

# «Jeg håper de forstår det samme som meg»

En kvalitativ intervjuundersøkelse av foresatte og pedagogiske leders  
formening om hva barnehagens formål bør være på 0-3 års avdelinger.

Hanne Ådnanes

Masteroppgave i pedagogikk

Kandidatnummer: 101

PED396

Vår 2021



Universitetet i Bergen  
Det psykologiske fakultet  
Institutt for pedagogikk

«Som toddlerforsker innenfor førskolepedagogikken  
legger jeg vekt på å framheve toddleralderen  
som noe *mer* og *annet* enn at barna er spede og (for) små,  
særlig med tanke på deres relasjoner til jevnaldringer.»

- Gunvor Løkken, *Toddlerkultur* (2004), s. 21

«Hvis virksomheten ikke levendegjør spørsmål om pedagogikkens hvorfor og hvor hen,  
risikerer vi at den styres av og mot økonomiske mål og effektivitetstekning  
som om disse skulle være objektive og nødvendige pedagogiske idealer og redskaper.»

- Eva Johansson, *Små barns læring* (2013), s. 205-206

## Sammendrag

Barnehagesektoren har i senere tid blitt omtalt innenfor en kvalitetsdiskurs både fra politisk hold og innen forskning. Kvalitet er et komplekst begrep som dessverre ofte praktiseres ut ifra en nyliberalistisk forståelse hvor man søker å måle og effektivisere fenomener som ikke nødvendigvis egner seg til dette. Utgangspunktet for denne oppgaven er en formening om at man bør sentrere diskusjonen rundt formålsbegrepet istedenfor. Dette vil innebærer å sikre en klarlagt forståelse av barnehagens formål som grunnlag for videre samarbeid, samt å foreta en kritisk diskusjon av barnesynet, kunnskapssynet og verdigrunnlaget som ligger bak dette. Først når de ulike aktørene har en felles forståelse av barnehagens formål, kan man diskutere hva en «god» barnehage er og gjennomføre meningsfulle reformer.

I denne oppgaven intervjues foresatte og pedagogiske ledere fra 0-3 års avdelinger for å avdekke deres formeninger om hva formålet med barnehagen bør være for de minste barna. Analysen av den innsamlede dataen avdekker relativt høyt samsvar mellom hva informantene mener formålet bør være og et tydelig håp eller ønske om at det foreligger en felles forståelse. Det overordnede formålet kommer frem som en anerkjennelse av barnehagens samfunnsøkonomiske funksjon som et omsorgstilbud som muliggjør fulltidsarbeid for de foresatte. Samtidig gir samtlige av informantene uttrykk for at de opplever barnehagen som «noe mer» enn hva barna ville fått mulighet til å oppleve hjemme med de foresatte og et fundament for både livet og utdanning videre. Innenfor dette overordnede formålet, avdekkes følgende fire kategorier for formålet med barnehagen for de minste: en god barndom, utvikling og læring, bro mellom hjem og barnehage og profesjonen. Disse drøftes i lys av teori, hvor særlig nyere forskning på de minste barna tas i bruk.

Denne undersøkelsen kan sies å ha flere teoretiske og praktiske implikasjoner. Den første teoretiske implikasjonen er som et nybrottsarbeid i forhold til forskning på ulike aktørers syn på formålet med barnehagen. Den andre er som et bidrag til å avkrefte forståelsen av at foresatte ikke har nødvendig innsikt i barnehagehverdagen til å være reelle informanter. De praktiske implikasjonene viser seg som en fremheving av foreldresamarbeid som tar utgangspunkt i medvirkning og felles forståelse, samt et bidrag til å løfte frem barnehagens egenart og da særlig betydningen av arbeidet som gjøres på liten avdeling som det første leddet i utdanningsløpet og en arena hvor barna lever ut som barndom.

## Summary

**English title:** “I hope they share my understanding”: A Qualitative Interview Study of Primary Caregivers’ and Room Leaders’ Opinions on What the Purpose of Kindergarten Should be for Children Aged 0-3 Years.

The Early Years Sector has in recent times been discussed within a quality discourse in both political circles and within research. Quality is a complex term which is unfortunately often used from a neo-liberal standpoint where one seeks to measure and streamline phenomena that do not necessarily lend themselves to this way of thinking. The inspiration for this dissertation was the notion that one should centre the discussion around the term ‘purpose’ instead. This will mean; ensuring a shared understanding of the purpose of the kindergarten as a basis for future collaboration, as well as carrying out a critical discussion regarding the view of children, the view of knowledge and the core values that underpin this. It is only when the different stakeholders have a mutual understanding of the purpose of the kindergarten, that one can discuss what constitutes a “good” kindergarten and develop meaningful reforms.

In this dissertation primary caregivers and room leaders from rooms for children aged 0-3 are interviewed to discover their opinions on what the purpose of kindergartens should be for the youngest children. The analysis of the collected data reveals a great deal of concurrence between what the informants believe the purpose should be, and a clear hope or wish that there should be a mutual understanding between practitioners and primary care givers. The overarching purpose is unveiled as being a recognition that the kindergarten has a socioeconomical function as a childcare institution that allows primary caregivers to return to fulltime employment. At the same time, all the informants express a view of kindergartens as ‘something more’ than what the children would have been able to experience at home with their primary caregivers and a foundation for both life and later education. Within this overarching purpose, the following four categories are found with regards to the purpose of the kindergarten for the youngest children: a good childhood, development and learning, a bridge between the home and the kindergarten, and the profession. These are discussed with consideration to theory, where recent research on the youngest children is particularly utilised.

This study can be said to have several theoretical and practical implications. The first theoretical implication is as pioneering work in relation to research into different stakeholders' views of the purpose of the kindergarten. The second is as a contribution to discrediting the credence that primary caregivers do not have the necessary insight into the everyday life of the kindergarten to be genuine informants. The practical implications are shown as highlighting a parent-practitioner partnership based on participation and a mutual understanding, as well as a contribution to highlighting the kindergarten's distinctive character. In particular, the importance of the work being done with the youngest children as the first link in the chain of learning pathways and the kindergarten as an arena where the children are experiencing their childhood.

## Forord

Det er både en lettelse og en sorg å se at arbeidet med denne oppgaven endelig begynner å nærme seg slutten. En lettelse fordi det har vært tungt til tider, så det skal bli deilig å endelig kunne si seg ferdig og få delt oppgaven med omverden. Men samtidig en sorg fordi denne masteren i pedagogikk har vært som en konstant følgesvenn som har bidratt med faglig påfyll, trivelige samlinger i Bergen og et nettverk av både fagfolk og medstudenter som jeg ikke kunne forestilt meg å være foruten. Det har vært en fantastisk opplevelse å få fordype seg i pedagogikkens verden generelt, og ikke minst i formålet med barnehagen spesielt. Det som gjenstår nå, er å takke alle dere som har hjulpet meg på veien med å fullføre denne oppgaven.

Aller først må jeg selvsagt takke mine **informanter** som ivrig inviterte meg inn i deres livsverdener (og hjem) for å dele sine meninger omkring hva formålet med barnehagen bør være for de aller minste. Det var en ære å få gå inn i disse diskusjonene sammen med dere, og jeg håper dere føler dere godt ivaretatt dersom dere leser denne endelige oppgaven.

Jeg vil også takke min veileder, **Vegard Kvam**, som var den kritiske leseren jeg trengte og som bestandig bidro til økt innsikt og en mye bedre oppgave enn hva jeg kunne produsert alene. En stor takk må også rettes til **Gunn Elisabeth Søreide, Steinar Bøyum** og **Kariane Westrheim**, som alltid svarte raskt og grundig på alt jeg lurte på og som gjorde en nettbasert master til en personlig og givende opplevelse. Takk til alle mine **medstudenter**, som fikk en enkel Facebook gruppe til å bli en trygg havn i alt eksamensstresset!

Tusen takk til **Olav Ovaa**, for inspirerende samtaler om medborgerskap, tillitsreform og hvordan man kan gå frem for å møte de utfordringene offentlig sektor står ovenfor i dag.

Tusen takk til **Grete Lill**, det er en inspirasjon å se hvordan du brenner for barnehagen og jeg var så heldig å få treffe deg akkurat da jeg trengte det som mest!

Tusen takk til **Ragnhild**, for alle gode samtaler, faglige diskusjoner og latter! Det er ingen jeg heller ville kjørt tur/retur Stavanger-Kristiansand med på en ettermiddag etter jobb.

Tusen takk til **Ingrid**, som disket opp med deilige ostesmørbrød og timevis med Munchkin på alle samlinger! #Kongsgårdstudenten

Tusen takk til **Kjartan**, ord kan ikke beskrive hvor mye du og vår lille digitale kohort har betydd for meg i denne prosessen! Jeg håper å kunne gjengjelde alt du har gitt meg når du fullfører din egen masteroppgave, og ikke minst når du tar fatt på doktorgradsarbeidet etterpå.

Tusen takk til **Cameron**, som gjorde så godt du kunne på alle måter for å hjelpe meg med å dra denne oppgaven i havn!

Stavanger, mai 2021

Hanne Ådnanes

## Innhold

Sammendrag .....	ii
Summary .....	iii
Forord .....	v
1 Innledning.....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling .....	1
1.2 Tidligere forskning .....	8
1.2.1 Litteratursøk .....	8
1.3 Masteroppgavens oppbygning.....	12
2 Teoretiske perspektiver på barnehagens formål, foresattes rolle som aktører i barnehagefeltet og de minste i barnehagen .....	14
2.1 Formål .....	14
2.1.1 Forankring i lovverk.....	14
2.1.2 Utdanning generelt .....	17
2.1.3 Barnehagen spesielt.....	18
2.2 Foresattes rolle som aktører i barnehagesektoren .....	20
2.2.1 Foreldremandatet.....	20
2.2.2 Barnehagen som et kompletterende miljø .....	22
2.2.3 Foresatte som informanter i forskning på barnehagefeltet .....	22
2.3 De minste i barnehagen .....	24
3 Metode.....	27
3.1 Pragmatisk tilnærming .....	27
3.2 Kvalitative forskningsintervju.....	28
3.2.1 Intervjuguide .....	29
3.2.2 Intervjusituasjonen .....	31
3.3 Utvalg av informanter .....	33
3.4 Tilgang til feltet.....	35



3.5 Forskningsetiske utfordringer .....	36
3.5.1 Usikkerhetsområder .....	37
3.5.2 Forskning på egen organisasjon .....	40
3.6 Vurdering av undersøkelsens kvalitet .....	40
3.6.1 Reliabilitet .....	41
3.6.2 Validitet .....	42
3.7 Analyse .....	44
4 Empiri .....	47
4.1 Presentasjon av funn .....	47
4.1.1 Hovedfunn hos foresatte .....	47
4.1.2 Hovedfunn hos pedagogiske ledere .....	53
4.1.3 Hovedfunn fra begge gruppene .....	61
4.2 Drøfting av resultater .....	64
4.2.1 Barnehagen som samfunnsøkonomisk tiltak .....	64
4.2.2 En god barndom .....	66
4.2.3 Utvikling og læring .....	71
4.2.4 Bro mellom hjem og barnehage .....	74
4.2.5 Profesjonen .....	76
4.2.6 Barnehagen som «noe mer» og et fundament .....	79
5 Oppsummering og konklusjon .....	81
5.1 Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes det mellom foresatte og pedagogiske lederes formening om hva barnehagens formål bør være på 0-3 års avdelinger? .....	81
5.2 Teoretiske og praktiske implikasjoner .....	83
5.2 Styrker og svakheter ved undersøkelsen .....	85
5.2 Bidrag til feltet og fremtidig forskning .....	87
Litteraturliste .....	88
Vedlegg A – Tabell for kartlegging av litteratur .....	i

Vedlegg B – Intervjuguide .....	ii
Vedlegg C – samtykkeerklæring .....	iv
Vedlegg D – rekrutteringsmail .....	v
Vedlegg E – eksempel på meningsfortetning .....	vi
Vedlegg F – sammenligning av nøkkelbegreper i informantenes utsagn .....	vii
Vedlegg G – kategorier på bakgrunn av analyse av informantenes utsagn.....	viii

# 1 Innledning

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Denne masteroppgaven omhandler ulike aktørers syn på formålet med barnehagen. I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for debatter og endringer i barnehagesektoren som potensielt har resultert i en tilsynelatende plutselig overgang fra et fokus på kvantitet, i form av å sikre full barnehagedekning, til en kvalitetsdiskurs. Denne relativt brå overgangen har ikke nødvendigvis gitt rom til en fullverdig refleksjon og diskusjon omkring hva formålet med barnehagen i Norge i dag bør være. Det formelle formålet er gitt gjennom *Lov om barnehager* (Barnehageloven, 2005), og *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a) (heretter omtalt som rammeplanen<sup>1</sup>) som en forskrift til denne, hvor første setning i formålsparagrafen sier følgende: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005). Dette kan ved første øyekast virke ukomplisert, men ulike aktører i og utenfor barnehagesektoren vil kunne tolke dette ulikt grunnet ulike kunnskapssyn, barnesyn og generelt verdigrunnlag. Det er disse ulike tolkningene, og begrunnelsen for disse, som dannet utgangspunktet for oppgavens problemstilling og videre undersøkelse. Avslutningsvis vil jeg også belyse hvorfor de foresattes formening om barnehagens formål er avgjørende å få frem og hvorfor det oppleves som essensielt for oppgaven å begrense problemstillingen til aktører fra 0-3 års avdelinger, samt gjøre det eksplisitt at oppgaven har et normativt utgangspunkt. Den følgende redegjørelsen er detaljert, for å gjøre oppgaven tilgjengelig også for lesere utenfor barnehagefeltet.

Barnehagesektoren har alltid vært i utvikling og endring, både som en profesjon med sterke historiske røtter og som en samfunnsinstitusjon med forpliktelser til å oppfylle stadig forandrende behov hos både brukere og samfunnet for øvrig. I senere tid er det særlig to politiske reformer, eller reaksjoner på forslag til reform, og Covid-19 pandemien som har preget den offentlige debatten rundt barnehagesektoren. Under vil jeg gjøre kort rede for disse for å vise utviklingen i sektoren og hvilke fokusområder som velges fra politisk hold og i samfunnsdebatten. Dette bidrar til å danne et viktig bakteppe for en oppgave om ulike

---

<sup>1</sup> Det er her bevisst bruk av liten forbokstav, da rammeplanen ikke er en grunnlov som skal etterfølges til punkt og prikke, men et styringsdokument som profesjonsutøvere skal tolke og gi mening til (jf. Jonassen, 2017b).

aktørers formening om hva formålet med barnehagen bør være, og hvorvidt de i det hele tatt har et bevisst og avklart forhold til dette.

Den første reformen er barnehageforliket i 2003 (Johansson, 2020, s. 112-113; Korsvold, 2020), hvor politikere ønsket å sikre full barnehagedekning gjennom blant annet massiv utbygging, likebehandling av private og kommunale barnehager og innføring av makspris. Målet om barnehageplass til alle barn som har rett på dette (Kunnskapsdepartementet, 2018) kan sies å ha blitt nådd da 92,8% av alle barn mellom ett og fem år har plass i barnehage (SSB, 2021). Det har derimot blitt mye debattert at basebarnehager og kommersielle aktører har blitt brukt for å skape mange barnehageplasser på kort tid, og hvorvidt dette faktisk er til barnas beste eller ei (Eide, 2021). Måten barnehageopptaket gjennomføres på har også blitt betydelig diskutert opp gjennom årene da man opplever å måtte føde barnet på «rett tid» for å sikre seg barnehageplass (Hansen, 2021; Lekve, 2012; Skjeggstad, 2016), og man er heller ikke garantert å få tildelt plass i en barnehage i nærmiljøet (Meling & Lutro, 2011) eller at søsken kommer i samme barnehage (Bjerke, 2014; Lauritsen, 2019). Selv om ni av ti foresatte er fornøyde med reiseavstanden fra hjemmet til barnehagen ifølge Barnetilsynsundersøkelsen fra 2016, så er det en viktig problemstilling for de som er rammet. Vanskeligheten med å få ønsket barnehageplass til de aller minste kommer frem i at kun 88% av foresatte til barn i alderen ett til to år er fornøyde med reiseavstanden, i motsetning til 91% av foresatte til barn i alderen tre til fem år (Melfi, 2017, s. 48). Det påpekes også av Greve og Jansen (2018, s. 39, 40) at dette ensidige fokuset på antall barnehageplasser, ikke har gitt rom for å ivareta kvalitative sider ved barnehage tilbudet som for eksempel personalets kompetanse eller det pedagogiske innholdet.

Det andre er reaksjoner på forslag til reform i form av barnehageopprøret (Barnehageopprøret, u.å.) i 2016, hvor barnehagelærere, i samarbeid med forskere og barnehagelærerutdannere, ønsket å unngå innføring av læringsmål og språknorm (Greve et al., 2018, s. 102), og nå i senere tid jobber for å lovfeste riktig dimensjonering av bemanning og pedagogtetthet for å sikre forsvarlig drift. Spørsmålet om kartlegging av barns norskkunnskaper før skolestart ble igjen aktuelt da et lovforslag om nettopp dette ble sendt ut på høring i slutten av 2020 (Ruud, 2020). Forslaget ble møtt med krass kritikk i forhold til undervurdering både av arbeidet barnehagelærerne allerede gjør i forhold til barns språkutvikling og av hvilken berikelse

tospråklighet er for samfunnet (Ropeid, 2021a; Ropeid, 2021b). Viks (2021, s. ii, 110) doktorgradsavhandling omhandler også dette temaet, hvor hun viser at språkkartlegging har vært mye omdiskutert nettopp fordi det berører en verdikonflikt mellom de som mener at kartlegging bidrar til sosial utjevning og økt kvalitet og de som mener at kartlegging skaper et barnesyn tuftet på et mangelperspektiv som virker ekskluderende og kanskje stigmatiserende snarere enn inkluderende. Belseths studie (2021) viser hvordan dette mangelperspektivet kan resultere i at flerspråklige barn blir marginalisert gjennom en praksis hvor personalet etablerer norsk som «standardspråket» og førstespråket som noe man snakker hjemme eller på tomannshånd. Vik (2021, s. 27) påpeker at kartleggingsdebatten har blitt mer nyansert i senere tid blant annet ved at motstanderne modererer seg ved å si at det ikke er kartlegging i seg selv som er problemet, men massekartlegging og standardisering. På tross av dette, fortsetter Vik (2021, s. 27), så vil ikke gode intensjoner og langsiktige mål være tilstrekkelig for å veie opp for en kartleggingspraksis dersom den virker ekskluderende og belastende for barna i et her-og-nå-perspektiv. Belseth (2021, s. 59-60) påpeker også svakheter ved å forsøke å fange et barns språkutvikling i et standardisert skjema, særlig et barn som utvikler flere språk samtidig. Han skriver at man istedenfor å fokusere på påståtte mangler ved barna, bør rette blikket mot personalet. Dersom de ansatte legger til rette for og aktivt jobber med å utvikle et språkmiljø som tar utgangspunkt i barnas interesser og preferanser, vil det å tilegne seg norsk blir en positiv og lystbetont aktivitet hvor barnas førstespråk og det unike som hvert enkelt barn bringer inn i barnehagen betraktes som en ressurs (Belseth, 2021, s. 60; Giæver, 2018, s. 114).

Til slutt kan det nevnes at Covid-19 pandemien i høy grad påvirket barnehagesektoren og preget debatten rundt denne. I mars 2020 ble barnehagene rammet av nedstenging og bare barn av foresatte med samfunnskritiske jobber mottok et omsorgstilbud (Pramling Samuelsson et al., 2020, s. 134). Seks uker senere ble barnehagene gjenåpnet på rødt nivå i trafikklys-modellen med begrenset åpningstid og faste kohorter på tre barn under tre år eller seks barn over tre år. Til slutt ble barnehagene drevet tilnærmet normalt på gult nivå med smittevernstiltak, normal åpningstid og en hel avdeling som kohort. Dette i tråd med den nasjonale veilederen om smittevern i barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I noen områder med høyt smittetrykk ble barnehagene igjen drevet på rødt nivå i kortere perioder. Da barnehagene (og skolene) i Stavanger gikk tilbake til rødt nivå i midten av april 2021, ble det lagt inn en planleggingsdag på kort varsel for å organisere overgangen (Stavanger kommune, 2021). Dette skapte reaksjoner hos enkelte foresatte (Johnsen, 2021) og ble forsvart av ansatte

(Håland, 2021), men det kan diskuteres hvorvidt kritikken skyldes reell mistillit til profesjonen og myndighetene eller andre faktorer som gjør seg gjeldende under forholdene.

Da barnehagene var stengt ble «de sårbare barna» brukt som argument for tidlig gjenåpning. Dette har imidlertid blitt kritisert i ettertid for å ha vært et uangripelig argument som bygger på den uformelle tankefeilen om å appellere til emosjoner for å dekke over det faktum at de samfunnsøkonomiske kostnadene stengte barnehager innebærer var for høye til å kunne fortsette (Dønnestad, 2021; Konradsen, 2021; Remmen, 2021). Da barnehagene hadde begrenset gjenåpning på rødt nivå ble voksentettheten og de små kohortene løftet frem som positive sider til etterfølgelse også etter pandemien (Balci, 2021; Isaksen & Hammer, 2020; Severinsen, 2020), selv om Pramling Samuelsson et al. (2020, s. 137) viser til barnehagelæreres bekymringer i forhold til hvordan de små gruppene påvirker barnas sosiale utvikling og hvorvidt gruppene som ble satt sammen ivaretok barnas vennsrelasjoner på best mulig måte. Men som nevnt tidligere gikk driften relativt raskt over på gult nivå, hvor man kunne gjennomføre organiseringen av barnehagehverdagen tilnærmet som normalt.

I alle de overnevnte debattene dukker ofte begrepet kvalitet opp. Kvalitetsdiskursen i utdanningssektoren har blitt kritisert av blant andre Segerholm (2012), Moss (2016) og Gotvassli og Vannebo (2016), som stiller spørsmål ved hvilken forståelse av begrepet man diskuterer ut ifra og hvorfor det er nettopp dette begrepet man velger å sette søkelys på. Tidligere i prosessen hadde kvalitet en større plass i mitt prosjekt, men etter hvert som jeg har kommet dypere inn i både forskning og debatter innenfor barnehagefeltet, og utdanning generelt, har også jeg blitt mer kritisk til det Biesta (2005, s. 64) kaller en økonomisk forståelse av utdanning hvor man risikerer at målinger i seg selv setter standarden for hva «god» utdanning er (Biesta, 2009, s. 42). Dette eksemplifiseres i en artikkelrekke (Moss et al., 2016; Moss & Urban, 2017; Moss & Urban, 2018; Moss & Urban, 2020) hvor forskere fra barnehagefeltet stiller kritiske spørsmål til OECDs International Early Learning and Child Well-being Study (IELS)<sup>2</sup>. De problematiserte særlig OECDs tilsynelatende ønske om å redusere utdanning fra en kompleks, kontekstavhengig dannelsesprosess til måling av universelle, ferdigsatte læringsutbytter som muliggjør styring av utdanningssektoren fra et

---

<sup>2</sup> Moss og Urban (2017, s. 251) bemerker hvordan «Child Well-being», eller «barns trivsel», ble lagt inn i tittelen uten at dette ble forklart nærmere og det gamle akronymet ble beholdt.

overordnet, internasjonalt hold. Det kan sies å være som om man har gått rett fra kvantitet, i form av å sikre barnehageplass til alle barn, til kvalitet, i form av måling. Dette uten å ha gjennomgått en nødvendig refleksjon og diskusjon omkring formålet med barnehagen. Winger et al. (2016, s. 12) begrunner sin forskning på kvalitet for de minste barna med et behov for å undersøke og belyse verdigrunnlaget som forankrer barnehagens pedagogiske tilbud, samt hvilke valg samfunnet tar på vegne av barn og hva som forstås med hva en god barndom innebærer. Jeg mener derimot at den viktige pedagogisk filosofiske diskusjonen dette fører til vil bli bedre ivaretatt dersom den vinkles bort fra kvalitetsbegrepet og istedenfor tar utgangspunkt i hva man mener *formålet* med barnehagen bør være for de minste barna.

Begrepet formål er altså det sentrale fokuset for denne oppgaven. Broström (2019, s. 10, 29-61) beskriver formål som de overordnede, langsiktige målene for det pedagogiske arbeidet som viser hvilket kunnskapssyn, barnesyn og verdigrunnlag man bygger på og ønsker å videreføre i fremtidens samfunn. Han argumenterer for at pedagoger bør inkluderes i utformingen av formål, at formålet bør ta sikte på å ivareta barns livslange danning (ikke bare kortsiktige læringsmål) og at formålet ikke bare skal være «(...) smukke ord på glittet papir, men derimod et forpligtende grundlag for det pædagogiske arbejde» (Broström, 2019, s. 36). Det er denne forståelsen av begrepet jeg har støttet meg til i denne masteroppgaven.

Østrem (2011, s. 274) stiller spørsmål ved hvorvidt det overhodet har noen betydning at barnehagen har et formelt formål, når de reelle målene som staves ut fra politisk og pedagogisk hold ikke synes å samsvare med dette. Hun legger dette frem med konkrete eksempler fra styringsdokumenter, som vektlegger samfunnsøkonomiske hensyn og kartlegging med særlig vekt på barnas språkutvikling. Gjennom dette viser hun at «(...) referansene til økonomisk lønnsomhet er mer enn en retorisk bruk av metaforer» (2011, s. 277). Allerede i forbindelse med barnehageforliket (Korsvold, 2020) var den klare målsettingen å få småbarnsmødrene ut i arbeid, og ikke nødvendigvis å få småbarna inn i utdanningssystemet, slik at det faktiske formålet blir av samfunnsøkonomisk snarere enn pedagogisk art. Det at mål og innhold i realiteten ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i det overordnede formålet, kan sies å ha blitt avdekket i senere tid ved at «livsmestring og helse» har kommet inn som en del av barnehagens verdigrunnlag i rammeplanen (2017a, s. 7, 11) uten at dette er å finne igjen i formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005). Østrem (2011, s.

276) understreker at det hun skriver selvfølgelig ikke er ment som en motstand til alle typer måltenkning i barnehagen, men heller en påminnelse om at disse målene må samsvare med barnesynet, kunnskapssynet og verdigrunnlaget som kommer frem i det overordnede formelle formålet. Det å stoppe opp ved og finne tilbake til denne viktige diskusjonen omkring barnehagens formål er også, som nevnt ovenfor, intensjonen med denne masteroppgaven.

Winger et al. (2016, s. 13) slår fast at forskjellige aktører innen barnehagesektoren har ulike interesser og dermed vil ha varierende synspunkter på og opplevelser av hva en «god» barnehage er. Dette vil også være gjeldende for hva aktørene mener at formålet med barnehagen bør være for de minste. I rammeplanen vektlegges det at både barna (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 27) og de foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 29) har rett til medvirkning. Det er naturlig å tenke at denne retten til medvirkning ikke bare innbefatter barnehagens daglige drift, men også formålet og verdigrunnlaget som danner utgangspunktet for dette. Man kan ikke drive en barnehage til barnets beste uten å inkludere barnet selv og de foresatte. Dette fordi hjemmet og barnehagen er to arenaer som er avhengige av hverandre og et godt samarbeid for å gi barnet en helhetlig hverdag hvor deres behov for lek, læring, danning og allsidig utvikling ivaretas (Drugli & Onsøien, 2010, s. 19-18). Selv om barn ikke ble intervjuet i denne studien, ble foresatte inkludert som informanter.

De minste barna<sup>3</sup> i barnehagen har også vært gjenstand for debatt (Bredeveien, 2019; Sandgrind, 2017; Solvang, 2017; Vigsnes, 2018) og forskning (Drugli, 2017; Gulpinar et al., 2016; Haugen et al., 2013a; Johansson, 2013; Løkken, 2004) i senere tid. Jeg er selv pedagogisk leder på liten avdeling, og ønsker å begrense mitt masterprosjekt til å gjelde 0-3 års avdelinger. Ikke bare fordi det er dette området jeg personlig har mest erfaring med og kunnskap om, men fordi det oppleves som en viktig arena i forhold til familiers første møte med starten på utdanningsløpet (Belseth & Winje, 2021, s. 124; Lillemyr & Pramling Samuelsson, 2018, s. 71). Det er også en relativt ny utvikling innenfor barnehagesektoren at barn under tre år faktisk benytter seg av barnehageplasser, hvor det i år 2000 kun var drøyt

---

<sup>3</sup> I denne oppgaven brukes ulike betegnelser om hverandre (de minste, barn under tre år, toddlere, liten avdeling, 0-3 års avdeling), men det er altså snakk om barn i alderen 0-3 år, i motsetning til barn i alderen 3-5 år (hvor betegnelser som de store, de eldste, barn over tre år, stor avdeling, 3-5 års avdeling blir brukt).



37% av barn i alderen 1-2 år som gikk i barnehage mens dette i år 2021 har steget til hele 85,4% (SSB, 2021; Stabell, 2017). Til sammenligning gikk 78% av barna over tre år i barnehagen i år 2000, mens dette har hatt en betydelig mindre stigning til 97,3% i år 2021 (SSB, 2021; Stabell, 2017). Det blir dermed særlig aktuelt å undersøke denne aldersgruppen nærmere for å bidra til kunnskapsgrunlaget om denne samfunnsutviklingen.

Særlig i en oppgave som omhandler det grunnleggende formålet med barnehagen vil man sannsynligvis motta svært ulike svar fra aktører som arbeider med de minste og de eldste barna. Med de minste barna vil trygghet og tilvenning som gir et godt første møte med barnehagen for både foresatte og barna stå i fokus, mens med de eldste vil læring og skolestart som gir en myk overgang videre i utdanningsløpet ha høyest prioritet. Denne distinksjonen finner man igjen i rammeplanen hvor overgangen fra hjemmet til barnehagen og fra barnehagen til skolen omtales (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 33). Sentrale aspekter som vennskap, trivsel og allsidig utvikling vil selvfølgelig være aktuelle for både de minste og de eldste barna. Johansson (2020, s. 114) påpeker at der hvor seksårsreformen medførte endring i både prioriteringer og praksis med økt fokus på skolestart, så man ikke den samme interessen for å tilpasse barnehagetilbudet til de minste som begynte i barnehagen etter barnehageforliket. Denne reformen ble dermed et rent kvantitativt prosjekt med øye for å sikre barnehageplasser. Winger et al. (2016, s. 14-15) viser til Fenech (2011, s. 113) som har avdekket lignende tendenser i en internasjonal kontekst, hvor kvalitetsmåling og forskning i høy grad har konsentrert seg om de eldste barnas skoleforberedelser og dermed neglisjert de minste barnas pedagogiske tilbud, som da har blitt redusert til å være et rent omsorgstilbud. Denne studiens avgrensning vil dermed forhåpentligvis bidra med enda mer kunnskap på dette viktige feltet som omhandler det første møtet med barnehagen og hva som er viktig for de foresatte som leverer i fra seg, og de pedagogiske lederne som tar imot, de minste barna i overgangen fra hjemmet til den aller første starten på utdanningsløpet.

Det er ikke en deskriptiv fremstilling av aktørenes forståelse av det formelle formålet som presenteres i denne oppgaven, men en normativ drøfting av hva aktørene mener formålet med barnehagen *bør* være for de aller minste. Dette ble ivaretatt blant annet ved å starte intervjuene med å presentere studien for informantene og poengtere at det ikke finnes noen fasitsvar fordi det jeg etterspurte var deres personlige mening. Ordlyden i problemstillingen

kunne derimot sies å være tvetydig i forhold til dette og ble derfor endret fra: «Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes det mellom foresatte og pedagogiske ledes forståelse av barnehagens formål på 0-3 års avdelinger?» til: «Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes det mellom foresatte og pedagogiske ledes formening om hva barnehagens formål bør være på 0-3 års avdelinger?» for å avverge noen som helst form for misforståelse.

## 1.2 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere tidligere forskning på området barnehagens formål med vekt på ulike aktørers forståelse og de minste. Jeg vil begynne med å gjøre rede for litteratursøket mitt, før jeg plasserer mitt eget masterprosjekt inn i forskningsfeltet.

### 1.2.1 Litteratursøk

Jeg gjennomførte mitt første litteratursøk ved å søke på ulike kombinasjoner av nøkkelordene barnehage, formål og kvalitet i Oria. Da jeg leste gjennom de ulike artiklene jeg fant, var jeg observant i forhold til hvilken litteratur artikkelforfatterne hadde brukt og benyttet dette som en videre kilde til litteratur. Denne tilnærmingen kalles, ifølge Krumsvik (2016, s. 63), «ancestry approach». På denne måten oppdaget jeg at det var for eksempel flere artikler som henviste til Segerholm (2012), som kritisk drøfter kvalitetsdiskursen som har oppstått i utdanningsfeltet i senere tid, og Dahlberg et al. (2002), som beskriver ulike perspektiver på barnehagens formål hvor forfatterne argumenterer for å jobbe frem barnehagen som en demokratisk møteplass i samfunnet. Dette er et synspunkt Dahlberg og Moss (2008), Dahlberg (2016) og Moss (2016) har argumentert for ved flere anledninger. Jeg gikk også inn på nettsiden til *Gode Barnehager for Barn i Norge* (heretter omtalt som GoBaN) prosjektet (GoBaN, u.å.) og gjennomgikk deres liste over prosjektets publikasjoner. Jeg gjorde i tillegg søk på pedagogisk filosofiske artikler/bokkapitler om formålet med utdanning generelt, da barnehagen er starten på utdanningsløpet og kommer inn under dette feltet. Dermed endte jeg opp med et bredt utvalg litteratur som jeg etter hvert kartla i tabellen gitt av Gunn Elisabeth Søreide (se vedlegg A), før jeg valgte ut det jeg oppfattet som den mest relevante litteraturen.

Dette litteratursøket viste at selv om det forskes mye inne barnehagefeltet, så har fokuset i de fleste tilfeller vært på kvalitet og innhold. Formålet med barnehagen generelt blir sjelden

belyst eller diskutert eksplisitt og kritisk, utover fagpolitiske dragkamper mellom en sosialpedagogisk eller skoleforberedende tradisjon. Selv om foresatte tidvis inkluderes i undersøkelser (Baustad, 2015; Wolf, 2018), og det finnes mye litteratur omkring foreldresamarbeid, så inviteres de sjelden inn i en samtale omkring deres normative formening om hva barnehagens formål bør være. Det oppleves altså som et tomrom innen forskningen hvor man ser forbi det praktiske, det dagligdagse og tilfredshet med tilbudet, selv om dette også selvfølgelig er viktig, og går inn i en kritisk, filosofisk drøfting av hva formålet med barnehagen faktisk er eller bør være og hvilke verdier, hvilket barnesyn og hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for dette.

