

Barnehagen som arena for sosial utjevning

Hvordan tolker barnehagelærere Rammeplanens føring om å «bidra til å utjevne sosiale forskjeller»?

Og hvordan jobber de for å utjevne de konkrete sosiale forskjellene som blir synlige i deres barnegruppe?

Piet Cedrik Behrend

kandidatnummer: 17

Bacheloroppgave

BDBAC4900

Trondheim, april 2022

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

Forord.....	3
1. Innledning.....	4
1.1. Barnehagen som arena for sosial utjevning?	4
1.2. Oppgavens struktur.....	5
2. Ulikhet og barnefattigdom i dagens Norge	6
3. Teoretisk bakgrunn.....	8
3.1. Sosiale forskjeller og utjevning – et mangesidig begrep.....	8
3.2. Forskning på sosial ulikhet i barnehagesammenheng	9
3.3. Bourdieus analytiske begreper.....	10
3.3.1. Habitus og respektabel kropp.....	10
3.3.2. Felt og pedagogisk landskap	11
3.3.3. De ulike kapitalformene	12
3.4. Inkluderende pedagogikk	13
4. Metode.....	15
4.1. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	15
4.2. Forskerens forforståelse og interesse.....	16
4.3. Valg av metode	16
4.4. Planlegging av datainnsamling.....	17
4.5. Adgang til felten og utvalg av informanter	18
4.6. Gjennomføring.....	19
4.7. Analyse og tolkning.....	20
4.8. Det teoretiske rammeverket som grunnlag for analysen	22
4.9. Etske hensyn.....	22
5. Resultater og drøfting.....	24
5.1. Bevissthet om begrepet sosial utjevning	24
5.2. Inkludering som synonym for sosial utjevning	25
5.3. Kapital-utjevneende og -kompenserende arbeidsmåter	28
5.3.1. Kompensasjon for økonomisk ulikhet	28
5.3.2. Barnehagelæreren som kulturformidler	29
5.3.3. Interfamiliær nettverksbygging i barnehagen	31
5.3.4. Positiv synliggjøring av mangfold	32
5.4. Habitus-utjevneende arbeidsmåter	32
6. Konklusjon og avslutning.....	35
7. Litteraturliste	37

8.	Vedlegg	41
8.1.	Intervjuguide.....	41
8.2.	Oversikt over utvalgte koder	43
8.3.	Samtykkeerklæring.....	45
8.4.	Godkjenning av NSD.....	48

Forord

Innleveringen av bacheloroppgaven er en sann milepæl i veien til å bli barnehagelærer. Den markerer ikke bare avslutningen på forskningsprosjektet mitt, men også avslutningen på utdanningen. Som tiden har flydd! Det er har vært en lang prosess siden jeg høsten 2021 bestemte meg for temaet for oppgaven og jeg må innrømme at det er med blandede følelser at jeg nå leverer fra meg den ferdige oppgaven min og lar andre vurdere den. På den ene siden er jeg lettet over å ha nådd i mål med prosjektet og er ganske stolt over hva jeg har fått til. På den andre siden er det forbundet med en følelse av vemodighet fordi det har vært så givende å få anledning til å virkelig fordype seg i og nerde med et tema som jeg selv synes er så utrolig spennende og viktig. Samtidig er det også en erkjennelse av at det nærmer seg slutten av studenttilværelsen, om ikke annet for en stund, som har vært så utviklende både faglig og menneskelig og latt meg møte mange trivelige mennesker.

Det har vært intellektuelt berikende og utfordrende å fordype seg i forskning og teori om sosial ulikhet og i hele den akademiske siden av et slikt forskningsprosjekt. Spesielt verkene til Bourdieu og Palludan har gjort dype inntrykk på meg og åpnet øynene mine for temaets kompleksitet og viktigheten av å løfte frem dette mandatet i barnehagesammenheng. På samme tid kjenner jeg på en viss bekymring for hvorvidt jeg som fremtidig barnehagelærer selv vil evne å bidra til den sosiale utjevningen. Dessuten har prosjektet vekket en interesse for den akademiske verden og gitt mersmak på å forske på sosial utjevning i barnehagen.

Det er på sin plass å takke dem som har støttet og veiledet meg i denne prosessen. Først og fremst vil jeg takke informantene mine som på tross av en ekstra hektisk arbeidshverdag tok seg tiden til å delta og ga så ærlige svar angående et følsomt tema. En særlig takk går til veilederne mine, Mari Westerhus og Paal Eckhoff Salvesen, som har gitt tallrike og veldig nyttige tilbakemeldinger og innspill gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke Camilla Bjerkli som har vært en god støttespiller. Sist, men ikke minst takk til alle som har hjulpet meg underveis, enten det var med å komme i kontakt med informanter eller idemyldring underveis. Det hadde vært uendelig mye vanskeligere uten dere!

1. Innledning

1.1. Barnehagen som arena for sosial utjevning?

Jeg åpner døren inn til avdelingen og blir umiddelbart møtt av lyden av høylytte og forventningsfulle stemmer. Før jeg rekker å komme meg helt inn, har jeg allerede blitt angrepet av en tiger, blitt fanget i Spidermans spindelnev og fortryllet av ikke ei, men tre prinsesser. Det kryr av barn med glade ansiktsuttrykk, som stolt viser frem kostymene og rekvisittene sine for hverandre. Til og med kollegaene mine har kledd seg ut. Det er karneval, en dag som barna har sett frem til med spenning. Ytterdøren til garderoben åpner seg og inn kommer en gutt med sin far, som hverken er av norsk eller europeisk opprinnelse. Gutten blir stående og ser inn på det muntre kaoset på avdelingen. Da han tar av seg ytterklærne ser jeg at han, som det eneste barnet, ikke har noe kostyme på seg, hvilket også ser ut til å gå opp for ham da han ser ned på klærne sine og deretter ser tilbake på de andre barna. Det er ingen glede eller stolthet å spore i guttens ansikt da han kommer inn på avdelingen, og i flere minutter står taus mens han iakttar de andre barna før han setter seg ved et bord og begynner med et perlebrett. Jeg kjenner en klump i magen og tør ikke forestille meg hva gutten må føle.

Likeverd er en verdi som lenge har stått sterkt i den offentlige og politiske debatten i Norge (Abram, 2018, The Ideal Egalitarians). Dette kom også frem i en spørreundersøkelse før stortingsvalget 2021. Undersøkelsen viste at det viktigste temaet blant velgerne var sosiale egalitært samfunn regnes alle medborgere nettopp som likeverdige, og et av målene er å utjevne sosiale forskjeller (Nilstun, 2018). Den norske staten forsøker å oppnå denne sosiale utjevningen ved at

[d]e ulike delene av utdanningssystemet og deres bidrag til sosial utjevning [...] ses i sammenheng. Det er helheten i tiltakene fra småbarnsalderen og gjennom hele utdanningssystemet som er avgjørende for hvorvidt man lykkes i å skape sosial utjevning i større grad enn i dag (Meld.St. 16 (2006-2007), s. 63).

Intensjonen om målrettede tiltak allerede småbarnsalderen kommer til uttrykk i Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), der det heter at «[b]arnehagen skal [...] bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (s. 13). Den innledende praksisfortellingen om forfatterens opplevelse i forbindelse med en karnevalsfeiring står i kontrast til slike formuleringer. Forskning fra både Danmark og Norge (Palludan, 2005; Wolf, 2019) antyder videre at det

motsatte av disse intensjonene skjer i barnehagen. Kan det være, slik Wolf (2019, s. 173) poengterer, at en kollektiv oppfattelse av å leve i et tilnærmet egalitært samfunn som Norge skaper en illusjon av sosial idyll, som dekker over mekanismer som reproducerer eller forsterker sosiale forskjeller? Spørsmålet som reiser seg med tanke på barnehagens samfunnsmandat som arena for sosial utjevning, blir da hvordan barnehager og barnehagelærere bidrar til bekjempelsen av økende sosiale forskjeller. I dag er forskningen på området av barnehagen som arena for sosial utjevning for mangelfull til at man reelt kan uttale seg om hvordan barnehagene fortolker og forsøker å realisere denne fordringen (Angell, 2010, s. 102). Et søk i Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) offentlig tilgjengelige database av publikasjoner (<https://open.dmmh.no>) viser at det per dags dato ikke finnes noen publikasjoner med nøkkelbegrepene *sosiale forskjeller*, *sosial utjevning* eller *sosial ulikhet* fra DMMH, hvilket understreker Angells poeng. Denne kjensgjerningen var kimen til prosjektets problemstilling:

Hvordan tolker barnehagelærere Rammeplanens føring om å «bidra til sosial utjevning»?

Hvordan jobber barnehagelærere for å utjevne de konkrete sosiale forskjellene som blir synlige i deres barnegruppe?

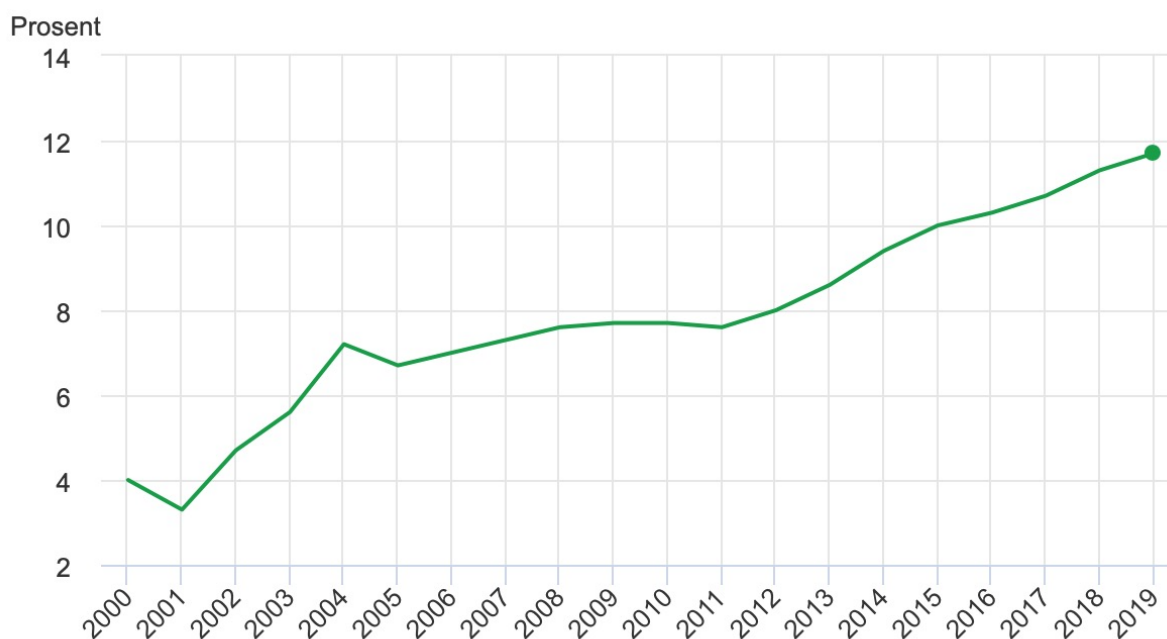
1.2. Oppgavens struktur

Innledningsvis vil det bli gitt en kort beskrivelse av dagens situasjon i Norge når det gjelder sosial ulikhet. I kapittel 3 presenteres den teoretiske rammen for oppgaven som omfatter et bud på hvordan sosial utjevning kan tolkes, tidligere forskning på sosial utjevning i barnehagen samt en gjennomgang av teoretiske begreper og konsepter som skal danne grunnlaget for analysen av det empiriske materialet. I det påfølgende kapittelet vil de metodologiske valgene bli beskrevet og begrunnet samt kritisk vurdert. I kapittel 5 presenteres og drøftes funnene i lys av den presenterte teorien. Avslutningsvis, i kapittel 6, skal de viktigste funnene oppsummeres, for så å ende med forslag til videre forskningsspørsmål.

2. Ulikhet og barnefattigdom i dagens Norge

Tendensene som observeres på området sosial ulikhet i dag ser ut til å indikere at de internasjonale ulikhetene avtar, mens forskjellene innad i spesielt de rikeste landene tiltar (ISSC, IDS and UNESCO, 2016, s. 42). Knud Knudsen, professor emeritus i sosiologi ved universitetet i Stavanger, hevder at man i de siste tiårene har kunnet studere en trend mot en økning av den sosiale ulikheten og spår at de sosiale forskjellene vil fortsette å øke (2021, s. 149).

Med bakgrunn i en forståelse av betydningen av de familiære økonomiske ressursene for barns muligheter til å lykkes i utdanningssystemet, blir det relevant å se på de økonomiske kårerne barna lever under i dagens Norge. Andelen av barn som lever i fattigdom, i familier med vedvarende lav inntekt, har «økt dramatisk» (Thorød, 2021, s. 160) de siste tiårene hvilket grafen i Figur 1 illustrerer.



Kilde: Inntekts- og formuesstatistikk for husholdninger, Statistisk sentralbyrå.

