hännikainen, M. (2015). The teacher's lap: A site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), ss. 752-765.
- Højholt, C. (2012). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber: børns liv på tværs. I: O. Løw & E. Skibstedt (red.). *Psykologi for lærerstuderende og lærere*, ss. 47-63. København: Akademiske forlag
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. ed.). Oslo: abstrakt forlag.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Samfundets bekymring og børns perspektiver på hverdagslivet*. (Doktoravhandling). Roskilde: Roskilde universitet.
- Koch, A. (2013). Når børn trives i børnehaven. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, ss. 72-81.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. ed.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: "involvement" as criterion. *Researching Early Childhood*, (3), ss.151-165.
- Lunn Brownlee, J., Johansson, E., Walker, S., & Scholes, L. (2017). *Teaching for active citizenship: Moral values and personal epistemology in early years classroom*. Oxon: Routledge.
- 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* (4. ed.). Oslo: Tano forlag.
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Taylor, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3). ResearchGate. doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Det lille Forlaget.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A. T. (2005). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. London: Policy Press.
- Nergaard, K. (2020). *Javnaldringsavvisninger og empati i barns lek og samspill*. (Doktoravhandling). NTNU. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- NESH & Hansen, E. B. (2009). *Barn*. <https://www.forskningsetikk.no>. Lastet ned 13/12-20, fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>

- Os, E. (2019). Engaging toddlers in interactions during meals: Group-related joint attention. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, (18), ss. 1-17. doi.org/10.7577/nbf.2692
- Os, E. & Eide, B. (2013). Småbarn og fellesskap i samling og under måltid. I: A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. ss.209-226. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. ed.). Trondheim: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetoder for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att forstå barns tanker. Metodik för barnintervju*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Puroila, A. M., Estola, E., & Syrjäälä, L. (2012). Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care*, 182, ss. 345-362. doi.org/10.1080/03004430.2011.646726
- Rasmussen, K., Chimirri, N., Juhl, P., & Gitz-Johansen, T. (2019). *Har du det godt? Om at have det godt i daginstitutionens hverdag*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, M. J. (2020). *Prosjektskisse MFFMD5010 - Fordypning i forskningsmetode og forskningsdesign*.

- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2017). 4-6 year-Old Children's experience of Subjective Well-being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(3), ss. 1585-1601. doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn i den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Trondheim: NTNU/Norsk senter for barneforskning.
- Seland, M., Sandseter, E. B. H., & Bratterud, Å. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, (16), ss. 70-83. doi.org/10.1177/1463949114567272
- Skreland, L. L. (2019). *Regler i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Streeck, J., & Mehus, S. (2005). Microethnography: The Study of Practices. I: *Handbook of language and social interaction*, ss. 381-404. Taylor and Francis Group.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten Skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet* (Rapport IRIS- 2011/029). regjeringen.no/upload/kD/Vedlegg/Rapporter/IRIS_rapport.pdf
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. .

Journal for Research in Arts and Sports Education, (1), ss. 7-27.

doi.org/10.23865/jased.v1.982

Østern, T. P., & Letnes, M. A. (2017). Å forske med kunsten. Et temanummer. *Journal for*

Research in Arts and Sports Education, 1, ss. 1-6.

<https://jased.net/index.php/jased/article/view/1082/2167>

VEDLEGG 1*Åpen intervjuguide til intervjusamtaler med 4- og 5åringer i barnehagen*

Problemstilling:

Hvilke betingelser ligger til grunn for barns subjektive well-being i barnehagen?

Forskningsspørsmål:

Hvordan gir fire- og femåringer uttrykk for trivsel i barnehagen? Hvordan medvirker barn i sin egen hverdag? Hva forteller barn om sine muligheter til og erfaringer med deltakelse i barnehagen? Hvilken betydning har barns relasjoner for deres glede og tilfredshet i barnehagen?

Slik forskningsspørsmålene viser, vil mine spørsmål til barna være tematisert slik:

- Generell trivsel i barnehagen
- Medvirkning og deltakelse
- Relasjoner til barn
- Relasjoner til voksne
- Barnehagens rom (inne og ute), og trivsel/mistrivsel i disse

Spørsmålene som stilles til barna vil være åpne og fungere som innledende til temaer som barna og jeg utdyper videre, og spørsmålene som stilles barna vil for eksempel kunne lyde slik:

- Hvordan synes du det er å være i barnehagen? Hva liker du best å holde på med i barnehagen og hva liker du ikke så godt å holde på med?
- Kan du velge selv hva du skal holde på med i barnehagen? Kan du leke (med) hva du vil?
- Har du noen i barnehagen du liker å være sammen med? Hva liker du å gjøre når dere er sammen?
- Hvilke steder i barnehagen liker du å være? Hvorfor det?

VEDLEGG 2**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Subjektiv well-being i barnehagen

Referansenummer

916699

Registrert

05.01.2021 av Marianne Johnsen Ryen - 081326@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Monica Seland, monica.seland@dmmh.no, tlf: 73568301

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Johnsen Ryen, mariannejryen@gmail.com, tlf: 41312608

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.06.2021

Status

10.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

10.02.2021 - 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 den 10.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland
Fjeldsbø Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17
(tast1)

VEDLEGG 3

Til ansatte og foresatte i xxx barnehage

Trondheim 6/12-20

Mitt navn er Marianne Johnsen Ryen, og jeg er masterstudent ved Dronning Mauds minne høgskole ved masterstudiet Barnehagekunnskap - barndom i et samfunn i endring. Denne vinteren og våren skal jeg skrive min masteroppgave, og etter å ha vært i kontakt med enhetsleder xxx, har jeg fått innpass i barnehagen for å gjøre min forskning.

