

Alle foreldre med?

Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen

Kristin Danielsen Wolf

OsloMet Avhandling 2020 nr 25

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Alle foreldre med?

Syn på kvalitet og samarbeid i barnehagen

Kristin Danielsen Wolf

OSLOMET

Avhandling innlevert for graden philosophiae doctor (Ph.D.) i
Utdanningsvitenskap for lærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

Høst 2020

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2020 nr 25

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5414 (online)

ISBN 978-82-8364-265-0 (trykt)

ISBN 978-82-8364-278-0 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Forord

Min historie og erfaring som mor til tre barn som har gått i barnehage, som førskolelærer og leder i barnehagen, som kontaktlærer og støttepedagog i grunnskolen og som universitetslektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen, har på ulike vis hatt innvirkning på min interesse for å forske omkring det å være foreldre og foresatte¹ til barn i barnehagen. Min motivasjon knyttet til forskningstemaet om *foreldres perspektiver på barnehagen* har økt i takt med doktorgradsperioden og forskningens veier og omveier. Dette doktorgradsprosjektet skulle knyttes til og ta utgangspunkt i gjennomførte surveyundersøkelser med foreldre i det store forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN). I tidligere forskningsprosjekt jeg har vært involvert i har hverdagslivet i barnehagen, barns spontane lek og samspill i barnehagen vært blant mine interesseområder. Disse områdene var i begynnelsen av doktorgradsprosjektet også i min interesse å undersøke videre, men nå utfra foreldres ståsted og perspektiver. Men doktorgradsprosjektets utgangspunkt i survey-undersøkelsene skulle etter hvert føre forskningens tema i andre og overraskende retninger. Foreldres meninger om *den gode barnehagen* i survey-undersøkelsen var knyttet til blant annet tematikk omkring barns uttrykk, lek og læring. Analyser viste at det var forskjeller blant foreldres meninger om barns læring i barnehagen, og at variasjonen sto i sammenheng til foreldrenes utdanningsbakgrunn. Dermed dreide studien seg etter hvert mot forskjeller og likheter blant foreldres oppfatninger, forventninger og opplevelser av barnehagen relatert til deres *sosiale og kulturelle bakgrunn*. Denne vendingen i forskningsprosjektet opplevdes stadig mer viktig og motiverende å utforske og skrive frem.

I forbindelse med doktorgradsarbeidet er det mange som skal takkes. Aller først vil jeg takke alle deltakerne, alle foreldrene som deltok i GoBaN sine surveyundersøkelser og de 23 foreldrene som deltok i de kvalitative forskningsintervjuene høsten 2017 og 2018. Foreldrenes stemmer, delingen av synspunkter og opplevelser fra barnehagen har gjort denne avhandlingen mulig. Jeg vil også takke Jan-Erik Johansson som i 2015 stilte meg et enkelt, men avgjørende spørsmål, og dermed utfordret meg til å søke på en stipendiatstilling, i tider hvor jeg hadde lekt med tanken, men enda ikke for alvor hadde begynt å skrive ut en mulig prosjektsøknad. Takk til GoBaN-prosjektet og prosjektleder Elisabeth Bjørnstad for muligheten til å søke om en

¹ Foreldre og foresatte er ofte de samme personene. Men i noen tilfeller kan andre enn foreldrene være oppnevnt som foresatte til et barn. I den videre teksten brukes kun foreldre som begrep, dersom det ikke spesielt skal påpekes at det gjelder andre enn foreldrene som har ansvaret, og at bruk av begrepet foresatte dermed vil være av vesentlig betydning.

stipendiatstilling knyttet til foreldres perspektiver på kvalitet i barnehagen og for oppdraget om å undersøke surveyundersøkelsene med foreldrene i GoBaN-prosjektet.

Særlig to personer har vært avgjørende for doktorgradsarbeidet og min forskerutdanning i disse tre årene: mine veiledere Lars Gulbrandsen (hovedveileder) og Anne Greve (medveileder). Tusen takk for all støtte og utfordring, for deres tilgjengelighet og engasjement, og for mange gode faglige og sosiale opplevelser i inn- og utland. Takk også til Tale Hellevik, som ville være opponert og ga meg viktig tilbakemelding og konstruktiv kritikk ved midtveisevalueringen, og takk til Solveig Østrem for grundige lesinger og konstruktive tilbakemeldinger på sluttseminaret. En stor takk til mine medstipendiater og kontor-naboer i 4.etasje, og en særlig takk til Nina Odegard som har fulgt meg hele veien til «mål». Takk også til anonyme fagfeller som har lest mine artikkelutkast og gitt grundige vurderinger som har bidratt til nødvendig bearbeiding og stadig forbedring av tekstene.