Figur 1: Andel barn under 18 år med vedvarende lav husholdningsinntekt. Gjennomsnittlig inntekt etter skatt per forbruksenhet (EU-skala) i en treårsperiode under 60 prosent av mediangjennomsnittet i samme treårsperiode.

Grafen viser at andelen av barn som levde under fattigdomsgrensen har økt med nesten åtte prosent siden 2000 på tross av tiltakene som skiftende regjeringer har iverksatt siden St. meld. nr 6 (2002-2003) satte bekjempelsen av fattigdommen på den politiske agendaen for første gang. Økningen forklares med den økende andelen av befolkningen som enten er ikke-vestlige

innvandrere og flyktninger eller enslige forsørgere og den relativt høye arbeidsledigheten blant disse gruppene (Hansen, 2021, s. 87). I velstående land som Norge betrakter man fattigdom som et relativt fenomen, hvilket vil si at den ujevne fordelingen av økonomiske ressurser gjør at de med minst økonomisk råderom ikke har mulighet til å leve på samme måte som mesteparten av samfunnet (Hansen, 2021, s. 79). Å leve i fattigdom kan ha en lang rekke negative konsekvenser for barn, som dårligere resultater igjennom skoleforløpet, større og hyppigere helseproblemer og behov for støtte fra velferdstjenester, økt risiko for omsorgssvikt og overgrep og større risiko for å havne rusmisbruk (Sandbæk & Pedersen, 2010 og Elstad & Pedersen, 2012 i Thorød, 2021, s. 163). En annen negativ konsekvens av å leve i relativ fattigdom som barn, er fenomenet «sosial eksklusjon» (Thorød, 2021, s. 164) som fører til at barna får vanskeligere for å delta på sosiale arenaer som barnehage eller skole, organiserte aktiviteter og forbruk på grunn av familiens dårlige økonomi. Den sosiale eksklusjonen har derfor også store negative konsekvenser for barnas selvbilde fordi det er skambelagt og virker stigmatiserende å leve i fattigdom (Thorød, 2021, s. 170).

3. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet konstrueres rammen for forståelsen av begrepet *sosiale forskjeller* og deres utjevning. Et utvalg av tidligere forskning på området og som kan være relevant i analysen av det empiriske materialet blir presentert. Til slutt redegjøres det for de teoretiske begrepene som legger grunnlaget for analysen og drøftingen og settes i sammenheng med barnehagen.

3.1. Sosiale forskjeller og utjevning – et mangesidig begrep

Hva er egentlig sosiale forskjeller? I denne oppgaven brukes begrepsuttrykkene *sosiale forskjeller* og *sosial ulikhet* som synonyme slik det også ser ut å være tilfellet i St.Meld Nr. 16 (2006-2007). Grønmo, Nilsen og Christensen (2021) definisjon av begrepet fremstår konstruktiv i barnehagesammenheng. De beskriver ulikhet som «systematisk skjevfordeling av ressurser, goder, status og makt mellom individer, grupper, områder og land» (Grønmo et al., 2021, s. 11). Slik sett rommer begrepet et enormt spektrum av perspektiver og kan derfor være vanskelig å operasjonalisere. Grønmo et al. nyanserer begrepet ved hjelp av de syv dimensjonene som World Social Science Report 2016 identifiserer (2021, s. 28-29). Her finner man blant annet dimensjonene økonomisk, sosial, og kulturell ulikhet. Det må understrekes at det er vanskelig å se de ulike dimensjonene isolert fra hverandre, da det er et veldokumentert faktum at disse i mange tilfeller er gjensidig forsterkende, hvilket blir beskrevet som Matteuseffekten (Grønmo et al., 2021, s. 27). Den postulerer at dem som eksempelvis har store økonomiske ressurser sannsynligvis vil ha lettere ved å sikre seg kulturelle eller sosiale ressurser enn dem som har få økonomiske ressurser. Den dimensjonen som utgjør de sosiale forskjellene, handler ifølge Grønmo et al. om de statusforskjellene som finnes mellom ulike sosiale grupper som klasser, kjønn, aldersgrupper, etnisiteter osv. som fører til at

«sosiale institusjoner, slik som utdanningssystemet [...] fungerer ulikt for forskjellige grupper. Dette påvirker [...] nivået og kvaliteten på de sosiale tjenestene de forskjellige gruppene kan benytte seg av. Ulike grupper får ulike livsjanser og ulike muligheter til å hevde seg i samfunnet» (2021, s. 28).

En slik avgrensning kan fremstå egnet for å forstå hva som menes med de sosiale forskjellene, som Rammeplanen forplikter barnehagen til å bekjempe (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.

13). Ifølge St.meld. nr. 16 bør utdanningssystemet sørge for at «sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn» ((2006-2007) s. 8).

3.2. Forskning på sosial ulikhet i barnehagesammenheng

Det finnes lite forskning om barnehagens arbeid med utjevning av sosiale forskjeller. Palludan viste gjennom sitt etnografiske feltarbeid i en københavnsk barnehage «at sosiokulturelle praktikker og interaksjoner i barnehagen har samfunnsmessige forutsetninger og konsekvenser» (2005, s. 175). Hun fant at både barnas egne kroppslige praksiser og personalets strategier bidro til å reprodusere de sosiale forskjellene som bunner i barnas ulike sosiale bakgrunner. Personalet anvendte ulike strategier i møte med barna, som førte til at barna ble forskjellsbehandlet og møtt med anerkjennelse i ulik grad. En strategi handlet eksempelvis om bruk av undervisnings- eller utvekslingstone i samtale med barna, som grovt sagt innebærer et syn på barn som objekt kontra subjekt og som har konsekvenser for barnets opplevelse av seg selv som likeverdig (2005, s. 132-133). Et annet eksempel var at barna i ulik grad ble utsatt for irettesettelse og veiledning alt etter om de brøt med personalets forventninger til den «respektable kropp» (2005, s. 122), som utgjøres av det som personalet anser som den legitime kroppslige praksisen. Barnas varierende evne til å tilpasse sine kroppslige handlinger, som fysisk aktivitet i lek, fysisk plassering i forhold til de ansatte og språkferdigheter, til personalets forventninger til akseptabel atferd, bidro til ulik suksess i oppnåelse av status som likeverdig aktør i det pedagogiske landskapet. Forskjellsbehandlingen skjedde ubevisst og svært subtilt og på tross av personalets ønske om å gi barna like muligheter. Barn, og foreldre, fra de lavere sosioøkonomiske samfunnslagene fikk generelt mindre anerkjennelse og mulighet for deltakelse enn barn som speilet personalets egen klassebakgrunn. Faktorer som etnisitet, kjønn og foreldrenes sosioøkonomiske status ble avgjørende i disse differensieringsprosessene, som resulterte i at «barnehagen gir barna forskjellige utgangspunkter for å lykkes i deres videre gang i skolen» (2005, s. 182).

Thorød (2021) har forsket på hvordan fattigdommen manifesterer seg i barnehagen og hvordan barnehagepersonalet arbeider for å forhindre at foreldres reduserte økonomiske ressurser virker ekskluderende og stigmatiserende for deres barn. Hun fant at alle barnehager som deltok i undersøkelsen hadde strategier for å motvirke dette, men at strategiene til tider så ut til å gå i diametralt motsatte retninger (2021, s. 166). Strategiene var i hovedsak rettet mot områder som

matsservering, klær og karneval og varierte med de sosiale omgivelsene som barnehagen var en del av (Thorød, 2021). Et annet sentralt funn som understrekes av Thorød var at fattigdom og tiltak mot sosial eksklusjon ikke så ut å være gjenstand for diskusjon og refleksjon blant personalet eller i samtale med foreldrene (2021, s. 168).

3.3. Bourdieus analytiske begreper

Bourdieu er sentral innen studier av sosial ulikhet og av utdanningssystemets rolle i reproduksjonen av den sosiale ulikheten (Wilken, 2008, s. 7 & 71). Bourdieu utviklet en rekke teoretiske begreper som han betraktet som verktøy i analysen av empirisk forskning fremfor å være ferdigutviklede teorier (Wilken, 2008, s. 7). I denne avhandlingen brukes flere av hans begreper som analytiske redskaper for å vise hvordan sosiale forskjeller i barnehagen kan forstås og komme til uttrykk. I noen tilfeller vil noen av Palludans operasjonaliseringer av Bourdieus begreper i barnehagesammenheng bli brukt i stedet.

3.3.1. Habitus og respektabel kropp

Habitus-begrepet beskriver fenomenet om hvordan individet ubevisst tilpasser sin kroppslige praksis til de sosiale omgivelsenes strukturer (Bourdieu, 2015/2020, s. 65). Habitusen er et produkt av sosiale erfaringer over tid (Bourdieu, 1972/1977, s. 82) og utstyret individet med et sett av varige disposisjoner for måter å tenke, oppfatte, vurdere, handle og uttrykke seg på (Bourdieu, 2015/2020, s. 65) og påvirker hva individet oppfatter som handlingsmuligheter i en gitt situasjon (Wilken, 2009, s. 37). Derfor medfører den en form for kroppsliggjort praktisk kunnskap, «praktisk sans», (Bourdieu, 2015/2020, s. 67) for de sosiale spillereglene som tillater individet å delta i det sosiale spillet rundt seg uten at dette forutsetter bevisste og målrettede valg og handlinger. Et viktig poeng i barnehagesammenheng er at utviklingen av individets habitus starter med primærsosialiseringen gjennom familien, og samtidig at utdanningssystemet, i dette tilfellet barnehagen, krever en viss kunnskap om spillereglene for å ha suksess på denne arenaen (Bourdieu & Passeron, 1970, 1990, s. 42-43). Kort sagt: Barn har qua sin familiære bakgrunn ulike forutsetninger for å tilegne seg den kroppslige væremåten som barnehagen anser som legitim og får dermed ulike forutsetninger for å hevde seg fordi. Et

eksempel på dette er vektleggingen av å «bruke ordene sine» for å uttrykke følelser og behov uten at det blir tatt hensyn til at familiære bakgrunnen i ulik grad utstyrer barn både med evnen og tilbøyeligheten, habitusens to dimensjoner (Bourdieu, 2015/2020, s. 25), til å benytte seg av verbalspråket. Det er nettopp barnas evne å tilpasse sin kroppslige praksis til barnehagens forventninger og regler som Bourdieu beskriver som «a feel for the game» (2015/2020, s. 79), og som Palludan beskriver som den «respektable kropp» (2005, s. 122-125). Derfor er suksess i alle utdanningssystemets faser til en viss grad avhengig av den primære habitus (Bourdieu & Passeron, 1970/1990, s. 43). Barnehagens mandat om utjevning av sosiale forskjeller kan i et slikt perspektiv dreie seg om to ulike tilnærminger, som ikke nødvendigvis utgjør en dikotomi: Enten kan man utjevne forskjellene i barnas habitus og om nødvendig forandre den så den lever opp til utdanningssystemets krav og forventninger, eller også kan man demokratisere de pedagogiske arbeidsmåtene ved å tilpasse dem til barn som kommer fra andre sosiale lag enn barnehagelæreren (Bourdieu & Passeron, 1970/1990, s. 207). Forandringen av habitus er mulig, men det er en treg prosess som forutsetter en aksept fra både individet for det nye miljøet og fra det nye miljøet (Wilke, 2009, s. 38). Et videre poeng med habitus-begrepet og måten den former den kroppslige praksisen på er at den viser individets forståelse av sin posisjon i det sosiale hierarkiet, hvilket kommer til uttrykk gjennom kroppsspråk og tale (Bourdieu, 1979/1995, s. 229).

3.3.2. Felt og pedagogisk landskap

Felt-begrepet kan brukes til å beskrive et nettverk av sosiale posisjoner innenfor en hvilken som helst sosial arena, hvor posisjonene er bekledd av sosiale aktører som alle står i forhold til hverandre og hvis posisjon er definert av sin relasjon til andre aktørers posisjoner (Bourdieu, 2015/2020, s. 251). Innenfor et slikt felt foregår det maktkamper (Bourdieu, 2015/2020, s. 212), og «[k]riteriet for å definere et felt er at man kan påvise at det står noe på spill som agenter finner det verdt å kjempe om eller for» (Wilken, 2009, s. 39). Det som står på spill for barna i barnehagen er personalets anerkjennelse, mens det som står på spill for de voksne, både personalet og foreldrene, er makten til å påvirke barnehagens hverdag. Samtidig følger spillet, eller maktkampene, innenfor hvert felt et sett spilleregler som alle som vil delta må akseptere, og disse spilleregler er som regel implisitte og blir ansett som mer eller mindre selvklare (Wilken, 2008, s. 42). Palludan tilpasser Bourdieus felt-begrep til barnehagens kontekst

gjennom å videreutvikle det til begrepet «pedagogisk landskap» (2005, s. 32-33). Dette innebærer at man ikke bare relaterer barnas kroppslige praksis til deres sosiale posisjon, men også til personalets kroppslige praksis og deres sosiale posisjon. I denne oppgaven vil bruken av begrepet pedagogisk landskap også omfatte foreldrene, både fordi barnas posisjon er direkte avhengig av familiens sosioøkonomiske bakgrunn og fordi foreldrene selv fremstår som aktører i maktkampene.