Opprinnelig hadde jeg planlagt et nytt litteratursøk etter å ha gjennomført intervjuene, i tråd med min pragmatiske, abduktive tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 35). Denne tilnærmingen innebærer en vekselvirkning mellom teori og data. Dette åpner opp for at det blir informantenes svar som er retningsgivende for en nærmere innsnevring av temaet utover formål generelt. Det å la informantenes stemmer avgjøre relevante fokusområder var en viktig del av intensjonen med utformingen av denne studien. Dette fordi jeg ikke bare var ute etter deres deskriptive forståelse av det formelle formålet slik det kommer frem i barnehageloven (2005), men deres normative formening om hva formålet med barnehagen *bør* være. Etter å ha analysert og kategorisert dataen fra intervjuene, viste det seg at samtlige informanter tok opp temaer som allerede hadde blitt dekket av det opprinnelige litteratursøket. Det mangeårige arbeidet med denne mastergraden har også medført at jeg generelt har holdt meg faglig oppdatert innenfor barnehagefeltet, og dette bidro også til å lette arbeidet med å finne frem i teorifeltet. Det var derfor ikke nødvendig å foreta et helt nytt litteratursøk, men heller bruke mer tid på å sette meg dypere inn i litteraturen jeg allerede hadde funnet som var relevant i forhold til den innsamlede dataen og analysen av denne.

I arbeidet med å drøfte datamaterialet i lys av relevant teori, endte jeg derfor opp med å støtte meg til flere ulike kilder. De følgende bøkene: *Barnehagens grunnsteiner* (Glaser et al., 2011), som drøfter formålsparagrafen inngående, *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (Østrem, 2018), som retter et kritisk blikk mot de komplekse samfunnsoppgavene barnehagen forventes å ivareta, og *Blikk fra barnehagen* (Gulpinar et al., 2016), som presenterer forskningsresultater fra GoBaN spesielt rettet mot de minste barna, var uunnværlige kilder til

forskning på henholdsvis formålet med barnehagen, barnehagens samfunnsmandat og barnehagehverdagen til de minste barna. Bøkene *Liten i barnehagen* (Drugli, 2017) og *Småbarnspedagogikk* (Haugen et al., 2013a) var viktige kilder til inngående kunnskap om og forskning på de minste barna. Tidsskriftet *Barnehagefolk*, som presenterer aktuelle saker og relevant forskning fra barnehagefeltet, har også vært et viktig supplement til hva som rører seg i feltet og faglig begrunnede debattinnlegg.

Det ble gitt ut en oppdatert utgave av *Barnehagens grunnsteiner* (Glaser et al., 2018, s. 15) hvor det i forordet sies at det sentrale innholdet fra den første utgaven har blitt ivaretatt, selv om bidrag har blitt fjernet, lagt til og oppdatert. Det oppleves derimot som et tankekors at denne nye utgaven ikke bygger på en endring av formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005), men en ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og en revidert kompetansestrategi for barnehagesektoren som fremsetter følgende fire hovedsatsninger: barnehagen som pedagogisk virksomhet, språk og kommunikasjon, barnehagen som et inkluderende miljø for omsorg, lek, læring og danning og barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I den første utgaven av boken ble formålsparagrafen gjengitt i sin helhet (Glaser et al., 2011, s. 17), mens i den andre utgaven gjengis kun et langt sitat fra rammeplanen hvor barnehagens verdigrunnlag presenteres (Glaser et al., 2018, s. 17). Baksideteksten på bokomslaget til den andre utgaven nevner også den nye rammeplanen og lister opp de grunnleggende verdiene som presenteres i denne. Dette er signifikant fordi den påståtte grunnverdien «livsmestring og helse», slik det ble bemerket i oppgavens innledende kapittel, har kommet inn i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7, 11) uten å være forankret i barnehageloven (2005). Selv om de sentrale temaene sies å være beholdt og hensikten med boken sies å være en faglig inspirasjon til å omsette formuleringene i formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005) i praksis, oppleves det som problematisk at den nye utgaven beveger seg bort fra den faktiske lovteksten og mot forskriften til denne og strategiplaner. Dette kan sies å være et bidrag til å svekke profesjonens allerede sårbare autonomi i forvaltning av samfunnsmandatet og svinnende definisjonsmakt i forhold til hva formålet med barnehagen bør være. Av disse årsakene besluttet jeg å bruke den første utgaven av *Barnehagens grunnsteiner* (Glaser et al., 2011) som min primære kilde, og kun supplere med bidrag fra den andre utgaven der det har vært nødvendig. Kapitlene som benyttes har vært tilnærmet identiske i de to utgavene, med unntak av Lillemyr og Pramling Samuelssons (2018) kapittel om lek og læring i dagens barnehage som er et helt nytt bidrag og Øksnes og

Brønstad (2011; 2018) sitt kapittel som ble redigert fra å omhandle barndom og lek generelt til herjelek spesielt.

Videre i litteratursøket undersøkte jeg ulike begreper informantene brukte i sine intervjuer. For eksempel sosial kapital (Hansen, 2019), som var et begrep én av informantene la stor vekt på og som det viste seg samtlige informanter omtalte uten å bruke det samme begrepet, og martyr-tendenser innenfor omsorgsyrker (Stormberg, 2007, s. 180) da dette var noe de pedagogiske lederne reflekterte en del rundt.

Søk på Norsk senter for forskningsdata nettside med nøkkelordet «barnehage» resulterte i flere ulike datasett. Datasettene jeg valgte å undersøke videre for å finne selve rapportene de hadde blitt brukt i omhandlet innbyggerundersøkelsen (NSD, 2017a), undersøkelsen om barnefamiliers tilsynsordninger (NSD, 2011) og språkkartlegging av flerspråklige barn (NSD, 2017b). Rapportene ble funnet ved å henholdsvis søke innbyggerundersøkelsen opp på Private Barnehagers Landsforenings (heretter omtalt som PBL) barnehagemonitor, som også inneholder data fra andre kartlegginger av foresattes tilfredshet i barnehagesektoren (Barnehagemonitor, u.å.), ved å søke opp undersøkelsen om barnefamiliers tilsynsordninger på SSB (Kitterud et al., 2012; Moafi, 2017; SSB, 2017; SSB, 2012) og ved å søke opp doktorgradsavhandlingen om språkkartlegging som jeg etterspurte og fikk tilsendt via mail fra Siri Schive Hjelde (NTNU, 2021; Vik, 2021). Alle disse kildene viste seg å være relevante for hva informantene fortalte i min undersøkelse og for barnehagens posisjon i samfunnet generelt. Databasen Nordic Base of Early Childhood Education and Care (Utdanningsdirektoratet et al., u.å.) var også nyttig for å søke opp annen relevant forskning, men det var overraskende lite forskning som eksplisitt omhandlet aktørers formening om hva formålet med barnehagen bør være.

Basert på det jeg har funnet om tidligere forskning på barnehagens formål, vil mitt masterprosjekt kunne kalles et nybrottsarbeid med potensial for å frembringe nye innsikter om fenomenet som undersøkes. Da med fokus på de minste barna i barnehagen og ulike aktørers formening om hva formålet med barnehagen bør være. Hovedfokuset i denne oppgaven er at pedagogiske ledere og foresatte ikke intervjues i forhold til kvalitet, innhold og hvorvidt de er

fornøye med barnehagene sine, men i forhold til hva de mener barnehagen i dag er til for. Det er behov for å belyse barnesynet, kunnskapssynet og verdigrunnlaget som ligger til grunn for den norske barnehagen, og mitt arbeid vil forhåpentligvis kunne bidra med dette.

### 1.3 Masteroppgavens oppbygning

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg benyttet metoden kvalitative forskningsintervju av tre foresatte og tre pedagogiske ledere for å svare på problemstillingen «Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes det mellom foresatte og pedagogiske lederes formening om hva barnehagens formål bør være på 0-3 års avdelinger?». Oppgaven har en normert oppbygning, hvor jeg her vil presentere de videre kapitlene.

Relevant teori vil bli presentert i kapittel to. Det første temaet her er barnehagens formål, hvor jeg vil begynne med å se på hvordan dette forankres i lovverk før jeg presenterer ulike pedagogisk filosofiske forståelser av formål med utdanning generelt og med barnehagen spesielt. Det andre temaet som presenteres er foresattes rolle som aktører i barnehagesektoren, hvor det gjøres rede for foreldremandatet, betydningen av barnehagen som et kompletterende miljø og til slutt ulike perspektiver på foresatte som informanter i forskning på barnehagefeltet. Det siste temaet som presenteres er de minste i barnehagen, da med vekt på utviklingen i barnehagesektoren i forhold til denne aldersgruppen i senere tid og ulike perspektiver på barn under tre år med utgangspunkt i toddler-begrepet.

Metoden som har blitt brukt og ulike sider ved dette arbeidet vil bli presentert i kapittel tre. Jeg vil først gjøre rede for den pragmatiske tilnærmingen som er valgt, før jeg beskriver metoden kvalitative forskningsintervju hvor refleksjoner omkring både intervjuguiden og intervjusituasjonen gjengis. Det vil også bli gjort rede for prosessene i forhold til utvalg av informanter og utfordringer med å oppnå tilgang til feltet. Det er i denne delen av oppgaven at forskningsetiske utfordringer drøftes, samt undersøkelsens kvalitet eller troverdighet vil bli vurdert i lys av begrepene reliabilitet og validitet. Kapittelet avsluttes med en utgreiing av hvordan analysen av det innsamlede datamaterialet ble gjennomført.

Empirien vil bli lagt frem i kapittel fire. Dette kapittelet begynner med en presentasjon av funn. Denne fremstillingen er organisert ut ifra hovedfunn hos foresatte og hovedfunn hos pedagogiske ledere, før disse funnene stilles opp imot hverandre på tvers av gruppene i en beskrivelse av hovedfunn fra begge gruppene. Analysen av empirien har avdekket en overordnet forståelse av barnehagen som et samfunnsøkonomisk tiltak, men samtidig som «noe mer» og et fundament. Innenfor dette overordnede formålet har det også blitt avdekket følgende fire kategorier: en god barndom, utvikling og læring, bro mellom hjem og barnehage og profesjonen. Drøftingen av resultatene har derfor blitt disponert slik at barnehagen som samfunnsøkonomisk tiltak drøftes først, før jeg tar for meg de ovenfornevnte kategoriene i den gitte rekkefølgen og avslutter med å diskutere barnehagen som «noe mer» og et fundament.

Det femte og siste kapittelet er et konklusjonskapittel som samler trådene og oppsummerer masterprosjektet. Dette arbeidet starter med en presentasjon av problemstillingen. Denne tar utgangspunkt i hensikten med og motivasjonen bak masterprosjektet, før de aktuelle informantene og den mest hensiktsmessige metoden for å besvare problemstillingen legges frem. Det gis så en vurdering av hvorvidt problemstillingen kan sies å ha blitt besvart. Videre i kapittelet presenteres og begrunnes undersøkelsens potensielle teoretiske implikasjoner, med utgangspunkt i oppgavens betydning som nybrottsarbeid og foresattes innsikt i barnehagehverdagen, og mulige praktiske implikasjoner, i forhold til foreldresamarbeid og å øke forståelsen av 0-3 års avdelingers egenart og viktighet. Kapittelet fortsetter med en redegjørelse av det jeg personlig opplever som oppgavens største styrke og svakhet, som er henholdsvis metodevalg med tilhørende analyse og det brede tematiske utgangspunktet. Dette kapittelet, og masteroppgaven, avsluttes med noen tanker omkring oppgavens bidrag til feltet og fremtidig forskning.

## 2 Teoretiske perspektiver på barnehagens formål, foresattes rolle som aktører i barnehagefeltet og de minste i barnehagen

I dette kapitlet vil relevant teori bli presentert. Det første delkapitlet omhandler barnehageformålets forankring i lovverk, samt pedagogisk filosofisk refleksjon omkring formålet med utdanning generelt og med barnehagen spesielt. Det andre delkapitlet omhandler foresattes rolle som aktører i barnehagefeltet, hvor både lovverk og teori løftes frem for å vise hvorfor det er viktig å anerkjenne brukernes perspektiv i diskusjonen om hva formålet med barnehagen bør være. Foreldremandatet og barnehagen som kompletterende miljø vil bli beskrevet, før foresattes rolle som informanter i forskning på barnehagefeltet drøftes. Det siste delkapitlet omhandler de minste barna i barnehagen, hvor det gjøres rede for hvorfor det oppleves som særlig viktig å forske på de minste og ikke bare barnehagebarn som en tilsynelatende homogen gruppe.

### 2.1 Formål

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for både formålet med utdanning generelt og med barnehagen spesielt, samt forankring i lovverk. Jeg viser igjen til Broströms (2019, s. 10, 29-61) overordnede forståelse av formål i en utdanningskontekst som det kunnskapssynet, barnesyntet og verdigrunnlaget som vises igjen i langsiktige mål for barnas livslange dannelsingsprosjekt, samtidig som det må være konkret nok til at det faktisk kan brukes som grunnlag for det pedagogiske arbeidet.

#### 2.1.1 Forankring i lovverk

Formålet med barnehagen er gitt fra myndighetene gjennom forpliktelser til å følge FNs barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 2003), formålsparagrafen i lov om barnehager (Barnehageloven, 2005) og forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Barnehageloven (2005) åpner opp for at barnehageeier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold (§2), noe som for eksempel kan vise seg i lokale pålegg fra kommunen som barnehageeier<sup>4</sup>. Greve et al. (2018, s. 94) påpeker derimot at dette

---

<sup>4</sup> Stavanger kommune har for eksempel utviklet «Stavanger-barnehagen» som en felles kvalitetsplattform for private og kommunale barnehager. Denne skal ivareta områdene språkkompetanse, relasjonskompetanse, interkulturell kompetanse og kompetanse om tidlig innsats (Stavanger kommune, 2019).



også kan gi rom for at kommersielle barnehagekjeder kan pålegge barnehager å basere driften på pedagogiske programmer og tilnærminger som prioriterer nytteverdien av måling og strukturert læring fremfor egenverdien av barns lek, noe som kan sies å gå på tross av verdiene i barnehagens vedtatte formål. Når det gjelder hva den enkelte barnehage velger å fokusere på, kan dette innebære alt fra å være en idrettsbarnehage eller en musikkbarnehage til å drive barnehagen med utgangspunkt i en spesifikk pedagogisk retning som eksempelvis Steiner- eller Montessoripedagogikk. Det kan også være så enkelt som å utarbeide en egen visjon for barnehagen og å velge ett eller flere områder man ønsker å jobbe ekstra med, som for eksempel voksenrollen, leken eller måltidssituasjonen. Dette viser igjen at profesjonen har en viss grad av autonomi i forhold til hvordan samfunnsmandatet, slik det er forankret i lovverk, utøves og ivaretas i praksis.

Den nyeste satsningen fra regjeringens side, ved Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby, er en ny ti-årsplan for barnehagesektoren hvor man, med utgangspunkt i overraskende lave resultater med internasjonale kartleggingsverktøy i GoBaN-studien (Bjørnstad et al., 2017, s. 185), skal satse på kvalitet og da særlig språk og skoleforberedende aktiviteter (Karlsen, 2021; Ropeid, 2021c). Samtidig påpekte Jansen og Røtnes (2016, s. 37) allerede for fem år siden i sin kritiske artikkel til stortingsmeldingen «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen.» at barnehagen har historiske røtter og en sterk tradisjon i forhold til både forpliktelser til og kunnskaper om forvaltning av barns utvikling, lek og danning. Østrem (2018, s. 21) viser også til politikeres manglende interesse for og kunnskap om barnehagens helhetlige tilnærming og de læringsprosessene som forekommer, hvor politikernes krav om «mer» læring egentlig er en etterspørsel etter en annen type læring som lettere lar seg måle og kontrolleres. Jansen og Røtnes (2016, s. 37) skriver videre at da barnehageloven kom i 1975 og den første rammeplanen ble utgitt i 1996, så var det profesjonen selv som jobbet disse frem «ikke først og fremst fordi vi trodde innholdet i barnehagen ville bli bedre, men fordi det var nødvendig for barnehagens politiske status og en forutsetning for at barnehagen kunne utvikles fra et selektivt til et universelt gode». Man kan da påstå at det blir en naturlig konsekvens når man løfter barnehagesektoren frem i offentligheten, at ulike aktører ønsker å påvirke innholdet og sikre et kvalitativt og likeverdig tilbud. Ifølge Greve og Jansen (2018, s. 42) var det først da barnehagen ble et universelt gode at politikere viet den interesse, og da i form av å finne ut av hva som «virker» med påfølgende fokus på sosial utjevning og skoleforberedende læring. Det bør derimot ikke følge av denne overgangen fra et eksklusivt

til et universelt tilbud at man ikke skal søke å ivareta barnehagens egenart, eller å anerkjenne profesjonens egen visjon for sektoren og evne til å videreutvikle den i tråd med samfunnsmandatet slik de alltid har gjort.

Korsvold (2016, s. 74) skisserer også en utvikling fra profesjonell autonomi til mer statlig styring. Dette begrunnes med en utdanningspolitikk som i nyliberalistisk ånd prioriterer læring og konkrete ferdigheter som kan måles og optimaliseres, noe Korsvold (2016, s. 78) beskriver som vanskelig å forene med barnehagens barnesentrerte tradisjon hvor barnehagelærerens bruk av profesjonelt skjønn i møte med barns lek og undring som gir rom for medvirkning og å ivareta hele barnegruppens behov. Bleken (2016, s. 92), som var en del av det første Rammeplanutvalget, beskriver hvordan utvalgets betenkeligheter omkring å introdusere begrepet «fag» i barnehagesektoren har vist seg å være berettiget da dette kan sies å ha «(...) åpnet for den gradvise overgang til å definere barnehagen mer og mer som skoleforberedende, som vi nå opplever». Alvstad et al. (2017, s. 166, 168) er derimot skeptiske til denne dikotomien mellom en sosialpedagogisk og en skoleforberedende tradisjon, og mener at man istedenfor å bygge opp om motsetningene må finne en syntese mellom de to og gjennom et tettere samarbeid med skolen kan sikre en helhetlig opplevelse for barna. Det at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom et omsorgstilbud og pedagogisk virksomhet fremheves også av Østrem (2018, s. 12), hvor dette snarere er to sider av samme sak når det gjelder å gi barna gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Hagesæther (2011, s. 35) beskriver også en endring fra 1970-tallets kamp for å bevare barnehagens egenart, til nå hvor barnehageutbyggingen har medført at tilnærmet alle barn går i barnehage og det da blir naturlig å inkludere skoleforberedelse i barnehagens samfunnsmandat for å sikre like muligheter for alle barn. Spørsmålet gjenstår likevel fortsatt da, som Håvard Tjora påpeker (Jonassen, 2017a), om barnehagen skal produsere skoleklare barn eller om skolen skal være klar til å ta imot de barna som kommer. Giæver (2018, s. 121) diskuterer skolestart for flerspråklige barn spesielt, men hennes tanker synes å kunne være generaliserbare og gjeldende for alle skolestartere. Hun skriver nemlig at barnas dannelsesprosesser slik de vektlegges i barnehagelovens formålsparagraf (2005, §1) ikke er forenelige med en tidsfrist ved skolestart, slik at det er opp til skolen å møte barna der hvor de er når de slutter i barnehagen. Svaret synes dermed å være en gylden middelvei hvor gjensidig samarbeid mellom barnehage, skole og foresatte vil sikre barna en helhetlig overgang.

Det er altså mange kilder til barnehagens formål, og mange aktører som ønsker å påvirke, og dermed blir det desto viktigere å ha et kritisk blikk på hva man velger å vektlegge og hvorfor. Johansson (2020, s. 46) påpeker for eksempel at det høye fokuset på de eldste barnas overgang til skolen, har gått på bekostning av å utvikle en pedagogikk for de minste barna. Det samme fremsetter Fenech (2011, s. 113) ved å vise til at er en oppfatning om at barnehagen tilbyr «childcare», forstått som omsorgstilbud, for barn under tre år og «education», forstått som pedagogisk virksomhet, for barn over tre år. Ikke bare preger denne prioriteringen den overordnede retningen for utviklingen av barnehagesektoren, hvor blant annet Greve et al. (2018, s. 90) viser hvordan barns spontane lek blir nedprioritert til fordel for å løfte barnehagen som en skoleforberedende arena med fokus på formell læring, men Pettersvold (2018, s. 79-80) fant at barnehagelærere endret sin praksis i forhold til barns medvirkning i påvente av at barna ikke vil møte samme grad av mulighet for medvirkning i skolen. Det er dermed essensielt at man stopper opp og tar seg tid til å drøfte hva formålet med barnehagen bør være, slik at man kan jobbe ut ifra et felles barnesyn, kunnskapssyn og verdigrunnlag. Først da vil det være hensiktsmessig å diskutere innhold og hva som kjennetegner en god barnehage.

### 2.1.2 Utdanning generelt

Formålet med utdanning generelt bærer preg av den samme utfordringen. Man fokuserer ofte på hva som kjennetegner god utdanning, og hvordan dette kan sikres og utvikles, samt hva målene ved endt utdanning skal være. Det man glemmer da er å stoppe opp ved de grunnleggende spørsmålene omkring hvorfor utdanning i seg selv er verdifullt og hvilke verdier som ligger bak prioriteringene man gjør på dette området. Det er altså veldig lett å havne opp i en kvalitetsdiskurs, uten å ha foretatt en nødvendig kritisk analyse av formål.

Young (2009) drøfter ulike formål med utdanning og argumenterer for at formålet med utdanningsinstitusjoner må være noe som er unikt for disse som samfunnsinstitusjoner. Han konkluderer med at utdanningsinstitusjoners unike formål er å «(...) gjøre elevene i stand til å tilegne seg kunnskap som ikke er tilgjengelig for dem i hjemmet eller i hverdagslivet deres» (s. 16, min oversettelse). Han kaller denne kunnskapen for «powerful knowledge» og definerer den som kontekstuavhengig eller teoretisk, universell og generaliserbar, som regel forankret i naturfag og brukbar som et grunnlag for å foreta beslutninger. Selv om jeg egentlig

godt kan slutte meg til hans tanke om at formålet for en samfunnsinstitusjon er det man står igjen med når man har «skrelt bort» alle de funksjoner som ivaretas av andre institusjoner, så stiller jeg meg kritisk til Youngs (2009, s. 12) argument om at det følger av dette at disse andre funksjonene ikke kan være et utgangspunkt for lære- og rammeplaner. Selv om det for eksempel er utdanningsinstitusjoners formål å gi oss kunnskap og helseinstitusjoners formål å gjøre oss friske, så ønsker ikke jeg å oppholde meg på en institusjon som ikke også ivaretar meg som et helt menneske. Dette vil innebære å bli vist omsorg og anerkjennelse, samtidig som at institusjonen ivaretar så mange sider av ens velvære som mulig, både psykisk, fysisk, emosjonelt og intellektuelt. Jeg stiller meg også kritisk til Youngs (2009) snevre definisjon av «powerful knowledge» og er fristet til å komme med den velkjente anklagen om at det han presenterer er en elitistisk forståelse av hva som utgjør kraftfull kunnskap i et menneskes liv.

Marples (2010) gjør også rede for ulike formål med utdanning. Han begynner med kunnskap i seg selv som et mål, men avviser dette grunnet elitisme. Arbeidslivet som endelig mål for utdanning avviser han også, da dette ikke er tilstrekkelig. Lykke og behovstilfredsstillelse når heller ikke helt opp, da det gode liv består av noe mer komplekst enn en egoistisk jakt på personlig eufori. Det han står igjen med da er å relatere egen livskvalitet til våre medmenneskers livskvalitet og en kollektivistisk holdning til oppnåelsen av det gode liv. Han går ikke inn på de spesifikke kunnskaper og evner man må inneha for å oppnå dette, men understreker viktigheten av å ha et avklart forhold til hvilke verdier man baserer dette på. Det er nettopp dette jeg ville inkludert i Youngs (2006) definisjon av «powerful knowledge»; de kunnskaper og evner som gjør oss i stand til å mestre eget liv og deltakelse i fellesskap hvor man respekterer og anerkjenner andres behov, samtidig som man ivaretar seg selv.

### 2.1.3 Barnehagen spesielt

Dahlberg et al. (2002) gjør rede for ulike forståelser av formålet med barnehagen. De understreker at barnehager ikke har et naturgitt, verdifritt og overordnet formål, men at de er sosiale konstruksjoner som skapes av menneskene i et gitt samfunn. De gjør rede for det de oppfatter som dominerende forståelser av barnehagen, nemlig barnehagen som produsent av barneresultater, et erstatningshjem og et forretningsforetak. Disse innebærer alle et syn på barn som tomme krukker og sårbare vesener som kan reddes fra sine uheldige omstendigheter, og dermed spare samfunnet for utgifter til kriminalomsorg og

trygdeordninger i fremtiden. De stiller seg, som Young (2009, s. 11), Østrem (2018, s. 14) og Moss og Roberts-Holmes (2021), kritiske til den neoliberalistiske tanken om å overføre markedsprinsipper til utdanningssektoren. I stedet for presenterer de en forståelse av barnehagen som en møteplass i det borgerlige samfunn. Med dette mener de at ved å se på barna som kompetente medmennesker (Johansson, 2013, s. 58-66), kan man betrakte barnehagen som en arena hvor individer kommer sammen for å delta og engasjere seg i felles prosjekter (Dahlberg et al., 2002, s. 115) og hvor barna kan leve sin barndom. Dette er et standpunkt de har bekreftet ved flere anledninger (jf. Dahlberg, 2008; Dahlberg & Moss, 2016; Moss, 2016). Det bør kort nevnes at fenomenet ikke bare gjelder barn i barnehagen, men alle samfunnsborgere i hele den offentlige sektoren. Dette fordi man i senere tid har hatt en utvikling mot såkalt relasjonell velferd, som søker å etablere et felles formål på tvers av sektorer hvor brukernes livskvalitet og aktive deltakelse vektlegges gjennom verdisamskaping slik at tjenestene tilpasses den enkeltes behov samtidig som brukernes medborgerskap styrkes (Aasbrenn, 2015, s. 57; NTNU, u.å.; von Heimburg et al., 2021, s. 23).

Barnehagen som en demokratisk møteplass beskrives også av Østrem (2018, s. 24) hvor hun formulerer det slik at barnehagen er den første offentlige arenaen hvor barna ikke blir representert av andre, men deltar i kraft av seg selv, slik at barnehagen blir en unik arena for å fremme og å ivareta barns medborgerskap. Det ligger dermed et viktig ansvar på barnehagen som samfunnsinstitusjon, slik Winger og Eide (2018, s. 61-62) konstaterer, i forhold til å basere sin virksomhet på omsorg og livskvalitet (forstått som trivsel eller well-being, dette utdypes under drøfting av funn i delkapitlet om en god barndom), både slik at barna opplever en god barndom her-og-nå og slik at de erverver seg det nødvendige verdigrunnlaget og handlingskapasiteten til å utøve sitt medborgerskap. Det er, som nevnt, dette jeg mener bør være en del av definisjonen på Youngs (2006) «powerful knowledge». I dagens samfunn vil det ikke være tilstrekkelig med teoretisk viten og logiske ferdigheter som gjør en i stand til å foreta beslutninger ut ifra et valid kunnskapsgrunnlag (Young, 2006, s. 16) for å kunne være en aktiv samfunnsdeltaker. Dette er selvfølgelig også viktig og nødvendig, men det mangler den essensielle dimensjonen av mellommenneskelige relasjoner og et avklart verdigrunnlag som gjør individer i stand til å både ivareta egne behov og til å tilpasse seg andres behov, slik Marples (2010) gjør rede for.

I boken *Barnehagens grunnsteiner* (Glaser et al., 2011) har ulike forskere fra barnehagefeltet tatt for seg enkeltformuleringer fra formålsparagrafen og utdypet disse, med kritiske analyser og refleksjoner rundt hva de kan innebære for praksisfeltet. Dette understreker igjen hvor komplekst begrepet formål er i en utdanningskontekst. Det reflekterer også barnehagens tradisjon for en helhetlig tilnærming hvor man følger barnas nysgjerrighet og gir rom for og støtte til lek, omsorg og danning som grunnlag for allsidig utvikling, samt barnehagelærernes metodefrihet og mulighet til å tilpasse planer og mål til sin unike barnegruppe. Det fremsettes av Østrem (2018, s. 11) at det er nettopp kompleksiteten og mangfoldet som kjennetegner barnehagen som samfunnsinstitusjon. Solbrekke og Østrem (2011, s. 195) beskriver utfordringer ved å ivareta profesjonelt skjønn og, som de viser til at Monika Röthle påpeker, å sikre at definisjonsmakten i forhold til barnehagens formål og pedagogikk ligger hos barnehagelærerne og ikke aktører utenifra, både myndigheter og private, som tilsynelatende ønsker å styre barnehagen i retning av en skoleforberedende tradisjon. Det kan altså vanskelig gjøres å definere ett bestemt formål med barnehagen, fordi man må ha rom for uenighet og lokale kontekster hvor formålet konstrueres sammen med og av barnegruppen og personalet i den enkelte barnehage. Det er dermed ikke sagt at barnehagen ikke skal forholde seg til sitt samfunnsmandat og det som skjer i samfunnet for øvrig, men man må kunne ha rom for kritisk refleksjon og lokale tilpasninger.

## 2.2 Foresattes rolle som aktører i barnehagesektoren

I denne delen av oppgaven vil jeg, med utgangspunkt i både lovverk og teori, vise hvorfor det er viktig å anerkjenne de foresattes perspektiv i diskusjonen om hva formålet med barnehagen bør være og hvorfor det er relevant å forske på dette. Jeg vil begynne med å gjøre rede for foreldremandattet, før jeg kort beskriver barnehagen som kompletterende miljø i lys av dette og avslutter med en kritisk refleksjon omkring de foresattes rolle som informanter i forskning på barnehagefeltet.

### 2.2.1 Foreldremandattet

Bø (2011, s. 20-21) gir en grundig beskrivelse av hva foreldremandattet innebærer i en norsk kontekst og hvilke lovverk den er forankret i. Slik det kommer frem i barneloven (1981) så er det de foresatte som har både rett og plikt til å imøtekomme barnets behov for omsorg og oppdragelse, og det er dermed de som har hovedansvaret for barnet. Dette ansvaret kan

delegeres til andre institusjoner, som for eksempel barnehage, men arbeidet skal fortsatt skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, slik det er fastsatt i barnehagelovens formålsparagraf (2005). Foreldremandatet er også begrenset i den forstand at dersom barnet blir utsatt for vold eller omsorgssvikt og dermed er skadelidende hos sine foresatte så trer barnevernloven (1992) i kraft. Man vil derimot fortsatt søke å hjelpe barnet i familien med for eksempel foreldreveiledning og lignende tiltak slik at man unngår å skille barnet fra de foresatte. Unntaket til dette er dersom barnet utsettes for eller er vitne til vold eller seksuelle overgrep fra eller mot sine nærmeste omsorgspersoner, dette i tråd med avvergeplikten (Bufdir, 2019). Bø (2011, s. 21) påpeker at det er både sterke følelser og vesentlige verdier knyttet til det å bevare familieenheten, og det er desto viktigere at fagfolk oppfyller mandatet om å utføre sitt arbeid i samarbeid og forståelse med hjemmet i tråd med foreldremandatet.

Glaser (2011, s. 49) stiller spørsmål ved hvem som kan påberope seg å være ekspert på barn, om dette er barnet selv, de foresatte, politikere, fagfolk eller andre aktører. Hun anerkjenner at foresatte helt klart har en unik kunnskap om egne barn, men hevder at dette ikke er ensbetydende med at de alltid kjenner barnets reelle behov eller hva som faktisk vil være til barnets beste (Glaser, 2011, s. 54). Det er derimot stort rom for hvordan foreldrerollen utøves, og de ekstreme tilfellene hvor barnet blir skadelidende skal andre institusjoner i samfunnet fange opp og støtte både barnet og de foresatte til å rette opp i dette, i tråd med barnevernloven (1992) som nevnt over. Når man drøfter foreldremandatet og samarbeid med andre instanser, bør man derfor ta utgangspunkt i at de foresatte, om de ikke er eksperter, så kjenner de sitt barn best og ønsker det beste for sitt barn. Med dette utgangspunktet, slik det kommer frem i Belseth og Winje (2021, s. 124), Drugli (2017, s. 99, 104) og Drugli og Onsjøien (2010, s. 21-22), så er det avgjørende at fagfolk tar ansvar for å skape et godt samarbeid med de foresatte. De forstår alle et godt samarbeid som et samarbeid hvor relasjonen er tuftet på tillit og gjensidighet, altså hvor de foresattes kunnskap og meninger lyttes til og de også mottar den informasjonen de trenger for å kunne være aktive aktører i arenaer hvor deres barn ferdes. Dette er for så vidt også essensielt arbeid for fagfolk å gjøre slik at de potensielt kan fange opp de familiene hvor de foresatte trenger støtte og veiledning i utøvelsen av sin foreldrerolle.

### 2.2.2 Barnehagen som et kompletterende miljø

Brønseth (2016, s. 259) beskriver forandringen som har skjedd både i barnehagene og i familier etter at det politiske målet om full barnehagedekning ble nådd. Han reflekterer rundt dette med utgangspunkt i formuleringen fra formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005) om at barnehagen skal arbeide i *forståelse* og *samarbeid* med hjemmet, samt betegnelsen barnehagen som *kompletterende miljø* som har vært brukt i alle versjoner av rammeplanen frem til det ble tatt bort i den siste revisjonen som trådte i kraft i 2017. Det er interessant å se at setningen om kompletterende miljø har blitt fjernet i den siste utgaven av rammeplanen, da Brønseth (2016, s. 266-267) reflekterte rundt hvorvidt dette var en utdatert formulering tatt i betraktning at barna gjerne begynner i barnehagen før de har fylt ett år og «alle» går i barnehagen i flere år før skolestart. En kan dermed hevde å ha dekning for å påstå at det ikke kan sies å være noe særlig grunnlag fra hjemmet for barnehagen å være et supplement til, men at barnehagen i større grad har blitt en naturlig del av barnas hverdagsliv.

Ifølge Brønseth (2016, s. 272), som viser til Øyvind Kvellos ordvalg, så har familieenheten blitt tappet for viktige funksjoner etter hvert som flere og flere barn tilbringer mer og mer tid i barnehagen, som da overtar en del funksjoner som tidligere ble oppfylt av familien. Det er likevel viktig å huske på, slik Brønseth (2016, s. 277, 274) påpeker, at barnehagen er avhengig av et nært samarbeid med de foresatte for å kunne tilpasse arbeidet til den enkelte families behov og at samme hvor mye tid barna tilbringer utenfor familien, så vil familien likevel være nært knyttet sammen av følelsesmessige bånd som barnehagepersonalet aldri vil kunne erstatte. Barnehagen vil altså alltid være et kompletterende miljø og sekundær til barnas primære sosialiseringarena, nemlig hjemmet.