Oppgaven min skal omhandle barns subjektive well-being, det vil si at jeg blant annet skal se nærmere på hvordan barna gir uttrykk for hvordan de trives i barnehagen, om de føler at det er meningsfullt for dem å være der, om de har venner og andre trygge relasjoner, og om deres stemme er av betydning i barnehagen. Det er altså barna som vil være mine informanter, og det jeg vil kalle medforskere.

Jeg vil benytte meg av observasjoner og intervjuer/samtaler av og med 4- og 5-åringene i barnehagen, alt dette vil foregå innenfor barnehagens trygge rammer. Det er satt av to uker til selve forskningen, først en uke som hovedsakelig består av observasjoner, og så etter to-tre ukers pause vil det være en ny uke med fokus på samtaler og intervjuer.

Litt om meg:

Jeg har seks års erfaring som pedagogisk leder i en barnehage i Trondheim kommune. Før dette arbeidet jeg 12 år som freelance musikkpedagog blant annet med åpen musikkbarnehage, musikkgrupper for barn og foreldre, og skaping og gjennomføring av musikk- og fortellerteater for barn.

Det vil på nyåret komme et samtykkeskjema til dere foresatte i forkant av gjennomføringen av prosjektet i barnehagen, men jeg ønsket å informere dere i god tid, og gi mulighet for å stille spørsmål.

Skulle du/dere ha spørsmål eller innvendinger, bare ta kontakt med meg på e-post mariannejryen@gmail.com eller telefon 41 31 26 08.

Det er også mulig å ta kontakt med min hovedveileder Monica Seland, professor i pedagogikk ved Dronning Mauds minne høgskole, på e-post monica.seland@dmmh.no.

Med vennlig hilsen Marianne Johnsen Ryen

VEDLEGG 4**Vil du/ditt barn delta i forskningsprosjektet*****Barns subjektive well-being i barnehagen?***

Dette er et spørsmål til deg om deltakelse for ditt barn i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på barns subjektive well-being i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Vinteren og våren 2021 skal jeg i forbindelse mitt masterstudium ved Dronning Mauds minne høgskole (DMMH) skrive en masteroppgave med arbeidstittel *Barns subjektive well-being i barnehagen*. Arbeidet mitt vil vare fra januar 2021 og fram til innlevering 1.juni 2021, og i forbindelse med dette arbeidet vil jeg gjøre et feltarbeid i deres barnehage i to bolker på én uke hver i løpet januar/februar 2021.

Prosjektet vil omhandle fire- og femåringers subjektive well-being, som innebærer deres trivsel, tilhørighet, relasjoner og medvirkning i barnehagen. Jeg vil se nærmere på hvordan barna selv gir uttrykk for nettopp dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds minne høgskole er ansvarlig for prosjektet, som er et mastergradsprosjekt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som nevnt tidligere skal jeg se nærmere på fire- og femåringers subjektive well-being, og jeg tar derfor kontakt med alle foreldre/foresatte til barn i barnehagens to eldste aldersgrupper. Disse to aldersgruppene mener jeg vil gi best mulig innblikk i hvordan barn selv gir uttrykk for sin subjektive well-being. Enhetsleder i barnehagen har godkjent at jeg gjennomfører min forskning på ditt barns avdeling.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Arbeidet innebærer at jeg vil delta i hverdagslivet i barnehagen, men jeg vil ikke involvere meg i personalets arbeidsoppgaver. Jeg vil i første omgang observere barna, og ha uformelle samtaler med dem. Når vi har blitt bedre kjent ønsker jeg å gjennomføre korte samtaler/intervju med små grupper av barn. Intervjuguiden er tilgjengelig for deg/dere på forespørsel. Ved siden av feltnotater ønsker jeg å bruke en lydopptaker i de planlagte intervjuene med barna.

Det er frivillig å delta

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

Det er også viktig å understreke at barnet selv vil bli spurt om det vil delta både i observasjoner og i intervjuene. Barnet skal, både gjennom kroppslige uttrykk og verbalt språk, gi sitt samtykke og uttrykke et eventuelt ønske om ikke å delta i undersøkelsen.

Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker innsamlede opplysninger og hva skjer med disse etter avslutning av prosjektet

Opplysningene om barnet ditt vil kun bli benyttet til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student og veiledere som har tilgang til det innsamlede materialet.
- Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og arbeider etter DMMH sine etiske retningslinjer.
- Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og etter personvernregelverket.
- Alle personer og barnehagen vil bli anonymisert i skriftlig og eventuelt muntlig materiale når oppgaven er godkjent, som etter planen vil skje i juni 2021.
- Jeg vil endre alle navn og steder slik at jeg forhindrer at det blir mulig å gjenkjenne enkeltpersoner.
- Skriftlig materiale vil bli oppbevart innelåst mens prosjektet pågår, før det slettes.
- Digitalt materiale er sikret med koder og passord så lenge prosjektet pågår, før det slettes.
- Materialet vil slettes ved prosjektets slutt, og ved godkjenning av oppgaven.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om barnet basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds minne Høgskole 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 rettighetene dine, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig: Monica Seland, Dronning Mauds minne høgskole, monica.seland@dmmh.no
- Personvernombud: Ingar Pareliussen, Dronning Mauds minne Høgskole, ipa@dmmh.no

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

Monica Seland
hovedveileder

Marianne Johnsen Ryen
masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barns subjektive well-being i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan bli observert
- At mitt barn deltar i intervju der det blir gjort lydopptak

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato/sted _____

Barnets navn _____

Foreldres/foresattes underskrift _____