3.3.3. De ulike kapitalformene

Å være en sosial aktør i et felt, altså som barn, forelder eller pedagog i det pedagogiske landskapet, betyr å ha evnen til å fremkalle en effekt i det pedagogiske landskapet, og denne evnen forutsetter at man er i besittelse av det Bourdieu betegner som kapital (2016/2021, s. 157). Kapital er den sosiale drivkraften i et felt, altså det de sosiale maktkampene dreier seg om, og samtidig stiller hvert felt krav om en spesifikk kapital (Bourdieu, 2015/2020, s. 224-225). For å kunne fremkalle en ønsket effekt innenfor et felt er man derfor avhengig av å ha den kapitalen som anses som gyldig innenfor det spesifikke feltet (Bourdieu, 2016/2021, s. 157). De sosiale posisjonene og deres innbyrdes relasjon er strukturert ut ifra den ujevne fordelingen av kapital (Bourdieu, 2015/2020, s. 222). Det er mulig å importere kapitalen man besitter innenfor et spesifikt felt til et annet felt, for barnehagebarns vedkommende fra familiens felt til det pedagogiske landskapet, og det er mulig å konvertere en type kapital til en annen, men begge prosesser kan være vanskelige (Wilken, 2009, s. 41). Bourdieu beskriver tre hovedtyper av kapital (2016/2020, s. 161).

Økonomisk kapital eksisterer i form av formue, inntekt og andre materielle goder og spiller en viktig rolle, fordi den kan anses som en forutsetning for måtene hvorpå de andre kapitaltypene kan ansamles og fordi det er lettest å konvertere de andre kapitaltypene til økonomisk kapital, hvorigjennom den fungerer som en målestANDARD for de andre (2016/2020, s. 161). Den andre store kapitaltypen beskriver Bourdieu som *kulturell kapital*, hvorav det finnes tre underformer (2016/2021, s. 161-162). Den første formen er *kroppsliggjort kulturell kapital*, slik som språkkunnskaper, kjennskap til kulturelle fenomener innenfor f.eks. barne-tv men også verdier. Den må akkumuleres over tid og begynner i familien og blir derfor en del av habitusen (Bourdieu, 2016/2021, s. 161-167). Den andre formen er *objektivert kulturell kapital* som bøker, leker, nettbrett etc (Bourdieu, 2016/2021, s. 161). Her blir det fort åpenlyst hvordan

kapitaltypene henger sammen, fordi det logisk nok kreves en viss økonomisk kapital for å komme i besittelse av slik kulturell kapital. Den tredje formen er den såkalte *institusjonaliserte kulturelle kapitalen* som består av karakterer, vitnemål, og utdanningstitler som fungerer som en slags statsgaranti for visse yrker, og dermed inntekt og prestisje (Bourdieu, 2016/2021, s. 162). Den tredje kapitaltypen, sosial kapital, refererer til sosiale relasjoner i familien, nettverk eller andre bekjenskaper (Wilken, 2009, s. 39). Bourdieu poengterer også at «kapital tiltrekker kapital [min oversettelse]» (2016/2021, s. 130), hvilket referer til Matteuseffekten. Det finnes også en fjerde kapitaltype, den *symbolske kapitalen*, som står i en særstilling fordi den består av en hvilken som helst tidligere nevnt kapitaltype som har blitt oppfattet, gjenkjent og anerkjent av andre og derfor gir innehaveren status (Bourdieu, 2016/2020, s. 158).

I barnehagesammenheng kan kapitalbegrepet benyttes for å rette søkelyset mot hvordan personalet kan hjelpe barna til å bli likeverdige aktører i det pedagogiske landskapet og derved bidra til sosial utjevning. I et slikt perspektiv kan personalet bevisstgjøre seg hvilken kapital som kreves av barna, og foreldrene, for å oppnå en ønsket effekt, for deretter å hjelpe barna med å veksle sin familiære kapital til den nødvendige kapitalen i det pedagogiske landskapet. Slik sett fungerer personalet som ansatte i en Forex Bank filial som først og fremst anerkjenner den valutaen barna har med seg hjemmefra og forsøker å veksle til barnehagens valuta, og etterfølgende tilbyr barna en favorabel kurs.

3.4. Inkluderende pedagogikk

Inkludering som pedagogisk praksis kan betraktes som et av de grunnleggende paradigmene i den norske barnehagesektoren siden det ble innført på 90-tallet (Pedersen, 2008, s. 45). Med innføringen av inkluderingsbegrepet forsøker man å flytte søkelyset fra hvordan det enkelte barnet adskiller seg fra «det normale» og hvordan man kan hjelpe det, til hvordan miljøet kan forandres og forbedres slik at det ivaretar hvert enkelt barns behov (Pedersen, 2008, s. 45). Dette tyder på en tydelig forskyvning fra et individ- til et systemfokus, der årsakene til eventuelle problemer forsøker å forklares ved å se på relasjonene barnet inngår i, fremfor å se på egenskaper og mangler (Pedersen, 2008, s. 46). I et inkluderende perspektiv anses alle som del av et fellesskap som per definisjon består av et naturlig mangfold (Morken i Pedersen, 2008, s. 46) hvilket innebærer at deltakelsen i fellesskapet skal skje ved å ta hensyn til den enkeltes behov. Derfor tar Pedersen til orde for at «inkludering betraktes som et almennpedagogisk

anliggende, og ikke kun som et spesialpedagogisk» (2008, s. 45). Tiltak som fremmer inkludering kan dreie seg om måten grupper av barn blir satt sammen på, plasseringen av personalet, bruken av rom og materialer og å sikre at hvert barn får mulighet til å delta i lek og blir møtt med anerkjennelse (Pedersen, 2008, s. 46).

4. Metode

I dette kapittelet belyses de metodiske og analytiske vurderingene som ble gjort under utarbeidningen og gjennomføringen av prosjektet. Innledningsvis presenteres begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som utgjør forskningsmessige kvalitetskriterier slik at leseren selv blir i stand til å vurdere hvordan de påfølgende beskrivelsene påvirker forskningens kvalitet. Etske hensyn belyses avslutningsvis.

4.1. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Spørsmålet om reliabilitet dreier seg om forskningens troverdighet og hvorvidt det ville være mulig for andre forskere å komme frem til de samme funnene ved et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). På grunn av det kvalitative forskningsintervjuets sosialkonstruktivistiske natur, virker det usannsynlig at forskningen skal kunne gjentas med samme resultat. Det er likevel mulig å skape tillitvekkende og troverdig kvalitativ intervjuforskning dersom man er åpen om sin egen forforståelse og de metodiske og analytiske valgene man tar samt begrunnelsene for disse (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). For å styrke reliabiliteten gjennom hele prosessen var det viktig for meg å forsøke å være objektiv i en refleksiv forstand, det vil si at jeg reflekterte over og tilstrebet åpenhet om hvordan min egen forforståelse kan ha påvirket valg av tema, teori, analyse og konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Bruk av lydopptaker under intervjuet er et annet grep som styrker reliabiliteten.

Validitet, eller gyldighet, dreier seg om spørsmålet om hvorvidt funnene blir bekreftet av datamaterialet og om forskningsmetodens egnethet til å svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskningens validitet styrkes av den kunnskapen forskeren besitter om temaet og relevant litteratur, fordi det gjør det lettere å stille spørsmål som kan besvare forskningsspørsmålene (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Alle etterfølgende beskrivelser av metode og analyse skal ses som forsøk på å styrke studiens reliabilitet og validitet.

Generaliserbarheten av forskningen dreier seg om hvorvidt funnene fra én studie kan være overførbare til og anvendelige i andre situasjoner (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). I faglitteraturen strides det om hvorvidt målet for den kvalitative forskningen skal være å utvikle generaliserbar kunnskap eller ikke (jf. Tjora, 2018 og Bergsland & Jæger, 2014). Funnene i

denne studien er ikke statistiske generaliserbare fordi utvalget ikke er gjort tilfeldig og fordi funnene ikke er kvantifiserte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Det er derimot et mål å gjøre leseren i stand til å foreta en vurdering av den analytiske generaliserbarheten, det vil si på bakgrunn av de metodiske og analytiske beskrivelsene å vurdere likheter og forskjeller i situasjonene og dermed om funn fra denne studien kan overføres til en annen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). En av ambisjonene med dette prosjektet var å frembringe ny kunnskap som kan ha betydning utover den begrensede konteksten i denne bachelorstudien.

4.2. Forskerens forforståelse og interesse

For å styrke transparensen, og dermed reliabiliteten, vil jeg redegjøre for personlige forutsetninger som sannsynligvis har hatt innflytelse på prosjektets ulike faser (Tjora, 2018, s. 84). Bachelorprosjektet er motivert av et ønske om å rette søkelyset mot noe som jeg selv opplever som et fundamentalt samfunnsmessig problem, og min forforståelse har slik sett både påvirket valg av tema, teori og analysemetode (Bourdieu referert i Wilken, 2008, s. 86). Mitt verdimesige ståsted gjenspeiler et rettferdighetsperspektiv på sosial ulikhet (Grønmo et al., 2021, s. 14). Det oppleves som grunnleggende urettferdig at utdanningssystemet, som barnehagen er en del av, betraktes som nøkkelen til et godt liv, når det samtidig bygger på illusjonen om at alle mennesker uaktet sin sosiale bakgrunn får like muligheter til å oppnå suksess. Min interesse med prosjektet er derfor å yte et beskjedent bidrag til å rette offentlighetens oppmerksomhet mot et aspekt ved et ellers stort og overgripende tema som ser ut til å spille en stadig viktigere samfunnsmessig rolle. Det er spesielt forskningen til Bourdieu og Palludan som har vært kilder til inspirasjon.

4.3. Valg av metode

Utgangspunktet for bachelorprosjektet var problemstillingen:

Hvordan tolker barnehagelærere Rammeplanens føring om å «bidra til sosial utjevning»?

Hvordan jobber barnehagelærere for å utjevne de konkrete sosiale forskjellene som blir synlige i deres barnegruppe?

Valget av metoden ble på den ene siden styrt av både problemstillingen, et ideal i all forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). På den andre siden var også de tidsmessige rammene for bachelorprosjektet retningsgivende for valget av metoden (Larsen, 2017, s. 26). Dataene som danner grunnlaget for prosjektet, ble frembrakt ved hjelp av tre kvalitative intervjuer, en metode som er godt egnet til å utvikle en dypere forståelse for informantenes egne oppfatninger av, perspektiver på og tolkninger av verden, og kan ses i sammenheng med problemstillingens første spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det er viktig å understreke at kunnskapen og forståelsen som blir utviklet gjennom kvalitative intervjuer er et produkt av den sosiale samhandlingen mellom informant og intervjuer i intervjuøyeblikket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76) og ligger dermed tett på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, der språklig samhandling spiller en vesentlig rolle i konstruksjonen av den sosiale virkeligheten (Tjora, 2018, s. 33). Ideelt sett burde problemstillingens andre spørsmål vært belyst med en kombinasjon av intervjuer og observasjoner, hvilket var umulig på grunn av tidsbegrensningen, da det hadde vært svært tidskrevende for å samle inn et adekvat datamateriale for å gi et troverdig og gyldig svar på problemstillingens andre spørsmål ved hjelp av observasjon. Derfor er det også viktig å påpeke at dette prosjektet bare til en viss grad kan svare på spørsmålet om barnehagelæreres konkrete arbeid med sosial utjevning, da hele grunnlaget for å svare på dette spørsmålet bygger på det informantene sier de gjør i stedet for observasjoner av hva de faktisk gjør (Tjora, 2021, s. 62).

4.4. Planlegging av datainnsamling

Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble utarbeidet og finpusset med hjelp av innspill fra veilederne og en medstudent. Det såkalte «traktprinsippet» (Dalen, 2011, s. 26) var styrende for utarbeidingen av intervjuguiden. De innledende spørsmålene skulle bidra til å skape en trygg atmosfære for intervjuet og samtidig gi bakgrunnsinformasjon som kunne vise seg å bli relevant for de senere spørsmålene som var mer sentrale for problemstillingen (Dalen, 2011, s. 27). Det ble gjennomført en pilottest med en tidligere kollega for å prøve ut intervjuguiden og styrke forskerens håndverksmessige dyktighet (Larsen, 2017, s. 103). Intervjuene i denne studien kan betraktes som semistrukturerte intervjuer med en fleksibel intervjuguide. Fordelen med en slik tilnærming er at en viss struktur gjør det lettere å sammenligne svarene med hverandre og strukturere den etterfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Samtidig åpnes det

slik opp for fleksibilitet med tanke på rekkefølgen av spørsmålene og for å stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene tar opp temaer som kan være av interesse (Larsen, 2017, s. 99). En ulempe er at det blir mer utfordrende å sikre at man får svar på problemstillingen (Larsen, 2017, s. 100).