Fagfelleskap på barnehagelærerutdanningen, både i Oslo og ved andre BLU-utdanningsinstitusjoner har vært viktige sosiale og faglige møteplasser for meg både før og under stipendiatperioden. Takk for alt jeg har lært av tidligere og samtidige samarbeid! En særlig takk til Nina Winger, Brit Johanne Eide og Hanne Fehn Dahle, for alle menneskelige møter, utforskning og læring i vårt uerstattelig forskningsfelleskap. Takk til med-stipendiater på alle doktorgradskursene, for filosoferinger, kritiske lesinger og gode problematiseringer.

Til slutt – takk til mine nærmeste, som jeg deler livet og tilværelsen med, og som har opplevd meg i overkant opptatt av forskning, lesing og skriving de siste årene. Mine kjæreste Axel, Rebekka, Marie, Nicolai og Marthe, Eva og Erik, jeg er så takknemlig for at dere deler opplevelser med meg og gjør meg klok på livet. Som Andre Bjerke sin Gruble sier: «sannheten finner man ikke ved å begrave seg i tall og bokstaver, men ved å gå ut til tingene som de er, snakke med dem og gjøre seg til deres venn». Takk for tålmodigheten kjære familie og venner – jeg gleder meg til dager og kvelder med meningsfulle møter, deilige måltider og endeløse samtaler.

Pura vida!

Kristin

Sammendrag

Doktoravhandlingen omhandler foreldres syn på kvalitet i barnehagen og samarbeidet med barnehagen. Omtrent alle foreldre med barn i barnehagealder har et forhold til barnehagen. 97,1% av alle barn mellom tre og fem år har barnehageplass i Norge i 2018 (Statistisk sentralbyrå, 2019). Foreldrene har en lovfestet rett til å samarbeide og medvirke i barnehagen. Tidligere forskning viser at foreldres engasjement og involvering har stor betydning for barns trivsel i barnehage og skole (Deforges & Abouchaar, 2003; Lareau, 2011; Sylva mfl, 2004). Kvalitet i barnehagen har lenge vært en politisk satsing, og ett av hovedmålene er å styrke barnehagen som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.6). I den forbindelse er det også vesentlig å lytte til foreldres synspunkter. Foreldres meninger og opplevelser av hva som er god kvalitet i barnehagen kan virke inn på deres forventninger til barnehagen og samarbeidet med barnehagepersonale. Den overordnede problemstillingen til doktorgradsprosjektet er: **Hvilke oppfatninger har foreldre av kvalitet i barnehagen, og hvordan opplever foreldre samarbeidet mellom hjem og barnehage?** Problemstillingen undersøkes og diskuteres i tre underliggende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke meninger har foreldre og styrere om kvalitet i barnehagen?*
- 2) *Hvilke oppfatninger har foreldre av læring i barnehagen, og hvordan kan deres oppfatninger forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen?*
- 3) *Hvilke oppfatninger har foreldre med ulik bakgrunn av et godt samarbeid med barnehagen, og hvordan opplever foreldre det daglige samarbeidet med personale?*

Forskningsspørsmålene diskuteres i avhandlingens tre artikler. Foreldres og styreres meninger om kvalitet i barnehagen diskuteres i den første artikkelen: *Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens*. Foreldres oppfatninger av læring i barnehagen og hvordan dette kan forstås i sammenheng til den nordiske barnehagetradisjonen, er tema for avhandlingens andre artikkel: *Den synlige og usynlige barnehagepedagogikken – Foreldres syn på barns læring i barnehagen*. Det tredje forskningsspørsmålet diskuteres i artikkelen: *Samarbeid i barnehagen - «Like barn leker best»? Perspektiver på samarbeid fra foreldre med ulik bakgrunn*.

Diskusjonene i avhandlingen baserer seg på data fra kvantitative og kvalitative metodiske tilnærminger. Doktorgradsprosjektets første del tar utgangspunkt i allerede eksisterende kvantitative data fra surveyundersøkelser med foreldre og barnehagestyrere fra forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge*. Resultater fra de kvantitative surveyundersøkelsene presenteres i den første artikkelen. Hovedtyngden av doktorgrads-

prosjektet baseres på data fra kvalitative semistrukturerte forsknings-intervju gjennomført med 23 foreldre fra ni barnehager i tre fylker i Norge.