### 2.2.3 Foresatte som informanter i forskning på barnehagefeltet

Det finnes flere undersøkelser som tar sikte på å måle brukertilfredsheten i barnehagesektoren med foresatte som brukergruppen. Man kan på nettsiden Barnehagemonitor, som er laget i regi av PBL, finne en samlet oversikt over resultatene fra Utdanningsdirektoratets foreldreundersøkelse, EPSI Ratings måling av brukertilfredshet i hele utdanningsløpet og innbyggerundersøkelsen i regi av Direktoratet for forvaltning og IKT (Barnehagemonitor, u.å.). I samtlige av disse undersøkelsene, kommer barnehagen svært godt ut og brukerne later til å være svært fornøyde med tilbudet de mottar.



Man kan derimot stille spørsmål ved hva de ovenfornevnte undersøkelsene faktisk fanger opp, da foresatte uttaler å være fornøyde uten å nødvendigvis ha kjennskap til hva som faktisk foregår i barnehagen (Drugli, 2017, s. 105). Rydland og Christensen (2021, s. 7) hevder at siden de foresatte kun har førstehåndserfaring med barnehagen gjennom hente- og bringesituasjonen, så kan det argumenteres for at måling av foresattes brukertilfredshet blir et mål på personalets serviceevner snarere enn barnehagens pedagogiske praksis. Forskning tyder på at de foresatte besvarer brukerundersøkelser nettopp ut ifra relasjonen med personalet og hvordan de håper at det er i barnehagen, og ikke hva de faktisk har observert og erfart, fordi det blir umulig å forene mangler ved barnas omsorgstilbud når man ikke har noe annet valg enn å sende dem dit (Baustad, 2015, s. 109; Drugli, 2017, s. 107). I det daglige møtet med barnehagen har det ifølge Drugli (2017, s. 105) også kommet frem at foresatte har vanskelig for å si ifra ved misnøye, da de er bekymret for at en negativ tilbakemelding vil ha en uheldig påvirkning på hvordan personalet ivaretar deres barn. Det er med andre ord mange følelser, og kanskje mye dårlig samvittighet, forbundet med å i nyliberalistisk ånd be foresatte om å vurdere hvor fornøyde de er med sitt barns barnehagetilbud. Kanskje nært og godt foreldresamarbeid og kvalitative undersøkelser tuftet på gjensidighet og de foresatte som reelle, likeverdige partnere (Belseth & Winje, 2021, s. 124; Drugli, 2017, s. 106) på et individnivå er en bedre innfallsvinkel ikke bare til å innhente data om de foresattes tilfredshet, men også til å gi dem den nødvendige innsikten inn i barnehagehverdagen som trengs for å komme med meningsfulle innspill? Eller kanskje det er et feilslått fokus på kvalitet, fremfor formål og verdigrunnlag, som gjør det vanskelig for de foresatte å delta med sine oppriktige tanker og meninger?

I GoBaN-undersøkelsen ble det samlet inn data med foresatte og styrere som informanter omkring kvalitet og hva informantene mente kjennetegner en «god» barnehage, og denne dataen har blitt drøftet av både Wolf (2018) og Baustad (2015). De påpeker begge at det finnes lite forskning på hva de foresatte mener er en «god» barnehage og at det er behov for mer (Baustad, 2015, s. 110; Wolf, 2018, s. 2), samt at de foresatte har en viktig stemme i kraft av sitt foreldremandat og sin essensielle rolle i å ivareta sine barns omsorg og utvikling (Baustad, 2015, s. 96; Wolf, 2018, s. 13). Rydland og Christensen (2021, s. 34-35) fremhever at på tross av begrenset innsikt i barnehagehverdagen så bidrar de foresattes egenrapporterte tilfredshet med viktig informasjon om deres holdninger og forventninger til barnehagen,

samtidig som brukerundersøkelsen fungerer som en arena for demokratisk deltakelse for de foresatte. Det er grunnlag for å hevde at de foresatte ikke bare fortjener å bli hørt når kvaliteten på barnehagetilbudet skal vurderes, men at deres verdier og barnesyn må komme frem i den vesentlige diskusjonen om hva formålet med barnehagen bør være slik at de får den aktive rollen og reelle påvirkningskraften som deres rolle i barnas liv tilsier at de bør ha i møte med barnehagesektoren. Mitt masterprosjekt vil forhåpentligvis kunne bidra til dette.

### 2.3 De minste i barnehagen

Det har i senere tid, som tidligere nevnt, blitt rettet et søkelys mot de minste barna i barnehagen både i offentlige debatter og i forskning. Dette kan naturlig nok sies å skyldes at andelen barn under tre år som går i barnehage har økt, og at andelen ettåringer som går i barnehagen har økt mest av alle alderskullene de siste årene (Johansson, 2020, s. 16; SSB, 2017; SSB, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2019). I begynnelsen fokuserte fremstillingen hovedsakelig på hvorvidt den tidlige barnehagestarten var heldig eller skadelig for de minste barna. Studier som tok utgangspunkt i måling av stresshormonet kortisol fikk stor oppmerksomhet (Brønseth, 2016, s. 262; Drugli, 2017, s. 93-95; Vigsnes, 2018). Men som Drugli (2017, s. 88) påpeker finnes det ikke noe fasitsvar på dette spørsmålet om hvorvidt tidlig barnehagestart er en styrke eller en svakhet for barnas allsidige utvikling på lengre sikt. Realiteten i dag er at foresatte må tilbake til lønnet arbeid og stort sett ikke har noe annet valg enn å sende ettåringene sine i barnehagen (Gulbrandsen, 2013, s. 39). Samtalen har derfor endret seg fra det umulige spørsmålet om hvorvidt de minste bør gå i barnehage eller ei, til hvordan man kan legge til rette for et best mulig tilbud når de nå går der og hvordan tilbudet faktisk påvirker de ulike barna. Drugli (2017, s. 88) nevner ulike norske studier: «Mor-barn-studien, Tidlig Trygg, Barns sosiale utvikling og GoBaN-studien», og er i skrivende stund regional prosjektleder for studien Trygg før 3 (RBUP Øst og Sør, 2019) som ser på kvalitet i samspill på liten avdeling og hvordan dette kan tilpasses det ett- og toåringene trenger. Johansson (2020, s. 29) påpeker at det var først på begynnelsen av 2000-tallet at Forskningsrådet begynte å bevilge midler til forskningsprosjekter som omhandlet barnehagen, men det har allerede vært flere prosjekter som har fokusert på de aller minste, blant annet Anne Greves prosjekt om «Barns omsorgskarrierer: Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder» (Forskningsrådet, u.å.a), Rasmus Kleppes prosjekt om «Risikofyllt lek i alderen 0-3år» (Forskningsrådet, u.å.b) og Berit Baes prosjekt om «Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehagen» (Forskningsrådet,

u.å.c). Denne samfunnsmessige utviklingen gjør det særlig interessant å rette fokuset for masterprosjektet inn mot de minste barna i barnehagen.

Løkken (2004, s. 18, 21, 147-148) påpeker hvordan det, på tross av endring i barnesyn fra trengende tilknytningsbarn til kompetente medmennesker og økt forskning på småbarnsområdet, fortsatt er et skille i hvordan man betrakter barn under og over tre år. De minste barna oppleves fortsatt som mer sårbare og mer knyttet til familien enn som selvstendige samfunnsborgere. Hun beskriver hvordan det er et feilslått fokus på barna som individer og personalets rolle i forhold til dem, istedenfor å anerkjenne verdien av barn-barn-relasjoner og bevissthet om at innblanding fra personalet til tider kan ødelegge det som foregår i samspillet mellom barna. Samtidig påpeker Løkken (2004, s. 149-150) at det er viktig å ikke gå i enten-eller-fellen, men istedenfor ha et både-og-perspektiv hvor man ivaretar både det individuelle barnet og barnegruppen, samtidig som man er sensitiv ovenfor når de ansatte må gripe inn og når de kan trekke seg tilbake. Løkken (2004, s. 17, 21) skriver videre at hun ønsker å utfordre den gjengse oppfatningen om de minste barna ved å vise hvem toddlerne faktisk er og hvordan de ikke bare er aktive deltakere på de arenaene hvor de ferdes, men at de til og med skaper sin egen toddlerkultur i møte med hverandre.

Begrepet toddler er opprinnelig det engelske ordet for barn i ett til to års alderen og henspiller seg på barnas kroppslige væremåte, som Løkken fyller med mening med utgangspunkt i Maurice Merleau-Pontys fenomenologi hvor han argumenterer for at kroppen er vårt anker i verden som vi både utforsker, forstår og meddeler vår viten ut ifra (Haugen et al., 2013b, s. 18-20; Johansson, 2013, s. 12-14; Løkken, 2004, s. 16-17). Det poengteres altså her at selv om barnas kommunikasjon og væremåte er kroppslig fremfor verbal, så er den like fullt intendert og meningsfull. Det er opp til den som observerer å oppdage hva som faktisk foregår i barnas samspill under flirekonsenter, korridorturneer og madrassrutiner, og ikke være blendet at forutinntatte, forhenværende oppfatninger om hvordan barn skal te seg og hvilke samspillsformer de skal strekke seg etter. Haugen et al. (2013b, s. 26) beskriver dette som dannelsespedagogikk, hvor man ser på barnet som et aktivt, kompetent medmenneske (Johansson, 2013, s. 58-66) som påvirker, og blir påvirket av, sine omgivelser med de tilfeldighetene som oppstår i denne vekselvirkningen. Menneskelig atferd kan ikke alltid

forutsees og heller ikke styres og planlegges i uttømmende grad, slik at barns medvirkning blir en naturlig og nødvendig del av praksisen.

Selve formålet med barnehagen kan altså tenkes å være unikt for de minste barna og for de eldste barna. Selv om områder som trivsel, lek og allsidig utvikling vil være felles, så er det en tydelig forskjell i vektleggingen på skoleforberedende aktiviteter for de eldste barna og på trygghet og tilvenning for de minste barna. Det vil derfor være sannsynlig at man avdekker en signifikant forskjell på hva aktører som arbeider med og/eller har egne barn i aldersgruppen null til tre år og de som arbeider med og/eller har egne barn i aldergruppen tre til fem år. Av den grunn er det av avgjørende betydning for denne masteroppgaven at den har blitt begrenset til aktører fra liten avdeling.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min pragmatiske tilnærming, metoden kvalitative forskningsintervju, utvalg av informanter og tilgang til feltet. Forskningsetiske utfordringer vil også bli drøftet før jeg vurderer undersøkelsens kvalitet i lys av begrepene reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil jeg beskrive hvordan den innsamlede dataen har blitt analysert.

### 3.1 Pragmatisk tilnærming

Innen vitenskapsteori skiller man ofte mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming og metode. Kvantitativ tilnærming bygger tradisjonelt sett på en forståelse av kunnskap som objektiv og kvantifiserbar, med utgangspunkt i et positivistisk paradigme (Hatch, 2002, s. 12-14) som innebærer metoder som for eksempel eksperimenter, spørreundersøkelser og andre metoder som produserer kvantifiserbar data, eller data som kan telles og systematiseres, med hensikt å finne representativitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50) og å undersøke et fenomens utbredelse gjennom ekstensive studier (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 19, 23). Det bør her også nevnes, som Ringdal (2013, s. 41, 59) påpeker, at ikke alle slutter seg til en forståelse av at kvantitativ tilnærming og metode nødvendigvis må knyttes sammen med et positivistisk virkelighets- og kunnskapssyn. Grønmo (2004, s. 11) tar dette et skritt videre og stadfester at det ikke finnes noen endelig sammenheng mellom kvantitative data og positivisme. Man kan altså ha en kvantitativ tilnærming og samtidig ha en formening om at virkeligheten ikke er absolutt objektiv og verifiserbar. Dette innebærer, ifølge Ringdal (2013, s. 49), at man søker å gi et partsnøytralt bilde av fenomenet man undersøker gjennom å følge anerkjente metoder og å gi en uttømmende rapport som dokumenterer forskningen slik at det vil bli mulig for andre å gjenta denne.

Kvalitativ tilnærming bygger på en forståelse av kunnskap som subjektiv og kontekstavhengig, med utgangspunkt i et poststrukturalistisk paradigme (Hatch, 2002, s. 17-19) som innebærer metoder som for eksempel intervjuer, observasjon, feltstudier og andre metoder som produserer rik data, eller data som gir et innblikk i deltakernes livsverden og unike erfaringer, med hensikt å undersøke et helhetlig bilde (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35) og å undersøke et fenomen i dybden gjennom intensive studier (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 23). I mitt masterprosjekt vil jeg benytte metoden kvalitative forskningsintervju nettopp fordi denne innsikten i informantenes livsverden er essensiell for å kunne svare på

problemstillingen. Dette fordi jeg etterspør deres normative mening om hva formålet med barnehagen bør være for de minste barna, og det dermed blir umulig å innhente denne dataen uten at informantene slipper meg inn i deres personlige tanker, holdninger og verdigrunnlag.

I nyere tid benyttes ofte metodetriangulering, hvor man benytter flere ulike metoder for å belyse et fenomen fra ulike vinkler og dermed få et mer komplett bilde (Befring, 2007, s. 191; Grønmo, 2004, s. 55; Hatch, 2002, s. 119; Jacobsen, 2015, s. 138; Løkken & Søbstad, 2013, s. 118; Ringdal, 2013, s. 110), og pragmatisk tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 34-44) for å sikre en mest mulig hensiktsmessig fremgangsmåte for å kunne svare på den gitte problemstillingen i et forskningsprosjekt. Selv om jeg ikke kombinerer *metoder* i mitt prosjekt, så vil min *tilnærming* være pragmatisk, da mitt ontologiske og epistemiske syn tilsier at dikotomien mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming er lite hensiktsmessig. Virkeligheten og kunnskap er komplekse fenomener som tilsier at tilnærmingen bør bære preg av hva som er mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen, istedenfor hvorvidt dette er kvalitativt eller kvantitativt forankret. Eller, som Grønmo (2004, s. 11) skriver, at kvalitative og kvantitative datatyper er komplementære fremfor konkurrerende slik at valget av metoder bør være et strategisk spørsmål snarere enn et prinsipielt spørsmål. Den samme forståelsen kommer frem hos Kvale og Brinkmann (2009, s. 34). De skriver at de vektlegger å gi leseren innsikt i hvordan en gjennomfører og analyserer et intervju for å svare på forskningsspørsmålet, og ønsker å oppmuntre til egen refleksjon, fremfor «(...) å påtvinge leseren bestemte filosofiske oppfatninger (...)» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 34).

### 3.2 Kvalitative forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju brukes for å få innsikt i informantens livsverden og deres grundige beskrivelser av fenomenet som undersøkes (Løkken & Søbstad, 2013, s. 107), hvor kunnskapen som produseres blir konstruert i møtet mellom to subjekter med unike synspunkter på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Det har vært en utfordrende, men givende metode å bruke, da den stiller krav til forskerens evne til å balansere innlevelse og empati med faglighet og profesjonalitet. Både Hatch (2002, s. 92) og Løkken og Søbstad (2013, s. 120-121) påpeker at både utfordringen og styrken ved metoden er nettopp dette; hvor krevende det er å få genuin innsikt i et annet menneskes livsverden, og hvor nyttig og verdifull den kunnskapen man får tilgang til er når man lykkes.

### 3.2.1 Intervjuguide

Jeg gjennomførte direkte, semi-strukturerte, individuelle intervjuer som tok utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg B) (Grønmo, 2004, s. 127, 161; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47; Løkken & Søbstad, 2013, s. 108; Postholm, 2010, s. 165). Dette fordi jeg ønsket å innhente data om barnehagens formål, og samtidig gi informantene rom til å definere hvilke områder innenfor dette temaet som var viktigst for dem.

Intervjuguiden ble strukturert ut ifra forløpet i intervjusituasjonen med tanke på å ivareta informanten. Det var mulighet for at informanten kunne komme med spørsmål og samtykkeerklæringen (vedlegg C) ble gjennomgått og signert i forkant av at båndopptakeren ble satt på, slik at informanten fikk tid til å bli komfortabel. Grønmo (2004, s. 164) og Løkken og Søbstad (2013, s. 115) påpeker at bruk av båndopptaker kan virke hemmende på informantene. I min undersøkelse bemerket to av informantene at de var bevisste på at det de sa ble tatt opp og at dette opplevdes som et stressende element i intervjusituasjonen, men bare det å få sagt dette høyt så ut til å lette stemningen og minske ubehaget.

Spørsmålene var organisert etter bakgrunnsspørsmål for å innhente kjennetegn ved informanten (Løkken & Søbstad, 2013, s. 110; Postholm, 2010, s. 166), nøkkelspørsmål omkring barnehagens formål fra ulike perspektiver og en avrundning hvor informanten igjen kunne stille spørsmål samtidig som jeg hadde mulighet til å oppklare eventuelle uklarheter. Nøkkelspørsmålene var organisert ut ifra tidsperspektiv (Løkken & Søbstad, 2013, s. 111) hvor jeg først kartla informantens bakgrunn og synspunkter på det nåværende formålet med barnehagen fra ulike aktørers perspektiv, for så å avslutte med å etterspørre hvilken fremtidsutvikling informanten ser for seg når det gjelder formålet med barnehagen.

Jeg gjennomførte et pilot-intervju 26. september 2020 med en kollega som også er pedagogisk leder på liten avdeling. Dette for å i forkant av de faktiske intervjuene få mulighet til å teste intervjuguiden og min rolle som intervjuer i mindre skala (Olsson og Sörensen, 2003, s. 33). Etter pilot-intervjuet påpekte hen som ble intervjuet at mine oppfølgingsspørsmål virket ledende og at jeg til tider trakk slutninger som informanten kanskje ikke var enig i. Dette var

en viktig tilbakemelding å få, særlig fordi det som Postholm (2010, s. 83) fastslår er selve intensjonen med kvalitativ forskning å løfte frem informantenes perspektiv og ikke la forskerens egne anskuelser komme i forgrunnen. I de senere intervjuene var jeg derfor særlig bevisst på dette. Når det gjaldt selve intervjuguiden, opplevdes denne som tilfredsstillende. Informanten forstod både spørsmålene slik de ble stilt og begrepene slik de ble brukt, og mente ikke at det var nødvendig med barnehagefaglig bakgrunn for å oppnå denne forståelsen. Det ble derfor ikke nødvendig å foreta endringer eller justeringer i intervjuguiden etter piloten, men jeg fikk verdifull erfaring og gode råd i forhold til min rolle som intervjuer.

Under intervjuene var Foresatt1 svært kritisk til bruk av teknologi (i.e. smarttelefoner) og Pedagog1 og Pedagog2 begynte spontant å reflektere rundt kjønn blant personalet. I de senere intervjuene inkluderte jeg spørsmål i forhold til dette, da justering av intervjuguiden underveis ligger innenfor handlingsrommet til metoden (Grønmo, 2004, s. 163; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143; Løkken & Søbstad, 2013, s. 108; Postholm, 2010, s. 166). Disse elementene endte ikke opp med å være en del av hovedtemaene som drøftes i masteroppgaven, men det var en viktig erfaring for meg i min rolle som intervjuer og bidro like fullt til tankevekkende refleksjoner hos informantene.

Intervjuene var altså en kombinasjon av et begrepsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 163) og et narrativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 165). Dette fordi kunnskapen jeg ønsket å innhente var informantens forståelse av formålet med barnehagen, og en avklaring av begreper som dukket opp i løpet av intervjuet. Samtidig ønsket jeg å gi informantene rom til å dele sine erfaringer og historier for å unngå at intervjuet opplevdes som et avhør hvor de forsøkte å gi meg «riktige» svar på spørsmålene. Dette hadde jeg i mente både da jeg utarbeidet min intervjuguide, og da jeg la til rette for intervjusituasjonen og gjennomførte intervjuene. Jeg valgte også, som tidligere nevnt, å begynne hvert intervju med å eksplisitt si at min pragmatiske tilnærming innebar at det ikke fantes noen fasitsvar, men at det jeg var ute etter var informantenes subjektive erfaring og *deres* perspektiv på og formening om hva formålet med barnehagen bør være for de minste.



### 3.2.2 Intervjusituasjonen

I planleggingen ønsket jeg å skape naturlige situasjoner, hvor jeg oppsøkte informantenes barnehager, slik at de ville være mest mulig komfortable. På grunn av Covid-19 måtte jeg revurdere disse planene. Jeg vurderte å gjennomføre intervjuene via telefon eller som videokonferanse ved hjelp av Teams, men som Løkken og Søbstad (2013, s. 106) påpeker så risikerer man både at verdifull data i form av non-verbal kommunikasjon og følelsesuttrykk går tapt samt at det er vanskeligere å få til en mer dyptgående samtale når man ikke møtes ansikt til ansikt. Til slutt endte jeg derfor opp med å gjennomføre intervjuene av foresatte hjemme hos dem, og var heldig nok til å få møte pedagogene i deres barnehager. Alle nødvendige smittevern hensyn var selvfølgelig ivaretatt i intervjusituasjonene.

Selv om det kan betegnes som uortodokst å oppsøke informantene i deres hjem, opplevdes dette som svært naturlig og hyggelig. Det samme gjaldt pedagogene som jeg møtte i barnehagene, hvor vi på tross av Covid-19 klarte å organisere fysiske møter. Jeg kom inn med notatblokk og båndopptaker, og informantene delte villig sine tanker. Intervjuene var avslappet, uten å være usaklige. Det jeg ikke tok høyde for da jeg kom hjem til de foresatte, var at de tidvis måtte ivareta barna sine. Dette innebar hos en foresatt at vi måtte flytte oss til et annet rom da barnet etter hvert ble urolig med mitt nærvær<sup>5</sup>, samt at hos en annen foresatt våknet det minste barnet fra hvilen sin og var til stede under resten av intervjuet. I og med at det var de foresattes egne barn og jeg selv er barnehagelærer, opplevdes dette derimot ikke som noen urimelig forstyrrelse da dette er noe vi alle er vant med å forholde oss til. Det jeg ikke tok høyde for da jeg purret på rekrutteringsmailen og baserte varigheten på intervjuet på pilot-intervjuet og intervjuet med Foresatt1 slik at jeg oppga denne som ca. 30 minutter istedenfor omtrent en time, var at intervjuene med pedagogene hadde en tendens til å vare lengre enn intervjuene med de foresatte. Dette medførte at intervjuet med en av pedagogene, som ble avtalt innenfor barnehagens åpningstid og mens hen fortsatt var på jobb, ble gjennomført under et visst tidspress. Informanten var derimot godt forberedt til intervjuet og tematikken var tilsynelatende engasjerende nok til at hen lot seg rive med, slik at dette forstyrrende elementet ble dempet og vi klarte å etablere en god kommunikasjonssituasjon.

---

<sup>5</sup> Barnet ble selvsagt ikke etterlatt alene i rommet, men ble ivaretatt av den andre foresatte.

Postholm (2010, s. 82-83) gjør rede for både praktiske og håndverksmessige sider ved forskerens rolle i intervjusituasjonen. Hun beskriver blant annet at det beror på forskeren å finne et skjermet sted for gjennomføringen av intervjuet, samt å skape en trygg og rolig atmosfære hvor intervjueren er fullt og helt til stede. Det samme skriver Grønmo (2004, s. 163), Kvale og Brinkmann (2009, s. 141), Løkken og Søbstad (2013, s. 114-115) og Olsson og Sörensen (2003, s. 84), som alle viser til at dersom forskeren forventer å få innsikt i informantens livsverden så må hen etablere en god kommunikasjonssituasjon ved å være tydelig og sensitiv samt ved å unngå forstyrrende elementer som tar informanten ut av situasjonen. Videre vektlegger Postholm (2010, s. 82) viktigheten av forskerens kunnskap, både om fagfeltet og fenomenet som undersøkes generelt og om informantens situasjon spesielt, slik at informantene opplever spørsmålene som stilles som relevante. Jeg vurderer det slik at jeg som forsker lykkes med å skape tilfredsstillende intervjusituasjoner i denne undersøkelsen, på tross av at intervjuene med to av de foresatte ble avbrutt av hensyn til barna deres og at intervjuet med en av pedagogene bar svakt preg av å være under tidspress. Videre vil jeg her beskrive min rolle som intervjuer og hvilke metoder jeg brukte for å registrere data under intervjuene.

Jeg etterstrebet som intervjuer en aktivt lyttende holdning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151; Løkken & Søbstad, 2013, s. 114; Postholm, 2010, s. 80) som signaliserte min interesse til informantene og hvor jeg fikk god øvelse i kunsten å stille gunstige oppfølgingsspørsmål. Dette ved å være sensitiv ovenfor informantens sinnsstemning og gjennom å plukke opp signaler om at informanten hadde mer på hjertet enn hva hen allerede hadde delt (Weiss, 1994, gjengitt i Fjær, 2018, s. 31). Samtidig opplevde jeg det som viktig å alltid være bevisst på det Kvale og Brinkmann (2009, s. 148) skriver i forhold til å bruke taushet som et virkemiddel for å oppmuntre informanten til å selv reflektere, assosiere og drive intervjuet videre på egenhånd. I tilfelle stillheten ble for lang og informantene ikke visste hvor de skulle begynne, hadde jeg med en oversikt over FNs barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 2003), en utskrift av formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005), en fysisk utgave av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og den aktuelle barnehagens årsplan, men dette støttematerialet lå ubrukt under samtlige intervjuer.

Jeg registrerte, som nevnt, data ved hjelp av en båndopptaker og notater. Det var da viktig at jeg ikke mistet synet av informanten i min iver etter å fange hele situasjonen på papir, samtidig som det var viktig at jeg noterte observasjoner av informantens følelsesuttrykk, kroppsspråk og lignende som ikke registreres av en båndopptaker (Grønmo, 2004, s. 164; Løkken & Søbstad, 2013, s. 115). Notatboken ga meg også mulighet til å notere utsagn som jeg ønsket å stille oppfølgingsspørsmål til eller uklarheter som jeg måtte huske å få ordnet opp i før intervjuet ble avsluttet (Postholm, 2010, s. 82). Det viste seg å være utrolig hjelpsomt å notere ned hva jeg ønsket å stille oppfølgingsspørsmål til, da dette lot meg fokusere på hva informanten fortalte videre. På denne måten unngikk jeg å miste viktig data i form av informantens videre assosiasjoner og utsagn for å umiddelbart måtte oppklare eller utdype et tidligere gitt svar. Det var også svært nyttig å transkribere intervjuene tett opptil gjennomføringen, da jeg naturlig nok husket ekstra godt hvilken stemning og hvilke følelser som hadde oppstått under intervjuet.

### 3.3 Utvalg av informanter

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50-52) beskriver en rekke ulike utvalgsstrategier. Prosessen i mitt masterprosjekt i forhold til utvalg av informanter har vært gjennomgående basert på det som kan betegnes som et pragmatisk eller hensiktsmessig utvalg (Grenness, 2012, s. 159; Grønmo, 2004, s. 86; Postholm, 2010, s. 39). Det første jeg gjorde var å foreta en innsnevring fra alle aktører som kan tenkes å ha en formening om barnehagens formål, til pedagogiske ledere og foresatte på 0-3 års avdelinger. Dette var basert både på ressursene jeg hadde tilgjengelig, egenskaper ved de ulike aktør-gruppene og hva jeg ønsket å finne ut av ved å besvare min problemstilling. Noe av det jeg ønsket å se nærmere på i forhold til formålet ved barnehagen, var nemlig hvilken tjeneste de ansatte i barnehagesektoren tenker at de tilbyr og hva brukerne faktisk forventer.

Den viktigste aktøren i bruker-gruppen kan definitivt sies å være barna. Grunnet tiden og ressursene jeg hadde til rådighet i dette masterprosjektet, måtte jeg derimot se meg nødt til å velge bort denne sårbare gruppen da jeg vurderte det som for krevende å ta fatt på barneintervjuer (Løkken & Søbstad, 2013, s. 121; Silverman, 2014, s. 144). Den andre aktøren i bruker-gruppen er foresatte, som jeg til slutt valgte å intervju i min undersøkelse. Det gjennomføres årlige brukerundersøkelser i regi av Utdanningsdirektoratet

(Utdanningsdirektoratet, 2018) og disse har blitt kritisert for å gi et uriktig bilde (Berget, 2019) fordi foresatte ikke har tilstrekkelig grunnlag for å uttale seg om hva som faktisk skjer i barnehagehverdagen (Kilen, 2019). Denne kritikken kan sies å være berettiget dersom foresatte presenteres med en survey uten kommentarfelt som brukerundersøkelsen nå er. Jeg tok derimot utgangspunkt i at de fleste foresatte vil ha tilstrekkelig erfaring med og kunnskap om barnehagesektoren til å gi utfyllende beskrivelser av hva de selv mener at barnehagens formål er eller bør være. Dette ble også drøftet tidligere i oppgaven i kapittel to under delkapitlet om foresatte som informanter i forskning på barnehagefeltet.

Det må bemerkes at jeg i forhold til foresatte som informanter ikke tok høyde for tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen (høsten 2020), samt at erfarne barnehageforesatte med opptil flere barn er mindre sannsynlige til å melde sin interesse enn førstegangsforesatte rett og slett fordi de allerede har en mye travlere hverdag. Informantene jeg endte opp med var dermed to foresatte som kun hadde noen få måneders erfaring med sitt første barn i barnehage og én foresatt som hadde to års erfaring med førstefødte, som ved gjennomføringen av intervjuet nettopp hadde begynt på stor avdeling, og som den påfølgende høsten skulle sende sitt nyfødte barn i barnehage. Det var likevel tydelig fra samtlige informanter at de ønsket å dele sine meninger og å hjelpe meg med undersøkelsen.

Når det gjelder ansatte i barnehagesektoren, så valgte jeg å intervju pedagogiske ledere. Dette fordi de har en unik posisjon i forhold til styrere, da de har daglig kontakt med foresatte i hente- og bringesituasjoner, samt en unik posisjon i forhold til assistenter og fagarbeidere, da de har utdanning på universitetsnivå og tilhører profesjonen barnehagelærere. De kan dermed tenkes å ha et unikt perspektiv på barnehagens formål som innehar både en overordnet, teoretisk dimensjon og en praktisk, erfaringsbasert dimensjon.

Det jeg ikke tok høyde for i forhold til pedagogiske ledere som informanter var at de potensielle informantene oppfattet intervjuet som «en arbeidsoppgave» (i.e. noe som skulle gjennomføres innenfor normert arbeidstid, noe som selvfølgelig er umulig på høsten på liten avdeling blant annet på grunn av tilvenning) og at det, særlig med tanke på endret drift på grunn av Covid-19, viste seg å være svært utfordrende å få tilgang til feltet.

Jeg skrev i rekrutteringsmailen (se vedlegg D) at jeg ønsket at eventuelle informanter selv skulle melde sin interesse og ta kontakt med meg, slik at jeg hadde en forventning om å møte foresatte og pedagogiske ledere som hadde noe på hjertet og var engasjerte i forhold til barnehagens formål. Dette for å unngå feilkilden Grenness (2012, s. 168) påpeker i forhold til å etterspørre informanters formening angående noe de rett og slett ikke har noen formening om. Årsaken til at jeg ønsket informanter fra 0-3 års avdelinger var, som nevnt under redegjørelsen for tema og problemstilling, at det i nyere tid har vært mye fokus på de minste barna både innenfor forskning og gjennom debatter i media. Dette fokuset har derimot vært rettet mot innhold og kvalitet, slik at intensjonen er at dette masterprosjektet forhåpentligvis kan bidra med viktig kunnskap i forhold til det grunnleggende barnesynet, kunnskapssynet og verdigrunnlaget som underbygger ulike aktørers formening om hva som bør være formålet med barnehagen for de aller minste. Utover dette, at informantene har noe på hjertet i forhold til barnehagens formål og er tilknyttet 0-3 års avdelinger, valgte jeg å ikke stille flere utvalgsriterier da jeg var forberedt på at det ville være svært utfordrende å få rekruttert informanter. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50) anbefaler å ha maks 10 informanter i et studentprosjekt, grunnet begrensninger i forhold til tid og økonomi, og jeg besluttet at tre representanter fra hver gruppe ville være tilstrekkelig til å innhente data om foresatte og pedagogiske leders formening om hva formålet med barnehagen bør være for de minste.

### 3.4 Tilgang til feltet

Basert på tidligere erfaring med bachelorprosjekt og egen erfaring med rollen som pedagogisk leder, var jeg forberedt på at det ville være krevende å rekruttere informanter fra barnehagesektoren. Jeg planla derfor rekrutteringsprosessen nøye på forhånd og hadde flere mulige innfallsvinkler. Det første steget var i september 2020 å forsøke å nå ut til informanter via e-poster til styrere<sup>6</sup> (se vedlegg D), hvor jeg sendte mail til samtlige styrere i private og kommunale barnehager i Stavanger. Dette resulterte i at Foresatt1 meldte sin interesse og intervjuet ble gjennomført 30. september 2020.

---

<sup>6</sup> De kommunale barnehagene i Stavanger ble omstrukturert i starten av 2020 slik at styrere nå kalles avdelingsledere, og deres leder kalles virksomhetsleder, men jeg vil i denne oppgaven bruke den tradisjonelle tittelen styrer om lederen av én barnehage.

Det andre steget var opprinnelig det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 55) kaller personlig rekruttering, hvor jeg ville møte personlig i barnehager, men dette kunne ikke gjennomføres på grunn av Covid-19 restriksjoner. Det tredje steget ble dermed en variant av snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51; Grenness, 2012, s. 159; Grønmo, 2004, s. 102-103) hvor jeg tok kontakt med kjentfolk fra sektoren via e-post i starten av oktober, men dessverre så kunne ingen av dem henvise meg videre til potensielle informanter.

Det fjerde steget var egentlig å rekruttere informanter fra egen virksomhet, men virksomhetslederen oppfordret meg til å purre på e-postene jeg sendte i september 2020 først. Purringen resulterte i at to pedagogiske ledere meldte sin interesse for å delta. Jeg intervjuet Pedagog1 den 23. oktober 2020 og Pedagog2 den 30. oktober 2020. Etter intervjuene spurte jeg begge informantene om de kunne ta kontakt med foresatte på sine respektive avdelinger. Dette resulterte i at Foresatt2 meldte sin interesse og ble intervjuet 13. november 2020.

Det siste steget ble å igjen forsøke å rekruttere fra egen virksomhet, hvor jeg fikk mine siste to informanter og gjennomførte intervjuet med Foresatt3 den 2. desember 2020 og med Pedagog3 den 16. desember 2020. Alt i alt var det å få tilgang til feltet en krevende prosess, ikke hjulpet av Covid-19, men hvor jeg takket være min egen posisjon i feltet oppnådde ønsket antall informanter til slutt.