4.5. Adgang til felten og utvalg av informanter

Det ble benyttet ulike strategier for å komme i kontakt med potensielle informanter. Det ble sendt e-post til et antall kommunale enheter med informasjon om prosjektet og forespørsel om deltakelse i intervjuet. En annen strategi var å få hjelp av nøkkelinformanter som tidligere praksislærere og tidligere kollegaer til å komme i kontakt med mulige informanter. En tredje strategi var å skape interesse for deltakelse i prosjektet gjennom samtale med barnehagelærere i forbindelse med et arrangement på DMMH.

Utvalget av informanter ble gjort på bakgrunn av prinsippet om «teoretisk utvelging» (Dalen, 2011, s. 43), som dreier seg om å velge informanter som sannsynligvis vil representere en størst mulig variasjon av synspunkter innenfor studiens tematikk. Kriteriet for utvelging tok utgangspunkt i undersøkelsen av levekår og folkehelse i Trondheim (Trondheim kommune, 2021). Nærmere bestemt ble utvalget truffet ved se på andelen av barn som lever i familier med vedvarende lavinntekt, eller relativ fattigdom, i bydelen som informantens barnehage ligger i. Ut ifra antakelsen om at barnehagens sosioøkonomiske nærmiljø påvirker barnehagens oppmerksomhet på tematikken, ble det funnet et utvalg av tre barnehagelærere som representerer barnehager fra bydeler med henholdsvis lav, middels og høy andel av barn fra familier med vedvarende lavinntekt.

Utvalget består av tre barnehagelærere fra tre kommunale barnehager som alle er underlagt større enheter. Informant 1 er den informanten med desidert lengst yrkeserfaring og mest videreutdanning og jobber i en nærmiljøbarnehage i en bydel med middelshøy andel barn fra lavinntektsfamilier. Informant 2 har kort yrkeserfaring og jobber i en nærmiljøbarnehage med høy andel av barn fra lavinntektsfamilier og flerkulturell bakgrunn. Informant 3 har middelslang yrkeserfaring og jobber i en barnehage som ikke har barn fra nærmiljøet og som grunnet sin nærhet til naturen har en utpreget friluftprofil. Variasjonen i informantenes alder og erfaring var tilfeldig og ikke et kriterium for utvelging.

4.6. Gjennomføring

Informantene ble i forkant av intervjuene informert om de overordnede temaene som spørsmålene ville dreie seg om, men fikk ikke tilsendt den detaljerte intervjuguiden. Dette var en avveining mellom på den ene siden å gi informantene tid og mulighet til å forberede seg mentalt på et utfordrende tema og på den andre siden å unngå at informantene i for stor grad skulle teoretisere om sin hverdag heller enn å gi et nøyaktig bilde av den, et fenomen Bourdieu beskriver som at informantene «etterrasjonaliserer og legitimerer [...] sine handlinger» (i Wilken, 2008, s. 84). De tre intervjuene ble gjennomført i et tidsrom på ca to uker. På grunn av den høye arbeidsbelastningen i barnehagesektoren grunnet sykefravær i forbindelse med pandemien, var imøtekommenhet overfor informantenes ønsker angående tidspunkt og sted for intervjuet et viktig anliggende. Det første intervjuet måtte gjennomføres via Google Teams på grunn av sykdom hos intervjueren, mens det andre intervjuet ble gjennomført på kveldstid på DMMH. Det er ikke utenkelig at det sene tidspunktet for det andre intervjuet, enda til etter en lang arbeidsdag for informanten, hadde en viss påvirkning på svarene, noe informanten for øvrig selv ga uttrykk for. Det tredje og siste intervjuet ble gjennomført i informantens barnehage før informantens vakt begynte. En følelse av tidspress og ansvar overfor avdelingen kan ha påvirket intervjusituasjonen. Det ble gjort lydopptak av intervjuene for på styrke reliabiliteten og for bedre å være i stand til å lytte aktivt (Bergsland & Jæger, 2014, s. 72). En annen ulempe ved nettopp denne metoden bunner i det kvalitative intervjuets sosialkonstruktivistiske natur, hvilket gjør at det er et vell av faktorer som påvirker den kunnskapen som blir konstruert under intervjuet, hvorav intervjuerens metodiske ferdigheter er den mest avgjørende for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Kvale og Brinkmann beskriver forskningsintervjuet som et eget håndverk, hvis teknikker og strategier forskeren må tilegne seg gradvis gjennom praktisk erfaring (2015, s. 85 & 88). Under det siste intervjuet støtte jeg på det Bourdieu beskriver som en fundamental utfordring i sosiologisk forskning, nemlig det at intervjudeltakeren ikke deler forskerens interesse for temaet og anser det som et reelt problem (2015/2020, s. 36). Under det tredje intervjuet fikk jeg inntrykk av at informanten på forhånd hadde bestemt seg for at det ikke fantes sosiale forskjeller i denne barnehagen og at det derfor ikke var et relevant spørsmål å reflektere over. Et annet sentralt anliggende under intervjuet var å verifisere forskerens tolkning av informantens uttalelser ved å forsøke å oppsummere uttalelsens essens overfor informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 306). I denne sammenhengen kunne observasjoner ha styrket reliabiliteten og validiteten, men grunnet tidspresset ble dette ikke gjort.

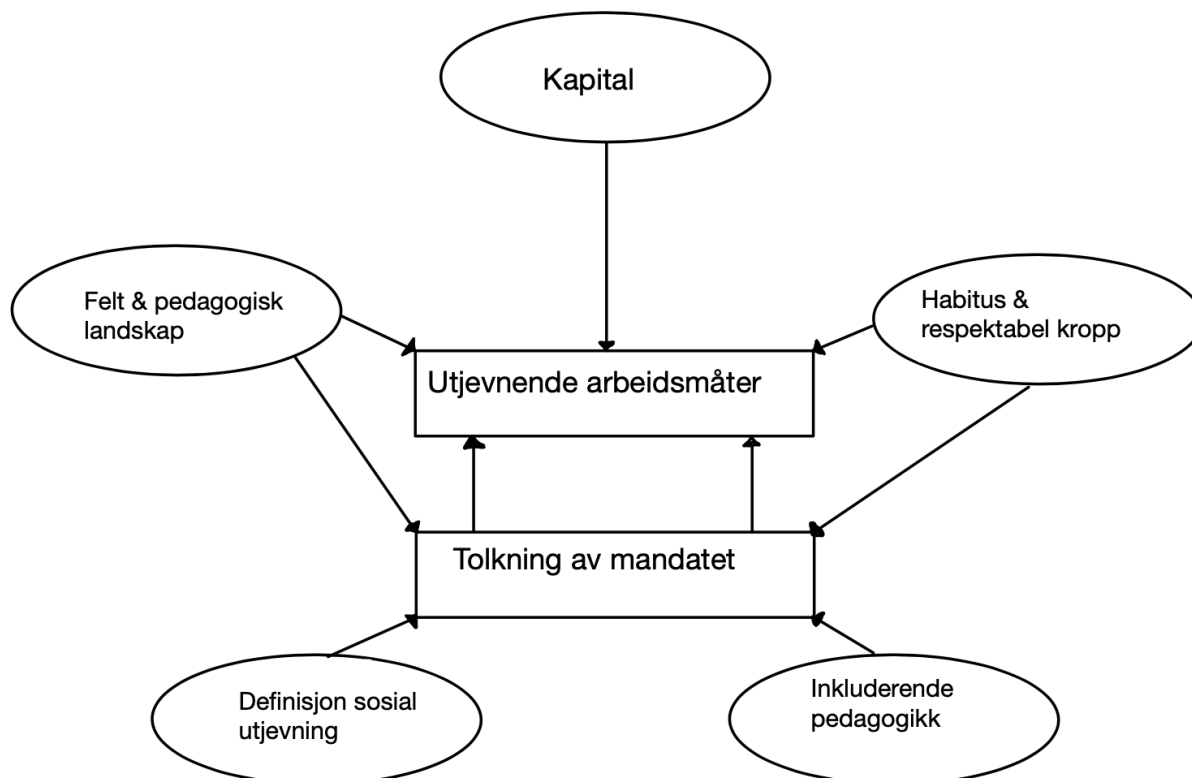
4.7. Analyse og tolkning

Det er som nevnt tidligere viktig å være klar over at kunnskapen som utvikles gjennom intervjuer er et produkt av den sosiale interaksjonen mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Det bidrar til at den analytiske prosessen ofte starter allerede under selve intervjuet når f.eks. informanten blir oppmerksom på nye aspekter eller når intervjueren fortolker informantens utsagn og kontrollerer fortolkningen ved å verifisere den overfor informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Det skjedde eksempelvis da den første informanten argumenterte for inkludering som synonym for sosial utjevning, og den andre informanten delte denne oppfatningen, et eksempel på et tidlig «empirisk-analytisk referansepunkt» (Tjora, 2018, s. 46). Lydopptakene ble transkribert umiddelbart i etterkant av intervjuene. Transkripsjon innebærer en skriftliggjørelse av en verbal- og kroppsspråklig preget sosial situasjon og medfører følgelig alltid en «svekke[t], dekontekstualisert[] gjengivelse[] av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Under transkriberingen ble det lagt vekt på meningsinnholdet i uttalelsene, og kontekstuelle beskrivelser som kan være av betydning for tolkningen av utsagnene, som f.eks. pauser, intonasjon, latter osv., ble inkludert. De transkriberte uttalelsene ble tilpasset skriftspråket ved å se bort fra dialekt og språklige særegenheter. I rapporteringen er noen av sitatene tilpasset den litterære stilen ytterligere for å underlette lesningen og for å unngå en stigmatisering av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214).

Den analytiske metoden i dette prosjektet er inspirert av Tjoras (2018) stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), og valg av analysemetode ble truffet under utarbeidningen av skissen til prosjektet. Begrunnelsen for valget av denne metoden er øke å forskningens reliabilitet og validitet da den har til hensikt «å systematisere og kvalitetssikre kvalitativ forskning ved å gjøre de ulike delprosessene gjennomskuelige» (Tjora, 2018, s. 16). Samtidig ønsket jeg å yte et reelt, om enn ydmykt, bidrag til «et høyere nivå av refleksjon» (Tjora, 2018, s. 82). Metoden bygger på en trinnvis induktiv og deduktiv tilgang, der kodingen av det induktivt genererte datamaterialet blir testet med en deduktiv tilnærming gjennom kontrollspørsmål (Tjora, 2018, s. 17). Analyseprosessen er som regel ikke så lineær slik den fremstår i beskrivelsen av SDI-metoden, men den er tenkt som en rettesnor for å øke den systematiske og transparente tilgangen (Tjora, 2018, s. 18). Grunnlaget for denne analysemetode er den såkalte «empirinære kodingen (Tjora, 2018, s. 39), som har som mål å synliggjøre det som kommer frem gjennom informantens utsagn fremfor å sortere det med koder man i prinsippet kunne ha laget på forhånd.

Kodingen av de ca 60 sidene med intervjutranskripsjon ble foretatt ved hjelp av dataprogrammet HyperRESEARCH for å sikre koblingen mellom koder og datamaterialet (Tjora, 2018, s. 46). Etter den andre kodingsprosessen ble de 206 empirinære kodene gruppert med tanke på relevans i forhold til problemstillingen, og irrelevante koder ble sortert fra. Kodene ble gruppert ut ifra en tematisk likhet, hvilket ga ti undergrupper (se vedlegg 2). Under kodegrupperingen befant jeg meg i analysens abduktive fase der teorier og faglitteratur spilte inn i hvordan kodene ble gruppert (Tjora, 2018, s. 53). De ti undergruppene ble gruppert i fire hovedgrupper for å utvikle konseptuelle generaliseringer som skal ha betydning utover studiens begrensede kontekst ved at grupperingen skjedde med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk ble (Tjora, 2018, s. 71). En slik abduktiv tilnærming i analysens siste fase styrker validiteten og generaliserbarhet (Tjora, 2018, s. 71).

4.8. Det teoretiske rammeverket som grunnlag for analysen



Figur 2: Skjematisk fremstilling det teoretiske rammeverkets påvirkning på analysen

Figur 2 viser hvordan de teoretiske begrepene som ble presentert i teorikapittelet har vært retningsvisende i analysen av informantenes uttalelser i forbindelse med problemstillingene. De to rektanglene representerer problemstillingens to spørsmål, mens ovalene representere de ulike teoretiske begrepene og pilene viser hvilke spørsmål begrepene anvendes på i analysen. Dessuten er tolkningen av mandatet plassert under utjevne arbeidsmåter, på grunn av antakelsen om at tolkningen av Rammeplanens mandat om sosial utjevning legger grunnlaget for hvordan det jobbes med det og hvordan den viser seg i det daglige arbeidet (Østrem et al., 2009). Dette illustreres gjennom de oppad pekende pilene.