Resultater fra surveyundersøkelsene viser at foreldre og styrere stort sett er enige i at barnesentrerte og demokratiske verdier er kjennetegn ved en god barnehage. Det er variasjon mellom foreldre og styrere om påstander knyttet til læring, tall og bokstaver i barnehagen. Flere foreldre enn styrere er enige i at læring, tall og bokstaver er kjennetegn ved en god barnehage. Blant foreldrene er det betydelig mange flere foreldre med kort utdanning (obligatorisk skolegang, videregående og yrkesfaglig utdanning) til forskjell fra foreldre med lang utdanning (bachelor og masterutdanning), som vektlegger dette. Resultater fra de kvalitative forsknings-intervjuene viser videre at foreldres oppfatninger av barns læring i barnehagen varierer på tvers av deres sosiale og kulturelle bakgrunn, og ulike erfaringer med barnehagen. Mange foreldre beskriver læring som individuell tilegnelse av et konkret synlig innhold eller resultat. Noen foreldre knytter også barns læring til samspillsprosesser (Illeris, 2018). Foreldre vektlegger slik både synlig individuell læring og resultater, som kan relateres til en synlig pedagogikk, og foreldre vektlegger barnesentrerte verdier og personalets kjærlige omsorg, som kan relateres til en usynlig pedagogikk, hvor leken er grunnleggende. Personalets kjærlig omsorg forstås som en forutsetning for å etablere relasjoner med barn *in loco parentis*, i foreldrenes sted (van Manen, 1993).

Uten kjennskap til den nordiske barnehagepedagogikken og bakenforliggende teorier om lek og læring, kan den usynlige pedagogikken og barns helhetlige læring være vanskelig å få øye på (Bernstein, 1973). Ulike oppfatninger av læring og pedagogikk kan virke inn på samarbeidet mellom foreldre og personale om hva som er «barnets beste». Foreldrenes ulike habitus og sosiale og kulturelle kapital kan skape ulike forutsetninger i møtet og samarbeidet med barnehagepersonalet. Samtlige foreldre vektlegger personalets kjærlige omsorgsfulle holdning. Foreldre opplever imidlertid de daglige møtene og samarbeidet med personale ulikt. Foreldre med sosial og kulturell kapital mer lik personale, opplever å bli sett og anerkjent (Bourdieu & Passeron, 1977). Foreldre med sosial og kulturell kapital forskjellig fra personale, opplever i blant å ikke bli sett og anerkjent, og opplever begrenset mulighet til å virke med og samarbeide med barnehagen.

Summery

In the doctoral thesis I discuss parents' views of quality in kindergarten and their collaboration with kindergarten. Almost every parent with children under the age of five are related to a kindergarten in Norway, as 97, 1 % of all children between three and five years of age attend kindergarten in 2018 (Statistisk sentralbyrå, 2019). Parents have a legal right to participate and collaborate with staff in kindergarten. Previous research find that parents' engagement and involvement in kindergarten and school have significant meaning for children's well-being (Deforges & Abouchaar, 2003; Lareau, 2011; Sylva mfl, 2004). For several years, there have been a political emphasis on quality in kindergarten, where one of the goals is to strengthen kindergarten as a learning area (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.6). Parents' opinions and experiences of what might be good quality can influence their expectations to kindergarten and collaboration with the staff. The superior thesis question is: **What are parents' views of quality in kindergarten, and how do parents experience the collaboration between home and kindergarten?** The thesis question is further explored and discussed in three research-questions:

- 1) *What are parents and centre leaders opinions of quality in kindergarten?*
- 2) *What are parents' perceptions of learning in kindergarten, and how may their views be understood related to the traditional Nordic kindergarten?*
- 3) *What are the views of a good collaboration, from parents with different backgrounds, and how may they experience daily meetings with the kindergarten staff?*

The research-questions are discussed in the three articles in the thesis. Parents and centre leaders opinions about quality in kindergarten is discussed in the first article: *Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens*. Parents perceptions of learning in kindergarten and how their views may be understood related to the Nordic kindergarten tradition, is discussed in the second article: *The visible and invisible kindergarten pedagogic – Parents views of children's learning in kindergarten*. The third research-question is discussed in the third article: *Collaboration in kindergarten – «Birds of a feather flock together»? Perspectives on collaboration from parents with different backgrounds*.

The discussions in the thesis are based on data from quantitative and qualitative methodical approaches. The first part of the thesis explore existing data from quantitative surveys with parents and centre leaders, who participated in the research project *Better Provision for Norway's Children in ECEC*. Results from the quantitative surveys, are presented

in the first article. The majority of the thesis is based on data from qualitative semistructured research-interviews with 23 parents from nine kindergartens in three counties in Norway.