### 3.5 Forskningsetiske utfordringer

Forskningsetikk defineres av NESH (2016, s. 5) som verdiene, normene og praksisen som setter og regulerer vitenskapelig virksomhet. Innenfor humaniora og samfunnsvitenskap, som kan sies å være kvalitativ og personlig av natur, presiserer Grønmo (2004, s. 19) og NESH (2016, s. 10) at det er særlig viktig å være bevisst på hvordan ens egen forforståelse og verdigrunnlag kan påvirke forskningsprosessen, slik at det blir desto viktigere å være bevisst på dette samt å være åpen og ydmyk i den endelige rapporteringen. Grenness (2012, s. 197-198), NESH (2016) og Olsson & Sörensen (2003, s. 56-63) gjør rede for ulike sider ved forskningsetikk, hvor man må ta hensyn til forskningens plass i samfunnet, ivareta personer og grupper/institusjoner som berøres, sikre god praksis ovenfor forskersamfunnet med tanke på å unngå plagiering samt sikre tilfredsstillende rapportering og formidling av resultatene.

Jeg vil her presentere relevante usikkerhetsområder (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 87) for min undersøkelse, samt utfordringer ved å forske på egen organisasjon. Registrering og vurdering av prosjektets forskningsetiske aspekter og ivaretagelse av personvern ble gjort i tråd med UiB sine retningslinjer og rutiner på området.

### 3.5.1 Usikkerhetsområder

Det er en viktig presisering at forskningsetikk ikke er en begrenset sjekklister man gjennomgår og kan si seg ferdig med, men bør være en integrert del av alle ledd i forskningsprosessen fra man starter med å velge forskningstema til man evaluerer det totale arbeidet ved prosjektslutt (Postholm, 2010, s. 155; Silverman, 2014, s. 152-154). Dette uttrykkes av Hatch (2002, s. 69) som at forskningsetikk i bunn og grunn er den individuelle forskers ansvar for å sikre at hen ivaretar informantenes verdighet og behandler dem rettferdig. Kvale og Brinkmann (2009, s. 87) bruker begrepet usikkerhetsområder om de kritiske punktene hvor forskningsetiske vurderinger dukker opp, og påpeker at det å identifisere disse er også en del av prosessen. De fire områdene som, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 88), vanligvis inngår i en redegjørelse av forskningsetiske utfordringer innenfor kvalitative intervjuer er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke innebærer at deltakerne får informasjon om forskningsprosjektets formål, design og fordeler og ulemper ved å delta i undersøkelsen, samt at deltakelsen er frivillig med mulighet til å trekke seg når som helst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45; Grønmo, 2004, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88; Olsson & Sörensen, 2003, s. 59; Silverman, 2014, s. 149). Dette ivaretok jeg gjennom samtykkeerklæringen (vedlegg C) som ble gjennomgått og signert i innledningen til intervjuet. Interessant nok så var samtlige av informantene ivrige etter å signere erklæringen og sette i gang med intervjuet, uten å bry seg så mye om hva informert samtykke faktisk innebar. Kanskje dette var fordi de selv hadde meldt sin interesse, og tematikken var relativt ufarlig?

Postholm (2010, s. 146) og Silverman (2014, s. 155) påpeker en potensiell svakhet ved den tradisjonelle formen for informert samtykke, nemlig det at etter hvert som forskningsprosjektet utfolder seg kan uventede hendelser oppstå og spontane tilpasninger

forekomme slik at man umulig kan gi informantene fullstendig og reell innføring i forskningsprosjektet ved oppstarten av datainnsamlingen. Det forekom også i min studie at intervjuguiden ble tilpasset, noe som vil bli diskutert i vurdering av undersøkelsens kvalitet under delkapitlet om reliabilitet, og at selve problemstillingen ble omformulert for å tydeligere få frem det intenderte forskningsfokuset, som jeg gjorde rede for under det innledende kapitlet om problemstilling. Når slike potensielle forskningsetiske utfordringer oppstår, er det viktig at man innehar en forskningsetisk holdning som sikrer bevissthet omkring hva som forekommer, hvorfor dette skjer og hvordan man kan være tydelig og åpen om hendelsen i den endelige rapporteringen. Det er nettopp denne tilnærmingen jeg har brukt for å ivareta dette forskningsetiske usikkerhetsområdet i denne oppgaven.

Konfidensialitet innebærer å ivareta deltakernes anonymitet ved å ikke avsløre private data som kan lede til at deltakerne blir identifisert (Grønmo, 2004, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90; Olsson & Sörensen, 2003, s. 56; Postholm, 2010, s. 145-146, 150). Dataen jeg samlet inn var ikke av særlig privat karakter og ingen av informantene ga uttrykk for at de fryktet at dataen skulle deles med barnehagen, men stemmen på båndopptakeren er likevel en indirekte identifiserbar personopplysning. Jeg ivaretok dette usikkerhetsområdet ved å anonymisere dataen hvor alle notater og transkripsjoner bruker koder istedenfor navn på både deltakere og barnehager. Selv om det ikke ble vurdert som nødvendig å endre opplysninger som for eksempel alder, sivilstand eller hvor undersøkelsen ble gjennomført, så etterstrebet jeg å ikke koble denne typen informasjon til de ulike kodene for å videre ivareta mine informanternes anonymitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). I tillegg til dette ble deltakerne forsikret om at all data som ble samlet inn ville bli anonymisert og kun delt og publisert gjennom selve masteroppgaven, samt oppbevares sikkert og slettes etter innlevering (se vedlegg C). Silverman (2014, s. 146) beskriver hvordan man i enkelte sosiale kontekster kan oppleve at informanter av ulike grunner ønsker å være identifiserbare i den endelige rapporten: Jeg opplevde dette da en av de foresatte uttalte at hen var så fornøyd med sitt barns barnehage at hen gjerne kunne tenkt seg at jeg navnga barnehagen slik at de kunne få sin rettmessige anerkjennelse. På tross av informantens gode intensjoner, vekter det forskningsetiske hensynet til konfidensialitet tyngre og hens forespørsel måtte avslås.



Konsekvenser ved å delta i undersøkelsen kan være både positive og negative for både den enkelte deltakeren og gruppen som deltakeren representerer eller er en del av. Det blir dermed viktig å sikre at fordelene er større enn ulempene og at selve undersøkelsen og kunnskapen som produseres bidrar til det felles gode, samt at ingen blir skadelidende (Grønmo, 2004, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91; Olsson & Sörensen, 2003, s. 58; Postholm, 2010, s. 50; Silverman, 2014, s. 140). Dette beskrives ganske poetisk av Hatch (2002, s. 65-66) som at forskeren kommer inn i informantens livsverden, tar det hen trenger av data og går igjen, og på denne måten krever og mottar svært mye av informanten uten å nødvendigvis gi noe tilbake. Man må altså være respektfull og ydmyk i forhold til hvor mye informantene faktisk gir av seg selv når de deltar i et forskningsprosjekt. Kvale henviser til egen forskning hvor han brukte ordrette transkripsjoner, da han oppfattet dette som mest nøytralt og lojalt, men ble kontaktet av en deltaker som opplevde denne muntlige fremstillingen som svært krenkende og ønsket å få sitatene skrevet om til korrekt skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 196-197). Det er viktig å være bevisst på at selv om min undersøkelse i seg selv tilsynelatende ikke er av en særlig sensitiv karakter, så er kvalitativ forskning uforutsigbar av natur og det kan oppstå situasjoner hvor deltakeren blir berørt eller kanskje deler mer enn hva hen hadde planlagt på forhånd. Dette krever en sensitiv forsker som er bevisst på sin rolle og mestrer balansen mellom å ivareta deltakeren som person og å opprettholde en profesjonell distanse i innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92-93; Olsson & Sörensen, 2003, s. 85).

Som en oppsummering kan man si at forskerens rolle og integritet i kraft av kunnskap, erfaring, redelighet og ærlighet er kritisk i forhold til å opprettholde den forskningsetiske kvaliteten på undersøkelsen (Grenness, 2012, s. 197-198; Grønmo, 2004, s. 19; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92; Olsson & Sörensen, 2003, s. 62). I min undersøkelse måtte jeg være bevisst både på risikoen for å «bli innfødt» (Hatch, 2002, s. 75), da jeg forsker på mitt eget felt, samt den asymmetriske maktsituasjonen som alltid vil oppstå mellom intervjuer og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52-53). Jeg etterstrebet å være uavhengig og å opprettholde en hensiktsmessig balanse mellom distanse og nærhet i intervjusituasjonen, samt i bearbeiding og analyse av dataen i ettertid og i denne endelige rapporten.

### 3.5.2 Forskning på egen organisasjon

Virksomheten jeg arbeider i består av tre barnehager som ble sammenslått i januar 2020, men på grunn av Covid-19 har barnehagene ikke hadde hatt noen kontakt utover at styrerne deltar i et felles lederteam for hele virksomheten. Norsk senter for forskningsdata påpeker flere utfordringer med forskning på egen organisasjon, men den som er mest relevant for mitt forskningsprosjekt er at det kan oppleves som vanskelig å si nei til å delta (NSD, 2018). Det blir beskrevet i Hatch (2002, s. 67) at lærere opplever det som vanskelig å takke nei til å delta i studier, selv om de har reservasjoner mot disse, når de blir spurt av anerkjente personer høyere opp i sektoren eller av tilsynelatende eksperter fra forskningsfeltet. Med tanke på forskning på egen organisasjon ville det bli styrer og/eller virksomhetsleder som tok kontakt med potensielle informanter, og hen vil definitivt inneha en annen status enn meg og dermed potensielt kunne bidra til å virke pressende. Dette var derfor et viktig element å ivareta.

Da dette var min nødløsning for å rekruttere deltakere, bar prosessen naturlig nok preg av at jeg var avhengig av å få hjelp, men det var viktig for undersøkelsen og den kunnskapen som produseres at deltakerne faktisk hadde noe på hjerte og så fordeler med å delta (Grenness, 2012, s. 168). Virksomhetsleder var også bevisst på de forskningsetiske utfordringene ved forskning på egen virksomhet. Undersøkelsens troverdighet kunne altså opprettholdes ved at deltakerne ble rekruttert på en profesjonell måte uten å spille på samvittighet og press. Det kunne også tenkes at selve intervjuet ville bli påvirket av at potensielle informanter ble intervjuet av en forsker fra egen virksomhet, noe jeg var bevisst på gjennom hele prosessen. Samtidig kan det tenkes at dette usikkerhetsmomentet dempes av det faktum at temaet for undersøkelsen er det generelle formålet med barnehagen og ikke spesifikke forhold med egen barnehage.

### 3.6 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Innenfor all forskning må man vurdere kvaliteten på funn og slutninger som presenteres. Denne vurderingen tar blant annet utgangspunkt i metodene som har blitt tatt i bruk, samt at forskningsprosessen og resultatene rapporteres på en oversiktlig og strukturert måte (Olsson & Sörensen, 2003, s. 69). Forskeren må altså kunne vise at resultatene er gyldige og pålitelige (Grenness, 2012, s. 120), eller at de er fruktbare og holdbare funn som svarer på problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 217). Det gjøres i Grenness (2012, s. 118-119) rede for

den historiske spenningen innenfor kvalitativ forskning hvor man kan sies å ha motsatt seg begrepene validitet og reliabilitet på grunn av deres kvantitative konnotasjoner. Man gikk ut ifra at disse tallbaserte og positivistiske fremgangsmåtene ikke kunne, eller burde, bli overført til kvalitative undersøkelser. Dette avvises derimot av både Grenness (2012, s. 119, 120) og Grønmo (2004, s. 220). Førstnevnte hevder at terminologien er av liten betydning, da validitet og reliabilitet i bunn og grunn omhandler en undersøkelses troverdighet. Det blir dermed likegyldig om man bruker begrepene validitet og reliabilitet eller henholdsvis gyldighet og pålitelighet for å omtale dette. Sistnevnte presenterer validitet og reliabilitet som en mer strukturert og systematisert fremgangsmåte for å vurdere en undersøkelse, da de fungerer som overordnede kategorier for flere ulike kvalitetskriterier. Vinklingen disse to forfatterne presenterer korresponderer med min pragmatiske tilnærming, hvor kvantitativ og kvalitativ tradisjon utfyller hverandre snarere enn å rivalisere. Jeg vil derfor bruke begrepene reliabilitet og validitet i den videre vurderingen av undersøkelsens kvalitet.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet, forstått som pålitelighet (Christoffersen & Johannssen, 2012, s. 23), omhandler hvorvidt forskningsresultatene fra en studie er nøyaktige og konsistente (Løkken & Søbstad, 2013, s. 123) slik at de kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Man etterstreber altså å sikre at resultatene ikke bare skyldes tilfeldigheter rundt hvordan de ble produsert (Silverman, 2014, s. 83). Dette kan ivaretas på flere måter når man bruker metoden kvalitative forskningsintervjuer og er noe man må ta hensyn til i alle ledd av forskningsprosessen.

Intervjuguiden sikrer for eksempel at alle informantene får like spørsmål, men i min studie med svært åpne spørsmål stiller det krav til min rolle som intervjuer for å sikre at dataen som samles inn er reliabel. Hvorvidt det fremstår som en styrke eller en svakhet at jeg endret intervjuguiden underveis til å inkludere spørsmål om kjønn og teknologi, på bakgrunn av at de første informantene spontant reflekterte rundt dette, kan diskuteres. Man kan påstå at det medfører at reliabiliteten svekkes, fordi intervjuguiden da ikke var identisk i alle intervjuene, eller man kan si at det bidrar til å styrke reliabiliteten, fordi en slik spontan tilpasning sikrer at samme type data samles inn fra alle informanter. Selv om disse funnene ikke ble brukt i denne endelige oppgaven, kan man ikke vite hva informantene ville sagt dersom de ikke ble stilt disse spørsmålene. Jeg søkte derfor å styrke reliabiliteten i forhold til dette på to måter. Først

ved å inkludere spørsmålene i avslutningen av intervjuguiden og å introdusere dem med en åpenhet omkring at intervjuguiden hadde blitt tilpasset til å inkludere tematikk som andre informanter hadde reflektert rundt spontant i tidligere intervjuer. Deretter ved å rapportere denne endringen eksplisitt og åpent.

Eksempelet ovenfor viser hvordan det å gjøre grundig rede for hele forskningsprosessen i rapporten er noe av det viktigste man kan gjøre for å ivareta reliabiliteten. Dette fordi prosjektet er basert på såpass åpne spørsmål og svært kontekstavhengig, både i forhold til dagens syn på barnehagen i samfunnet ellers, påvirkning av Covid-19 og at intervjuene ble gjennomført på høsten hvor tilvenning står i fokus for de fleste på liten avdeling.

Informantenes forståelse av barnehagens formål avhenger også av deres syn på profesjonen, barnesyn, kunnskapssyn, verdigrunnlag og lignende, noe som vil være dynamisk og i stadig endring. Da Pedagog1 reflekterte rundt kjønn bemerket hen at gjennom å snakke om hvorvidt kjønnsmangfold blant personalet har en positiv effekt, innså hen at det kanskje ikke bare er avhengig av kjønn, men også personlighet. Dette trekkes frem av Kvale og Brinkmann (2009, s. 48, 50-51) og Olsson og Sörensen (2003, s. 85) som et aspekt ved kvalitative forskningsintervju som viser at både forsker og informant kan oppnå ny innsikt og kunnskap som følge av intervjuet. Det er altså vanskelig å garantere at dersom man gjennomførte samme intervjuundersøkelse igjen så ville man oppnådd identiske resultater. Dette kan derimot sies å være både styrken og svakheten ved kvalitativ forskning. Man er ikke nødvendigvis ute etter identiske resultater, men heller innblikk i individers livsverden som kan hjelpe å belyse aktuelle samfunnstema innenfor en gitt kontekst. Reliabiliteten i denne studien og resultatenes troverdighet blir altså ivaretatt via min egen bevissthet gjennom hele forskningsprosessen og ved at alt blir nøye og åpent dokumentert i denne rapporten.

### 3.6.2 Validitet

Validitet, forstått som gyldighet (Christoffersen & Johannssen, 2012, s. 24), innebærer å vurdere hvorvidt kunnskapen eller resultatene en studie produserer, faktisk omhandler fenomenet man ønsket å undersøke og svarer på spørsmålene man hadde som mål å besvare (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250; Silverman, 2014, s. 90) og dermed er å forstå som gyldig i sin representasjon av fenomenet man undersøker (Løkken & Søbstad, 2013, s. 123). Dette er krevende i alt forskningsarbeid, og fordrer en bevisst forsker som vurderer validiteten

gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 254) beskriver dette som at forskeren opptrer som djevelens advokat i møte med sine egne funn, hvor en er bevisst potensielle feilkilder og stadig vurderer resultatene og tolkningene kritisk opp mot hverandre og relevant teori for å sikre sterke funn som har blitt testet og funnet å være sanne.

Kvalitative forskningsintervju har blitt kritisert for å bygge på «(...) en naiv epistemologi hvor informanter alltid har rett» (Fjær, 2018, s. 32) og hvor validiteten svekkes fordi forskeren ukritisk aksepterer informantens virkelighetsforklaringer. Dette tar altså ikke høyde for potensielle feilkilder, beskrevet av Fjær (2018, s. 32), Grenness (2012, s. 168-169), Grønmo (2004, s. 164-165) og Olsson og Sörensen (2003, s. 84-85), som det at informantene kan gi et idealisert bilde av seg selv eller situasjonen, at informantens handlinger og tanker ikke nødvendigvis stemmer overens med hens ord, at det ikke er gitt at informanten har fullstendig innsikt i årsaksforklaringer bak egne gjerninger og at intervjueren selv kan påvirke uttalelsene. Påvirkning fra intervjueren kan være at en stiller ledende eller forvirrende spørsmål eller at en mislykkes i å legge til rette for en tilfredsstillende intervjusituasjon. Særlig i min undersøkelse kan det ha påvirket to av intervjuene at informantene ble rekruttert fra egen virksomhet. Fjær (2018, s. 39) imøtekommer den ovenfornevnte kritikken med å påpeke at kvalitative intervjuforskere ikke bare er bevisste disse mulige svakhetene, men gjør dette spennet mellom informantens egen forståelse av fenomenet som undersøkes og andre forståelser som har blitt avdekket gjennom tidligere forskning og teori til gjenstand for videre forskning. Dette gjøres blant annet ved å analysere den innsamlede dataen med utgangspunkt i sammenligninger, ved å se etter flere indikatorer som styrker eller svekker informantens eksplisitte utsagn og ved å potensielt avdekke sammenhenger med tidligere forskning. Ifølge Fjær er det nemlig: «Forskernes jobb (ikke informantens! Trow 1957:35) (...) å komme fram til mer objektive beskrivelser av verden gjennom å analysere det informantene sier» (2018, s. 39). Validiteten i denne oppgaven har dermed blitt søkt styrket ved å opprettholde en forståelse av informantens uttalelser som det Fjær (2018, s. 39) kaller posisjonerte redegjørelser som må analyseres og tolkes blant annet ut ifra ulike faktorer ved informantens bakgrunn og den gitte intervjukonteksten.

Målet med min studie var å få innblikk i ulike aktørers forståelse av formålet med barnehagen for de minste barna. Metoden som ble brukt var kvalitative forskningsintervjuer med åpne

spørsmål som ga informantene rom til å reflektere fritt slik at jeg kunne fange opp hva den enkelte informant oppfattet som mest betydningsfullt. Det er derfor rimelig å si at resultatene er valide, da jeg har fått svar på det jeg hadde som mål å få svar på i form av innblikk i informantenes livsverden og en begynnende forståelse for ulike aktørers oppfattelse av formålet med barnehagen. Troverdigheten til oppgavens ulike slutninger har også blitt søkt ivaretatt gjennom å innta en kritisk og bevisst holdning gjennom analyseprosessen.

### 3.7 Analyse

Dataen som ble samlet inn ble bearbeidet gjennom transkripsjon. Samtlige intervjuer ble transkribert i sin helhet. Silverman (2014, s. 111) fraråder å gjennomføre fullstendige transkripsjoner fra starten av, og oppfordrer istedenfor til å transkribere utdrag og analysere disse for så å foreta en vurdering av hvor mye av rådataen man ønsker eller trenger å transkribere. Det var derimot en viktig del av min prosess å ikke foreta en slik utvelgelse allerede i første ledd av databearbeidingsprosessen, men heller få en dypere innsikt i dataen gjennom å transkribere samtlige intervjuer i sin helhet. På den måten håpte jeg å unngå at viktige funn gikk ubemerket hen fordi det tidligere i prosessen ikke virket nødvendig å transkribere den aktuelle delen av intervjuet. Transkripsjonene ble skrevet på tilnærmet bokmål. Dette fordi fokuset i studien er på meningsinnholdet, og ikke den språklige utformingen, i informantenes utsagn. I denne endelige rapporten har jeg gjort som Østrem (2018, s. 184-185) og søkt å ivareta essensen i informantenes muntlige utsagn ved å redigere bort småord, pauser og lignende som kan virke fordummende i skriftlig form.

Data innen kvalitativ forskning blir ofte analysert etter det Grenness (2012, s. 173) beskriver som omelettmetoden, hvor man «knuser» dataen til deres minste bestanddeler før man «visper» dem sammen igjen. Dette medfører altså en systematisk sortering av datamaterialet som avdekker virkeligheten som ligger bakenfor den innsamlede dataen. I denne undersøkelsen ble datareduksjonen gjennomført via det Kvale og Brinkmann (2009, s. 212) og Olsson og Sörensen (2003, s. 103) kaller meningsfortetning. Dette innebærer at en trekker ut essensen av informantenes utsagn for å redusere rådataen til håndterbare størrelser (se vedlegg E). Denne tilnærmingen anbefales også av Hatch (2002, s. 163), samt av Christoffersen og Johannessen (2012, s. 101) som i sin beskrivelse henviser til Kvale og Brinkmann (2009). Videre ble dataen analysert via åpen koding (Grenness, 2012, s. 191;

Grønmo, 2004, s. 247; Jacobsen, 2015, s. 207; Postholm, 2010, s. 88) og kategorisering (Grønmo, 2004, s. 248; Postholm, 2010, s. 88). Kodene som ble utviklet var både deskriptive, hvor de fremstod som nøkkelord fra informantenes utsagn, og fortolkende, hvor jeg oppsummerte informantenes utsagn med fagbegreper fra barnehagesektoren, og ble altså utviklet både induktivt, fra det empiriske materialet, og deduktivt, fra tidligere forskning eller min kjennskap til barnehagefeltet (Grønmo, 2004, s. 247). Dette er den tidligere beskrevne vekselvirkningen mellom empiri og teori som tilhører en abduktiv tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 35). På bakgrunn av kodene så jeg etter forskjeller og likhetstrekk både innad i gruppene og på tvers (se vedlegg F) og avdekket gjennom dette ulike kategorier innenfor hva informantene løftet frem som deres forståelse av formålet med barnehagen (se vedlegg G).

Jeg har, i tråd med Fjær (2018, s. 39), etterstrebet å innta en bevisst holdning gjennom hele analyseprosessen i forhold til at den innsamlede dataen vil være fordreid ut ifra informantenes posisjoner slik at de enkelte informantenes utsagn må analyseres ut ifra flere indikatorer internt i det enkelte intervjuet, ut ifra en sammenligning av funn hos alle informantene i min studie og ut ifra sammenheng mellom funn i min studie og funn fra tidligere forskning. Dette slik at resultatene, slik de fremstår, skal være så troverdige som mulig. Grunnet det lave antallet informanter og undersøkelsens personlige karakter, hvor det som etterspørres er informantenes private meninger om hva formålet med barnehagen bør være for de minste, er det viktig å påpeke at jeg også har vært bevisst på usikkerhetsmomenter ved mine funn og at man ikke kan trekke signifikante konklusjoner på bakgrunn av mitt begrensede datagrunnlag, slik Løkken og Søbstad (2013, s. 24) beskriver.

Analysen slik den ble beskrevet over dannet grunnlag for et nytt litteratursøk innenfor de avdekkede kategoriene. Dette søket etter relevant teori bar preg av å være en tilspisning av det opprinnelige litteratursøket og et målrettet søk med utgangspunkt i nøkkelord eller begreper informantene tok i bruk, slik det ble gjort rede for i delkapittelet om tidligere forskning. Videre i prosessen tolket jeg funnene ut ifra teori, og stilte spørsmål ved teorien ut ifra funnene, før jeg presenterte mine funn i denne endelige masteroppgaven.

Jeg har tidligere gjort rede for min pragmatiske tilnærming hvor mitt ontologiske og epistemologiske utgangspunkt tilsier at målet med studien er å samle kunnskap som best mulig svarer på problemstillingen om ulike aktørers formening om hva formålet med barnehagen bør være for de aller minste. Her støtter jeg meg til Silverman (2014, s. 111, 200) som sier at man kan «pynte» på oppgaven ved å tilegne den en spesifikk vitenskapsfilosofisk merkelapp, og dersom man bruker denne tilnærmingen korrekt kan man gjennomføre en mer komplisert analyse og drøfting av den innsamlede dataen, men mitt masterprosjekt er en deskriptiv studie som omhandler et klart avgrenset område av barnehagepedagogikken i Norge i dag. Analysen har derfor vært systematisk bygd opp og gjennomført for å lese ut essensen i informantenes utsagn slik at jeg kunne stille disse opp mot hverandre for å oppdage hvor de potensielt sammenfaller og divergerer både innad i og på tvers av gruppene.



## 4 Empiri

### 4.1 Presentasjon av funn

Undersøkelsens funn vil bli presentert ut ifra hovedfunn hos de to informantgruppene foresatte og pedagogiske ledere. Deretter presenteres resultatene av analysen av forskjeller og likheter innad i og på tvers av gruppene. Det bør her nevnes at betegnelsen «forskjeller og likheter» brukes for enkelthetsskyld. Grunnet utvalgets størrelse og metoden kvalitative intervju som søker innsikt i informantenes livsverden og personlige meninger, vil eventuelle forskjeller og likheter sannsynligvis være mer personavhengige enn strengt tatt universale og generaliserbare. Det er altså snarere snakk om analyse av informantenes formening om hva formålet med barnehagen bør være sett opp mot hverandre, etterfulgt av en presentasjon av punkter hvor deres utsagn har høyere eller lavere grad av sammenfall. Denne graden av mulig sammenfall kan åpenbart skyldes tilfeldigheter i mitt materiell med mine informanter, og vil dermed ikke nødvendigvis være representativt for forskjeller og likheter innad i og på tvers av gruppene generelt i samfunnet. Kategoriene som avdekkes i analysen danner grunnlaget for den videre drøftingen av resultater i oppgavens neste del.

#### 4.1.1 Hovedfunn hos foresatte

##### *Kort beskrivelse av informantgruppen*

Informantgruppen som representerer foresatte består av to foresatte som hadde barnehageoppstart med sitt første barn høsten 2020, og en som er mer erfaren. Både private og kommunale barnehager er representerte, men ingen av informantene uttrykket å ha foretatt et bevisst valg mellom disse. Valget av barnehage var hovedsakelig basert på morgenlogistikk og økt sannsynlighet for å få plass, samtidig som at en av informantene fortalte at barnehagens gode omdømme spilte inn. Informantene er alle i begynnelsen av 30-årene. To av informantene gikk i barnehage selv, mens den siste ikke gjorde det. En av informantene er aleneforsørger, mens de andre to ikke er det. Selv om utvalget er lite, representerer det altså flere ulike aspekter av barnehageforesatte i Norge i dag.

##### *Foresattes forståelse av barnehagen som et nødvendig omsorgstilbud*

Det kom klart frem hos samtlige informanter at de ser på formålet med barnehagen som et nødvendig samfunnsøkonomisk tiltak som gir barnepass slik at de foresatte kan gjenoppta

betalt arbeid. Dette illustreres for eksempel med at Foresatt1 begrunnet sitt valg om å ha barnet sitt i barnehage: «slik at jeg selv kan gå på jobb, er jo primærgrunn». Både Foresatt1 og Foresatt3 nevnte at alternativer som dagmamma eller ulønnet permisjon ikke var reelle på grunn av økonomiske hensyn. På tross av at de foresatte ikke opplever å ha noe annet valg enn å sende barna sine i barnehage, så har de en tydelig forventning til et omsorgstilbud av høy kvalitet med kompetente ansatte. Dette illustreres godt av følgende sitat:

**Foresatt 3:** Jeg tenker at barnehagen skal være en plass det er trygt å være. Hvor de [barna] kan bli sett. Når man leverer fra seg det fineste og dyreste og mest kostbare man har, så skal det være trygt å levere. De som jobber der skal være gode omsorgspersoner for barna.

Selv om det ikke er tvil om at barnehagens funksjon menes av informantene å være et nødvendig samfunnsøkonomisk tiltak slik at foresatte kan gå på jobb og tjene penger, er det altså tydelig at de også heller til den oppfatning at formålet med barnehagen for de minste barna skal være "noe mer" enn "bare" barnepass.

#### *Foresattes forståelse av barnehagen som en viktig arena for barns utvikling*

Alle de tre informantene har en formening om barnehagens formål som en samfunnsinstitusjon som skal ivareta barns behov for omsorg, lek, læring og danning med sikte på deres allsidige utvikling og selvstendighet i hverdagssystemer. Det blir på denne måten en kompletterende arena for barnas utvikling hvor de møter andre typer mennesker og andre slags utfordringer enn hva de gjør i hjemmet med sin nærmeste familie, noe som illustreres fint av Foresatt2 i følgende sitat:

Det blir en form for læringskurve for de tingene de skal lære som barnehagen hjelper med når da jeg er på jobb og ikke kan gjøre det. (...) Og når han har vært bare med meg så er det jo sånn, hvis vi skal kle på så tar det to sekund og så er vi kledd på. Mens når han er i barnehagen, så er han *nødt* til å vente på tur. Og det synes jeg er veldig positivt at du får, hva skal jeg si, litt lengre lunte. At du er *nødt* til å se at ting kan av og til ta litt tid og at det er greit.

Foresatt1 reflekterte rundt det samme i lys av gruppestørrelsens og voksentetthetens betydning. Hen påpekte at dersom gruppen blir for stor blir det:

(...) lite personlig oppfølging fra voksne per barn. Pluss- eller rent sikkerhetsmessig. Jeg synes jo det er vanskelig nok å passe på ett barn! (...) Samtidig som at gruppen må ha en viss størrelse for å gi barna mulighet til å treffe litt forskjellige typer. Noen barn er sjenerte, noen barn er mer sånn pågående. Det er helt supert å treffe litt forskjellige typer mennesker.

Hen konkluderer med at gruppestørrelsen som på grunn av normering, i form av bemanningsnorm og pedagognorm, er gjengs praksis i Stavanger kommune, nemlig 9-12 barn under tre år med 3 ansatte, er «(...) passe størrelse; ikke for lite og ikke for stort». Dette viser for øvrig igjen at informantene oppfatter formålet med barnehagen for de minste som «noe mer» enn «bare» barnepass, og at de foresatte innehar en formening om at sektoren trenger tilstrekkelige ressurser for å kunne utøve en praksis som vil ivareta dette formålet fullt ut.

Et interessant funn i forhold til barnehagen som arena for barns utvikling er nettopp denne balansegangen i formålet mellom å være et omsorgstilbud og å være et pedagogisk tilbud. Foresatt2 uttrykket begeistring over at barnehagen jobber ut ifra det jeg forstår som toddlerkultur (Løkken, 2004) hvor informanten fortalte om en aktivitet hvor barna og personalet utforsket vann med hele kroppen og gjennom alle sansene. Dette gjorde de ved å la barna kle av seg ned til bleia før de plasserte bøtter og baljer som var fylt med vann på gulvet som barna så kunne putte konditorfarge og såpe oppi. Aktiviteter som dette bidrar med store lekeelementer og kroppslig utforskning, som har potensial til å støtte toddlernes sosiale samspill og fellesskap samtidig som det gir førstehåndserfaring med manipulasjon av vann og undring omkring volum og form. Det er ofte dette som trekkes frem som essensen i barnehagepedagogikk, nemlig at læring oppstår som et biprodukt av lek og barns utforskning. Foresatt1 uttrykket til og med at hen var overrasket over både det pedagogiske innholdet i samlingsstunder og at barnehagen gikk på lengre turer i nærområdet, hvorpå hen forteller:

Jeg kan ikke huske helt fra jeg selv gikk i barnehagen at det var så veldig mye sånn arrangert sang og sånn der. Vi hadde jo litt sånn at vi sang liksom for maten og hadde littegranne samlingsstund. Men jeg husker liksom det som at det var mer bare at alle barna leker litt som de vil og så passer de voksne på at det går bra. At det va'kke så mye pedagogisk opplegg da, så det er nok kanskje litt mer enn jeg hadde trodd på forhånd.

Ut ifra Foresatt1s minner om sin egen tid i barnehagen, kan man altså se at det har vært en utvikling i barnehagesektoren fra å hovedsakelig være et omsorgstilbud innunder Barne- og familiedepartementet til å være et pedagogisk tilbud som markerer starten på utdanningsløpet innunder Kunnskapsdepartementet. Foresatt3 uttrykker derimot skepsis i forhold til den første barnehagen hans barn gikk i, hvor hen opplevde at aktivitetene gikk på bekostning av barnas grunnleggende behov for omsorg:

**Foresatt3:** Der vi hadde [navnet på barnet] først, så føler jeg at det var litt mer sånn at her skal man på en måte danne og oppdra. De hadde gjerne litt høye forventninger til aldersgruppa, i forhold til hvor de

var. Og at det var mer viktig å få malt det bildet enn at ungen var trygg i barnehagen. Man skal gjøre alt som står i rammeplanen, men man glemmer det med den sentrale biten med trygghet og omsorg.

**Meg:** Men tenker du at det også er viktig da, det, jeg holdt på å si-?

**Foresatt3:** Absolutt! Det gjør jeg jo, men jeg tenker ikke at det er viktigere enn at ungene er trygge. Jeg tror ikke det er vits å gjøre noe før ungene er trygge, fordi det får ikke ungene noe ut av. Altså, hvis de griner og er livredde, holdt jeg på å si, så tror jeg ikke at de får så veldig mye ut av å male et bilde.

Foresatt1 gir uttrykk for å dele denne tanken da hen sier at dagens balanse mellom sosialpedagogisk og skoleforberedende tilbud er perfekt og «(...) sånn som det er nå kan det godt være til evig tid». Det er derimot ikke nødvendigvis en motsetning mellom omsorg og pedagogikk, fordi barnas trivsel og trygghet utgjør en nødvendig base for å kunne delta aktivt i utvikling og læring. Foresatt1 vektlegger basale behov og sikkerhet, Foresatt3 vektlegger emosjonelle behov og trivsel mens Foresatt2 henviser eksplisitt til trygghets sirkelen (Drugli, 2017, s. 44) i følgende sitat:

Jeg har gått på kurs om trygghets sirkelen så det sitter litt inni hodet mitt. Å gå ut og utforske, og vite at det er trygt å komme tilbake igjen og at det alltid er noen der som tar imot ham. Men altså, prøve nye ting så lenge han har en fin hverdag. Og hadde han ikke hatt det fint, så hadde ikke han turt å gå ut og prøve nye ting selv. Så jeg føler han har det veldig trygt og godt i barnehagen, slik at han våger å utforske og prøve nye ting og tåler veldig mye.