4.9. Etiske hensyn

Et sentralt anliggende var å innhente intervjudeltakernes informerte samtykke ved hjelp av en samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Her ble deltakerne opplyst om hensikten med undersøkelsen, retten til å trekke seg uten begrunnelse, tiltak for å sikre personvern og konfidensialitet og bruk

av lydopptaker (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). I forkant var bruk av lydopptaker blitt godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (se vedlegg 4).

For å ivareta informantenes krav om konfidensialitet ble alle personopplysninger som ville kunne føre til identifisering av deres person samt barnehagen og bydelen de jobber i anonymisert under transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Informantene ble etter oppfordring fra NSD minnet på deres taushetsplikt i forbindelse med bruk av eksempler om barn, foreldre og kollegaer fra deres barnehage. En potensiell ulempe ved konfidensialiteten er at forskeren kan utlegge informantens utsagn på en måte som ikke var i tråd med informantens intensjon uten å gi informanten mulighet til å respondere på en slik fremstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Verifiseringen av intervjuerens tolkning av informantens utsagn i løpet av intervjuet og en empirinær koding i tråd med SDI-metoden imøtegår denne risikoen.

Forskere bør alltid vurdere hvilke konsekvenser deltakelsen i et forskningsprosjekt kan ha for deltakerne samt gruppen de representerer, og en etisk rettesnor bør være at fordelene ved deltakelse i studien i kombinasjon med funnenes betydning er større enn risikoen for skade (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Det er ikke uvanlig at det i kvalitative studier oppstår et motsetningsforhold mellom ønsket om å frembringe økt innsikt og etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). På grunn av prosjektets sensitive tema var jeg opptatt av å forsikre deltakerne om at intensjonen med prosjektet ikke var «å ta noen», dersom de under intervjuet selv skulle bli oppmerksomme på uheldige aspekter ved egen praksis. I tillegg var det et viktig mål å skape en tillitsfull og avslappet stemning under intervjuet ved å «lytte[] oppmerksomt, vise[] interesse, forståelse og respekt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160) for informantene. Etter transkriberingen fikk hver informant tilbud om å få tilsendt transkripsjonen for å kontrollere og eventuelt endre eller tilføye opplysninger, hvilket samtlige informanter avslo.

5. Resultater og drøfting

I dette kapittelet presenteres og drøftes funnene i lys av presentert teori for å svare på problemstillingens spørsmål. I avsnittene 5.1. og 5.2. presenteres funn som er relatert til problemstillingens første spørsmål knyttet til informantenes tolkning av mandatet, mens de påfølgende avsnittene dreier seg om barnehagelæreres ulike arbeidsmåter for å utjevne sosiale forskjeller i barnegruppen. Problemstillingen for undersøkelsen var:

Hvordan tolker barnehagelærere Rammeplanens føring om å «bidra til å utjevne sosiale forskjeller»?

Hvordan jobber barnehagelærere for å utjevne de konkrete sosiale forskjellene som blir synlige i deres barnegruppe?

5.1. Bevissthet om begrepet sosial utjevning

Rammeplanen forplikter barnehagen til å «bidra til utjevning av sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Funnene i denne undersøkelsen tyder på at sosial utjevning tilsynelatende er et begrep som tar lite plass i barnehagelæreres bevissthet og daglige praksis. Ingen av informantene i denne studien kunne berette om diskusjoner i personalgruppen som handlet om å sette ord på årsaken til sosiale forskjeller blant barna og hvordan disse kan utjevnes. Informant 2 opplever det som et utfordrende begrep og må «innrømme, det er så vanskelig å sette ord på hva nøyaktig sosiale forskjeller er [...] fordi jeg tror at det er veldig tolkbart». Utsagnet gir inntrykk av at det er lite bevissthet om hvordan tilhørigheten til en sosial gruppe og den medfølgende statusforskjellen blant de ulike gruppene påvirker kvaliteten på eksempelvis utdanningssystemet for medlemmer fra ulike sosiale grupper (Grønmo et al., 2021, s. 28). I sammenheng med bevisstheten om sosial utjevning er det interessant at graden av refleksjon over sosiale forskjeller tilsynelatende henger sammen med oppfatningen av sosiale forskjeller i det sosiale miljøet rundt barnehagen. Selv om informantene 1 og 2 ikke benytter begrepet sosial utjevning, ser de ut til å ha reflektert over mulige årsaker til sosiale forskjeller. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom deres beskrivelser av bydelen og det sosiale miljøet rundt barnehagen. Begge jobber i nærmiljøbarnehager i bydeler med en respektive middelhøy og høy andel av barn i lavinntektsfamilier og beskriver bydelene som mangfoldige

med tanke på både etnisitet og utdannings- og yrkesbakgrunn, hvilket gjør at barna qua sin familiebakgrunn stiller med ulike mengder økonomisk, kulturell og sosial kapital. Informant 3 derimot mener sosiale forskjeller kan «være så mangt» og erkjenner å ikke ha «reflektert så mye på [årsakene til sosiale forskjeller]». Informant 3, som jobber i en barnehage der mange av barna må kjøres langt for å komme dit, ser ikke ut til å mene at det finnes nevneverdige sosiale forskjeller blant barna. Dette begrunnes med at foreldrene alle har råd til bil og bor i enebolig eller rekkehus og har tilnærmet like preferanser når det gjelder barnas fritidsaktiviteter.

Den lave bevisstheten om begrepet kan til en viss grad skyldes at informant 1 mener at «[Rammeplanen] er jo ikke veldig tydelig. [...] Den legger jo rammene, så skal vi på en måte selv fylle inn innholdet. Men akkurat, når det gjelder det der, så er jo det et kjempeviktig tema», og at informant 2 mener at på tross av inngående kjennskap til Rammeplanen så «sier det litt, at det ikke står nok om det til at jeg husker det eller at det gjør inntrykk på meg». En nøye lesning av Rammeplanen åpenbarer at det ikke spesifiseres ytterligere hva målet med utjevningen, som St.meld. nr 16 (2006-2007) beskriver som lik utdanningssuksess uavhengig av sosial bakgrunn, innebærer og hvordan det skal oppnås. Rammeplanen ser ut til å oppleves som utydelig i sin definisjon av mandatet og hvordan det skal utføres. En konsekvens av en slik uklarhet og begrenset synlighet kan tenkes å være at sosial utjevning får lite oppmerksomhet og ikke blir en del av en eksplisitt pedagogisk praksis.

5.2. Inkludering som synonym for sosial utjevning

Alle informantene argumenterer for å faktisk bidra til den sosiale utjevningen på tross av fraværet av begrepet i den eksplisitte pedagogiske praksisen. Det oppnås ved at man snakker om andre begreper og anvender andre arbeidsmåter som kan forstås som mer eller mindre ensbetydende med sosial utjevning. Dette gjenspeiler seg i følgende utsagn fra informant 3:

Så jeg tror at vi snakker om det uten at vi tenker at vi snakker om det. [...] I et personalmøte så bruker vi nok ikke akkurat det begrepet. Vi gjør det jo for barns beste, da. Så jeg vil jo si at vi kanskje gjør det uten at vi bruker begrepet, da. For det blir feil å si at: «Nei, det bryr vi oss ikke om». For det gjør vi.

Informant 1 forteller at sosial utjevning er et begrep som ikke blir brukt i barnehagen, men at det brukes andre begreper som handler om det samme, som f.eks. inkludering og mangfold.

Også informant 2 viser til at et inkluderende fellesskap er et hovedfokus i barnehagens arbeid og forklarer at det handler om at barna «skal føle seg inkludert i ulike settinger uavhengig av kjønn, rase, penger, økonomi» og at de skal ha «tilhørighet til gruppen uavhengig av bakgrunn». Inkluderingen handler for informantene om å møte hvert barns, og foreldres, individuelle behov og å gi alle barn en følelse av anerkjennelse slik at de opplever å være en del av fellesskapet. Informantenes forståelse av inkludering ligger tett opp til Pedersens (2008) beskrivelse av en inkluderende pedagogikk. Hun hevder i henvisning til Morken (2006) blant annet at inkludering «oppfattes nærmest som et synonym for fellesskap, delaktighet, livskvalitet og likeverd» (2008, s. 45), hvilket kan gjenkjennes i informantenes utsagn. Som nevnt tidligere innebærer inkluderingsbegrepet at søkelyset rettes mot hvordan systemet kan tilpasses for å imøtekomme de forskjellige behovene som helt naturlig følger med det mangfoldet som finnes blant barna f.eks. i form av etnisitet og personlighet (Pedersen, 2008). Informantene ser ut til å forsøke å arbeide i tråd med en slik forståelse av inkludering når det eksempelvis hevdes at inkludering handler om

«den anerkjennelsen, den profesjonaliteten, vi klarer å møte hver enkelt med. Altså at barn føler seg sett og inkludert og ikke føler at de er utestengt på noen måte i det her fellesskapet vårt. At vi klarer å være veldig bevisst det vi holder på med.»

Informantenes forståelse av inkludering kan tolkes slik at alle barn skal føle seg anerkjent, slik informant 1 formulerer det beskriver det ovenfor, og dermed oppleve seg selv som deltakere i det pedagogiske landskapet. Et pedagogisk landskap kan forstås som et nettverk bestående av sosiale posisjoner definert av relasjonene mellom barna, personal og foreldre (Palludan, 2005, s. 32-33). Poenget med Palludans pedagogiske landskap-begrep (med hentydning til Bourdieus felt-og kapital-begreper) er at posisjonene i det pedagogiske landskapet er definert av en ujevn fordeling av kapital, forstått som barnas og foreldrenes økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser, hvilket medfører ulik status (2005, s. 34). Man kan altså være et medlem av pedagogiske landskapet og likevel ha lavere status enn andre fordi man ikke er i besittelse av samme type og mengde kapital som andre. Inkluderingsbegrepet, slik det belyses av informantene, ser derimot ut til å innebære bare to mulige posisjoner, inkludert eller ekskludert, og at det å være inkludert automatisk medfører en status av likeverdighet. Uttrykt med Bourdieus kapital-begrep: Inkludering medfører likeverdighet uavhengig av den unike og varierende kapitalmengden og -sammensetningen til barna og foreldrene. Alle skal ha samme

mengde symbolske kapital, samme status (Bourdieu, 2016/2020, s. 158). En slik holdning viser seg i uttalelsen til informant 2 som beskriver et inkluderende felleskap som at

«da er ikke noen bedre enn andre [...]. Det er veldig viktig for at meg at selv om foreldrene kommer fra et legeyrke, så er ikke du et bedre eller viktigere menneske enn det barnet som har foreldre som jobber på Europris». I et slikt perspektiv fremstår det som logisk at inkludering, forstått som tiltak mot forskjellsbehandling, betraktes som synonym for sosial utjevning.

Inkluderingen ser i tillegg ut til å handle om variasjoner i barnas adferd, hvorav noen kan virke utfordrende for personalet, hvilket informant 1 anskueliggjør med følgende uttalelse:

«Alle barn skal jo da bli inkludert i det her fellesskapet og der er jo den opplevelsen hvert enkelt har av at man er en del av det fellesskapet. Det handler jo om dem som eventuelt strever og kanskje utfordrer de voksne ... med sin væremåte.»

I denne sammenhengen fremstår Bourdieus habitus-begrep og Palludans begrep om den respektable kropp som nyttige for analysen. Som tidligere nevnt kan habitusen betraktes som et produkt av sosialiseringen og fungerer som en slags mekanisme som generer tanker, preferanser og oppfatningen av handlingsalternativer og er en slags ubevisst kunnskap som skaper handling (Wilken, 2008, s. 37). Når barna utviser en væremåte som utfordrer de voksne, slik informant 1 formulerer det, kan man si at disse barna utviser en habitus og manglende «feel for the game» som gjør at de ikke spiller etter det pedagogiske landskapets spilleregler. Deres kroppslige praksis er altså ikke respektabel (Palludan, 2005). Når informant 3 understreker viktigheten av å også inkludere de barna som ikke har samme friluftsglede, altså har preferanser som avviker fra resten av det pedagogiske landskapet, handler det om å gi plass til alle habituser. Uttalelsene om at også barn med utfordrende adferd skal inkluderes i fellesskapet, viser at inkluderingen skal medføre lik status uavhengig av i hvilken grad individets habitus er i tråd med forventningene og spillereglene i det pedagogiske landskapet.