Results from the surveys show that parents and centre leaders are mostly agree that children-centred and democratic values are characteristics of a good kindergarten. There are variation between parents and centre leaders opinions about learning, numbers and letters in kindergarten. More parents than centre leaders find learning, numbers and letters important. Further, more parents who received compulsory, upper secondary and vocational education, than parents with a bachelor's or master's degree totally agreed that a good kindergarten is a place where children's learning is most important and staff work with letters and numbers with the children. Results from the qualitative research-interviews show that parent's perceptions of children's learning in kindergarten vary across their social and cultural background and their different experiences with kindergarten. Many parents describe learning as an individual acquisition of a visual content or learning-result. Some parents also relate children's learning to social interactions (Illeris, 2018). Parents emphasize both visual learning and results, which can be related to a visible pedagogic, and parents emphasize children-centred values and staffs loving care, which can be related to an invisible pedagogic founded on play. Staffs loving care is understood as a condition for establishing relations with children *in loco parentis* – in parents place (van Manen, 1993).

Without knowledge about the Nordic kindergarten pedagogic and underlying play- and learning-theories, the invisible pedagogic and children's holistic learning may be difficult to catch sight of (Bernstein, 1973). Different perceptions of learning and pedagogic may influence the collaboration between parents and staff about what is the "best interest of the child". Parents' different *habitus*, and *social* and *cultural capital* may contribute to unequal conditions in social meetings and collaboration with the staff. All parents emphasize staffs loving caring attitude. Yet, parents experience the daily meetings with the staff differently. Parents with similar social and cultural capital to the staff, experience to be seen and recognized (Bourdieu & Passeron, 1977). Parents with social and cultural capital different from the staff, experience sometimes not to be seen and recognized, and may have limited possibilities to participate and collaborate in kindergarten.

Innholdsfortegnelse

Artikkelliste.....	3
1.0. Introduksjon	4
1.1. Tema og hensikt.....	4
1.2. Hovedproblemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.3. Bakgrunn	7
1.3.1. Politiske føringer og endringer i barnehagesektoren	7
1.3.2. Styringsdokumenter og læring i barnehagen	9
1.3.3. Foreldre som brukere og deltakere i barnehagen	9
1.4. Avhandlingens struktur.....	12
2.0. Tidligere forskning.....	13
2.1. Ulike strategier ved litteratursøk	13
2.2. Foreldres oppfatninger av kvalitet og læring i barnehagen	16
2.3. Foreldres opplevelser av samarbeid med barnehagen	19
2.3.1. Samarbeid mellom hjem og barnehage i andre nordiske land enn Norge	21
2.3.2. Samarbeid mellom hjem og barnehage i Norge.....	25
2.4. Avhandlingens bidrag.....	28
3.0. Teoretisk rammeverk.....	31
3.1. Kvalitet i barnehagen.....	31
3.2. Oppfatninger av læring og barnehagepedagogikk.....	34
3.3. Sosiale møter, kapital og anerkjennelse	37
4.0. Vitenskapsteoretiske perspektiv	41
4.1. Forskningsetikk og forskerrolle.....	41
4.2. Ontologisk og epistemologisk tilnærming.....	44
4.3. Sosialkonstruktivistisk interaksjonisme	44
5.0. Forskningsdesign og metode	48
5.1. Multimethodisk tilnærming	48
5.2. Survey som metode	51
5.2.1. Utvalg til de kvantitative undersøkelsene	51
5.2.2. Kvantitative data og analytiske valg	52
5.3. Forskningsintervju som metode.....	56
5.3.1. Utvalg til de kvalitative undersøkelsene	57
5.3.2. Kvalitative data og analytiske valg	60
5.4. Doktorgradsprosjektets troverdighet	65
6.0. Resultater	68
6.1. Artikkel 1	69
6.2. Artikkel 2.....	70
6.3. Artikkel 3.....	71

7.0. Drøfting av artiklenes resultater	72
7.1. Kvalitet i barnehagen og det individuelle barnet.....	72
7.1.1. Usynlig pedagogikk og opplevelseskvalitet.....	73
7.1.2. Synlig læring og resultatkvalitet	77
7.2. Alle med? daglige møter og opplevelser av å virke med	80
7.2.1. Hindringer for samarbeidet	85
7.3. Mulige implikasjoner for barnehagefeltet	88
8.0. Kritikk og videre forskning.....	91
9.0. Litteraturliste.....	92
Vedlegg	102
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD	102
Vedlegg 2 Spørreskjema til foreldre.....	103
Vedlegg 3 Spørreskjema til styreere	118
Vedlegg 4 Informasjons og samtykkebrev 2017	129
Vedlegg 5 Informasjons og samtykkebrev 2018	133
Vedlegg 6 Informasjons og samtykke brev arbeidsplass 2018.....	135
Vedlegg 7 Tematisk intervjuguide	139

Artikkelliste

Artikkel 1.