Samtlige av informantene uttrykker altså tilfredshet med hvordan barnehagene deres barn går i på tidspunktet intervjuene ble gjennomført har truffet balansen i formålet mellom å utøve omsorg og å utføre pedagogisk virksomhet. Nettopp ved å bli kjent med barna og familiene gjennom tilvenningsperioden har barna fått etablert en trygg base som utgangspunkt for videre utforskning og utvikling.

#### *Foresattes forståelse av barnehagen fra barnas perspektiv*

Et annet interessant funn er informantenes tanker omkring hva de mener barna opplever som formålet med barnehagen, hvor de alle reflekterte omkring hvorvidt barna i det hele tatt har et bevisst forhold til hvorfor de er i barnehagen eller ei. Foresatt3 tenker at barnet har en forståelse av at barnehagen er hens sted og hens gjøremål for dagen, mens Foresatt2 tenker at barnet forstår at det er et sted hen må være fordi foresatte må jobbe. Foresatt1 tror ikke at barnet sitt har noen konkrete forventninger til innhold, men forklarer dette som at: «da ikke jeg har sånn veldig bevisst forhold til mine forventninger, så har jo ikke kanskje barnet så mye mer bevisste forventninger». Det de alle er klart enige om er likevel at barnehagen skal være et

sted hvor barna opplever at de trives, får sosialt samvær med jevnaldrende eller danner vennskap og får støtte i deres allsidige utvikling, lek, selvstendighet i hverdagssysler og læring. De brukte alle ord som gøy, hyggelig, kjekt og et trygt sted å være. Informantene tenker at barna skal oppleve barnehagen som et fint sted å være, og at selv om barna er små så kan de gi uttrykk for både trivsel og eventuell misnøye i barnehagen, noe som illustreres treffende av Foresatt2 i følgende sitat:

Jeg mener jo det er viktig at de skal lære nye ting og sånne ting, det synes jeg jo er veldig viktig. Men det viktigste, absolutt, er at de trives. Og at de føler seg hørt, føler seg sett. Og rett og slett at de får en fin hverdag. At det ikke er sånn, hva skal jeg si? Traumatisk eller, bare trist og leit å være i barnehagen der det- Når han da blir eldre og kan si til meg at han- Da skal han ikke si til meg «jeg vil ikke i barnehagen» fordi da, føler jeg da, at det er noe som ikke stemmer mens han er der og da er det- Hvis det er den overleveringen og det at jeg skal gå så er det jo én ting. Men hvis det var at det ikke er kjekt i barnehagen så ville jeg prøvd å finne ut hva det er som gjør at det ikke er kjekt. Så jeg vil at barna skal ha det, ja, rett og slett en fin dag. At han skal kose seg og smile og være den blidfisen som han er.

Det samme kom frem da Foresatt3 ble spurt om å utdype hva hen mente med å beskrive barnehagen som en trygg plass, hvorpå hen svarte: «nei, at det er trygt og godt for ungene å være der og at en opplever at ungene synes det er OK å være der da. Fordi selv om de er små så kan de jo uttrykke ganske mye». Begge disse sitatene anskueliggjør informantenes barnesyn og viktige verdier i forhold til dette. De ser på barna som kompetente medmennesker, både i det at barna har en subjektiv opplevelse av tilbudet de mottar i barnehagen og i det at barna gir uttrykk for denne opplevelsen på flere måter. Barna sies å uttrykke seg via verbal- og non-verbal kommunikasjon, samt gjennom generelt humør i hente- og leveringssituasjonen og hjemme med de foresatte. De er altså ikke viljeløse objekter som de barnehageansatte utøver sin omsorg og pedagogiske virksomhet på, men selvstendige mennesker som lever sin barndom i barnehagen og har rett på medvirkning i forhold til dette. Disse funnene viser altså at informantene setter barnas perspektiv høyt i forhold til hva som bør være formålet med barnehagen for de minste.

#### *Foresattes forståelse av barnehagen som profesjon*

Det siste funnet som vil bli presentert her er at samtlige av informantene, med unntak av Foresatt3s negative erfaring i sitt barns første barnehage, har høy grad av tillit til profesjonen og forventer å møte et engasjert, kompetent og profesjonelt personal som deler deres syn på

barn og grunnverdier i forhold til hva formålet med barnehagen er og bør være. Dette illustreres i sitater fra alle informantene:

**Foresatt1:** Jeg håper de forstår det samme [med barnehagens formål] som meg (...) Forventer på en måte ikke at de skal ha nøyaktig det samme som meg fordi da- Jeg ville tro at det var mye av det samme, men i og med at de er profesjonelle i å drive barnehage så vet jo de mer av hva det hva det går i. Så ja, grunnverdiene ville jeg forvente er de samme, men jeg forventer også at det er mye de tenker på som ikke jeg har tenkt på.

**Foresatt2:** Altså de [personalet] kledde seg ut som klovner og gikk i barnetoget [på 17. mai] og det var- Du så at de bemerket seg med å spre glede og aktiviteter og sånn ting i toget og bare da ble jeg- smeltet jeg jo litt egentlig fordi det blir jo det ungene også er ute etter, synes jeg. Hva som skjer rundt dem, *at* det er noe som skjer, og ikke bare «her har du en ball, vær så god, nå... lek selv!» på en måte.

**Foresatt3:** Det handler om utviklingen til ungene for mer enn, altså- Det å ha den faglige tyngden bak. Det å se at et barn er nysgjerrig i forhold til at et barn er travelt og er slitsomt å ha med å gjøre fordi at han skal utforske, så ser en på barnet som nysgjerrig og da møter du den ungen på to vidt forskjellige måter. (...) Og det er jo forskjell. Altså det er jo pedagoger i den første barnehagen også, men når de mener at han er slitsom å ha med å gjøre og at han «krever en hel person» fordi at han er så uredd og nysgjerrig og så, jah, det høres ut som det er slitsomt å ha barnet mitt. Kontra å bli møtt med «åh, det var så sykt gøy fordi i dag så klatret han opp på rutsjebanen helt selv!» og personalet snakker om ungen din med stjerner i øynene og er imponert over det han får til. Det sier litt om hvordan de voksne er da og det tror jeg gjør mye med opplevelsen til ungen i barnehagen.

Informantene gir uttrykk for et håp om at barna deres blir ivaretatt av et personal som er like begeistret over barnets personlighet, utforskning og utvikling som de foresatte selv er. Sunn fornuft tilsier at dette er hva en skal kunne forvente av en profesjon som oppfattes som å tilby et høykvalitetstilbud, slik omdømmet til barnehagesektoren i Norge i dag tilsier. Likevel vitner Foresatt3s opplevelse i den første barnehagen av at «det er jo personavhengig uansett når man jobber med- når det er menneskelige relasjoner i bildet». Man kan dermed stille spørsmål ved hvorvidt barnehagesektoren faktisk lever opp til sitt positive omdømme, eller om de foresatte ikke har noe annet valg. De foresatte blir nødt til å overbevise seg selv om at barna har en god dag i barnehagen fordi de selv må gå på jobb og, som Foresatt3 fikk erfare, er de prisgitt den barnehagen hvor de får tildelt plass. Ved misnøye har en nemlig få muligheter til å bytte barnehage før til neste barnehageår, når de eldste barna går ut av barnehagen, fordi det blir svært sjeldent frigitt plasser i løpet av året.

### *Oppsummering av foresattes forståelse av barnehagens formål*

Det kommer altså frem i alle de tre intervjuene at selv om informantene gir uttrykk for å ikke ha tenkt over denne tematikken omkring barnehagens formål for de minste på forhånd, så har de tydelige grunnverdier som kommer til uttrykk og som de både forventer og håper at gjenspeiles hos barnehagepersonalet, da de overlater det mest dyrebare de har hos dem. Selv om alle informantene stort sett nevner de samme aspektene, kommer det frem variasjoner i hvordan de prioriterer og hva de vektlegger. De oppgir alle en tydelig formening om at barnehagens primære funksjon er som et omsorgstilbud og et samfunnsøkonomisk tiltak, men informantene mener samtidig at barnehagen er en arena for barns trivsel, lek, læring og allsidige utvikling og de har klare forventninger til personalets kompetanse og barnesyn. Dette illustrerer dermed en formening om at barnehagen har et dobbelt formål som både et omsorgstilbud og en pedagogisk virksomhet, noe som er i tråd med barnehagens tradisjon i de nordiske landene. Foresatt1 har en klar forståelse av at sikkerhet og basale behov kommer i første rekke, mens Foresatt2 er opptatt av sosialt samvær og barns utforskning og Foresatt3 er preget av den negative opplevelsen i den første barnehagen slik at hen vektlegger personalets kompetanse og sensitivitet i møte med hele familien. Samtidig opplevde jeg for eksempel at da jeg nevnte Foresatt1s prioriteringer til Foresatt2, så svarte hen at det burde hen jo nesten ha nevnt selv fordi det var jo selvfølgelig også viktig, og Foresatt3 var tydelig på at selv om omsorg og trygghet kommer først så er det selvfølgelig viktig med aktiviteter og innhold i dagen også. Det er nettopp denne altomfattende forståelsen av barnehagens formål som gjør det til et så komplekst og interessant tema.

#### 4.1.2 Hovedfunn hos pedagogiske ledere

##### *Kort beskrivelse av informantgruppen*

Informantgruppen som representerer pedagogiske ledere består av to personer i begynnelsen av trettiårene med mellom fem og ti års erfaring i rollen, samt en som er i slutten av 50-årene og har kommet inn i rollen senere i sin karriere. Kommunale og private barnehager er begge representert, men informantene oppgir at både hvilken del av sektoren og hvilken spesifikk barnehage de endte opp i var relativt tilfeldig. Både skepsis til private barnehager, grunnet manglende erfaring med disse, og tilfredshet ved eierskapsfølelsen det gir å jobbe i en privat barnehage kommer til uttrykk. Informantene oppga alle at de ønsket å jobbe i barnehage fordi

de da bidrar til å danne grunnlaget for barnas liv videre og har mulighet til å fange opp og støtte de barna som av ulike årsaker trenger ekstra støtte, samt at det er svært givende å jobbe med barn. Arbeidstiden ble også nevnt som en motiverende faktor. Jeg opplevde at informantene var engasjerte og hadde forberedt seg i forkant, blant annet ved å ta med seg materiell i forhold til sin egen barnehagens grunnverdier og visjon. Selv om utvalget ikke er så stort, kan det fortsatt sies å gjenspeile en del av det brede spekteret av pedagogiske ledere på småbarnsavdelinger i Norge i dag.

### *Pedagogiske lederes forståelse av personalets rolle i møte med barna*

Det første funnet omhandler de pedagogiske ledernes forståelse av personalets rolle i møte med barna, som kan sies å være en essensiell del av barnehagens formål da barna står i sentrum for arbeidet som gjøres uansett hva man mener at dette arbeidet bør bestå av. Det er høyt samsvar hos informantene i forhold til at personalet må ha et bevisst forhold til sin egen praksis, være indremotiverte og være kompetente. Profesjonell kompetanse blir her forstått som at personalet innehar teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2012, s. 60). Dette illustreres godt gjennom følgende sitat fra Pedagog2: «Ungene skal jo synes at jeg er den morsomste, sjoveste og mest interessante personen å være med, fordi sånn blir jeg en god erstatning for mamma og pappa i den tiden jeg nå skal være her, ikke sant?». Det kommer tydelig frem at dette for alle de tre pedagogiske lederne innebærer noe mer enn å «bare» være en morsom type som er god til å «passe» barn, og dermed også at formålet har en dypere dimensjon enn å være et samfunnsøkonomisk tiltak. Informantene fremhever at man må ha den faglige kunnskapen og den praktiske erfaringen som er nødvendig for å kunne tune seg inn på hvert enkelt barns behov, samtidig som man ivaretar barnegruppen som helhet og legger opp til samspill og utforskning i barn-barn-relasjoner. Samtlige av informantene var bevisst sin rolle som rollemodell både ovenfor barna og ovenfor resten av personalet, noe følgende sitat illustrerer:

**Pedagog 3:** Vi så et skolebarn som var utenfor barnehagen og vi sto og kikket- Gikk helt alene, hadde ikke på seg jakke, og jeg bare «Vi må gå ut og snakke med ham». Liksom, om det går bra. Og hun ene bare sånn «Åh, skal vi gå ut? Tenk om det er noen voksne rundt svingen?» Jeg bare «Men hvis ikke vi tør å gå ut og si "Går det bra med deg? Kan jeg hjelpe deg med noe?" hvem andre skal gjøre det da?» Det er jo vi som må- Vi må være først! Og det å huske at det er jo vårt oppdrag å ta vare på *alle* barn, også dem. Fordi ungene ser jo. Vi gikk ut og snakket med barnet og de [barna i barnehagen] bare «Hva gjør dere?» Og jeg bare «Nei, nå går hun og snakker og spør om det er noen voksne. Om han har det bra. Om vi kan hjelpe han.» Og det å vise at *alle* blir sett og *alle* betyr noe.



Dette sitatet viser samtidig at barnehagens formål, ifølge informanten, går utover her-og-nå-situasjonen og at personalet i møte med barna har ansvar for å videreføre grunnleggende verdier som empati, medmenneskelighet og menneskeverd, hvor *alle* anerkjennes som verdifulle deltakere i et fellesskap, samt å levendegjøre disse verdiene i praksis og i handling.

Informantenes barnesyn og kunnskapssyn, som er et viktig fundament for hva en mener formålet med barnehagen bør være for de minste, kommer også frem i forbindelse med dette funnet. De deler en tydelig forståelse av barna som kompetente medmennesker (Johansson, 2013, s. 58-66) og en oppfatning av barnehagen som en sosialpedagogisk institusjon som skal ivareta barnas trivsel og trygghet som grunnlag for allsidig utvikling og helhetlig læring. Dette innebærer også at det blir sett på som en viktig verdi å legge til rette for barns medvirkning og barns vennskap. Den sensitive voksenrollen som må inntas for å muliggjøre dette arbeidet beskrives av Pedagog1 i følgende sitat:

Altså vi følger dem [barna] jo hele veien. Det med barns medvirkning står jo veldig høyt i barnehagen. Altså vi må jo lytte til hvor interessen til barna er, og de er jo hele tiden undrende og stiller spørsmål. Og helt fra de er bittesmå så viser de jo på sin måte undring over tingene rundt dem. Og da er det jo viktig at vi er påskrudd og følger med.

Pedagog1 forteller i tillegg at for eksempel lekemiljøet på avdelingen er dynamisk og tilpasses barnegruppens interesser underveis i barnehageåret. Pedagog2 forteller om prosjektarbeid som kan legges bort og tas frem igjen ut ifra barnas innspill, slik at barnas engasjement går foran personalets planer og personalet er fleksible dersom prosjektet ikke fengter barna slik som de trodde det ville. Pedagog3 forteller at de «slipper barna til» i gjøremål som kanskje tradisjonelt sett var noe personalet «bare fikset» på egenhånd, slik dette sitatet viser:

De [barna] får lov til å være med på mye av det som kanskje voksne gjør alene. Og da er det jo ut ifra hvilken alder de er. Men å vise at de også kan være med å gjøre ting sammen med oss. Vi har laget nye sorteringsbøtter, de er med og hjelper å sortere. Hjelper hverandre når vi kler av og på, så de største hjelper de minste. Og det er jo ikke sånn at jeg sier de *må* gjøre det, de *må* kle av dem, men de ser liksom at vi hjelper hverandre.

Pedagogene legger altså vekt på at det er en viktig del av barnehagens formål å møte barna som subjekter og anerkjenne deres bidrag i barnehagehverdagen. Pedagog3 relaterer dette til Meads teori om speiling og hvordan det å bli sett og møtt i fellesskapet bidrar til barnas identitetsdanning, mens Pedagog1 henviser til begrepet sosial kapital og vektlegger viktigheten av at barna innehar de nødvendige egenskapene for å være trygg på seg selv og

danne vennskapsbånd slik at de er mottakelige for utvikling og læring på andre områder. Å ivareta denne siden av barnehagens formål stiller altså krav til personalet, både i forhold til sin egen atferd i møte med barna og i forhold til hvordan personalet tilrettelegger for å skape samhold og fellesskap i gruppen, slik at det sosiale samværet med jevnaldrende blir et positivt bidrag til barnas allsidige utvikling.

### *Pedagogiske leders forståelse av personalets rolle i møte med foresatte*

Det andre funnet gjelder de pedagogiske ledernes forståelse av personalets rolle i møte med foresatte. I likhet med barna er de foresatte en essensiell aktør i forhold til formålet med barnehagen og personalet må balansere innspill fra foresatte med egen fagkunnskap om hva formålet med barnehagen bør være for de minste barna. Informantene forteller alle om de ulike kravene og forventningene som de forskjellige foresatte kommer til barnehagen med. Pedagog1 beskriver hvordan foresatte som er erfarne og beleste i pedagogikkens verden gjerne har høyere forventninger til barnehagen enn for eksempel førstegangsforesatte «(...) som kanskje nødvendigvis ikke har lest så mye om [utviklings]trinnene så vil man jo gjerne tenke at det skal være en kjekk plass for ungen min å være. Jeg vil gjerne at de er mye ute, jeg vil gjerne at de går på tur, jeg vil gjerne... sant?». Pedagog2 forteller om det hen omtaler som en ny generasjon Instagram-foresatte i følgende sitat:

Vi diskuterer det mye inne hos oss. Jeg kaller det Instagram-parents. At alt hele veien skal være klart til hvert Instagram-moment. Og så kan du ikke ha gretne unger, fordi gretne unger hører ikke hjemme i Instagram verden ... Og så er det ofte lettere å gjøre ting for dem. Så vi prøver faktisk å aktivt påvirke foreldrene ved å si «la nå være, la ham nå gå selv! Ramler han da, jaja, så blir han bløt på knærne. Det går fint, man tåler det,» ikke sant? Jeg håper jeg lever lenge nok til å se hva som skjer med de ungene om 20 år. Når de skal ut og bli voksne, selvkjørende mennesker. Altså da har vi virkelig en massiv oppgave som barnehage, som institusjon i samfunnet, til å påvirke dem til å kunne drive litt selv, og ikke sånn bli båret rundt.

Informantene har altså en formening om at en del av formålet med barnehagen for de minste barna er å støtte dem i å bli selvstendige i hverdagssituasjoner og i livet generelt, samt å bruke omsorg og trygghet som et springbrett for allsidig utvikling og pedagogisk virksomhet.

Avslutningsvis viser sitatet ovenfor også et annet viktig funn i forhold til personalets møte med de foresatte, nemlig rollen som veiledere. Dette oppleves av informantene som en viktig del av barnehagens formål, hvor personalet ikke bare bruker sin kompetanse i møte med

barna, men også med resten av familien. Samtlige av informantene forteller at de bruker mye tid og krefter, særlig i tilvenningsperioden, på å bli kjent med barnet og deres familier. Dette handler i første omgang «om å trygge foreldrene, fordi det er jo energien som foreldrene kommer med sammen med barnet som er med på å trygge barnet» (Pedagog1), eller «hvis foreldrene er trygge, så blir barna det også. En mamma som ikke er trygg kommer ikke til å med overbevisning gi sitt barn ifra seg, men en mamma som synes "Oi, kule folk de der! Dette går bra!" hun leverer jo sitt barn ifra seg med overbevisning og pondus, og det er jo det barna tror på» (Pedagog2). Samtidig så er dette en viktig del av grunnlaget for samarbeidet videre i løpet av barnets tid i barnehagen som gjør de foresatte mottakelige for å etterspørre og å ta imot veiledning fra personalet, som en av pedagogene<sup>7</sup> forteller om i følgende sitat:

Og jeg merker jo at de vanskelige samtaleene ikke er så vanskelige når jeg føler jeg har en god relasjon til dem [de foresatte]. Altså, relasjonen er jo grunnleggende i kommunikasjonsteori, så det å bygge på den relasjonen er så viktig. Og jeg ser når vi har foreldre som går kanskje på min avdeling over til en neste avdeling at kanskje- Der de ikke fokuserer så mye på relasjon som vi gjør- At der faller mye av kommunikasjonen gjennom. Og hvert fall hvis de er- har en annen kultur, et annet morsmål, da kan de bli beskrevet som «vanskelige» foreldre eller «kalde» foreldre, «uinteresserte» foreldre. Og så når jeg snakker med dem så er de så engasjerte, interesserte. Så den relasjonsbyggingen har vi sett så godt at den hjelper. Og bare det å ha disse her foreldresamtalene over Teams og telefon [på grunn av Covid-19] blir mindre kleint fordi du har en god relasjon å gå på. Og det er litt sånn «jaja, her sitter vi» liksom, og det at de- Vi kan stole på det de sier, og de stoler på det vi sier.

Dette sitatet illustrerer også en formening om at arbeidet som foregår ikke bare i barnehagesektoren for øvrig, men faktisk internt i informantens egen barnehage er personavhengig. Det sies eksplisitt at personalet på stor avdeling ikke fokuserer like mye på relasjonsarbeid med de foresatte som det de gjør på informantens avdeling, slik at kommunikasjonen og samarbeidet blir så dårlig at de tidligere engasjerte foresatte omtales som vanskelige og uinteresserte. Dette kan selvsagt ha flere ulike forklaringer, og jeg vil her presentere følgende momenter som potensielle påvirkningsfaktorer: barnegruppens størrelse, muligheten for at foresattes interesse avtar etter hvert som deres erfaring øker og hvorvidt det rett og slett beror på personavhengig praksis hos personalet.

I overgangen fra liten avdeling til stor avdeling, dobles barnegruppens størrelse uten at bemanningen økes. Dette gjøres ut ifra en tanke om at de eldste barna er mer selvstendige enn

---

<sup>7</sup> Av hensyn til informantene, knyttes ikke dette sitatet til den spesifikke koden (Pedagog1/2/3).

de minste barna. Barna under tre år har krav på større lokaler, mindre barnegrupper og høyere personaltetthet grunnet et større omsorgsbehov og mer praktisk arbeid i forbindelse med rutinesituasjoner som bleieskift, soving og måltider (Johansson, 2020, s. 23, 112, 160). Det blir dermed vurdert som forsvarlig med én ansatt per seks barn over tre år og én ansatt per tre barn under tre år. Likevel vil et dobbelt antall barn og foresatte medføre at personalet får mindre tid til å møte hver enkelt foresatt i hente- og bringesituasjonen. Selv om de eldste barna i større grad er i stand til å fortelle om sin egen barnehagehverdag og kan formilde behov mer eksplisitt og verbalt, vil samtaler mellom personalet og foresatte være av en annen karakter enn samtaler mellom barn-personal eller barn-foresatte. Det kan kanskje også tenkes at de foresatte tar mindre initiativ til kontakt da de ser hvor mange andre som også skal dele informasjon om sitt barns dag med personalet, uten at det finnes belegg for dette i mine funn.

De foresatte har også fått mer erfaring med og kjennskap til barnehagen etter å ha hatt sitt/sine barn på liten avdeling. De har kanskje også flere barn og en travlere hverdag, slik at de ikke har det samme behovet for, eller muligheten til, informasjonsutveksling med personalet på stor avdeling som de hadde på liten avdeling. Pedagog2 forteller at hen merker tydelig forskjell på førstegangsforsatte og de som leverer barn nummer tre eller fire, og at når de foresatte har lest månedsbrev fra tre ulike avdelinger de siste ti årene «(...) så vi kan godt- Jeg kan godt føle med hvis de til sist sånn "[oppkast-mimikk] månedsbrev!! Men det er jo [kikker på klokka] oktober, og jeg vet jo hva de holder på med i oktober", ikke sant?». Det kan likevel sies å være en lang vei å gå fra å ha kjennskap til barnehagens innhold slik at man ikke lenger etterspør informasjon aktivt og ivrig, til å oppleves som «kald» i møte med personalet.

Det kan også være personavhengig, hvor noen ansatte, som pedagogen i det gitte sitatet sier, vektlegger relasjonsarbeid med de foresatte mer enn andre. Mine funn kan ikke besvare dette spørsmålet, men det kommer tydelig frem at de pedagogiske lederne som har blitt intervjuet ser på det som en viktig del av personalets arbeidsoppgaver og formålet med barnehagen å skape gode relasjoner med de foresatte. Dette for å sikre en mest mulig helhetlig hverdag for barna hvor informasjon utveksles og veiledning både blir etterspurt og gitt ved behov.

### *Pedagogiske leders forståelse av profesjonen*

Det tredje funnet handler om de pedagogiske ledernes forståelse av profesjonen. Dette er sentralt i forhold til deres formening om hva formålet med barnehagen bør være for de minste barna på flere måter. Ikke bare vil det prege diskusjonen rundt hvilke aktører som bør ha innflytelse og definisjonsmakt med tanke på å fastsette formålet, men profesjonens posisjon vil være vesentlig for utøvelsen av formålet i praksis. Det var en tydelig oppfatning hos informantene av at barnehagen ikke besitter den statusen i samfunnet som den fortjener, tatt i betraktning at barnehagen, med Pedagog3s ord, «(...) er viktig. Av og til så er det viktigere enn skolen. Vi bygger fundamentet. Hvis ikke fundamentet er der så faller de igjennom». Pedagog1 gir uttrykk for det samme i forhold til balansen mellom barnehagens sosialpedagogiske eller skoleforberedende funksjon, hvor hen håper at utviklingen av barnehagesektoren i fremtiden vil ha mer fokus på lek fremfor læring: «Det er så mye fokus på at de skal lære. De skal gå i skole og de skal institusjonaliseres så himla tidlig og jeg tenker- Heller mer lek innover de første småbarnsårene på skolen enn omvendt.» Pedagog3 forteller også om velmenende foresatte som har pugget på nøkkelord og sanger sammen med barna hjemme, men at dette er en feilslått forståelse av hvorfor månedens nøkkelord og sanger formidles utad til de foresatte og internt til personalet:

Nøkkelord betyr jo bare at det er de som kommer til å komme *naturlig* i den måneden, sant vell? (...)  
Du trenger ikke å øve på noe. Ja, du kan synge [månedens sanger] sammen med ungene, og *du* kan øve deg på sangen. Ungene skal ikke pugge sangtekster. Det er jo bare opplevelsen av å synge sammen (...)  
Det at jeg skriver hverdagsbegreper er jo, for oss voksne, som jobber der. Vi skal huske at det er de vi fokuserer på. Vi vet at det er de som kommer til å komme. Vi skal ikke måle ungene: "åja, hun kunne det 80% og hun kunne det 70%." Vi *måler* det ikke på den måten.

Dette sitatet viser at det blir dermed desto viktigere å formidle barnesynet, kunnskapssynet og verdigrunnlaget som forankrer barnehagens formål, slik at alle aktørene har samme forståelse av hva barnehagen er til for og hva vi ønsker at barna skal oppleve og oppnå mens de lever sin barndom der.

Alle informantene gir eksplisitt uttrykk for at de ser på det som en viktig profesjonsoppgave å snakke opp sin egen profesjon. Dette slik at brukere, andre aktører som ønsker innflytelse og samfunnet for øvrig får en reell forståelse av hva arbeidet faktisk innebærer og hva formålet med barnehagen bør være. Følgende sitat av Pedagog2 illustrerer dette godt:

Tradisjonelt har jo dette området vært det som har hatt minst status, det å jobbe med de absolutt minste. Og jeg synes jo selvfølgelig at det er fryktelig interessant fordi jeg, som sagt, fastholder at det er det viktigste arbeidet overhodet i hele barnets liv. Så hvis ikke vi selv, vi som jobber i det og brenner for det her, er med på å løfte det- Hvordan skal våre ærede kollegaer rundt omkring i den pedagogiske verden ha respekt for det vi gjør? Fordi jeg tror nok foreldrene får det når de opplever at ungene altså 14 dager inn i nytt barnehageåret henger ut av armene til foreldrene for å komme inn i barnehagen, eller inn i armene til personalet, fordi de synes det er kjempekjekt å være her, ikke sant? Så jeg tror foreldrene får- Men foreldrene vet ikke nødvendigvis hva det er vi gjør, hva det er vi kan, hvis ikke- Og hvis ikke vi *formidler* det, så får de heller ikke vite. Så tenker de bare «Åh, det er et par genier som jobber der inne!» Nei, det er det ikke, men det er erfaring og kunnskap om og bevissthet om hva er det vi gjør.

Det fremsettes altså et ønske om å ikke bare heve profesjonen og verdien av arbeidet som gjøres med de absolutt minste barna, men også få formidlet utad at å være en kompetent pedagog ikke er en medfødt gave, men bygger på fagkunnskap, erfaring og reflektert praksis. Informantene forteller om dårlige rammebetingelser, lavt lønnsnivå i forhold til utdanning og martyr-tendenser hvor man biter tennene sammen og gir enda mer når det er sykdom på avdelingen og enda mer press og krav utenifra om dokumentasjon og kartlegging. Pedagog2 sier følgende om martyr-tendensene: «det tror jeg kommer til å fortsette ut i all evighet fordi vi kunne ikke hatt de her jobbene hvis ikke vi var sånn skrudd i sammen som mennesker». Likevel er samtlige av informantene tydelige på at de ønsker å løfte profesjonen, kjempe for bedre rammebetingelser og definisjonsmakt i forhold til hvordan barnehagesektoren og profesjonen skal se ut i fremtiden. Å delta i å videreutvikle formålet med barnehagen for de minste vil være en sentral del av dette arbeidet.

### *Oppsummering av pedagogiske lederes forståelse av barnehagens formål*

Pedagogiske ledere ble valgt som informantgruppe i dette masterprosjektet på grunn av deres unike rolle i barnehagen, hvor de møter brukerne direkte, veileder personalet på avdelingen og samarbeider med de andre pedagogiske lederne og styreren om barnehagens overordnede visjon og pedagogiske plattform (Ødegård & Røys, 2013, s. 38). Denne komplekse rollen gir utslag i forståelsen av barnehagens formål som et mangesidig fenomen. Likevel kommer det tydelig frem hos alle de tre informantene at de mener at barnehagens formål bør være å samarbeide med foresatte om å ivareta barns behov for omsorg, lek, danning og deres allsidige utvikling. Barnegruppen er en essensiell del av dette arbeidet, hvor personalet og barna skaper et fellesskap for utforskning og samvær. Selv om pedagogene opplever press i form av krav og forventninger fra foresatte og andre aktører uten å nødvendigvis få tildelt de

nødvendige rammebetingelsene for å oppfylle forventningene, mister de ikke barna av syne og har en klar oppfatning av at så lenge barna har en god barndom hos dem som samtidig forbereder dem på livet videre så har de overholdt det viktigste kravet og ivaretatt det de mener at formålet med barnehagen bør være for de minste barna.

#### 4.1.3 Hovedfunn fra begge gruppene

Det har vært interessant under bearbeidingen og analysen av dataen å oppdage at det er høyt samsvar mellom informantenes svar innad i de to gruppene. Det er selvfølgelig nyanseforskjeller i hva som vektlegges og hvordan tematikken beskrives, men de grunnleggende verdiene, forståelsene og forventningene synes å være like. I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for kategoriene som har utviklet seg under min analyse av forskjeller og likheter innad i og på tvers av de to gruppenes forståelse av formålet med barnehagen for de minste (se vedlegg G). Som nevnt tidligere, brukes begrepet «forskjeller og likheter» for enkelthetsskyld. Funnene i denne oppgaven kan absolutt sies å være resultat av tilfeldigheter i forhold til det lave antallet informanter, i tillegg til at de bærer preg av å være informantenes personlige formeninger om hva formålet med barnehagen bør være.

Det overordnede formålet slik det kommer frem i intervjuene av de foresatte er et samfunnsøkonomisk tiltak og omsorgstilbud som gjør det mulig for de foresatte å jobbe. Dette er også noe de pedagogiske lederne anerkjenner på spørsmål om hva de tror de foresatte forstår som barnehagens formål. Samtlige informanter gir uttrykk for at de håper den motstående gruppen deler deres forståelse, eller i det minste de grunnleggende verdiene, kunnskapssynet og barnesyntet som underbygger den. Foresatt3 har opplevd hvor personavhengig pedagogikken og arbeidet som foregår i barnehagene er, da den første barnehagen hadde et barnesyn og et fokus på aktiviteter fremfor trygghet og omsorg som informanten ikke delte. En av pedagogene fortalte om den samme tendensen internt i sin egen barnehage, hvor hen selv og pedagogiske ledere på stor avdeling har ulike prioriteringer i foreldresamarbeidet og foresatte som var engasjerte og interesserte på hennes avdeling oppleves som kalde og likegyldige av personalet på stor avdeling. Pedagogene gir ellers uttrykk for at de ser på det som en viktig del av sitt arbeid å formidle pedagogikken sin ut til de foresatte, slik at de får et realistisk bilde av barnehagehverdagen og for å styrke samarbeidet mellom hjem og barnehage slik at barna opplever en sammenheng mellom de to

arenaene. Selv om pedagogene forteller om ulike interessenivåer og forventninger blant de foresatte, gir de foresatte som ble intervjuet i denne studien uttrykk for å være opptatt av at barna deres skal trives i barnehagen og ivaretas av kompetente, indremotiverte ansatte som ivaretar barnehagens todelte formål som et omsorgstilbud, med rom for lek og sosialt samvær med jevnaldrende, og som pedagogisk virksomhet, som støtter barns allsidige utvikling og utforskning. Det kommer altså frem i alle intervjuene at informantene opplever barnehagen som "noe mer" enn "bare" barnepass eller "bare" hva barna ville fått hjemme med de foresatte, samt at det som skjer i barnehagen danner grunnlaget for hele barnas videre liv.

Innenfor dette overordnede formålet, har jeg avdekket fire kategorier som oppsummerer hva informantene vektlegger i sine refleksjoner omkring hva formålet konkret bør bestå av. Disse kategoriene vil nå bli presentert og utdypet. I oppgavens neste del vil jeg drøfte mine resultater innenfor disse kategoriene, samt det overordnede formålet av barnehagen som et samfunnsøkonomisk tiltak og som «noe mer» og et fundament, i lys av relevant teori som jeg presenterte i teorikapittelet og redegjørelse for litteratursøket tidligere i oppgaven.