De presenterte sitatene viser dessuten at informantene gir uttrykk for et oppriktig ønske om å bidra til den sosiale utjevningen gjennom arbeidet med inkludering, et ønske som ikke kunne symboliseres bedre enn av uttalelsen til informant 2, som beskriver et inkluderende felleskap som «en av hjertesakene til barnehagen vår». Palludans (2005) forskning viste også at pedagogene ønsket å anerkjenne alle barna like mye. Gjennom sine omfattende observasjoner

avdekket Palludan at pedagogene likevel forskjellsbehandlet barna, og at dette hang sammen med barnas sosiale bakgrunn (2005). Denne studien gir med utgangspunkt i sin tidsramme og dermed sammenhengende metode, som nevnt i metodekapittelet, ikke et egnet grunnlag for å uttale seg om hvorvidt barnehagelærerne lykkes med inkluderingen av alle barn og om barna, og deres foreldre, selv føler seg inkludert. Noen av uttalelsene i intervjuene formidler dog inntrykk av at informantene er bevisste om at inkluderingen ikke alltid er vellykket. Informant 1 sier at: «Om vi klarer det, det er sikkert ikke 100 %. Det vil jeg ikke tro, dessverre. Så ærlige tror jeg vi skal være. At vi sikkert har noen glipper her og der, men vi jobber hardt for det». Samtidig reiser spørsmålet seg om inkluderingsbegrepet med sitt systemfokus og motvilje mot å søke årsaksforklaringer på individnivå (Pedersen, 2008) fører til en blindhet for de ekstremt subtile prosessene som fører til at personalet forskjellsbehandler barna (Palludan, 2005), og som bunner i nettopp forskjellene i barnas kapital og habitus. Om oppmerksomheten på inkludering på sikt faktisk fører til den ønskede utjevningen av sosiale forskjeller, kan denne studien heller ikke svare på.

5.3. Kapital-utjevning og -kompenserende arbeidsmåter

Alle informantene kunne vise til ulike arbeidsmåter og bestrebelser for å bidra til sosial utjevning gjennom inkludering ved å møte barnas og foreldrene ulike behov med utgangspunkt i bevisstheten om familienes ulike økonomiske og kulturelle forutsetninger. Her benyttes Bourdieus ulike former av kapital-begrepet for å belyse tiltak som kan tenkes å bidra til utjevningen av forskjeller i barnas kapital.

5.3.1. Kompensasjon for økonomisk ulikhet

Et gjennomgående tema var arbeidsmåter som skulle bidra til å kompensere for forskjeller i barnas økonomiske kapital, hvilket støttes av Thorøds (2021) forskning om fattigdom i barnehagen. Barnas økonomiske kapital, forstått som inntekt, kapitalformue og andre materielle goder av verdi (Bourdieu, 2016/2020, s. 161), er selvsagt direkte avhengig av foreldrenes økonomiske kapital. Derfor fremstår begrepet kompenserende som mer egnet enn utjevning for å beskrive tiltak rettet mot denne kapitalformen, da barnehagen ikke kan bidra til at

foreldrenes får mer økonomisk kapital. Barnehagen er utelukkende i stand til å kompensere for ulikheten i barnegruppen innenfor barnehagens vegger. Alle informantene kunne vise til strategier for å unngå kjøpepress. Et tiltak informant 1 og 3 beretter er å avvikle den tradisjonelle karnevalsfeiringen som de mener medfører høye forventninger om kostymer og rekvisitter. Denne holdningen til karneval støttes av funnene i Thorøds (2021) studie. Informant 2 forteller avdelingen har en regel mot å medbringe leker hjemmefra, da også dette kan medføre kjøpepress på foreldre som i forveien sliter økonomisk. Disse tiltakene handler om å unngå sosial eksklusjon på grunn av lite økonomisk kapital, som kan oppleves som ekstremt smertefullt og stigmatiserende for barna (Thorød, 2021). Eksempelvis har informant 2 erfaring med at ufaglærte vikarer har ytret seg nedlatende om noen barns klær, hvis de mener klærne ikke er av tilstrekkelig kvalitet. Andre tiltak som skal motvirke sosial eksklusjon er at barnehagene stiller ulike typer klær og utstyr, som f.eks. ski og skisko, til rådighet for alle slik at barna har mulighet til å delta på turer og andre aktiviteter hvilket informant 3 mener kan virke avstigmatiserende. Informant 2 lot dessuten barna til tider se på Paw Patrol, et tv-program for barn som var et sentralt leketema i barnehagen, for å kompensere for ett barns manglende kjennskap til leketemaet fordi foreldrene ikke hadde råd til å ha tv. Hansen beskriver i henvisning til EUs mål på materiell deprivasjon nettopp mangel på farge-tv som en fattigdomsindikator og som sosialt ekskluderende (2021, s. 91).

5.3.2. Barnehagelæreren som kulturformidler

Kulturformidling forstås i denne konteksten slik at barnehagen som sosialiseringsarena gir barna kjennskap til en rekke vidt forskjellige kulturelle fenomener som f.eks. språk, barnesanger, barnelitteratur etc. Barnehagelæreren fungerer som formidler av kulturelle fenomener på flere måter. Dette var spesielt tydelig i intervjuet med informant 2, som jobber i en bydel med et stort etnisk og kulturelt mangfold. Her analyseres flere eksempler på slike arbeidsmåter. At det her i hovedsak fokuseres på informant 2 henger sammen med at de kulturelt fokuserte arbeidsmåtene spilte størst rolle i dette intervjuet. De andre barnehagene jobber uten tvil også med slike aspekter, men de ble ikke tematisert i samme grad under intervjuene.

Informant 2 argumenterer for at det systematiske språkarbeidet er det viktigste bidraget til den sosiale utjevningen fordi språket spiller en så vesentlig rolle for suksessen i utdanningsystemet:

«For at jeg tror at hvis de ikke detter ut av samfunnet på grunn av språk, så vil de på en måte klare seg. Det her med hvilken utdanning de kommer til å ta etter hvert, ikke sant». Et slikt perspektiv støttes av St.meld. nr 16 (2006-2007). Det virker rimelig å betrakte språkarbeidet som det viktigste bidraget til sosial utjevning, forstått som like muligheter for utdanningssuksess uavhengig av sosial bakgrunn, med tanke på at det er den ujevne fordelingen av utdanningsmessig profitabelt språk, eller lingvistisk kapital om man vil, som er den vesentligste medierende faktoren mellom sosial bakgrunn og utdanningssuksess (Bourdieu & Passeron, 1970/1990, s. 116). Språkarbeidet foregår ifølge informant 2 ved at barn blir delt inn i mindre grupper med barn med varierende norskspråklige ferdigheter der man eksempelvis synger sanger og spiller spil. ASK-bildestøtte og Tegn til Tale er dessuten bestanddeler av det hverdagslige språkarbeidet i barnehagen til både informant 1 og 2¹. Det er interessant at informant 2 forteller at den norskspråklige utviklingen blant barn av foreldre av med annen etnisk opprinnelse ser ut til å ha stagnert i denne bydelen. Dette skyldes ifølge informanten ikke at det systematiske språkarbeidet har vært mislykket, men at de grunnleggende ulikhetene mellom det norske språket og barnas morsmål er for store. Bourdieu og Passeron hevder at det kreves en bevissthet om ikke bare forskjellene i norskspråklig kompetanse, men også om de sosiale og skolemessige mekanismene som bidrar til disse forskjellene, dersom læringsutbyttet i språklæringen skal maksimeres (1970/1990, s. 127). Informantens utsagn reiser spørsmålet om det finnes en bevissthet om slike mekanismer. Barnehagen har dessuten valgt å ansette assistenter som taler flere av språkene representert blant foreldrene for å kompensere for deres manglende norskkunnskaper.

Andre arbeidsmåter som skal gi barna kjennskap til norske kulturfenomener som nevnes av informant 2 er eksempelvis å oppfordre foreldrene til å låne barnehagens bøker med nordiske eventyr, der teksten er på både norsk og barnets morsmål. Som nevnt tidligere lar denne informanten barna av og til se et bestemt program fra barne-tv for å gi barnet som ikke har tv hjemme mulighet for å bli kjent med dette sentrale leketemaet og slik unngå eksklusjon fra leken. Også informant 1 hevder at manglende mestring av kulturelle fenomener kan virke ekskluderende fra lek om enn informanten relaterer dette til manglende språkferdigheter. Alle disse tiltakene kan betraktes som forsøk på å utjevne forskjeller i barnas kroppsliggjorte kulturelle kapital (Bourdieu, 2016/2021, s. 167). Tilegnelsen av denne formen for kulturell

¹ ASK (Alternativ og supplerende kommunikasjon) og Tegn til Tale er kommunikasjonsstøttende verktøy. For mer info: <https://www.statped.no/ask/> og <https://www.tegntiltale.dk>

kapital, som Bourdieu betegner som dannelse, kan være en svært tidskrevende prosess alt etter det kulturelle fenomenets kompleksitet (2016/2021, s. 166 & 170). Å lære seg det norske språket slik at man får like muligheter for suksess i skolen vil være vanskeligere enn å tilegne seg nok kunnskap om Paw Patrol til å kunne delta i leken. Forsøk på å utjevne forskjeller i kroppsliggjort kulturell kapital er meget viktig for barnas deltakelse i gruppa fordi denne kapitalen fremstår som en naturlig og integrert del av personligheten og som gjør at man skiller seg ut – på godt og vondt (Bourdieu, 2106/2021, s. 171). Å ikke ha kjennskap til slike kulturelle fenomener kan være vondt og ekskluderende, hvilket viser seg i at barnet som ikke kjenner til Paw Patrol ifølge informant 2 trekker seg unna vennene sine og oppsøker voksenkontakt når de andre setter i gang med dette leketemaet.

5.3.3. Interfamiliær nettverksbygging i barnehagen

Flere av informantene viser til strategier som handler om å skape møteplasser for familiene. Informant 1 viser eksempelvis til at barnehagens grillhytte kan benyttes til barnebursdager og et felles mellom samarbeidsutvalget og foreldrene om å etablere et felles prosjekt i skogen. Også informant 3 forteller at de har hatt ekstra oppmerksomhet på nettverksbygging mellom foreldrene eksempelvis gjennom påskefrokoster, invitasjoner til FN-dagen og luciafeiring. Dette anses som viktig fordi de «ikke er en nærmiljøbarnehage» og for å hjelpe barna med å «opprettholde vennskap de får, også på fritiden» er det positivt at foreldrene blir kjent med hverandre. Disse tiltakene kan betraktes som et bidrag til sosial utjevning gjennom inkludering i og med at de gir barna større sosial kapital i form av relasjoner og nettverksressurser (Palludan, 2005, s. 34). Når barna har mye sosial kapital blir det også lettere for dem å akkumulere kroppsliggjort kulturell kapital i form av kjennskap til kulturell fenomener som språk og barnekultur gjennom lek (Bourdieu, 2016/2021, s. 161). Det er viktig å poengtere at slike tilbud først virker sosialt utjevne når også de foreldrene som har minst økonomisk og kulturell kapital benytter seg av slike ordninger og muligheter for å stifte bekjentskap med andre foreldre. Dersom Matteuseffekten gjør seg gjeldende og det bare er foreldrene som allerede har en del økonomisk og kulturell kapital som benytter seg av slike ordninger, kan det tenkes at den ønskede virkningen uteblir.

5.3.4. Positiv synliggjøring av mangfold

Barnehagene som informant 1 og 2 jobber i er preget av et stort mangfold med tanke på barnas flerkulturelle bakgrunner. Begge informantene forteller om arbeidsmåter og prosjekter som skal synliggjøre det kulturelle mangfoldet på positivt vis. Informant 1 forklarer at prosjektet «morsmålsdagen» handler om å lage kart av de ulike landene foreldrene kommer fra og at man prøver på «løfte det fram i det daglige» f.eks. ved å «spørre noen av foreldrene om sanger de bruker å synge hjemme». I den rituelle samlingsstund på formiddagen jobber informant 2 med at avdelingen hilser på de ulike språkene som er representert i barnegruppen. Dessuten er avdelingen i gang med et prosjekt om «familien min», der avdelingen går på tur i nærmiljøet for å besøke de ulike bostedene til barna og samtale om mangfoldet i levesett. Slike arbeidsmåter er også i tråd med en inkluderende pedagogikk som vekter mangfoldet som naturlig (Pedersen, 2008). Disse arbeidsmåtene kan sees som eksempler på at barnehagelæreren fungerer som en slags Forex-bankmedarbeideren. I forsøket på å synliggjøre mangfoldet positivt, løftes barnas familiære kapital, og da spesielt den kulturelle og sosiale kapitalen, frem og vies positiv oppmerksomhet. På denne måten får barna hjelp til å konvertere sin kapital til symbolsk kapital, hvilket gir dem status (Wilken, 2008, s. 39). Samtidig kan det være vanskelig å måle i hvilken grad denne konverteringen lykkes, da det er vanskelig å slå fast i hvilken grad de andre barna rent faktisk betrakter den kulturelle forskjelligheten som statusgivende.