Den første kategorien har jeg kalt «En god barndom». Herunder har jeg plassert informantenes utsagn omkring trivsel, vennskap, fellesskap og mangfold, identitetsdanning og lek. Uavhengig av hvilket perspektiv informantene ble bedt om å innta (sitt eget, foresatte/pedagogiske ledere og personalet eller barnas), vektla de det som sentralt for formålet at barnehagen skal være et sted hvor barna har det gøy, hyggelig, kjekt og opplever gleden av å ha en venn, samt får mulighet til å delta i lekens verden med hele sin toddlerkropp. Gjennom dette vil de oppnå en meningsfull hverdag preget av tilhørighet, samt opparbeide seg sosial kapital. Barnehagen blir også løftet frem som et samfunn i miniatyr, hvor barna får møte et mangfold av personligheter, kjønn, bakgrunner og lignende som bidrar til å skape et fellesskap og til barnas egen identitetsdanning.

Den andre kategorien har jeg kalt «Utvikling og læring». Herunder har jeg plassert informantenes utsagn omkring trygghet, en sosialpedagogisk barnehagemodell i potensiell motsetning til en skoleforberedende barnehagemodell og ulike aktørers påvirkning eller definisjonsmakt ovenfor barnehagesektoren. Trygghet hører selvfølgelig også inn under «En



god barndom», men jeg valgte å plassere det her da samtlige informanter understreket viktigheten av trygghet som grunnlag for utvikling og læring. Både fysisk sikkerhet, slik Foresatt1 vektla, og emosjonell trygghet, slik det ble beskrevet av de andre informantene. Pedagogene opplever et økt fokus på læring innenfor det man kan kalle en skoleforberedende tradisjon, eller en førskole preget av eksplisitt innlæring og nyliberalistisk inspirert måling av barnas prestasjoner, og opplever at enkelte foresatte er svært opptatte av dette. Intervjuene med de foresatte som har deltatt i denne studien viser derimot at også de er skeptiske til et for stort fokus på dette, hvor Foresatt1 minnes sin egen tid i barnehagen som ren frilek og selv om dagens bruk av pedagogiske aktiviteter virker tilfredsstillende så ønsker hen ikke mer av dette. Foresatt3 forteller også at hen mye heller vil sende sitt barn i en barnehage som fokuserer på omsorg og trygghet, enn i en barnehage som drar i gang aktiviteter kun for å vise utad alt det de gjør uten å ta hensyn til barnas faktiske interesser og behov. Dette er selvfølgelig en debatt med mange nyanser, noe informantene selv påpeker, og det er lite hensiktsmessig å skissere opp en ren diktomi. Men det er ikke tvil om at det er tendenser i samfunnet til, med Biestas ord (2009, s. 34), å ha størst tillit til det man kan måle, og dermed prioritere det som kan måles. Østrem (2011, s. 280) beskriver også hvordan «(...) man i iveren etter å måle bommer fundamentalt på det egentlige målet». Tidligere i oppgaven har det blitt vist hvordan politikere for eksempel vektlegger barnas norskkunnskaper før skolestart og bruk av kartleggingsverktøy, hvor også Pedagog3 forteller om foresatte som ønsker å vise at barna deres kan gjengi nøkkelord og sanger slik at dette er noe de øver på. Denne typen lærings- og målingsfokus kan medføre en nedprioritering av andre områder som for eksempel barnas opplevelse av trivsel og trygghet. Samtlige av informantene gir uttrykk for et ønske om og et behov for å flytte fokuset fra barnas prestasjoner til de ansattes tilrettelegging og ivaretagelse av barnas behov for omsorg, trivsel, lek, danning og læring, som de mener bør være formålet med barnehagen for de minste barna.

Den tredje kategorien har jeg kalt «Bro mellom hjemmet og barnehagen». Herunder har jeg plassert informantenes utsagn omkring tilvenning, samarbeid med foresatte og det å veilede eller dele erfaringer og kunnskap. Intervjuene ble gjennomført i løpet av høsten 2020 og to av de foresatte hadde nettopp hatt barnehageoppstart med sine barn for første gang, så tilvenning lå langt fremme i alle informantenes tanker. Det er også en viktig del av hverdagen på liten avdeling, da tilvenningen legger grunnlaget for både barnas trygghet og samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet. Pedagogene fortalte både at de ser på det som en viktig del av jobben

å bygge relasjoner med de foresatte slik at de kan samarbeide til barnets beste og slik at de kan formidle sitt profesjonelle syn på barn og barnehagens formål. Både Pedagog2 og Pedagog3 delte positive erfaringer med å veilede foresatte, samtidig som Pedagog3 presiserte at hen ikke har fasiten og at de foresatte er eksperter på egne barn. Dette stemmer overens med de foresattes opplevelse, med unntak av Foresatt3s opplevelse i den første barnehagen og en av pedagogenes oppfatning av foreldresamarbeidet på stor avdeling, av å ha blitt tatt godt imot og at personalet er interesserte i dem og deres barn.

Den siste kategorien har jeg kalt «Profesjonen». Herunder har jeg plassert informantenes utsagn omkring barnehagens samfunnsmandat, personalets kompetanse og profesjonens status i samfunnet. Når det gjelder personalets kompetanse innebærer dette både fagkunnskap og erfaringsbasertkunnskap, samt evne til å være en "erstatning" for foresatte gjennom å være indremotivert, aktivt tilstedeværende og å utøve omsorg preget av kjærlighet. Pedagogene var tydelige i sin profesjonsstolthet, samtidig som de belyste utfordringer som martyr-tendenser, manglende anerkjennelse og skuffende rammebetingelser. De foresatte uttrykket implisitt, i sin innrømmelse av at de ikke har reflektert over barnehagens formål før intervjuet, og eksplisitt at de har tillit til profesjonens kompetanse i utøvelse av sitt samfunnsmandat. Man kan derimot stille spørsmål ved hvorvidt de foresatte har noe annet valg enn å ha tillit til at barna sine har det godt i barnehagen, siden det er et nødvendig omsorgstilbud for at de foresatte kan gå på arbeid og samtidig så personavhengig som Foresatt3 forteller.

## 4.2 Drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte resultatene av studien i lys av teori. Drøftingen blir disponert innenfor det overordnede formålet og de tidlige skisserte kategoriene av hovedfunn. Det overordnede formålet av barnehagen som samfunnsøkonomisk tiltak diskuteres først, deretter følger de ovenfornevnte kategoriene og avslutningsvis drøftes forståelsen av barnehagen som «noe mer» og et fundament.

### 4.2.1 Barnehagen som samfunnsøkonomisk tiltak

Det kom tydelig frem hos alle de foresatte at de mener barnehagens formål bør innebære å være et nødvendig omsorgstilbud som gjør det mulig for dem å opprettholde fulltidsarbeid

som er uunnværlig for både privat- og samfunnsøkonomien. Foresatt3 nevnte at å ta ulønnet permisjon ikke er en mulighet og Foresatt1 nevnte at dagmamma blir for dyrt. Dette er i tråd med det tidligere nevnte barnehageforliket (Johansson, 2020, s. 112-113; Korsvold, 2020), hvor den politiske visjonen var å muliggjøre fulltidsarbeid for småbarnsmødre. Johansson (2020, s. 46, 114) stiller spørsmål ved det faktum at barnehageforliket har medført at 85,4% av barn under tre år har barnehageplass (SSB, 2021), uten at de minste har fått et tilsvarende fokus i styringsdokumenter eller barnehagelærerutdanningen som det de eldste barna og skolestart fikk etter seksårsreformen og fortsatt har i barnehagen i dag. Fenech (2011, s. 113) problematiserer også det faktum at forskning og kvalitetsmåling har fokusert på de eldste barnas skoleforberedelser, med en implisitt tanke om at barn under tre år kun trenger et tilbud om omsorg som gjerne kan bli ivaretatt av hjemmet, en oppfatning som ikke er i tråd med den reelle samfunnsutviklingen. Denne oppgaven om formålet med barnehagen for de minste oppleves derfor som et viktig bidrag til kunnskapsgrunnlaget.

Gulbrandsen (2016, s. 40) beskriver utviklingen av bruk av barnehageplasser etter barnehageforliket i detalj, med utgangspunkt i hvorfor de foresatte valgte barnehage selv da kontantstøtte var et alternativ, og konkluderer med fem ulike forklaringer. Den første forklaringen er en ny generasjon mødre som er høyt utdannede, har positive holdninger til likestilling og ønsker å komme tilbake til arbeidet sitt, noe også Pedagog2 forteller å ha observert. Den andre forklaringen er oppfattet høy kvalitet i norske barnehager, noe samtlige informanter bekrefter, med unntak av Foresatt3s erfaring i sitt barns første barnehage. Den tredje forklaringen er de foresattes egen erfaring med å gå i barnehage, noe som er tilfellet for to av tre informanter fra foresatt-gruppen i denne studien. Den fjerde forklaringen er at når «alle andre» går i barnehage så må man også sende sitt eget barn i barnehage for at de skal kunne omgås jevnaldrende, noe Foresatt2 fortalte om selv om hen også mente at med litt organisering så kunne hen avtalt å treffe andre som også var hjemme i permisjon med sine barn. Det er likevel ikke tvil om at samtlige informanter opplever sosialt samvær med jevnaldrende som en essensiell del av barnehagetilbudet. Dette fant også Østrem (2018, s. 11) i intervju av femåringer, hvor barna fortalte at det viktigste formålet med barnehagen er å kunne leke sammen med vennene sine. Den femte forklaringen Gulbrandsen (2016, s. 40) presenterer er rent økonomisk, hvor kontantstøtten aldri tilsvarte de statlige subsidiene til en barnehageplass og man dermed mottok mer støtte ved å sende barnet i barnehage enn ved å motta kontantstøtte.

Brønseth (2016, s. 272) og Winger og Eide (2018, s. 61) stiller spørsmål ved hva det innebærer at flere og flere, samt yngre og yngre, barn nå lever en større del av sin barndom, som tidligere ble tilbragt i hjemmet med de foresatte, i barnehagen. Vil man bevare den sosialpedagogiske tradisjonen med fokus på omsorg og generell livsforberedelse som barnehagens formål for de minste, eller vil man gå over til en skoleforberedende visjon med fokus på individuelle prestasjonsprosjekter tuftet på læring av spesifikke ferdigheter, væremåter og kunnskaper? Stefansen og Farstad (2008, s. 370) forsket på foresattes valg av omsorgsordninger (permisjon, barnehageoppstart, evt. redusert stilling eller ulønnet permisjon) for sine barn med utgangspunkt i et klasse-perspektiv, som et alternativ til den ofte brukte innfallsvinkelen med kjønn. De fant naturlig nok stor variasjon, men en tendens til at middelklassen valgte barnehage med utgangspunkt i en forestilling om at barn har behov for større utfordringer enn hva de kunne tilby hjemme, samtidig som at arbeiderklassen valgte å holde barnet hjemme lengst eller mest mulig med utgangspunkt i en forestilling om at barn har behov for tryggheten og skjermingen de foresatte tilbyr i hjemmet. Dette funnet stemmer statistisk sett overens med tabellrapporten presentert av Kitterød et al. (2012, s. 17) hvor 74% av mødre med utdanning på grunnskolenivå benytter seg av barnehagetilbudet, mot 93% av mødre med universitetsutdanning og hvor 78% av barna fra lavinntektshusholdninger hadde barnehageplass, i motsetning til 91% av andre barn. Disse to gruppene av foresatte ble også beskrevet av Pedagog1, om enn ikke ut ifra et eksplisitt klasseperspektiv, i hennes forklaring på at noen foresatte stiller høyere krav til barnehagens innhold da de selv er beleste og engasjerte, mens andre foresatte er fornøyde så lenge barnet har gode og trygge dager.

Det er altså en tydelig utvikling i samfunnet hvor barnehage er det naturlige valget i de foresattes omsorgsprosjekt, og det blir desto viktigere å sette søkelyset på barnehagens formål for å sikre en bevissthet omkring hvilke grunnverdier og hvilke visjoner man har for barnehagen, utover det å være et rent samfunnsøkonomisk tiltak.

#### 4.2.2 En god barndom

Drugli (2017, s. 5) uttrykker lettelse over at samfunnsdebatten har endret fokus fra hvorvidt de aller minste har det best hjemme eller i barnehagen, til at det er et faktum at barn som vokser opp i Norge i dag vil tilbringe store deler av sin barndom i barnehagen og at man

dermed må fokusere på hva som må til for å sikre at de da opplever en god barndom. Johansson (2020, s. 113) beskriver det samme, om enn i mer bedrøvede ordlag, hvor han skriver følgende: «Arbeidslinjen, at foreldre skal være i heltidsarbeid, seiret. Debatten om mer tid hjemme med de yngste barna, som var noe mange foreldre ønsket, kom i bakgrunnen». Like fullt fremhever han, som Drugli (2017, s. 5), viktigheten av å tilpasse barnehagen til de aller minste barna som nå tilbringer sin barndom der. Samtlige av informantene i denne studien ga tydelig uttrykk for at trivsel, lek og sosialt samvær med jevnaldrende bør være en essensiell del av barnehagens formål.

Dette finner man også igjen i formålsparagrafen hvor det står at barnehagen skal: «(...) anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (Barnehageloven, 2005, §1). Dette har blitt videre forsterket gjennom tilføyingen av kapittel VIII Psykososialt barnehagemiljø i januar 2021 (Barnehageloven, §41-43). Med dette ønsker man å sikre at alle barn har et trygt og godt barnehagemiljø, gjennom nulltoleranse for krenkelser, aktivitetsplikt og systematisk forebyggende arbeid (Stirø, 2021; Universitetet i Stavanger, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020b). De ansatte har plikt til å følge med på hvordan barna har det og til å gripe inn ved krenkelser. Dersom en får mistanke om eller kjennskap til mangler ved barnehagens psykososiale miljø for barna, utløser dette meldeplikt, undersøkelsesplikt og tiltaksplikt. Et interessant trekk ved dette er at man ikke bare omtaler krenkelser og mobbing i relasjoner mellom barn, men også i relasjoner mellom barn og personal. Dette innebærer at nulltoleransen også er gjeldende for overtramp eller krenkelser fra personalets side ovenfor barna, og at aktivitetsplikten faktisk blir skjerpet i disse tilfellene (Barnehageloven, 2005, §43). Man kan hevde at dette gjenspeiler et barnesyn hvor barna er reelle medborgere med egne rettigheter som deltar på lik linje med personalet i barnehagen som et demokratisk møtested. Det presiseres at barnets subjektive opplevelse av en krenkelse ikke er avgjørende alene, men vil inngå i en helhetlig vurdering, samtidig som at barnehagen likevel er forpliktet til å sette inn tiltak for å sikre at barnet oppnår en subjektiv opplevelse av barnehagemiljøet som godt og trygt (Stirø, 2021; Universitetet i Stavanger, 2021). Dette stemmer godt overens med utsagn fra samtlige av mine informanter, og da særlig Foresatt2 som eksplisitt omtalte nettopp det som denne lovendringen søker å ivareta og gjennomføre i praksis da hen vektla viktigheten av å ta barns uttrykk for mistrivsel på alvor og undersøke dette.

Søbstad (2011, s. 248) reflekterer rundt hva formuleringen «(...) trivsel og glede i lek og læring (...)» (Barnehageloven, 2005, §1) innebærer i barnehagen, og hvorvidt personalet legger til rette for eller «(...) kveler barnas humor og glede». Det samme løftes frem av Greve et al. (2018, s. 97) som fant at deler av personalet ønsker rolig lek og orden, hvor barns spontane lek, som ikke lar seg planlegge eller forutse, oppleves som utfordrende og ikke står i stil med personalets forventninger til hvordan barns lek skal se ut. Dette viser derimot viktigheten av at barnehagelærere tilegner seg kunnskap om og praktisk erfaring med barns lek, hvor de lærer det enkelte barn å kjenne og våger å gi seg hen til leken på samme måte som barna gjør, slik at denne kunnskapen kan deles med både det øvrige personalet, foresatte og andre aktører som ønsker å påvirke barnehagesektoren (Greve et al., 2018, s. 99-101). Leken er nemlig barns livs- og uttrykksform, som Greve et al. (2018, s. 98) skriver, en arena som barna gjerne vil invitere voksne inn i, men da må det være «på ekte» og ikke som et tilsynelatende nyttig verktøy for læring og fremtidig utbytte.

Informantene beskriver barnehagen som et sted hvor barna skal ha det hyggelig, gøy, kjekt og oppleve glede gjennom samvær med personalet og jevnaldrende, noe jeg har oppsummert som trivsel. Dahle et al. (2016, s. 50) og Winger og Eide (2018, s. 48) bruker begrepet well-being, da de forstår dette som et mer omfattende begrep enn trivsel som tar høyde for at trivsel ikke nødvendigvis kan måles, da det er avhengig av situasjonen individet befinner seg i på et gitt tidspunkt og hens subjektive opplevelse der og da. Det innebærer en relasjonell dimensjon, hvor man ikke bare trives dersom man har tilstrekkelige materielle ressurser og har fått sine basale behov dekket, men man er avhengig av å også få dekket sine behov for omsorg og kjærlighet gjennom å delta i et sosialt fellesskap. Det er altså et dynamisk fenomen som innbefatter den generelle livskvaliteten, følelse av handlingskapasitet<sup>8</sup> og opplevelse av tilhørighet, som en til sammen kan si utgjør en god barndom.

I den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7, 11) har begrepet livsmestring (og helse), som tidligere nevnt, blitt lagt inn som en del av barnehagens verdigrunnlag, bemerkningsverdig nok uten at det finnes forankring for dette i formålsparagrafen (Barnehageloven, 2005). Det kobles inn flere elementer i utdypingen av begrepet, blant annet at man skal forebygge krenkelser og mobbing samtidig som man styrker barns egenverd og

---

<sup>8</sup> På engelsk: agency

trivsel i et miljø som er både trygt og utfordrende hvor barna får prøve ut ulike sider ved blant annet vennskap og motgang. Begrepet livsmestring ble brukt av Pedagog3 i betydningen å gi barna mulighet til å erverve seg de kunnskaper og ferdigheter de trenger for å «mestre livet videre og ta imot de utfordringene som kommer». Her la i tillegg vekt på livsglede, som også nevnes i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Selv om de andre informantene ikke brukte det konkrete begrepet livsmestring, ga de alle tydelig uttrykk for at de ønsker å gi barna det grunnlaget de trenger for å klare seg godt videre i livet samtidig som de ønsker at barna skal trives her-og-nå.

Det å introdusere begrepet livsmestring i utdanningsløpet, har derimot blitt møtt med kvass kritikk. I videregående skole stod Lier skole frem med sin løsning av livsmestring på timeplanen i form av å lære elevene power posing (Kommandatvold & Gjellerud, 2019), men det ble raskt påpekt av flere psykologer at dette er pseudovitenskap som ikke når opp til standarden for hva som bør være en del av undervisningen (Halvorsen & Hesselberg, 2019; Madsen, 2019). Det har også blitt stilt spørsmål ved ringvirkningene av å innføre livsmestring som et fag, fordi hva skjer da med de elevene som gjør det dårlig i dette faget (Sollien, 2020)? Begrepet vakte også reaksjoner i barnehagefeltet, hvor blant annet Østrem og Pettersvold (2017) stilte spørsmål ved at begrepet dukket opp i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) uten forankring i barnehageloven (2005), og hvilken betydning begrepet har for diskursen rundt barn hvor man tar sjansen på å åpne opp for flere aktører som ønsker å tilby ferdigpakker med skreddersydde opplegg for å sikre at barna mestrer livet sitt. De påpeker at man risikerer at normalitetsbegrepet blir enda snevrere og oppfordrer istedenfor til å la livet være noe man lever, fremfor å bli enda en ting man må mestre (2017, s. 39). Disse debattene viser igjen viktigheten av å ta seg tid til å drøfte og definere verdigrunnlaget som underbygger begrepene som tas inn i formålet med utdanning generelt og med barnehagen spesielt. Selv begrepet trivsel, som ved første øyekast virker uproblematisk og selvsagt, kan forstås og misforstås i det uendelige. Men i denne studien er det tydelig at informantene vektlegger barnas individuelle opplevelse av well-being, som grunnlag for å opparbeide den ballasten og troen på seg selv som trengs for å møte livets små og store skuffelser, både med tanke på fremtiden og for å få en god barndom her-og-nå.

Det hører til barns natur at leken er deres kilde til mening og utfoldelse, og dette oppleves som en selvfølgelig del av formålet med barnehagen for de minste barna. Olofsson (1993, s. 162) skriver at «[l]ek er ikke bare lek. Lek er barnets måte å lære seg å klare livet og forstå verden». Løkken (2004, s. 23) har forsket på det unike ved de aller minstes sosiale samhandling og lek, og har beskrevet dette som toddlerkultur, noe som kjennetegnes av høy grad av kroppslighet, humor og fellesskap. Jeg har ofte i egen praksis påpekt for ufaglærte assistenter at på småbarnsavdelinger skal barna få lov til å løpe inne og le høyt, fordi hvis man setter seg ned og faktisk observerer dem oppdager man det Løkken (2004) beskriver, nemlig lek og sosialt samvær som ikke ender med uhell, fall og gråt slik assistentene spår. Foresatt2 uttrykker begeistring for at barnehagen imøtekommer barnas behov for å utforske verden med hele kroppen, hvor hen forteller at de får løpe rundt i bleia for å utforske både maling og vann, og at hvis klærne blir skitne så kan de vaskes og hvis de ikke kan vaskes så pytt, pytt. Dette stiller derimot krav til personalets kompetanse og faglige bevissthet, slik Søbstad (2011, s. 248) beskriver, hvor personalets behov for ro og kontroll kan gå på bekostning av barnas uttrykk for humor og glede. Både Haugen (2013, s. 68) og Drugli (2011, s. 207) beskriver viktigheten av personalets sensitivitet i møte med barn og nødvendigheten av det Johansson (2013, s. 58) omtaler som et barnesyn tuftet på at barn er medmennesker, slik at man møter barna som likeverdige subjekter man genuint ønsker å forstå og samspille med. Dette ble også løftet frem som svært viktig av Foresatt2, som håper at personalet også i fremtiden vil se det barnet som står foran dem, og anerkjenne at barn er stadig utvikling, fremfor å bli blendet av egen forutinntatthet og ubegrunnede antakelser om barnet.

Informantene løftet også frem barnehagen som en arena hvor barna møter mangfold i form av kjønn, bakgrunn, personlighet og så videre, og på den måten får mulighet til å delta i et større fellesskap med både jevnaldrende og personalet. Dahlberg et al. (2002, s. 117) omtaler denne delen av barnehagens formål som «en møteplass i det borgerlige samfunnet» og påpeker at det ikke er noen automatikk i at barnehagen blir en reell møteplass i samfunnet, men at man må jobbe bevisst for å oppnå dette, blant annet ved å legge til rette for barns medvirkning (Dahlberg et al., 2002, s. 128) og ved å finne balansen mellom å ivareta barndommens egenverdi gjennom et omsorgstilbud og å forberede barna på å bli aktive samfunnsborgere gjennom et opplæringstilbud (Dahlberg et al., 2002, s. 133). Dette er et synspunkt de har befestet ved flere anledninger (Dahlberg, 2016; Dahlberg & Moss, 2008; Moss, 2016). Barnehagens formål når det gjelder å ivareta en god barndom, handler altså om barnas trivsel,



trygghet, medborgerskap og lek her-og-nå, samtidig som dette vil tenkes å kunne gi dem den nødvendige ballasten til å møte livet senere.

#### 4.2.3 Utvikling og læring

Greve (2011, s. 254) drøfter det viktige skillet mellom fellesskap og vennskap i barnehagen. Barna har ikke valgt å delta i barnegruppen og de ansatte vil dermed legge til rette for det felles tredje (Skjervheim, 1996, i Karlsoon, 2010, s. 22) med hensikt om å skape fellesskapsfølelse. Vennskap er derimot relasjoner preget av gjensidighet og, ikke minst, valgfrihet. Disse relasjonene har en verdi i seg selv samtidig som de danner grunnlaget for barnas utvikling av sosial kompetanse, noe som igjen vil prege kapasitet for læring (Lillemyr & Pramling Samuelsson, 2018, s. 74). Det å skape et miljø som legger til rette for dette var noe både Pedagog1, Pedagog3 og Foresatt3 la stor vekt på som en betydningsfull del av barnehagens formål og oppgaver å bidra til. Dette poengteres også av Søbstad (2011, s. 246) hvor han skriver at det ikke er noen motsetning mellom en pedagogikk som vektlegger læring eller en pedagogikk som vektlegger trygghet, men snarere at «trivsel, trygghet, vennskap og sosial akseptering er forutsetninger for gode læringsprosesser».

Den samme tanken finner man igjen i teorien om trygghetssirkelen, som også Foresatt2 henviste til, hvor barnets omsorgsperson fungerer som en trygg base for utforskning samt en trygg havn når verden blir for stor og skummel (Drugli, 2017, s. 44). Dersom omsorgspersonen er sensitiv ovenfor barnets behov og møter hen med tillit og respekt vil samregulering av barnets følelser etter hvert opparbeide barnets evner til selvregulering. Drugli (2011, s. 206) påpeker, i likhet med Foresatt2, at personalet må være åpne for å se og ivareta hele barnet med sine sterke og svake sider, fremfor å bli fastlåst i sin egen vrangforestilling av hvem barnet tilsynelatende er. Abrahamsen (2013, s. 69, 81) beskriver også hvordan de minste barna i barnehagen dras både mot lek og utforskning og innehar en frykt for det ukjente og forandring. Hvorvidt omsorgspersonen makter å opprettholde sin rolle som trygg base og trygg havn er dermed avgjørende for barnas muligheter for utvikling gjennom lek og læring. Det er tydelig at denne forståelsen deles av både de foresatte og de pedagogiske lederne som ble intervjuet for denne oppgaven.

Selv om det er stor enighet om at trygghet danner grunnlaget for utvikling, lek og læring, pågår det stadig diskusjoner om hvorvidt denne utviklingen, leken og læringen skal foregå i lys av en skoleforberedende eller sosialpolitisk pedagogikk. Disse diskusjonene er essensielle for forståelsen av barnehagens formål, både eksplisitt, i hvilket innhold de potensielt medfører i barnehagens daglige drift, og implisitt, i barnesynet, kunnskapssynet og verdigrunnlaget som underbygger de ulike pedagogiske retningene.

Kvernbekk (2016, s. 120) omtaler disse to ulike tradisjonene som henholdsvis *educare*, hvor barnesynet tilsier at barnet er en leireklump som skal gis form av en aktiv lærer med lite rom for egenaktivitet og ut ifra spesifikke, ytre læringsmål, og *educere*, hvor barnesynet tilsier at barnet er en plante som skal støttes og næres hvor læreren får en rolle som tilrettelegger for barns utfoldelse av sitt indre potensial med mindre spesifikke mål og høyere grad av egenaktivitet. Det samme skillet finner man i Sfards (1998, s. 7) beskrivelse av de to metaforene tilegnelsesmetaforen (min oversettelse), hvor kunnskap er noe som overføres fra lærere til elever og målet er å besitte denne kunnskapen, og deltakelsesmetaforen (min oversettelse), hvor kunnskap er noe man bygger i fellesskap og målet er å oppleve tilhørighet som deltaker i et fellesskap. Det er tydelig at samtlige av informantene i min studie vektlegger deltakelsesmetaforen. Sfard (1998, s. 10) påpeker derimot at metaforene ikke bør oppfattes som motpoler, men snarere som likeverdige deler av en helhet da de begge innehar viktige elementer som den andre mangler. Det samme synspunktet fremmes av Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018, s. 75) som skriver at lek og læring ikke er motpoler, men integrerte fenomener som for barna er vevd inn i hverandre. Kvernbekk (2016, s. 120) påstår at det er den skoleforberedende *educare* tradisjonen som er dominerende i dag, noe også informantene i denne undersøkelsen tydelig er enige i og kritiske til. Lignende funn ble avdekket da Jonsson et al. (2017, s. 105) intervjuet svenske barnehagelærere om begrepet undervisning i barnehagen, hvorpå informantene uttrykket, med Lillemyr og Pramling Samuelssons ord (2018, s. 72), redsel for at barnehagen skal bli for skolsk slik at barnehagens egenart blir truet og tilbudet barna mottar blir innsnevret. Det samme fant Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017, s. 11) da de intervjuet norske barnehagelærere, som anerkjente at de la til rette for barns læring på ulike måter, samtidig som de var skeptiske til skolens form for undervisning.

Broström henviser til Litts (1929, i Broström, 2011, s. 38) formulering av sosialpedagogisk tradisjon som å følge barnet og av skoleforberedende tradisjon som å føre barnet. Han argumenterer videre for at begge tradisjonene har sine styrker og svakheter slik at målet bør være å finne en balanse mellom dem (Broström, 2011, s. 40). Han belyser, i likhet med Kvernbekk (2016, s. 124), at den skoleforberedende tradisjonen er mest fremtredende i dag, selv om han ser optimistisk på at de nye rammeplanene i Norge og Danmark tilsynelatende tar sikte på å videreutvikle en barnehagepedagogikk tuftet på lek, trivsel, danning og meningsfull læring i barnehagen som en demokratisk møteplass (Broström, 2018, s. 40). Det at den skoleforberedende tradisjonen vinner frem begrunnes med at store, internasjonale kartlegginger av barns basiskompetanser innenfor språk, tall og sosial kompetanse har medført et økt fokus på spesifikke læringsmål som kan skjematiseres og dermed medfører en innsnevring av det pedagogiske fokuset i barnehagene. Den samme argumentasjonen finner man i flere artikler skrevet av Biesta (2005; 2009), den tidligere nevnte artikkelrekken om OECDs IELS (Moss et al., 2016; Moss & Urban, 2017; Moss & Urban, 2018; Moss & Urban, 2020), samt i en artikkel av Karlsoon (2010, s. 14) hvor han stiller seg kritisk til det han har valgt å kalle det evidensbaserte evangelium. Molander (1996, s. 37) kritiserte også det moderne prosjektets visjon om å gjøre all kunnskap verbal og teoretisert, fordi man da mister synet av den verdifulle erfaringsbaserte, kroppslige og praktiske kunnskapen og det faktum at kunnskap ofte er kontekstavhengig og situert. Skillet mellom en skoleforberedende og en sosialpedagogisk tradisjon bygger altså på ulike verdier, ulike barnesyn og ulike kunnskapssyn. Dette medfører at det blir desto viktigere å foreta en kritisk analyse av hvilken retning utdannings- og barnehagesektoren beveger seg i, hvorfor det er denne kursen som har blitt staket ut og hvorvidt det er dit hen man faktisk ønsker å gå.

Pramling Samuelsson og Sheridan (2010, s. 224) foretar en kritisk analyse av styringsdokumentene for svenske barnehager, hvor de forstår utviklingen mot et helhetlig utdanningsløp som at når barnehagen skal gjøres mer pedagogisk så innebærer dette en draging mot den skoleforberedende tradisjonen. Dette ser man også i den norske barnehagen, hvor for eksempel Jansen og Røtnes (2016, s. 37) stiller spørsmål til stortingsmeldingen «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen» hvorpå de mener at barnehagen alltid har hatt et tydelig samfunnsmandat og innhold som kjennetegnes av barnehagelærernes sensitivitet ovenfor den gitte barnegruppen. Slik skapes innholdet i samspill mellom barna, personalet og de foresatte, og det kan dermed ikke fastsettes på forhånd i så detaljert grad som det Jansen og

Røtnes (2016, s. 40) oppfatter at stortingsmeldingen etterspør. Denne tematikken ble også belyst av Pedagog3 som nevnte at barnehagesektoren, som tidligere var under Barne- og familiedepartementet, nå etter år 2006 er under Kunnskapsdepartementet og omtales som starten på utdanningsløpet. Brønseth (2016, s. 272) gjenspeiler Pedagog3s utsagn om at departementsbyttet kan skyldes et økt fokus på «(...) kunnskapssiden av barnehagen». Samtlige informanter i min studie gir uttrykk for at dersom det er denne retningen barnehagen skal utvikles i, som det første leddet i utdanningsløpet (Lillemyr & Pramling Samuelsson, 2018, s. 71), så bør den sosialpedagogiske tradisjonen løftes opp i småskolen fremfor å presse den skoleforberedende tradisjonen ned i barnehagen.

Alvstad et al. (2017, s. 166, 168) belyser den samme dikotomien med begrepene den barnesentrerte modellen og den sosiale investeringsmodellen. Innenfor førstnevnte er det overordnede målet barndommens egenverdi og medvirkning med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, og forkjemperne er barnehageprofesjonen med forankring i kvalitativ forskning. Innenfor sistnevnte er det overordnede målet en utjevning av sosiale forskjeller og samfunnseffektivitet med utgangspunkt i et individualistisk læringssyn, og forkjemperne er økonomer, politikere og psykologer med forankring i kvantitativ forskning. Forfatterne mener derimot, som Broström (2011, s. 40), Sfard (1998, s. 10) og Pramling Samuelsson og Sheridan (2010, s. 226), at man istedenfor å bygge opp under disse to motpolene, må bryte ned fagskillet og finne en balanse hvor man kan dra nytte av de positive sidene fra begge tradisjonene. På denne måten blir det overordnede målet ikke enten-eller, men både-og, noe både Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018, s. 80) og Greve og Jansen (2018, s. 43) også tar til orde for. Man oppnår med dette et læringssyn som gir rom for kollektiv læring og individuell oppfølging hvor et tettere samarbeid mellom barnehagen og skolen vil medføre en mer helhetlig og mykere overgang for barna. Igjen viser det seg at formålet med barnehagen er et komplekst og mangefasettert fenomen som ivaretar flere områder av barns utvikling og læring.

#### 4.2.4 Bro mellom hjem og barnehage

Drugli (2017, s. 101) sammenligner samarbeidet mellom de foresatte og personalet i barnehagen med hvordan delt omsorg praktiseres av foresatte som ikke lenger bor sammen. Med dette mener hun at barnets behov for sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen er de

foresatte og personalets ansvar. Dette innebærer blant annet at de to arenaene må ha et godt samarbeid slik at de kan dele hva som skjer når barnet er hos seg, fordi dette vil påvirke barnets humør og fungering hos den andre. Viktigheten av å bygge bro mellom hjemmet og barnehagen ble løftet frem av samtlige av informantene som en sentral dimensjon av formålet med barnehagen for de minste barna.