5.4. Habitus-utjevnerende arbeidsmåter

Som nevnt innebærer informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet at alle barn, uavhengig av habitus, skal være en likeverdig del av fellesskapet. Flere av de tiltakene som informantene betrakter som sosialt utjevnerende, dreier seg imidlertid ikke bare om å gi rom til mangfoldet av habituser, men også om å påvirke og endre barnas habituser. Den kan forstås som «et system av varige, overførbare disposisjoner som, ved å innlemme tidligere erfaring, til enhver tid fungerer som en matrise for persepsjon, verdsetting og handling [min oversettelse]» (Bourdieu, 1972/1977, s. 82). For alle informantene som deltok i denne studien var det viktig å «bidra til at barna blir glade i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52) og opplever glede ved aktiviteter i det fri. Dette kommer blant annet til uttrykk når informant 3 mener det er viktig å

«jobbe for å få de til å like [friluftslivet]». Informant 2 opplever det som viktig at barna lærer seg å gå på ski fordi

«Det er jo en stor del av den norske kulturen, stor del av skolen, barneskolen, ungdomsskolen og videregående, det å gå på ski. Det er det gymtimene dreier seg om på vinterstid. Man går på ski, man drar på skitur og alt det der».

I tillegg ønsker informanten at barna skal oppleve skiglede og ikke få den ødelagt gjennom lavkvalitetsutstyr. Her ser man tydelig eksempler på hvordan barnehagelærerne arbeider for å påvirke barnas habitus, ved å påvirke barnas preferanser. Dette kan tenkes å virke sosialt utjevne fordi det å verdsette de samme aktivitetene som store deler av samfunnet øker sannsynligheten for å delta i fellesskap og dermed akkumulere sosial kapital som igjen kan konverteres til annen kapital.

Alle informantene ser ut til å vektlegge arbeidet med å fremme prososial adferd blant barna. Informant 3 hevder at barnehagens arbeid med friluftsliv fremmer hensyntaking og samhold, blant annet fordi barna lærer å sette andres behov foran sine egne når man er på tur. Informant 2 forteller om hvordan foreldrene veiledes til å jobbe med «turtaking» i hjemmet. Informant 1 hevder at «sosiale ferdigheter er veldig viktige for å mestre. Både relasjoner med andre og etter hvert skole og jobb» og forteller at barnehagen har utarbeidet «en handlingsplan mot mobbing». Informant 1 og 3 forteller om at arbeidet med barn som har atferdsmessige utfordringer får spesialpedagogisk oppfølging for å hjelpe disse barna med «mestre samspillet med andre og føle seg trygg i gruppen». Disse tiltakene, både dem som skal fremme prososial adferd og de spesialpedagogiske tiltakene, kan tolkes som forsøk på å skape en varig endring av barnas handling – barnas habitus. Det handler om å veilede barna til å skaffe seg en respektabel kroppslig praksis (Palludan, 2008) eller fornemmelse for spillets regler (Bourdieu, 2015/2020, s. 79) i det pedagogiske landskapet. Ved at store forskjeller i barnas habitus utjevnes og tilpasses den kollektive praksis blir den enkeltes handlinger samtidig mer forståelige og forutsigbare for andre (Bourdieu, 1972/1977, s. 80). I et slikt perspektiv vil den sosiale utjevningen kunne skje ved at barna blir rustet til å delta i andre arenaer som eksempelvis skolen.

En annen måte å påvirke barnas habitus på er «å ha radaren oppe» for «de her stille barna som nesten kan forsvinne litt» ved å «sikre at man ser de nok og tar nok initiativ til kontakt», som informant 1 formulerer det. Habitusen fungerer som en slags indikator for individets forståelse av sin egen sosiale posisjon hvilket kommer til uttrykk gjennom kroppsspråk og krav på taletid (Bourdieu, 1979/1995, s. 229). Bourdieu og Passeron hevder at tilbøyeligheten til å benytte

verbalspråket til å uttrykke følelser og vurderinger blir større jo høyere opp man befinner seg i det sosiale hierarkiet (1970/1990, s. 117). De stille barna, slik informant 1 beskriver dem, uttrykker gjennom stillhet en forståelse av sin sosiale posisjon i det pedagogiske landskapet som lavere enn andre ved å gjøre mindre krav på andres tid og oppmerksomhet. Ved å ta kontakt til barna og gi dem tid og mulighet til å uttrykke seg, og særlig ved å anvende utvekslingstonen fremfor undervisningstonen (Palludan, 2008, s. 133), kan barnehagelæreren altså påvirke barnets habitus på to måter. Den ene styrker barnets selvbilde som «et individ som gjør en forskjell: Én som blir sett og hørt» (Palludan, 2008, s. 88), mens den andre påvirker barnets tilbøyelighet til å uttrykke seg verbalt, eller å «sette ord på det du kjenner, eller har behov for» slik informant 1 formulerer det.

6. Konklusjon og avslutning

Utgangspunktet for oppgaven var å undersøke barnehagelæreres tolkning av mandatet om å bidra til utjevningen av sosiale forskjeller og hvordan de forsøker å realisere dette i hverdagen. På grunn av prosjektets begrensede omfang ble datagenereringen foretatt ved hjelp av tre kvalitative intervjuer, som var godt egnet til å belyse problemstillingens første spørsmål. Metoden kan også gi svar på hvordan på informantene mener at de bidrar til sosial utjevning, men det hadde vært nødvendig med observasjoner over tid for å få et innblikk i hvordan barnehagelærernes faktiske praksis ser ut. På tross av dette og at funnene ikke er statistisk generaliserbare, gir studien en rekke interessante svar på problemstillingen.

Når det gjelder barnehagelæreres tolkning av mandatet om sosial utjevning, tyder funnene på at dette begrepet ikke spiller en nevneverdig rolle i informantenes og barnehagenes eksplisitte praksis. Selv om det diskuteres hvordan sosiale forskjeller kan utjevnes i barnehagen, ytrer samtlige informanter et ønske om å bidra til dette og flere av informantene har reflektert over mulige årsaker til forskjeller. Dette henger tilsynelatende sammen med i hvilken grad informantene oppfatter barnehagen som mangfoldig med tanke på etnisitet og økonomiske ressurser. Informantene ser ut til å tolke sosial utjevning som synonym med inkludering, som ifølge informantene handler om å anerkjenne alle barn, møte alle barns behov og gi alle barn mulighet for deltakelse i barnehagens fellesskap. De arbeidsmåtene som informantene beskriver som sosial utjevning må derfor betraktes som måter å sørge for inkludering på.

Samtlige informanter viser til inkluderende arbeidsmåter som de mener bidrar til den sosiale utjevningen. Ved å relatere svarene til Bourdieus og Palludans begreper er det mulig å skimte to hovedområder som arbeidsmåtene dreier seg om. Det ene området handler om å kompensere for og utjevne ulikheter i barnas ulike kapitalformer. Disse handler tilsynelatende om kompensasjonen for ulikhet i økonomiske ressurser som motvirkning av sosial eksklusjon grunnet relativ fattigdom, formidling av kulturelle fenomener som språk og norsk barnekultur, hjelpe familiene med å bli kjent med hverandre, og å fremheve mangfoldet på en positiv måte. Det andre området handler om å påvirke barnas grunnleggende måte å tenke og handle på – barnas habitus. Dette forsøker man å oppnå ved å påvirke barnas preferanser for eksempelvis friluftsliv, ved å fremme barns tilbøyelighet til å handle prososialt slik at alle er i stand til å delta i lek og fellesskapet og ved å styrke barnas selvfølelse som likeverdig aktører.

Studien reiser flere nye spørsmål som studien ikke kan gi svar på, men som det hadde vært relevant å forske grundigere på. Det første, og kanskje åpenlyse, spørsmålet er om den norske barnehagen som samfunnsinstitusjon faktisk bidrar til sosial utjevning eller om de sosiale forskjellene reproduseres og muligens forsterkes allerede i barnehagen. Det andre spørsmålet er om inkluderingsbegrepet bidrar til å skape en viss blindhet for hvordan subtile differensieringsprosesser tar utgangspunkt i individuelle forutsetninger. Det tredje er hvorvidt barnehagelærerutdanningen ruster fremtidige barnehagelærere til å gjenkjenne og motvirke slike subtile og sosialt reproduserende prosesser.

7. Litteraturliste

- Aas, O.I. (2018, 6.april). Disse sakene er viktigst for norske velgere: Store forskjeller mellom bygda og Oslo. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/OQzovl/disse-sakene-er-viktigst-for-norske-velgere-store-forskjeller-mellom>
- Abram, S. (2018). Likhet Is Not Equality: Discussing Norway in English and Norwegian. I Bendixsen, M.B. Bringslid & H. Vike (red.) *Egalitarianism in Scandinavia: Historical and Contemporary Perspectives*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59791-1>
- Angell, M.-L. (2010). Læring og kulturell og kulturell og sosial ulikhet. I H.D. Hogsnes, M.-L. Angell & S. Nordtømme (red.) *Barnehagens læringsliv* (s. 77- 116). Fagbokforlaget.
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M.D. Bergsland & H. Jæger (red.) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 51-88). Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Overs.). Cambridge. (Opprinnelig utgitt 1972).
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Pax Forlag A/S. (Opprinnelig utgitt 1979).
- Bourdieu, P. (2020). *Habitus and Field: General Sociology, Volume 2. Lectures at the Collège de France, 1982-83* (P. Collier, Overs.). Polity Press. (Opprinnelig utgitt 2015).
- Bourdieu, P. (2021). *Forms of Capital: Volume 3. Lectures at the Collège de France, 1983-84* (P. Collier, Overs.). Polity Press. (Opprinnelig utgitt 2016).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Overs., 2.utg.). SAGE Publications Inc. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

ISSC, IDS and UNESCO. (2016). *World Social Science Report 2016, Challenging inequalities: Pathway to a just world*. UNESCO Publishing.

Figur 1: Epland, J. & Normann, T.M. (2021). *115000 barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt* [graf]. Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/115-000-barn-i-husholdninger-med-vedvarende-lavinntekt>

Grønmo, S., Nilsen, A. & Christensen, K. (2021). Ulikhet – Et samfunnsvitenskapelig tema. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Christensen (red.) *Ulikhet: Sosiologiske perspektiver og analyser* (s.11-38). Fagbokforlaget.

Hansen, H.-T. (2021). Fattigdom. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Christensen (red.) *Ulikhet: Sosiologiske perspektiver og analyser* (s. 73-102). Fagbokforlaget.

Horpestad, J. H., Ånestad, J. & Pedersen, A. S. (2020). *Barnehagen som en arena for sosial utjevning: En kvalitativ undersøkelse av hvordan barnehagelærere arbeider for å utjevne sosiale forskjeller* [Bacheloravhandling]. Høgskulen på Vestlandet.

Knudsen, K. (2021). Utdanning og ulikhet. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Christensen (red.) *Ulikhet: Sosiologiske perspektiver og analyser* (s.129-152). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Nilstun, C. (2018, 11. Desember). Egalitær. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/egalitær>

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Pedersen, K. (2008). Rom for alle, blick for den enkelte. I A. Havnes (red.) *Utviklingsarbeid i profesjonsutdanninger: Prosjekterfaringer fra førstelektorprogrammet ved Høgskolen i Oslo* (s. 44-66). Høgskolen i Oslo.

- Stefansen, K. & Skogen, K. (2010). Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *The Sociological Review*, 58(4). 587-603.
- St.meld. nr 6 (2002-2003). *Tiltaksplan mot fattigdom*. Det kongelige Sosialdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b5bc56347e2456bb5b40c10671b6f79/no/pdfs/stm200220030006000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr 16 (2006-2007). ... *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livsland læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Strand, K.B. & Madsen, C. (2018). *Sosiale helseforskjeller i Norge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/sosiale-helseforskjeller/-norge-i-et-internasjonalt-perspektiv>
- Thorød, A.B. (2021). Barn i lavinntektsfamilier og barnehage. I K.J. Horrigmo & K.T. Rosland (red.) *Fagdidaktikk for SRLE: Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 160-173). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Trondheim kommune. (2021). *Levekår- og folkehelse rapport 2021*. <https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/levekår-og-folkehelse/innledning?authuser=0>
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Fagbokforlaget.
- Wolf, K.D. (2019). Samarbeid i barnehagen – «Like barn leker best»? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103, s. 172-183. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-04>
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009) *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført. Brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>

8. Vedlegg

8.1. Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan tolker barnehagelærere Rammeplanens fordring om å «bidra til utjevningen av sosiale forskjeller» og hvordan jobber de for å utjevne konkrete sosiale forskjeller som blir synlige i deres barnegruppe?

- 1. Hva kan du fortelle meg om din bakgrunn som barnehagelærer?**
 - a. Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?
 - b. Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?
 - c. Utdanning, videreutdanning osv?

- 2. Fortell meg om en helt vanlig dag i din barnehage!**
 - a. Hva gjør du, hva skjer, hvilke oppgaver har du i løpet av dagen?
 - b. Er det noe spesielt med denne barnehagen?
 - c. Skiller den seg ut fra andre?