De pedagogiske lederne ga uttrykk for at de hadde en klar forståelse for at de selv, i kraft av å være personalet i barnehagen, har ansvar for å sikre et godt samarbeid med de foresatte, noe også Belseth og Winje (2021, s. 124) og Drugli og Onsøyen (2010, s. 12) understreker. De foresatte, med unntak av Foresatt3s opplevelse i den første barnehagen, virket til å være godt fornøyde med hvordan de hadde blitt tatt imot av barnehagen og opplevde å få mye informasjon både om barnas hverdag og det overordnede arbeidet i barnehagen eller på avdelingen. Dette bemerket Bø (2011, s. 109) er en viktig del av det pedagogiske arbeidet, da man ved å sette ord på den tause kunnskapen og ved å informere de foresatte om det pedagogiske arbeidet barna deres deltar i vil vekke interesse og engasjement hos de foresatte, samt gi viktig kunnskap om barnets hverdag. Greve et al. (2018, s. 95, 101) skriver om lekens posisjon spesielt, men viser hvordan det å formidle det pedagogiske arbeidet utad til de foresatte opplevdes som meningsfylt for begge parter. Alle de tre pedagogiske lederne ga uttrykk for at de så på dette som en viktig del av sine arbeidsoppgaver, og Pedagog2 nevnte at dette også er viktig ovenfor de ufaglærte assistentene.

Det nevnes at man må bygge bro mellom hjemmet og barnehagen for barnets beste og for å «(...) ivareta barnas behov for omsorg og lek (...)» (Barnehageloven, 2005, §1), men Glaser (2011, s. 54) stiller spørsmål ved hvem det er som besitter definisjonsmakt ovenfor barns behov. Hun nevner, som også Pedagog2 forteller, at selv om foresatte har unik kunnskap om sitt eget barn så er det ikke dermed gitt at de alltid vet hva som er til sitt eget barns beste. Samtidig er det klart at selv om pedagoger har unik kunnskap om barn generelt og opparbeider seg et erfaringsgrunnlag omkring dette, så er de avhengig av å samarbeide med de foresatte for å få en dypere innsikt i livet til akkurat deres barn. Glaser (2011, s. 54) påpeker avviket mellom barns formelle rettigheter til medvirkning og deres reelle rettigheter når dette skal praktiseres i hverdagen. Dette gjenspeiler også motsetningen mellom å påberope seg et barnesyn hvor barna er kompetente medmennesker (Johansson, 2013, s. 58-66),

samtidig som man gir seg selv rollen, i tråd med teorien om trygghetssirkelen, hvor man tolker og ivaretar barns behov ved å være større, sterkere, klokere og god. Man kan derimot, ved å innta den sensitive holdningen beskrevet av Drugli (2011, s. 203), anerkjenne barnets opplevelse og etterstrebe å forstå deres uttrykk slik at man kan møte dem på deres behov, eller slik Glaser (2011, s. 56) foreslår, minske egen definisjonsmakt ved å ta i bruk et mer nøytralt begrep og møte barna på det de *trenger*. Denne sensitive, anerkjennende væremåten hvor man konstruerer forståelsen av den andre i et samspill er, som Glaser (2011, s. 57) påpeker, like viktig i relasjonen med barna som den er med foresatte. Det er først når man inntar denne væremåten at man kan oppnå et samarbeid med foresatte som tar utgangspunkt i gjensidighet og tillit (Belseth & Winje, 2021, s. 124; Drugli, 2017, s. 106) og bygge den viktige broen som trengs mellom barnets hjem og barnehage for å kunne ivareta barnehagens formål fullt ut.

#### 4.2.5 Profesjonen

I en oppgave om hva ulike aktører mener at formålet med barnehagen bør være for de minste barna, er profesjonen et sentralt tema både som en viktig stemme i utforming av formålet med barnehagen og som den faktiske utøveren av formålet i praksis med en viss grad av autonomi i dette arbeidet (Østrem, 2018, s. 179). Pedagogene som ble intervjuet ga tydelig uttrykk for sin profesjonsstolthet og bevissthet over at de forvalter et viktig samfunnsmandat ovenfor barn og foresatte.

Pedagog3 fortalte derimot at profesjonen møter flere og flere krav utenifra, uten å nødvendigvis motta de nødvendige ressursene for å oppfylle disse kravene i praksis. Pedagog2 reflekterte også rundt martyr-tendenser i omsorgsykker (Stormberg, 2007, s. 180), hvor de som bretter opp ermene og jobber enda hardere når det står på som verst er de som jobber med å ivareta de minste, de gamle og de syke. Lignende funn ble avdekket av Johannson (2013, s. 21, 220) i hennes undersøkelse på svenske småbarnsavdelinger hvor personalet fortalte om likeartede utfordringer med høy andel barn i forhold til personal, økte krav og dårlig tid til å utføre de ekstra oppgavene slik at arbeidsdagen oppleves mer presset. Dahlberg (2016, s. 125) beskriver også hvordan det økte fokuset på kartlegging av individuelle barns egenskaper og prestasjoner, medfører at flere profesjonsutøvere stiller seg kritiske til å se at en større og større del av arbeidsdagen blir brukt til å fylle ut skjemaer, å tilrettelegge for testing og å skrive rapporter. Østrem (2018, s. 177-178) gjør også rede for

hvordan effektivitetskrav, tidspress, økt statlig styring og standardisering, medfører en begrensning av det profesjonelle handlingsrommet hvor barnehageansatte mister muligheten til å prioritere verdier de vurderer som sentrale og hvor avstanden mellom ideal, i form av forventninger og krav til sektoren, og virkelighet, i form av manglende ressurser og tillit, blir så stor at man opplever avmakt.

Presset og kravene Pedagog3 henviser til har blitt diskutert tidligere i denne oppgaven under punktet utvikling og læring. Det neoliberalistiske idealet om mål- og resultatstyring resulterer i økte krav til rapportering og kartlegging i lys av en kvalitetsdiskurs som ikke nødvendigvis tar høyde for arbeidet som allerede blir gjort av barnehagelærerne og hvilke verdier som ligger til grunn for retningen barnehagesektoren utvikler seg i. Denne utviklingen omtaler Segerholm (2012, s. 117) som «kvalitetsvendingen» og Gotvassli og Vannebo (2016, s. 21) har rettet et kritisk blikk mot kvalitet som masteridé i barnehagen. Moss (2016, s. 14) og Moss og Roberts-Holmes (2021, s. 3) kommer også med en sterk oppfordring til det pedagogiske feltet om å ta et oppgjør med den nyliberalistiske kvalitetsdiskursen og ta i bruk et nytt vokabular som ivaretar barnesynet, kunnskapssynet og verdigrunnlaget som pedagogikken for den tidlige barndommen er tuftet på. Man kan se denne nyliberalistiske tendensen i flere deler av offentlig sektor, hvor byråkrati og papirarbeid brukes for å «kvalitetssikre» profesjoner som tidligere ble tildelt autonomi og tillit til å utøve sitt samfunnsmandat i lys av personlig kompetanse, fagkunnskaper og profesjonelt skjønn. Viktigheten av å ivareta samfunnets tillit til profesjonen slik at barnehagen kan utøve sitt samfunnsmandat fullt ut presiseres også av Østrem (2018, s. 196). I senere tid har det blitt foreslått en såkalt tillitsreform som søker å gjenopprette dette (Lavik, 2015; Innst. 378 S (2017-2018)), et initiativ som flere fagforeninger støtter (Korsmo, 2018; Madssen, 2020; Sørensen, 2020; Utdanningsforbundet, u.å), men som fortsatt ikke har vunnet frem. En av mange konsekvenser av at barnehagesektoren brått har gått fra å fokusere på kvantitet, i form av barnehageutbyggingen, til kvalitet, uten å nødvendigvis ha reflektert omkring verdigrunnlaget og formålet som ligger til grunn for hva en definerer som en bra barnehage, kan sies å være det Tholin (2011, s. 69) beskriver som at omsorg usynliggjøres til fordel for fokus på læring. Tholin (2011, s. 65) argumenterer for, som det også ble gjort i denne oppgavens delkapittel utvikling og læring med utgangspunkt i utsagnene til samtlige pedagogiske ledere som ble intervjuet, at omsorg er fundamentet for barns utvikling, lek og læring.

Pedagog2 forteller om hvor langt personalet strekker seg for å være det hen omtaler som en god erstatning for de foresatte. Samtlige pedagoger beskriver ansatte som er indremotiverte, aktivt tilstedeværende, faglig kompetente og sensitive i møte med barna for å gi dem det de trenger i løpet av en tidvis lang og tøff barnehagehverdag. Dette er i tråd med Østrem (2018, s. 185) funn i forhold til dimensjoner ved arbeidet innen barnehageprofesjonen som oppleves meningsfylt. Foresatt3 er også svært kritisk til hvordan personalet i den første barnehagen satte pedagogiske aktiviteter foran sitt barns behov for omsorg, mens Foresatt1 og Foresatt2 gir uttrykk for å ha blitt godt tatt imot av ansatte som så både dem og barna deres for hvem de var. Aslanian (2016, s. 202) drøfter begrepet kjærlighet innenfor en barnehagepedagogisk kontekst og konkluderer med at kjærlighet er grunnleggende for omsorg, noe som innebærer at profesjonsutøverne må ha et faglig reflektert forhold til dette i lys av barns behov for kjærlighet og likestillingsdebatten. Samtlige informanter ga uttrykk for at de satte pris på et kjønns mangfold i barnehagen, med unntak av Foresatt1 som ikke ble spurt og Foresatt3 som mener at det er personavhengig fremfor nødvendigvis kjønnsavhengig. Norheim (2016, s. 211) fant også i sin undersøkelse at utdanning ikke nødvendigvis har en signifikant effekt på omsorgsutøvelse, selv om det da kan diskuteres hvilke andre sider av yrkesutøvelsen som påvirkes av utdanning da både Pedagog2 og Pedagog3 gir uttrykk for at assistentenes engasjement og faglige refleksjon øker når de utdanner seg. Uansett vil profesjonell kjærlighet være et viktig element i voksenrollen som beskrives av informantene for å oppfylle samfunnsmandatet om å ivareta barns behov for lek, danning, utvikling og læring tuftet på et fundament av omsorg og trygghet.

Pedagogene reflekterte rundt profesjonens rolle i samfunnet, hvorpå Pedagog2 fortalte at hen fortsatt møter personer både innenfor og utenfor profesjonen som har en oppfattelse av at hvem som helst kan komme inn fra gata fordi jobben «bare» består av å «passe» barn. Det kan sies å være en dobbelttenkning i samfunnet hvor man har tillitt til at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat og har høy kvalitet, samtidig som man ikke forventer mer av barnehagen enn at barna skal kunne oppholde seg skadefrie og glade et sted mens de foresatte arbeider. Bjørnstad et al. (2017, s. 185) stiller spørsmål ved hvorvidt man i barnehagesektoren vil oppleve et Pisa-sjokk på lik linje med skolen, da de internasjonale kartleggingsverktøyene viser at norske barnehager ikke skårer så høyt som man kanskje kunne forventet. Man kan derimot stille spørsmål ved hvorvidt de internasjonale kartleggingsverktøyene, som kan sies å ha blitt utviklet i land med en skoleforberedende tradisjon fremfor en sosialpedagogisk



tradisjon, fanger opp det man ville betraktet som autentiske kvalitetsindikatorer i en norsk kontekst. Man kan også, som tidligere nevnt, stille spørsmål ved hvorvidt internasjonale, kvantitative kartlegginger er det beste utgangspunktet for å drøfte hvilken utvikling man ønsker for barnehagesektoren i fremtiden, da man hopper over den viktige drøftingen av hvilke verdier og hvilket formål som ligger til grunn for definisjonen av kvalitet. Bjørnestad et al. (2017, s. 186) oppfordrer også til å gi barnehageprofesjonen selv en mer aktiv rolle i å sette premissene for kvalitetsdebatten, noe samtlige pedagoger i denne undersøkelsen ønsker og som Foresatt1 eksplisitt gir uttrykk for i sitt utsagn om at hen har tillit til at de som har drevet barnehage i ørten år vet hva som skal til for å drive en god barnehage.

#### 4.2.6 Barnehagen som «noe mer» og et fundament

Drøftingen av resultatene så langt viser at selv om formålet med barnehagen i første omgang oppfattes som et samfunnsøkonomisk tiltak som gir barna et omsorgstilbud slik at de foresatte kan arbeide, er det samtidig en kompleks samfunnsinstitusjon som skal ivareta mange forpliktelser i forhold til å ivareta og legge til rette for barns behov for omsorg, lek, danning, allsidige utvikling og læring i samarbeid med hjemmet.

Samtlige av informantene, både de pedagogiske lederne og de foresatte, ga uttrykk for at de så på det som en sentral del av formålet at barnehagen fungerer som tilbyder av «noe mer» enn hva barna møter hjemme med de foresatte og en viktig del av fundamentet for resten av utdanningsløpet og barnas liv generelt. Diskursen omkring barnehagen som forebyggingsarena sies av Vik (2018, s. 144, 145) å bære preg av programpedagogikk og et barnesyn hvor barna fremstår som sårbare skapninger som er dømt til å bli en belastning for samfunnet med mindre de reddes ut av sine uheldige kår gjennom tidlig innsats. Vik (2018, s. 155) foreslår istedenfor å ta i bruk metaforen om bygging, hvor målet og utfallet ikke er gitt på forhånd slik at man har rom for å tilpasse prosessen til uventede endringer som forekommer underveis, samtidig som det er et mer aktivt begrep enn vekst fordi man har en tydelig retning og visse rammer en arbeider ut ifra. Det er helt klart denne sistnevnte forståelsen av barnehagen som en arena for bygging som er i tråd med synspunktene til informantene i min studie. Når barnehagen her omtales som «noe mer» og et fundament er det altså ikke som en redning for sårbare barn, men som en arena hvor kompetente

medmennesker utøver sitt dannelsingsprosjekt på en annen måte enn hva de hadde hatt mulighet til dersom de tilbragte de første leveårene i hjemmet.

Det samme understrekes av Johansson (2013, s. 6) som skriver at «(...) det pedagogiske arbeidet med de yngste er grunnleggende for barnas videre læring og oppdagelser» og at det er på tide å anerkjenne den vesentlige oppgaven som faktisk gjøres på småbarnsavdelinger. Øksnes og Brønstad (2011, s. 231)<sup>9</sup> stiller spørsmål ved hvorvidt barnehagens nytteverdi vies for stor oppmerksomhet på bekostning av barndommens egenverdi, slik at man fokuserer u hensiktsmessig mye på å forberede barna på hva som kommer etter barnehagen istedenfor hva de opplever her-og-nå. Dette er definitivt viktige spørsmål å stille, på lik linje med kritikken av «kvalitetsvendingen» (Segerholm, 2012, s. 117) med det økte fokuset på læringsmål og resultatstyring denne innebærer, samt balansegangen mellom en sosialpedagogisk barnehagemodell og en skoleforberedende barnehagetradisjon. Johansson (2013, s. 205-206, 222) oppfordrer til å snu den offentlige debatten fra effektivitet og målinger til verdier og formål, slik jeg også ønsker å gjøre med denne masteroppgaven.

Formålet med utdanning generelt og med barnehagen spesielt er et komplekst og mangefasettert tema. Hensikten med denne masteroppgaven har vært å bidra til å sette et søkelys på hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogiske ledere og foresattes formening om hva formålet med barnehagen bør være for de minste. Drøftingen av resultatene viser at det er lite hensiktsmessig å bygge opp motpoler, da svaret innenfor pedagogikken ofte finnes i den gylne middelvei. Man kan sies å tjene mer på kunnskapsdeling og erfaringsutveksling, hvor samarbeidet i seg selv skaper en dypere forståelse av hvilket tilbud vi ønsker at barnehagebarn skal motta i Norge i dag. Det som i alle fall kommer tydelig frem hos samtlige informanter er at barnehagen både er et omsorgstilbud, som skal sikre en god barndom her-og-nå i samarbeid med hjemmet, og et fundament for barns allsidige utvikling og livslange læring, hvor de foresatte utviser tillit til barnehagelærerne som brenner for sin profesjon.

---

<sup>9</sup> Kapittelet har blitt oppdatert i den andre utgaven av *Barnehagens grunnsteiner* (Glaser et al., 2018). Forfatterne spisset teksten inn fra å omhandle barndommen og lekens egenverdi generelt, til å fokusere på herjelekens egenverdi spesielt. Den politiske retorikken omkring egenverdi og trivsel her-og-nå versus nytteverdi i fremtiden drøftes fortsatt, men da snevret inn mot herjeleken. Av den grunn støtter jeg meg her til det opprinnelige kapittelet fra 2011.

## 5 Oppsummering og konklusjon

I oppgavens siste del vil jeg innledningsvis gjøre rede for og søke å svare på problemstillingen, før jeg nevner mulige teoretiske og praktiske implikasjoner av mine funn. Deretter vil jeg drøfte styrker og svakheter ved undersøkelsen, før jeg avslutter med å beskrive bidrag til feltet og fremtidig forskning

### 5.1 Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes det mellom foresatte og pedagogiske ledes formening om hva barnehagens formål bør være på 0-3 års avdelinger?

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å se nærmere på hvilket barnesyn, kunnskapssyn og verdigrunnlag som forankrer ulike aktørers syn på barnehagens formål for de minste barna. Dette har sprunget ut fra et ønske om å se nærmere på det Johansson kaller «(...) pedagogikkens hvorfor og hvor hen (...)» (2013, s. 205), som et motstykke til dagens fokus på kvalitet og innhold som kan sies å ha hoppet over dette essensielle stadiet med å definere hva barnehager i Norge i dag er til for og hvilke verdier som ligger bak dette. Studien har også konsentrert seg om de minste barna i barnehagen, med håp om å kunne støtte Løkkens arbeid med «(...) å framheve toddralderen som noe *mer* og *annet* enn at barna er spede og (for) små (...)» (2004, s. 21), og at det faktisk vil være et skille mellom hva barnehagen bør være for barn under tre år og hva den bør være for barn over tre år. Denne hensikten har blitt søkt realisert ved å besvare problemstillingen: «Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes det mellom foresatte og pedagogiske ledes formening om hva barnehagens formål bør være på 0-3 års avdelinger?» ved hjelp av metoden kvalitative forskningsintervjuer av de to aktørgruppene som nevnes i problemstillingen.

Det finnes mange ulike aktører i barnehagefeltet, og dersom dette hadde vært et større forskningsprosjekt ville det vært ønskelig å inkludere flere aktørgrupper i studien. Særlig interessant ville det vært å få frem barnas egne stemmer direkte, og ikke bare indirekte via hva foresatte og pedagogiske ledere tror barna opplever som formålet med barnehagen. Som det ble gjort rede for under utvalg av informanter, er denne oppgaven begrenset av å være et studentprosjekt og utvalget ble derfor begrenset til foresatte, som representanter for brukere, og pedagogiske ledere, som har en unik rolle i forhold til andre ansatte da de har direkte kontakt med barn og foresatte samtidig som de har ansvar for det overordnede pedagogiske arbeidet og å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon i samarbeid med styreren.

Det sentrale forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven omhandler informantenes personlige meninger, holdninger og verdier. Det stiller høye krav til forskerrollen å få innsikt i dette, både i form av å oppnå tillit slik at informantene er komfortable med å dele sine innerste tanker og i form av å innhente data på en måte som gir rom for at informantene fritt kan gjengi hva de selv mener formålet med barnehagen bør være. Av den grunn stod metoden semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuer frem som den mest formålstjenlige innfallsvinkelen. Selv om dette er en krevende metode å ta i bruk, så gir den unik innsikt i informantenes livsverden og når man lykkes får man frem svært nyttig og verdifull data.

Funnene fra studien ble presentert som hovedfunn fra de to gruppene, som ble løftet frem og sett i lys av hverandre slik at en videre analyse avdekket ulike kategorier. Disse kategoriene er «En god barndom», «Utvikling og læring», «Bro mellom hjem og barnehage» og «Profesjonen». Slik det kommer frem i illustrasjonen av analysen som avdekket kategoriene (vedlegg G), er de ovenfornevnte kategoriene omkranset av en forståelse av barnehagen som et samfunnsøkonomisk tiltak og barnehagen som «noe mer» og et fundament. Det var et tydelig håp og ønske fra samtlige informanter om samsvar i forhold til grunnverdier og forståelsen av barnehagen som et godt, trygt sted for barna å være hvor personalet samtidig er sensitive ovenfor og anerkjenner barnas behov for utforskning, medvirkning og lek som grunnlag for selvstendighet i hverdagssysler og allsidig utvikling. Informantene hadde en klar forståelse av barnehagens samfunnsmandat. Selv om de foresatte ga eksplisitt og implisitt uttrykk for at de har tillit til profesjonen og den unike kompetansen barnehagelærerne har i kraft av sin utdanning og profesjonsutøvelse, så hadde særlig Foresatt3 fått erfaring med hvor personavhengig arbeid med mennesker er og pedagogene ga også uttrykk for en arbeidsdag preget av høyere krav og press uten å nødvendigvis få de tiltrengte ressursene for å oppfylle disse. Covid-19 pandemien har vist hvor sentral barnehagen er og positive effekter av små, faste grupper og kortere oppholdstid, men samtidig hvordan samfunnsøkonomiske hensyn har en tendens til å veie tyngst.

Problemstillingen kan altså sies å besvares med at det er høy grad av samsvar mellom foresatte og pedagogiske ledes formening om hva formålet med barnehagen bør være på 0-3 års avdelinger. Ulikhetene som har blitt avdekket i denne studien, kommer frem som

nyanseforskjeller i formuleringer og hva som blir vektlagt av den enkelte informant i den gitte intervjusituasjonen. Samtidig viste det seg for eksempel at Foresatt2 var enig i Foresatt1s fokus på helse, miljø og sikkerhet da dette ble nevnt i etterkant av intervjuet, selv om hen ikke hadde nevnt dette selv under intervjuet. Foresatt3s skepsis til å prioritere aktiviteter fremfor trygghet betydde heller ikke at hen nedvurderte viktigheten av innholdet i barnehagedagen og oppfyllelse av fagområdene i rammeplanen. Dette kan sies å vise at barnehagens formål er svært komplekst og sammensatt, hvor det er mange likeverdige områder som skal ivaretas samtidig. Det blir derfor desto viktigere å stoppe opp ved denne diskusjonen og refleksjonen omkring hva barnehagens formål bør være, slik at man kan planlegge innhold og evaluere tilbudet ut ifra et felles barnesyn, kunnskapssyn og verdigrunnlag. Det var i så måte et svært positivt funn i denne studien at begge informantgruppene vektla samarbeid og felles forståelse, for å gi barna best mulig tilbud og en opplevelse av sammenheng i hverdagen.

## 5.2 Teoretiske og praktiske implikasjoner

Herunder følger en presentasjon av mulige teoretiske og praktiske implikasjoner. Først nevnes teoretiske implikasjoner i form av betydningen av oppgaven som nybrotsarbeid samt en kort diskusjon av foresattes innsikt i barnehagehverdagen i lys av tidligere forskning. Deretter nevnes potensielle praktiske implikasjoner i forhold til foreldrearbeid og å løfte frem liten avdeling som en betydningsfull og egenartet del av utdanningsløpet.

Det ble i oppgavens innledende kapittel gjort rede for tidligere forskning på området og konkludert med at denne oppgaven kan betegnes som et nybrotsarbeid. Dette fordi fokuset i både forskning og samfunnsdebatten for øvrig har vært rettet mot kvalitet og innhold. Selv om dette selvfølgelig er viktige områder å forske på og å debattere, vil både funn og formeninger bero på et svakt fundament når man undersøker og uttaler seg uten å ha gjort grundig rede for det viktige *hvorfor* spørsmålet i forhold til de langsiktige målene for det pedagogiske arbeidet som kommer til uttrykk i formålet (Broström, 2019, s. 10). Hvordan kan man snakke om hva en «god» barnehage er og hva denne bør inneholde, før man i det hele tatt har blitt enige om hva barnehagen i Norge i dag er til for? I så måte kan denne studien sies å ha vært et bidrag til dette essensielle forskningsområdet, i den grad en masteroppgave kan sies å bidra til et forskningsfelt.

Drugli (2017, s. 105) og Baustad (2015, s. 109) stiller spørsmål ved foresatte som informanter i forskning på barnehagefeltet. Dette tar utgangspunkt i hvorvidt de foresatte faktisk har innsikt i hva som foregår i barnehagehverdagen, eller om de er nødt til å ha tillitt til at stedet hvor de overleverer barna sine hver dag er godt nok. Det vil, ifølge Drugli (2017, s. 105) og Baustad (2015, s. 109), følge av dette at de foresatte besvarer ulike undersøkelser ut ifra hvordan deres egen relasjon med personalet er, snarere enn hvilket tilbud barna faktisk mottar i løpet av en dag i barnehagen. Mine funn kan derimot sies å være et bidrag til å avkrefte denne forståelsen.

For det første, så gir de foresatte tydelig uttrykk for at de har fått innblikk i barnehagehverdagen på ulike måter. Tilvenning og hvordan denne gjennomføres er under stadig utvikling hvor foresatte inviteres mer og mer inn på avdelingen for å delta i barnas hverdag den første tiden. Dette gir viktig innsikt i hvordan personalet arbeider og hva barna møter i barnehagen blant annet i forhold til voksenrolle, aktiviteter og praktiske rutiner. Digitale verktøy i form av smarttelefoner og egne barnehage-apper har også åpnet opp for å gi de foresatte innsikt i hverdagen selv når de ikke kan være fysisk tilstede. På tross av at Foresatt1 ga uttrykk for å være kritisk til den økende bruken av smarttelefoner og digitalisering i samfunnet generelt, uttalte hen også at hen setter stor pris på både bilder og meldinger som viser hva hens barn holder på med mens hen selv er på jobb. Sist, men desidert ikke minst, så får de foresatte også en fornemmelse av hvordan barnet har det i barnehagen ut ifra barnets egne signaler og humør. Dette fortalte Foresatt3 om, hvor hen opplevde en stor endring fra hvordan det var å hente et gråtende barn som bare ville hjem fra den første barnehagen og det samme barnet som ville ha hen med inn på avdelingen og vise hva hen drev på med i den andre barnehagen. De foresatte er naturlig nok interesserte i å vite hvordan barnet sitt har det i barnehagen og hva som foregår i løpet av tiden barnet tilbringer der, slik at de vil søke å innhente informasjon om dette på ulike måter.

For det andre, så fremhever de pedagogiske lederne det som en viktig del av sine arbeidsoppgaver å formidle utad til de foresatte hva som foregår i barnehagen og hvilken pedagogikk som ligger bak dette arbeidet. Dette skjer i de personlige møtene med de foresatte, både via uformelle samtaler under hente- og bringesituasjonen og via formelle foreldresamtaler. Det skjer også via informasjonsskriv som månedsbrev, oppsummering av

uken på barnehagens hjemmeside og lignende. En av pedagogene som jobber i kommunal barnehage uttrykket misnøye med strengere personvernlovgivning som har medført at hen ikke kan legge ut identifiserbare bilder av barna på hjemmesiden, men de som jobber i private barnehager bruker egne apper hvor de kan dele både bilder og videosnutter av barna som da kun deles med de foresatte på avdelingen. De var også alle tre tydelige på at digitale verktøy ble nedprioritert dersom andre hensyn veide tyngre, for eksempel dersom det var sykdom og fravær på avdelingen. Det personlige møtet med de foresatte er derfor fortsatt den primære arenaen for relasjonsbygging, informasjonsdeling og veiledning.

Selv om det alltid trengs mer forskning og min studie i seg selv er langt fra tilstrekkelig til å trekke en utvetydig konklusjon, gir den altså en pekepinn på en utvikling i forhold til å inkludere de foresatte som reelle, likeverdige aktører i barnehagehverdagen. Den kan også sies å vise at nøkkelen til å innhente data i forhold til de foresattes formening om barnehagen ikke finnes i anonymiserte surveyundersøkelser, men i kvalitative samtaler og både digitale og personlige møter med barnas barnehagehverdag.

Diskusjonen ovenfor viser også en potensiell praktisk implikasjon, i form av å løfte frem viktigheten av å drive foreldresamarbeid tuftet på et ønske om å forstå hverandre og gi rom for foresattes medvirkning. Forhåpentligvis har studien også vært et bidrag til å vise at liten avdeling er en betydningsfull og egenartet del av utdanningsløpet. Det er ikke bare barnets, men hele familiens potensielt første møte med et livslangt utdanningsløp. Arbeidet som gjøres på liten avdeling kan dermed sette tonen for både barnets trivsel og de foresattes opplevelse av påvirkningskraft for flere år fremover. Som funnene viser er det ikke «bare» en statlig ordning for «barnepass» som muliggjør de foresattes tilbakevending til betalt fulltidsarbeid, men fundamentet for barnas fremtidige liv og utdanning som samtidig skal være en arena for nåværende trivsel og lek hvor barna lever ut sin barndom.

## 5.2 Styrker og svakheter ved undersøkelsen

Det finnes naturlig nok flere svake og sterke sider ved min undersøkelse som er verdt å nevne. Dette fordi det ligger i forskningsprosjektets natur, og kanskje til og med deres hensikt, at veien blir til mens man går og verdifull innsikt og etterpåklokskap gjør seg gjeldende etter

hvert. Særlig som et studentprosjekt på masternivå har dette vært en prosess som har gjort meg mange erfaringer rikere og det er mye jeg kunne ønsket at jeg gjorde annerledes. Her vil jeg derimot begrense meg til å nevne det jeg selv opplever som den største styrken og den største svakheten ved studien. Disse er henholdsvis metodevalg med tilhørende dataanalyse som en styrke og en fornemmelse av å ha gått for bredt ut tematisk sett som en svakhet.

Det har tidligere, både i oppgaven for øvrig og i dette konklusjonskapittelet, blitt gjort rede for selve metoden kvalitative forskningsintervju og begrunnelsen for dette metodevalget.

Prosesen fra utforming av intervjuguide og planlegging, til rekruttering og selve gjennomføringen av intervjuene, samt etterarbeidet med transkripsjon, analyse og rapportering av funn har vært svært givende og lærerik. Det oppleves både spennende og ydmykende å bli invitert inn i informantenes livsverden. Ansvaret for å ikke bare bearbeide og analysere, men også rapportere informantenes intenderte meninger veier tungt. Jeg mener selv at metodevalg, gjennomføring av intervjuene og den systematiske analysen av funn har vært en styrke ved dette masterprosjektet. Det var en tidkrevende, men viktig prosess å bearbeide lydopptakene og notatene til transkripsjoner av intervjuene i sin helhet som deretter ble analysert i flere ledd via meningsfortetning og sammenstilling av sentrale begreper som dannet grunnlag for sammenligning og utforming av kategorier. Både prosessen og funnene har så blitt presist og grundig fremstilt i denne endelige skriftlige rapporten. Analysen hadde riktig nok ikke en spesifikk vitenskapsfilosofisk merkelapp, men er systematisk gjennomført som en deskriptiv studie av et relativt avgrenset område av barnehagepedagogikken i Norge i dag (Silverman, 2014, s. 111, 200).

Den største svakheten ved oppgaven, mener jeg selv, er at det tematiske utgangspunktet er for bredt. Jeg møtte informantene mine med hovedsakelig ett spørsmål «Hva mener *du* bør være formålet med barnehagen for de minste?», og flere av dem ga eksplisitt uttrykk for at dette var et svært åpent og vanskelig spørsmål å svare på. De resulterende funnene var dermed relativt spredte, og oppgaven kunne hatt godt av en enda tydeligere rød tråd og fokusområde. Det kan derimot sies at dette også var en nødvendighet, da barnehagens formål er mangefasettert og oppgavens hensikt var nettopp å undersøke ulike aktørers personlige formeninger omkring dette. Denne diskusjonen danner grunnlaget for dette konklusjonskapittelets neste del, nemlig bidrag til feltet og fremtidig forskning.



## 5.2 Bidrag til feltet og fremtidig forskning

Det å etterspørre ulike aktørers formeninger omkring hva barnehagens formål bør være for barn under tre år, fremfor å undersøke hvorvidt de er fornøyde med barnehagetilbudet eller hva de mener dette bør inneholde, er som tidligere klargjort innenfor rammene av det en kan kalle et nybrottsarbeid. Det ville også vært interessant, dersom en ikke var begrenset av å være et studentprosjekt, å inkludere flere aktører som for eksempel assistenter, barne- og ungdomsarbeidere, styrere, politikere, andre pedagoger og, definitivt ikke minst, barna selv. Innfallsvinkelen som ble valgt i denne oppgaven var å gå svært bredt og åpent ut, slik at informantenes stemmer la føringene for videre innsnevring av temaet, i tråd med min pragmatiske, abduktive tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 35). Denne masteroppgaven kan være et springbrett ut i andre forskningsprosjekter som kan gå mer målrettet ut med mer spesifikke, innsnevrende problemstillinger i forhold til barnehagens komplekse formål, det viktige foreldresamarbeidet og unike sider ved barnehagetilbudet for de aller minste.

## Litteraturliste

- Aasbrenn, K., Ellingsen, P. & Ranglund, O. J. (2015). Kunsten å bli kvitt kunden. *Stat & Styling*, 25(1), 56-59. <https://doi-org.pva.uib.no/10.18261/ISSN0809-750X-2015-01-22>
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, G. (2013). En god start i barnehagen – toleranse for tårer og tid til det nødvendige. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg.) (s. 69-84). Cappelen Damm.
- Alvstad, M., Tuastad, S. & Bjørnstad, E. (2017). Barnehagen i ei brytningstid. Spenninga mellom samfunnsnytte og barndommen sin egenverdi. I I. Studsrød & S. Tuastad (Red.), *Barneomsorg på norsk: I samspill og spenning mellom hjem og stat* (s. 154-172). Universitetsforlaget.
- Aslanian, T. K. (2016). “Du er også mammaen min”: Perspektiver på kjærlighet i barnehagepedagogisk praksis. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 187-206). Fagbokforlaget.
- Balci, S. (2021, 3. februar). Slik har det gått med barnehagene under korona. *OsloMet*. <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/ny-rapport-om-barnehagene-under-koronapandemien>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnehagemonitor. (u.å.). *Foreldretilfredshet i barnehagesektoren*. Private Barnehagers Landsforbund. <https://www.barnehagemonitor.no/foreldretilfredshet/>
- Barnehageopprøret. (u.å.). *Om Barnehageopprøret*. Barnehageopprør. <https://barnehageoppror.com/om-barnehageoppror-2018/>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.

Barneloven. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/1981-04-08-7>

Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>

Baustad, A. G. (2015). Kvalitet i barnehagen – fra et foreldreperspektiv. I A. M. Valle & J. Sjøvoll (Red.), *Praksis- og profesjonskunnskap i utdanning av barnehagelærere* (s. 95-113). Orkana Akademisk.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Det norske samlaget.

Belseth, K. (2021). «Han har ikke språk, han» - et fanoniansk perspektiv på flerspråklige barns posisjon i barnehagen. *Nytt Pedagogisk Tidsskrift*, 105(1), 55-69.

Belseth, K. & Winje, G. (2021). *Religioner og hverdagspluralisme i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Berget, R. (2019, 28. oktober). Undersøkelsen som motarbeider barna og de ansatte.

*Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-foreldreundersokelsen-royne-berget/undersokelsen-som-motarbeider-barna-og-de-ansatte/217514>

Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54-66.

Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(2), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Bjerke, S. E. (2014, 7. august). Må kjøre opptil 40 minutter mellom barnas barnehager.

*Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/nyheter/ma-kjore-opptil-40-minutter-mellom-barnas-barnehager/s/12-95-8472425>

Bjørnstad, E., Tuastad, S. & Alvestad, M. (2017). Kvaliteten i norske barnehager: Eit nytt PISA-sjokk? I I. Studsrød & S. Tuastad (Red.), *Barneomsorg på norsk: I samspill og spenning mellom hjem og stat* (s. 173-190). Universitetsforlaget.

- Bredeveien, J. (2019, 12. juli). – Det er uforsvarlig å sende ettåringer i barnehagen. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/det-er-uforsvarlig-a-sende-ettaringer-i-barnehagen-1.1553155>
- Broström, S. (2011). Børnehavens formål – et kritisk blick. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 37-48). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2018). Børnehavens formål – et kritisk blick. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (2. utg.) (s. 34-48). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019). *Mål og formål: Didaktiske pejlemærker i dagtilbud og skole*. Samfundslitteratur.
- Brønseth, J. (2016). Barnehagen som kompletterende miljø for de yngste. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 259-276). Fagbokforlaget.
- Bufdir. (2019, 12. september). Avvergeplikt. [https://bufdir.no/vold/TryggEst/Verktoy\\_og\\_ressurser/Plikter/Avvergeplikt/](https://bufdir.no/vold/TryggEst/Verktoy_og_ressurser/Plikter/Avvergeplikt/)
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 124-133. <https://doi.org/10.1177/1463949115627910>
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2008). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation*, CESifo DICE Report (16/2). <http://hdl.handle.net/10419/166935>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). Hvorfor skal vi ha barnehager? Barnehagen som konstruksjon. I *Fra kvalitet til meningsskapning: morgendagens barnehage* (s. 100-133). Kommuneforlaget.
- Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 43-67). Fagbokforlaget.

Drugli, M. B. (2011). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å «se» hele barnet. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 199-208). Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg.). Cappelen Damm.

Drugli, M. B. & Onsøyen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Cappelen Damm.

Dønnestad, M. (2021, 26. mars). Det store barnehageparadokset. *Barnehage.no*.

<https://www.barnehage.no/korona/det-store-barnehageparadokset/218467>

Eide, S. S. (2021, 28. januar). Doktorgradsstudie: - Private barnehager er mer butikk enn pedagogikk. *NRK Innlandet*. [https://www.nrk.no/innlandet/-private-barnehager-mer-butikk-enn-pedagogikk-1.15346176?fbclid=IwAR0Z2kxFWXuujRtNnlQFyY0js-](https://www.nrk.no/innlandet/-private-barnehager-mer-butikk-enn-pedagogikk-1.15346176?fbclid=IwAR0Z2kxFWXuujRtNnlQFyY0js-uIdk3AgY9hMijWhudVw7wldbFbZRyCM5Lw)

[uIdk3AgY9hMijWhudVw7wldbFbZRyCM5Lw](https://www.nrk.no/innlandet/-private-barnehager-mer-butikk-enn-pedagogikk-1.15346176?fbclid=IwAR0Z2kxFWXuujRtNnlQFyY0js-uIdk3AgY9hMijWhudVw7wldbFbZRyCM5Lw)

Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of 'Quality' in Early Childhood Education and Care Empirical Research: promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117. [https://doi-](https://doi-org.pva.uib.no/10.2304/ciec.2011.12.2.102)

[org.pva.uib.no/10.2304/ciec.2011.12.2.102](https://doi-org.pva.uib.no/10.2304/ciec.2011.12.2.102)

Fjær, E. G. (2018). Til forsvar for kvalitative intervju. *Dansk Sociologi*, 29(3), 27-43.

<https://search-proquest-com.pva.uib.no/scholarly-journals/til-forsvar-kvalitative-intervju/docview/2371591922/se-2?accountid=8579>

Forskningsrådet. (u.å.a). Barns omsorgskarrierer: Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder. *Prosjektbanken*.

<https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/168004?Kilde=FORISS&distributon=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=score&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=0&Fritekst=barnehage+%2Bde+minste>

Forskningsrådet. (u.å.b). Risikofyllt lek i alderen 0-3 år. *Prosjektbanken*.

<https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/236563?Kilde=FORISS&distributon=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=score&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=0&Fritekst=barnehage+%2B0-3>

Forskningsrådet. (u.å.c). Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehagen. *Prosjektbanken*.

<https://prosjektbanken.forskningsradet.no/project/FORISS/182864?Kilde=FORISS&distributjon=Ar&chart=bar&calcType=funding&Sprak=no&sortBy=score&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=0&Fritekst=barnehage+%2B0-3>

Giæver, K. (2018). Å skape fortellinger i den multikulturelle barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 106-123). Cappelen Damm Akademisk.

Glaser, V. (2011). Barns behov – forstått og definert av hvem? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 49-70). Universitetsforlaget.

Glaser, V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). (2011). *Barnehagens grunnsteiner*. Universitetsforlaget.

Glaser, V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (Red.). (2018). *Barnehagens grunnsteiner* (2. utg.). Universitetsforlaget.

GoBaN. (u.å.). *Om prosjektet*. Gode barnehager for barn i Norge. <https://goban.no/om-prosjektet/>

Gotvassli, K. Å. & Vannebo, B. I. (2016). Kvalitet som masteridé i barnehagesektoren. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2(0), 1-15.  
<http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.131>

Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Greve, A. (2011). «La oss leve for hverandre». I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 253-262). Universitetsforlaget.

Greve, A. & Jansen, T. T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31-46). Cappelen Damm Akademisk.

Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86-105). Cappelen Damm Akademisk.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Gulbrandsen, L. (2016). Valget er barnehage. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 259-276). Fagbokforlaget.

Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (Red.). (2016). *Blikk fra barnehagen*. Fagbokforlaget.

Hagesæther, G. (2011). Barnehagens formål i et historisk perspektiv. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 25-35).

Universitetsforlaget.

Halvorsen, J. Ø. & Hesselberg, J. O. (2019, 28. april). Gir pseudovitenskap på timeplanen bedre livsmestring? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/VbgvJ4/gir-pseudovitenskap-paa-timeplanen-bedre-livsmestring-halvorsen-og-h>

Hansen, K. S. (2021, 24. februar). Nå blir det to barnehageopptak i Stavanger. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/6zXVpO/naa-blir-det-to-barnehageopptak-i-stavanger>

Hansen, T. (2019, 28. januar). Sosial kapital. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/sosial\\_kapital](https://snl.no/sosial_kapital)

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.

Haugen, S. (2013). Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg.) (s. 49-68). Cappelen Damm.

Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). (2013a). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg.). Cappelen Damm.

Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (2013b). Hvordan blir småbarnspedagogikk til? I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg.) (s. 13-27). Cappelen Damm.

Håland, J. (2021, 15. april). Dette ble planleggingsdagen brukt til: - Jeg jobbet fra klokken 8 til 18 i går. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/aPnl02/dette-ble-planleggingsdagen-brukt-til>

Innst. 378 S (2017-2018). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Martin Henriksen, Torstein Tvedt Solberg, Mani Hussaini, Marit Arnstad, Marit Knutsdatter Strand, Audun Lysbakken, Mona Fagerås og Hadia Tajik om tillitsreform i skolen*. Utdannings- og forskningskomiteen.

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-378s/>

Isaksen, K. K. & Hammer, T. (2020, 9. mai). Ja takk til koronabarnehage! *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/kJVyvb/ja-takk-til-koronabarnehage-karoline-kvellestad-isaksen-og-troy-ham>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm.

Jansen, T. T. & Røtnes, K. (2016). Bedre innhold – bedre enn hva? *Barnehagefolk*, (3), 37-40.

Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.

Johansson, J. E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.

Johnsen, C. A. (2021, 17. april). Reagerer på at skoler og barnehager trenger planleggingsdag for å innføre rødt nivå. *Stavanger Aftenblad*.

<https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/39G6yL/reagerer-paa-at-skoler-og-barnehager-trenger-planleggingsdag-for-aa-innf>

Jonassen, T. (2017a, 8. juni). – Vi har en overgang til skolen som kan ta livsgnisten fra barn. *Barnehage.no*. [https://www.barnehage.no/dmmh-forskole-pedagogikk/vi-har-en-overgang-til-skolen-som-kan-ta-livsgnisten-fra-barn/116469?fbclid=IwAR1iKkKJN1nb31LmEwnYmkNIqtp7bRrSyE8dnVSViSQtNh\\_6kBVCpQIW-S0](https://www.barnehage.no/dmmh-forskole-pedagogikk/vi-har-en-overgang-til-skolen-som-kan-ta-livsgnisten-fra-barn/116469?fbclid=IwAR1iKkKJN1nb31LmEwnYmkNIqtp7bRrSyE8dnVSViSQtNh_6kBVCpQIW-S0)

Jonassen, T. (2017b, 13. juni). – Ikke gi rammeplanen for stor betydning. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/dmmh-hvl-kompetanse/ikke-gi-rammeplanen-for-stor-betydning/119490>

Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90-109. [https://forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5\\_nr1\\_s90-109.pdf](https://forskul.se/ffiles/00518CC7/ForskULvol5_nr1_s90-109.pdf)

Karlsen, A. K. (2021, 1. mars). Melby vil fokusere på kvalitet og innhold – vil legge fram plan før sommeren. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/guri-melby-politikk/melby-vil->



[fokusere-pa-kvalitet-og-innhold--vil-legge-fram-plan-for-sommeren/217300?fbclid=IwAR0E67YbEgtjA0UCDmFIVxz4OUXJzuCODcv5kRlgUyRb2R4Tk0JBKYqIBHI](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)

Karlssoon, B. (2010). Fenomennær faglig veiledning. I Karlssoon, B. & Oterholt, F. (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (s. 13-26). Universitetsforlaget.

Kilen, S. (2019, 29. mars). «Hva vet egentlig foreldre om hva som skjer i barnehagen?». *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/artikler/hva-vet-egentlig-foreldre-om-hva-som-foregar-i-barnehagen/461763>

Kitterud, R. H., Nymoene, E. H. & Lyngstad, J. (2012). *Endringer i bruk av barnetilsyn fra 2002 til 2010*. (Rapporter 2012/23). SSB.

[https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201223/rapp\\_201223.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201223/rapp_201223.pdf)

Kommandantvold, M. & Gjellerud, I. (2019, 24. april). Slik skal ungdommen lære å mestre hverdagen. *NRK*. <https://www.nrk.no/osloogviken/slik-skal-ungdommen-laere-a-mestre-hverdagen-1.14520405>

Konradsen, K. (2021, 23. mars). De politiske argumentenes uutholdelige letthet. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/sarbare-barn/de-politiske-argumentenes-uutholdelige-letthet/218253>

Korsmo, E. K. (2018, 6. juni). *Tillitsreformen: – Hvor ble den av?* <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/tillitsreformen--hvor-ble-den-av/>

Korsvold, T. (2016). Fra autonomi til økende politisk styring? *Barnehagefolk*, (3), 73-78.

Korsvold, T. (2020, 16. april). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/barnehagereformen>

Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/rammeplan>

Kunnskapsdepartementet. (2017b, september). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Rett til barnehageplass*. Regjeringa.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/Rett-til-barnehageplass/id2344761/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, T. (2016). Educere og educare. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 120-126). Cappelen Damm.

Lauritsen, J. (2019, 15. mars). Foreldre raser mot opptaket: Søsken splittes – får ikke plass i samme barnehage. *Sagene Avis*. <https://sageneavis.no/nyheter/maridalsveien-barnehage/19.1817>

Lekve, M. (2012, 7. mai). Dersom du planlegger barn: - Hopp til køys nå. *E24*.  
<https://e24.no/privatoekonomi/i/0nrq62/dersom-du-planlegger-barn-hopp-til-koeys-naa>

Lillemyr, O. F. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Lek og læring i barnehagen – hvor står vi nå? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (2. utg.) (s. 71-85). Universitetsforlaget.

Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Madsen, O. J. (2019, 9. oktober). Positivt selvsnakk har liten effekt og kan i verste fall føre til at man føler seg verre. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/QoK9mV/positivt-selvsnakk-har-liten-effekt-og-kan-i-verste-fall-foere-til-at-m>

Madssen, S. Y. (2020, 27. august). *Dette er LOs mål for ny tillitsreform i offentlig sektor*.  
<https://frifagbevegelse.no/nyheter/dette-er-los-mal-for-ny-tillitsreform-i-offentlig-sektor-6.158.724850.1ef2933650>

Marples, R. (2010). What is Education for? I R. Bailey (Red.), *The Philosophy of Education* (s. 35-47). Bloomsbury.

Meling, B. V. & Lutro, A. (2011, 20. mai). Torhild ville brukt fire timer til og fra barnehagen hver dag. *TV2*. <https://www.tv2.no/a/13059389/>

Moafi, H. (2017). *Barnetilsynsundersøkelsen 2016: En kartlegging av barnehager og andre tilsynsordninger for barn i Norge*. (Rapporter 2017/35). SSB.

[https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/331443?\\_ts=1600822f588](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/331443?_ts=1600822f588)

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos.

Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>

Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A. Rayna, S., Swadener, B. B. & Vandebroek, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351.

<https://doi.org/10.1177/1463949116661126>

Moss, P. & Roberts-Holmes, G. (2021). Now is the time! Confronting neo-liberalism in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1-4.

<https://doi.org/10.1177/1463949121995917>

Moss, P. & Urban, M. (2017). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What happened next. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 250-258. <https://doi.org/10.1177%2F1463949117714086>

Moss, P. & Urban, M. (2018). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What's going on. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(2), 207-212. <https://doi.org/10.1177%2F1463949118803269>

Moss, P. & Urban, M. (2020). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: The scores are in! *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 165-171. <https://doi.org/10.1177%2F1463949120929466>

NESH. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

- Norheim, H. (2016). Utdanning til omsorg?: Om betydningen av barnehagefaglig utdanning for omsorgsfull praksis med ettåringer i norske barnehager. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 207-218). Fagbokforlaget.
- NSD. (2011). *Undersøkelsen om barnefamiliers tilsynsordninger, 2011*. Norsk senter for forskningsdata. <https://doi.org/10.18712/NSD-NSD1767-V3>
- NSD. (2017a). *Innbyggerundersøkelsen – Barnehage, 2017*. Norsk senter for forskningsdata. <https://doi.org/10.18712/NSD-NSD2882-23-V1>
- NSD. (2017b). *Språkkartlegging av flerspråklige barn. Et hinder eller et redskap for inkludering*. Norsk senter for forskningsdata. <https://doi.org/10.18712/NSD-NSD2526-V1>
- NSD. (2018, 16. oktober). *Forske på egen arbeidsplass*. Norsk senter for forskningsdata. [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen\\_arbeidsplass.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html)
- NTNU. (u.å.). *Relasjonell velferd og livskvalitet* [Forskningsgruppe]. Norges teknisk-vitenskapelige universitet. <https://www.ntnu.no/ipl/relasjonell-velferd>
- NTNU. (2021, 5. februar). *Disputas fredag 5. februar 2021: Nassira Essahli Vik – Faktultet for samfunns- og utdanningsvitenskap*. Norges teknisk-vitenskapelige universitet. <https://innsida.ntnu.no/kalender/detaljer/-/event/132fe638-f2cc-3be6-a931-41f2a2f5365b>
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Pedagogisk forum.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Pettersvold, M. (2018). Det demokratiske samfunnsoppdraget. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 67-85). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: the challenge facing the Swedish preschool today. *Early Years*, 30(3), 219-227. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.513328>
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T. & Ødegaard, E. E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy

Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129-144.

<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>

RBUP Øst og Sør. (2019, 13. desember). *Trygg før 3*. Regionsenter for barn og unges psykiske helse. <https://www.r-bup.no/no/vi-deler/forskning/trygg-foer-3>

Remmen, A. (2021, 16. mars). Steng barnehagene nå! TV2. <https://www.tv2.no/a/13890770/>

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Ropeid, K. (2021a, 21. februar). Meiner kunnskapsministeren hånar barnehagelærarne. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/sprak/meiner-kunnskapsministeren-hanar-barnehagelaerarane/273883>

Ropeid, K. (2021b, 25. februar). Melby fikk 2200 barnehagelov-protester. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehageloven-sprakopplaering/melby-fikk-2200-barnehagelov-protester/275111>

Ropeid, K. (2021c, 2. mars). Melby vil ha betre barnehagar. *Utdanningsnytt*. [https://www.utdanningsnytt.no/barnehageloven-bemanning-politikk/melby-vil-ha-betre-barnehagar/275642?fbclid=IwAR0Wev5KgX89niYWusPYLzAAZEJB9uDhay4tVIQgqAXCs6\\_t3jSQaTu9-MU](https://www.utdanningsnytt.no/barnehageloven-bemanning-politikk/melby-vil-ha-betre-barnehagar/275642?fbclid=IwAR0Wev5KgX89niYWusPYLzAAZEJB9uDhay4tVIQgqAXCs6_t3jSQaTu9-MU)

Ruud, M. (2020, 12. desember). Plikt til å vurdere alle barns norskkunnskaper før skolestart skaper splid. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/hege-valas-mathilde-tybring-gjedde-palma-kleppe/plikt-til-a-vurdere-alle-barns-norskkunnskaper-for-skolestart-skaper-splid/266233>

Rydland, H. T. & Christensen, D. A. (2021). *Foreldrevurderingar og ny rammeplan: Brukarundersøkingar før og etter implementeringa av ny rammeplan for barnehagen* (NORCE Samfunn rapport, 5-2021). <https://www.udir.no/contentassets/19473c1794994ecf9e31fa3cec6a443a/rapport-norce-samfunn-nr.-5-2021-1.pdf>

Sandgrind, S. W. (2017, 24. oktober). Amerikansk forsker: - Barn bør ikke starte i barnehagen før de er 24-30 måneder gamle. *Barnehage.no*.

<https://www.barnehage.no/artikler/amerikansk-hjerneforsker-barn-bor-ikke-starte-i-barnehagen-for-de-er-24-30-maneder-gamle/427190>

Segerholm, C. (2012). The Quality Turn: Political and Methodological Challenges in Contemporary Educational Evaluation and Assessment. *Education Inquiry*, 3(2), 115-122. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v3i2.22023>

Severinsen, R. (2020, 28. juli). Pandemien som ga oss et glimt av en bedre barnehage. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/bemanningsnorm-korona-koronaviruset/pandemien-som-ga-oss-et-glimt-av-en-bedre-barnehage/142328>

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>

Skau, G. M. (2012). Personlig kompetanse. I Ulvestad, A. K. (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. 53-70). Gyldendal.

Skjeggstad, S. R. (2016, 27. desember). Nå lønner det seg å få barn i november. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/na-lonner-det-seg-a-fa-barn-i-november-1.13287049>

Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2010). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194-209.

Sollien, T. (2020, 12. oktober). Tenk å gjøre det dårlig i livsmestring på skolen. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/JJo6v4/tenk-paa-noe-fint-mens-du-har-det-vondt-kaere-barn>

Solvang, T. M. (2017, 15. september). Høye tall på ettåringer i barnehage bekymrer professor. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/hoye-tall-pa-ettaringer-i-barnehage-bekymrer-professor-1.13690140>

SSB. (2012, 24. september). *Endringer i bruk av barnetilsyn fra 2002 til 2010*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/endringer-i-bruk-av-barnetilsyn-fra-2002-til-2010>

SSB. (2017, 1. desember). *Barnetilsynsundersøkelsen 2016*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnetilsynsundersokelsen-2016--331219>

SSB. (2021, 2. mars). *Barnehager – årlig*. <https://www.ssb.no/barnehager>

- Stabell, C. (2017, 14. september). *Barnehagedekning før og nå*. SSB.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- Stavanger kommune. (2019, 20. mars). *Stavanger-barnehagen*.  
<https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/barnehage/kvalitet-i-barnehagen/stavangerbarnehagen/>
- Stavanger kommune. (2021, 13. april). *Skoler og barnehager på rødt nivå*.  
<https://www.stavanger.kommune.no/nyheter/skoler-og-barnehager-pa-rodt-niva/>
- Stirø, S. A. (2021, 26. Februar). *Nye bestemmelser om psykososialt barnehagemiljø*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/2021/nye-bestemmelser-om-psykososialt-barnehagemiljo/>
- Stormberg, S. T. (Januar 2007). *Normalisering og hjemliggjøring i en offentlig omsorgsinstitusjon: En studie av personalets omsorgsarbeid og arbeidssituasjon i en omsorgsbolig for utviklingshemmede* [Hovedfagsoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Sæbbe, P. E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(7), 1-15.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- Søbstad, F. (2011). Trivsel og glede i barnehagen. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 243-252). Universitetsforlaget.
- Sørensen, N. (2020, 5. juni). – *Styring basert på tillit, ikke rapportering og kontroll*.  
<https://www.unio.no/2020/06/05/styring-basert-pa-tillit-ikke-rapportering-og-kontroll/>
- Tholin, K. R. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 59-70). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Stavanger. (2021, 15. april). *Psykososialt barnehagemiljø inn i barnehageloven*. <https://www.uis.no/nb/barnehage/psykososialt-barnehagemiljo-inn-i-barnehageloven#/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 31. oktober). *Foreldreundersøkelsen i barnehage*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/foreldreundersokelsen-i-barnehage/>



Utdanningsdirektoratet. (2019, 15. februar). *Tall og analyse av barnehager 2018: Barn i barnehagen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 28. september). *Veileder om smittevern i barnehager under covid-19 utbruddet 2020* [Brosjyre]. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/barnehage/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 9. desember). *Barnehagemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/barnehagemiljo/>

Utdanningsdirektoratet, Danmarks Evalueringsinstitut & Skoleverket. (u.å.). *Om databasen. Skandinavisk forskning på barnehageområdet*. <https://www.nb-ecec.org/no/om-hjemside>

Utdanningsforbundet. (u. å.). *Vis tillit til profesjonen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/larerne-vare-larere/>

Vigsnes, E. (2018, 05. september). Stress i barnehagen er verst for de minste. *Forskning.no*. <https://forskning.no/partner-stress-norges-forskningsrad/stress-i-barnehagen-er-verst-for-de-minste/1230337>

Vik, N. E. (2021). *Språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen: Et hinder eller et redskap for inkludering*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Vik, S. (2018). Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 143-158). Cappelen Damm Akademisk.

von Heimburg, D., Ness, O. & Storch, J. (2021). Co-Creation of Public Values: Citizenship, Social Justice, and Well-Being. I A. O. Thomassen & J. B. Jensen (Red.), *Processual Perspectives on the Co-Production Turn in Public Sector Organizations* (s. 20-41). IGI Global.

Winger, N., Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blick fra barnehagen* (s. 11-27). Fagbokforlaget.

Winger, N. & Eide, B. J. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 47-66). Cappelen Damm Akademisk.



Wolf, K. D. (2018). Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1547686>

Young, M. (2009). What are Schools for? I H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Red.), *Knowledge, Values and Educational Policy* (s. 10-18). Routledge.

Ødegård, E. & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen: samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager*. Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. (2011). Hvilke mål styres barnehagen mot? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (s. 274-288). Universitetsforlaget.

Østrem, S. (Red.). (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 11-30). Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. (2018). Hvorfor barnehagelærere ikke slutter. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 177-198). Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. & Pettersvold, M. (2017). Alt skal mestres, også selve livet. *Barnehagefolk*, (1), 37-39.

## Vedlegg A – Tabell for kartlegging av litteratur

Tittel	Forfatter, årstall	Hovedpoeng	Problemstilling	Sentrale begreper	Metode	Funn
Barnehagen i ei brytningstid. Spennings mellom samfunnsnytte og barndommen sin egenverdi. (Bokkapittel, 18 sider)	Alvstad, Tuastad & Bjørnstad (2017).	Å løfte frem et tredje perspektiv i dikotomien barnesentrert vs. sosial-investering	Hva består gamle og nye brytninger i norsk bhg.politikk av med særlig vekt på kvalitets-diskusjonen?  Hvilke konsekvenser kan dette få for bhg.feltet?	the Quality turn (s. 158)  2 modeller; 1 syntese (s. 163-166)	Litteraturstudie av sentrale policy-dokumenter, aktuell forskning og faglitteratur (samt innlegg i politisk debatt)	Syntese
Kvalitet som masteridé i bhg.sektoren (Artikkel, 14 sider)	Gotvassli & Vannebo (2016).	Kvalitet som master-idé  Styrene som aktive translatører ift. ferdige pakker og standardiserte opplegg	I hvilken grad er kvalitet en masteridé?  I hvilken grad oversettes masterideer til ferdige opplegg/kvalitetsverktøy?  Hvordan implementerer styrene ferdige opplegg?		Dokumentanalyse  Intervju av styrene  Survey av styrene og nasjonalt	Styrene modifierer og tilpasser til sin lokale kontekst

## Vedlegg B – Intervjuguide

# Intervjuguide for pedagogiske ledere

### **Innledning (ca. 5 min)**

- Presentasjoner
- Gjennomgang og signering av samtykkeskjema
- Har du noen spørsmål før vi starter, eller er det noe du opplever som uklart?

Opptaket startes

### **Nøkkelspørsmål (ca. 45 min)**

#### Bakgrunn (ca. 10 min)

- Alder? Antall år i yrket? Erfaring fra andre stillinger i barnehage?
- Hvorfor valgte du å jobbe i barnehage? (Bevisst valg ift. akkurat denne barnehagen? Bevisst valg mellom kommunal/privat?)

#### Formålet med barnehagen (ca. 30 min)

- Hva mener du er formålet med barnehagen?
- Hva tror du foresatte på din avdeling forstår som formålet med barnehagen?
- Hva tenker du at barna på din avdeling opplever som formålet med barnehagen?
- Hva mener du er det viktigste formålet med barnehagen for de minste (0-3 år)?

#### Barnehagesektoren i fremtiden (ca. 5 min)

- Hvilken utvikling forventer (eller håper?) du å se i barnehagesektoren når det gjelder barnehagens formål?

### **Avslutning (ca. 10 min)**

- Har jeg forstått deg riktig? (Oppsummere funn og eventuelle uklarheter)
- Er det noe du ønsker å fortelle som jeg ikke har spurt deg om? (Informantens mulighet til å komme med innspill, spørsmål eller kommentarer)
- Takk for intervjuet!

# Intervjuguide for foresatte

## **Innledning (ca. 5 min)**

- Presentasjoner
- Gjennomgang og signering av samtykkeskjema
- Har du noen spørsmål før vi starter, eller er det noe du opplever som uklart?

Opptaket startes

## **Nøkkelspørsmål (ca. 45 min)**

### Bakgrunn (ca. 10 min)

- Alder? Antall barn? Erfaring som foresatt i barnehage?
- Hvorfor valgte du å sende ditt/dine barn i barnehage? (Bevisst valg ift. akkurat denne barnehagen? Bevisst valg mellom kommunal/privat?)

### Formålet med barnehagen (ca. 30 min)

- Hva mener du er formålet med barnehagen?
- Hva tror du pedagogisk leder/personalet forstår som formålet med barnehagen?
- Hva tenker du at ditt/dine barn opplever som formålet med barnehagen?
- Hva mener du er det viktigste formålet med barnehagen for de minste (0-3 år)?

### Barnehagesektoren i fremtiden (ca. 10 min)

- Hvilken utvikling forventer (eller håper?) du å se i barnehagesektoren når det gjelder barnehagens formål?

## **Avslutning (ca. 10 min)**

- Har jeg forstått deg riktig? (Oppsummere funn og eventuelle uklarheter)
- Er det noe du ønsker å fortelle som jeg ikke har spurt deg om? (Informantens mulighet til å komme med innspill, spørsmål eller kommentarer)
- Takk for intervjuet!

## Vedlegg C – samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

#### Beskrivelse av masterprosjektet

Mitt navn er Hanne Ådnanes. Jeg studerer master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Min veileder er professor Vegard Kvam, [vegard.kvam@uib.no](mailto:vegard.kvam@uib.no). Jeg har valgt å fordype meg i ulike aktørers forståelse av formålet med barnehagen. Aktørene jeg ønsker å intervju er pedagogiske ledere og foreldre på 0-3 års avdelinger.

#### Hva deltakelse i studien innebærer

Deltakelse i studien innebærer at du deltar i et kvalitativt forskningsintervju hvor det brukes en intervjuguide for å strukturere intervjuet. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 60 min.

Deltakelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra studien, da vil all informasjon om deg bli slettet.

Jeg ber om å få ta lydopptak og notater under intervjuet. Disse vil kun brukes for intervjuers del, og ikke publiseres på noe vis.

#### Anonymitet

All informasjon som innhentes under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Ingen informasjon kan tilbakeføres til deg som informant. Lydopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt, 30. desember 2022.

Før intervjuet ber jeg deg om å samtykke i deltakelse ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen i denne samtykkeerklæringen og ønsker å delta.

Dersom du trenger flere opplysninger, kan du kontakte meg på tlf. 957 22 167 eller e-post: [hanne.adnanes@student.uib.no](mailto:hanne.adnanes@student.uib.no).

Med vennlig hilsen

Hanne Ådnanes,

#### Samtykke

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, lest og forstått informasjonen over, og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

Sted/dato: \_\_\_\_\_ Signatur: \_\_\_\_\_

## Vedlegg D – rekrutteringsmail

**Emne:** Hva er formålet med barnehagen?

Hei!

Mitt navn er Hanne Ådnanes. Jeg jobber som pedagogisk leder på liten avdeling i Bokkaskogen barnehage og tar master i pedagogikk på deltid ved Universitetet i Bergen.

I mitt masterprosjekt vil jeg bruke metoden kvalitative forskningsintervju for å besvare følgende problemstilling: «Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes det mellom foreldres og pedagogiske leders forståelse av barnehagens formål på 0-3 års avdelinger?».

Hvilke **pedagogiske ledere på dine småbarnsavdelinger** tenker du har mye på hjertet i forhold til barnehagens formål, og undertemaer som barnesyn, kunnskapssyn, særtrekk ved de minste og barnehagelæreres profesjon? Jeg hadde satt stor pris på om du kunne videresendt denne mailen til dem, slik at de kan ta kontakt med meg for å melde sin interesse for å delta i studien og for å avtale tidspunkt for intervju.

Hva tenker **foreldregruppen på liten avdeling** om barnehagens formål, og undertemaer som barnesyn, kunnskapssyn, særtrekk ved de minste og innholdet i barnehagehverdagen? Jeg hadde satt stor pris på om du kunne videresendt denne mailen til dem, slik at de kan ta kontakt med meg for å melde sin interesse for å delta i studien og for å avtale tidspunkt for intervju.

Ikke nøl med å ta kontakt på mail eller telefon (957 22 167) dersom det er noe du lurer på.

På forhånd, tusen takk!

Med vennlig hilsen, Hanne Ådnanes

## Vedlegg E – eksempel på meningsfortetning

### Hva mener du er formålet med barnehagen?

Informant	Egne ord	Sentrale begreper	Samlebegrep
<b>Foresatt1</b>	<p>s. 3:</p> <p>- «Ungen skal ha et trygt sted å være mens vi foreldrene er på jobb» («hvis ikke så hadde vi ikke hatt mulighet til å gå på jobb og da, hadde vi jo'kke tjent penger»)</p> <p>- «De får møtt andre barn da, vært sosiale»</p> <p>- «Alternativet kunne jo vært dagmamma, men det er jo både dyrere og mye mindre hyggelig for ungen, tenker jeg» (dyrere, færre barn: mindre sosialt, mindre utfordrende og mindre utviklende ift. «egentlig all mulig utvikling som går på lek og motorisk»)</p>	<p>Barnepass</p> <p>Foresatte må jobbe, tjene penger</p> <p>Trygt sted å være</p> <p>Sosialt</p> <p>Utfordrende</p> <p>Utviklende</p> <p>Lek</p> <p>Motorikk</p>	<p>Omsorgstilbud</p> <p>Samfunnsøkonomisk tiltak</p> <p>Trygt sted å være</p> <p>Ivaretar barns allsidige utvikling (sosialt, motorisk, lek, språk, etc.)</p>

## Vedlegg F – sammenligning av nøkkelbegreper i informantenes utsagn

### Hva tenker du at ditt barn/barna på din avdeling opplever som barnehagens formål?

Foresatt1	Foresatt2	Foresatt3
Omsorgstilbud Basale behov (mat, søvn, samvær og lek) Sosialt, samvær og lek Sang Læring Språkutvikling Selvstendighet i hverdagen Ubevisst, ingen konkrete forventninger til innhold Fint sted å være	Barnepass Foresatte må jobbe Kjekt Lek Utforskning	Gøy Venner Lek Lære(?) Barnets sted, gjøremål for dagen Barnet ga tydelig uttrykk for mistriivsel/trivsel v/henting
Refleksjon rundt hvorvidt barnet er bevisst 'tanker om formål' eller ei Omsorgstilbud (basale behov, barnets gjøremål for dagen), samfunnsøkonomisk tiltak Sosialt, samvær og lek Allsidig utvikling, selvstendig i hverdagen, utforskning Læring Trivsel (fint sted å være, kjekt/gøy, barnet gir uttrykk for dette)		
Ped.1	Ped.2	Ped.3
Trygg og kjekk plass å være Trygg base for utforskning og samspill m/personalet Forventning til personalet (igangsettere, kreative)	Gøy Oppbevaringssted mens foresatte jobber Foreldresamarbeid (til barnets beste) Barn er sensitive ovenfor omsorgspersonens følelsestilstand (erfaring og kompetanse) Profesjonen må selv løfte profesjonen, innad og utad (lav status i smf.et) Formidle kunnskap; foresatte får erfaring m/bhg.en v/å være foresatte i bhg.en Overførbar og generalisert kompetanse som resultat av bevisst praksis	Utelek, tur (forventing, gjenkjennelse) Gjøre ting sammen Hjem nr. 2 (på tross av familiedep. → utd.dep.) Ha det kjekt sammen, gjøre kjekke ting Lite samfunn Vennskap Forutsigbar hverdag Lek (m/jevndrende og personal) Relasjonsbygging
Trygghet (grunnlag for utforskning, faste og forutsigbare rammer/rutiner) Trivsel (gjøre kjekke ting sammen) Fellesskap, vennskap, sosialt samvær, m/personalet og jevndrende, relasjonsbygging, gjøre kjekke ting sammen Smf. i miniatyr, demokrati Lek Omsorgstilbud, samfunnsøkonomisk tiltak Forventninger til personalet (aktive, engasjerte, profesjonsutøvere; erfaring/bevisst praksis/kompetanse, sensitive ift. barnas behov) Foreldresamarbeid (veiledning, innblikk i hverdagen/kunnskapsformidling, løfte profesjonens posisjon i smf.et)		



Vedlegg G – kategorier på bakgrunn av analyse av informantenes utsagn