- 3. Hva kan du fortelle om barna som går her?**
 - a. Hvordan er sammensetningen av barnegruppa?
 - b. Hva kjennetegner den?
 - c. Hva kan du fortelle om foreldrenes bakgrunn? Nasjonalitet, utdanning, yrker
 - d. Er det forskjeller i barnegruppa som dere er nødt til å forholde dere til?
 - e. etc

- 4. Hva kan du fortelle meg om bydelen barnehagen ligger i?**
 - a. Hva karakteriserer den?
 - b. Hvordan skiller den seg ut fra andre bydeler?

- 5. Hvordan tolker du Rammeplanens formulering om at barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller?**
 - a. Hva forbinder du med det?
 - b. Hva mener du kan være årsaker til sosiale forskjeller?

- 6. Hva mener du kan være konkrete sosiale forskjeller i den barnegruppen du jobber med?**

- a. Kan du gi meg noen eksempler på situasjoner der de kom til uttrykk?
- b. Hva gjorde du/dere i disse situasjonene for å utjevne forskjellene?
 - i. Hvordan opplevde du at barnet eller foreldrene reagerte?
 - ii. Hva tenkte du/dere om situasjonen?
 - iii. Har det ført til endring av praksis?
- c. Hva innebærer det for barnet at de sosiale forskjellene (evtl. ikke) utjevnes?
- d. Hvordan mener du foreldrenes situasjon påvirker barnas situasjon?
- e. Opplever du at foreldrene engasjerer seg i barnehagens og sitt barns hverdag i ulik grad og hva kan du i så fall fortelle om hvordan dette kommer til uttrykk?
- f. Har temaet utjevning av sosiale forskjeller vært gjenstand for refleksjon i personalet? Kan du fortelle mer om det?

7. Hvordan opplever du at Rammeplanens føringer bidrar til å tydeliggjøre målet med sosial utjevning og hvordan det skal skje?

- a. Hva mener du kan være hensikten med å utjevne sosiale forskjeller?
- b. Er det noe du mener kunne bidratt til mer klarhet rundt dette?

8. Er det noe du vil utdype eller legge til som ikke har kommet til uttrykk her?

Definisjon sosiale forskjeller:

St.meld. nr 16 (2006-2007):

«Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn.»

«Statusforskjeller mellom forskjellige befolkningsgrupper, slik som forskjeller mellom, klasser, kaster, kjønn, aldersgrupper eller andre sosiale grupper. Slike forskjeller henger sammen med at sosiale institusjoner, slik som utdanningsinstitusjoner [...] rettsorganer og velferdsorganer, fungerer ulikt for forskjellige grupper. Dette påvirker de ulike gruppernes tilgang til disse institusjonene og dermed nivået og kvaliteten på de sosiale tjenestene de forskjellige gruppene kan benytte seg av. Ulike grupper får ulike livssjanser og ulike muligheter til å hevde seg i samfunnet.» (Grønmo, Nilsen & Christensen, 2021, s. 28).

8.2. Oversikt over utvalgte koder

Spørsmål	Konsepter	Kodegrupper	Koder
Hvordan tolker barnehagelærere Rammeplanens føring å bidra til utjevning av sosiale forskjeller?	Sosial utjevning - et utfordrende og fraværende begrep	Bevissthet om begrepet	<ol style="list-style-type: none"> 1) Begrepene sosiale forskjeller og utjevning brukes ikke, men man bidrar gjennom støtte til enkeltbarn og familier 2) Inf 2 synes det er vanskelig og tolkbart begrep 3) Likhet som like økonomiske rammer og preferanser for fritidsaktiviteter som turn og allidrett 4) Inf 3 har reflektert lite over årsaker til sosiale forskjeller 5) Stor likhet i familiene pga bil og rekkehus eller enebolig
		Rammeplanens utydelige føringer ang. Sosial utjevning	<ol style="list-style-type: none"> 1) Rammeplanen ikke tydelig i dette viktige temaet setter rammene med innholdet må fylles 2) Rammeplanen sier for lite om sosial utjevning til at det gjør inntrykk
	Inkludering som synonym for sosial utjevning	Inkludering handler om å møte behov og verdsette mangfold	<ol style="list-style-type: none"> 1) Alle barn skal føle seg anerkjent og inkludert i fellesskapet og det krever profesjonalitet og bevissthet om praksis 2) Alle barn skal oppleve å være inkludert i fellesskapet også dem med utfordrende adferd 3) Alle barn skal oppleve mestring og få dekket sine behov 4) Etablert relasjoner til barn og foreldre og kjenner deres behov 5) Inkludere barn som ikke har samme friluftsglede
		Synonymer som blir brukt for sosial utjevning	<ol style="list-style-type: none"> 1) Har ikke snakket om sosial utjevning men om mangfold og inkludering som handler om det samme 2) Inf 1 har formodning om at det brukes andre uttrykk for sosiale forskjeller som er synonyme 3) Inkluderende fellesskap anses som sosial utjevning 4) Inkluderende fellesskap er sosial utjevning for da ingen er mer verdt enn andre 5) Kontinuerlig relasjonsarbeid i hverdagen bidrar til sosial utjevning uten at man har det i bakhodet 6) Mangfold og inkludering blir brukt i stedet for sosial utjevning
Hvordan arbeider barnehagelærere for å utjevne konkrete sosiale forskjeller som blir synlige i deres barnegruppe?	Kapital-utjevning og -kompenserende arbeidsmåter	Barnehagelæreren fungerer som kulturformidler	<ol style="list-style-type: none"> 1) ASK og Tegn til Tale brukes for å gi barn oversikt over dagen og også hjelpe barn med utfordringer på språk eller trygghet som ikke har spes.ped opplegg 2) Bhg ansatte speiler foreldrenes språk pga svake norske språkferdigheter blant foreldrene og Inf 2 bruker dem som tolk 3) Dårlige norskkunnskaper handicap på skolen 4) Språkarbeid viktigste utjevningstiltak for barnas suksess i skolen 5) Sender med bøker hjem med nordiske eventyr på to språk 6) På tross av systematisk språkarbeid mange barn i bydelen som har norskspråklige utfordringer 7) Årsak: ikke feilet språkarbeid, men ikke mulig å overføre kunnskap fra morsmål til norsk pga stor ulikhet i språkene 8) Veileder utenlandske foreldre i uformelle situasjoner om norsk barnehagekultur 9) Mindre språkgrupper med blandet ferdighetsnivå spiller spill og synger

			10) Manglende språkferdigheter kan være et hinder for barn i mestring av de sosiale kodene som å sette ord på følelser og behov
		Kompensasjon for ulikheter i foreldrenes økonomiske ressurser	1) Låneklær og ski i bhg tilgjengelig for alle og derfor avstigmatiserende 2) Låneutstyr slik at alle barn blir inkludert i aktiviteter uansett foreldrenes økonomi 3) Forbudt med medbrakte leker og ting til bursdager for å unngå kjøpepress på foreldrene 4) Karneval - bevisst valg å avskaffe for å unngå kjøpepress og vinterfest med aktiviteter i stedet 5) Tradisjonell karnevalsfeiring etterlyses av noen foreldre i FAU men barnehagen avskaffet for å unngå kjøpepress 6) Vil unngå kjøpepress på foreldrene, men ang ski er det viktig 7) La barna se Paw Patrol i bhg for å skape felles referanse på tross av motvilje mot skjerm
		Positiv synliggjøring av flerkulturelle bakgrunner	1) Legger aktivt til rette for at foreldre kan bidra til synliggjøringen av sin kultur ved å spørre om sanger 2) Morsmålsdagen som arbeid med synliggjøring av mangfold 3) Prosjekt familien min med synliggjøring av mangfold i levesett 4) Rituell samlingsstund med gjennomgang av dagen og hilsning på ulike språk 5) Synliggjøre og positiv fremstilling av utenlandske foreldres kulturer
		Interfamiliær nettverksbygging i barnehagen	1) Arrangementer bør være lavterskeltilbud og kreve lite utstyr slik som lommelykttur og aking i kombinasjon med skigåing for å inkludere flest mulig 2) Barnehagens lokaler stilles til rådighet for bruk til barnebursdager 3) Felles prosjekt med FAU og SU og samarbeid med foreldre om felles prosjekt i skogen for å skape inkludering 4) Nettverksbygging for å opprettholde barnas vennskap på fritiden 5) Nettverksbygging mellom foreldrene som bhg støtter gjennom Liten og Ny Påskefrokost - vanskelig under korona
	Habitus-utjevnerende arbeidsmåter	Atferdsregulerende og -støttende tiltak	1) Å lære barna turtaking er viktig 2) Friluftsliv fremmer hensyntaking og inkludering 3) Handlingsplan mot mobbing som forebygging og for å fremme mangfold og inkludering 4) Prososial atferd på tur - sette andres behov foran egne 5) Sosiale ferdigheter er viktige i fremtiden også og det er stort ansvar 6) Spes.ped tiltak på barn med atferdsutfordringer 7) Stille barn som man må være oppmerksom på har av og til også stille foreldre 8) Tiltakene handler om å hjelpe barn til å mestre samspill i gruppen for slik å bli inkludert da det er grunnlag for selvtillit og selvbylde
		Påvirkning av barns preferanser	1) Anser ski som viktig del av norsk kultur som er viktig å kjenne til for å kunne delta senere 2) Billig skiutstyr kan ødelegge skigleden 3) Jobbe for å endre barnas innstilling til friluftsliv 4) Inf 1 mener nærhet til naturen er positivt og blir brukt mye

8.3. Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Barnehagen som arena for sosial utjevning?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse barnehagens rolle i utjevning av sosiale forskjeller. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min bacheloravhandling på barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne Høgskole ønsker jeg å bidra til mer kunnskap om barnehagens rolle for utjevning av sosial ulikhet. I dag finnes det lite forskning om hvordan bidrar til å utjevne sosiale forskjeller slik Rammeplanen for barnehagen fordrer det. Barnehagelærerens forståelse av dette begrepet har en avgjørende betydning for hvordan det konkrete arbeidet foregår.

Derav har jeg utviklet følgende problemstilling:

- Hvordan tolker barnehagelærere begrepet «sosiale forskjeller»?
- Hvordan jobber de for å motvirke de konkrete forskjellene som blir synlige i deres barnegruppe?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få et så bredt datagrunnlag som mulig kontakter jeg barnehagelærere som jobber i barnehager i ulike bydeler i Trondheim. Dette tar utgangspunkt i en antakelse om at ulike bydeler rommer ulike demografiske sammensetninger med tanke på sosiale og økonomiske ressurser. Barnehagens arbeid med sosial utjevning vil derfor kunne været påvirket av slike forhold.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Intervjuet vil vare mellom 45 og 60 minutter, og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil kretse om spørsmål som handler om din/deres forståelse av begrepet «sosiale forskjeller», samt hvordan du/dere mener sosiale forskjeller kan komme til uttrykk i barnegruppen du/dere jobber med, og hvordan du/dere og kollegaene dine/deres jobber for å utjevne disse. Alt etter smittesituasjonen vil vi kunne vurdere om intervjuet skal foregå via digitale tjenester som Zoom, FaceTime e.l.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg, Piet Behrend, som forskningsleder som vil ha tilgang til lydopptak, transkribering etc
- Alle opplysninger som potensielt vil kunne føre til identifikasjon av deg vil bli anonymisert. Dette gjelder ditt navn, navnet på barnehagen du jobber i, navnet på bydelen, politisk overbevisning, livssyn o.l.
- Etter intervjuet vil lydopptak bli oppbevart på en lydopptaksenhet som ikke har tilgang til internettet, på et sted som kan avlås frem til transkriberingen
- Transkriberingen skal skje umiddelbart etter selve intervjuet, og her vil identifiserende opplysninger anonymiseres
- Opptaket vil bli slettet umiddelbart etter fullført transkribering

Ingen deltakere, arbeidsplasser eller bydeler vil kunne identifiseres i publikasjonen. Det er kun den deltakeren som vil kunne kjenne igjen eventuelle sitater.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.05. 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg 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.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Dronning Mauds Minne Høgskole ved Paal Eckhoff Salvesen, pes@dmmh.no, tlf.: 73568381, og Mari Westerhus, mwe@dmmh.no, 73568327.*
- Vårt personvernombud: *Ingar Pareliussen, ipa@dmmh.no, 73805282*

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Paal Eckhoff Salvesen
(Forsker/veileder)

Mari Westerhus
(Forsker/veileder)

Piet Behrend
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barnehagen som arena for sosial utjevning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju med lydopptak
- å delta i gruppeintervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4. Godkjenning av NSD

Vurdering

Referansenummer

977070

Prosjekttittel

Barnehagen som arena for sosial utjevning

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Paal Eckhoff Salvesen, pes@dmmh.no, tlf: 73568381

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

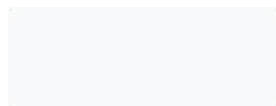
Kontaktinformasjon, student

Prosjektperiode

18.01.2022 - 31.05.2022

Vurdering (1)

22.02.2022 - Vurdert



OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte 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 tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Henriette N. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!