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

Artikkel 2.

Wolf, Kristin Danielsen (in prosess) Den synlige og usynlige pedagogikken. Foreldres syn på barns læring i barnehagen, er innsendt tidsskrift høsten 2019.

Artikkel 3.

Wolf, Kristin Danielsen. (2019). Samarbeid i barnehagen. «Like barn leker best?» Perspektiver fra foreldre med ulike bakgrunn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(02-03), side 172–183. DOI: <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-04>

1.0. Introduksjon

I dette kapittelet presenterer jeg avhandlingens tema og hensikter, hovedproblemstilling og forskningsspørsmål. Jeg kommer også inn på bakgrunnen for avhandlingen, hvor jeg viser til politiske føringer og endringer i tiden, som har relevans både for barnehagens samfunnsmandat og foreldrenes posisjoner som brukere av og deltakere i barnehagen. Avslutningsvis i kapittelet presenterer jeg avhandlingens oppbygging og struktur.

1.1. Tema og hensikt

Det er tilnærmet full barnehagedekning i Norge, idet 91,8 % av alle barn mellom ett og fem år, og 97,1 % av alle barn mellom tre og fem år har plass i barnehage i 2018 (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dermed har omtrent alle foreldre som har barn i barnehagealder i Norge i dag, et forhold til barnehagen. Vi kan anta at foreldre har synspunkter på hva som kan være en god barnehage for sitt barn. Hensikten med doktorgradsprosjektet er å undersøke foreldres oppfatninger av hva som kan være gode barnehager, hva foreldre oppfatter som kvalitet i barnehagen, og hvordan foreldre opplever samarbeidet med barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2008, s.21) har hevdet at grunnleggende for kvaliteten i barnehagen, er gjensidig tillit og godt samarbeid mellom barnas hjem og barnehagen. Det er vidt anerkjent at foreldres meninger, engasjement og involvering har stor betydning for barns trivsel og utvikling både i barnehagen og i skolen (Deforges & Abouchaar, 2003; Goodall, 2013; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).

Siden den første barnehageloven ble vedtatt i 1975, har foreldre til barn i barnehagen hatt en lovfestet rett til å samarbeide med og medvirke i barnehagen. I lovens formål heter det at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, §1). Foreldrenes oppfatninger og forventninger til et godt og meningsfullt barnehageliv for sitt barn kan ha innvirkning på dialogen og samarbeidet med barnehagepersonalet. Hvordan samarbeidet utspiller seg, kan videre påvirke barnets trivsel, utvikling og opplevelse i barnehagen. Foreldre/de foresatte¹ og barnehagens personale har et felles ansvar for å samarbeide om «barnets beste» (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017).

¹ Videre i teksten anvender jeg begrepet foreldre. Herunder mener jeg også de foresatte, som har foreldreansvaret for barnet.

Barnehagen skal legge til rette for god dialog og samarbeid, på individnivå med det enkelte barns foreldre og på gruppenivå gjennom formelle samarbeidsarenaer og strukturer.

Foreldres syn på kvalitet i barnehagen kan ha innvirkning på deres forventninger til barnehagen. Foreldrenes meninger om kvalitet er særlig aktuelt å undersøke i en tid med stor politisk oppmerksomhet på kvalitet i barnehagen og intensjoner om å styrke barnehagen som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2015). I 2008 presenterte Kunnskapsdepartementet (2008, s.6) tre hovedmål knyttet til arbeidet med kvalitet i barnehagen:

- Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager,
- Styrke barnehagen som læringsarena,
- Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap.

Videreføringen av denne kvalitetssatsingen kan vi lese om i Melding til Stortinget nr. 19 «Tid for lek og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.5) hvor regjeringen uttrykker klare ambisjoner om fortsatt å styrke kvaliteten på barnehage tilbudet, og presenterer ytterligere fire mål. Målene beskrives ved at barnehager av høy kvalitet skal være tilgjengelige for alle, barn skal få et godt tilbud tilpasset sine behov, barn skal trives, utvikle seg og lære, samt at barn skal kunne snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre og ha lyst til å lære når de begynner på skolen.

I arbeidet omkring kvalitet og læring i barnehagen er det vesentlig også å undersøke og lytte til foreldres synspunkter. Barnehagekvalitet kan defineres ved en kombinasjon av subjektive og faglige perspektiver og beskrives som «Barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen, og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier for hva en god barnehage er» (Søbstad, 2002, s.17). Å undersøke hva som kan være kvalitet i barnehagen, er en kompleks sak. Selv om ikke barns og barnehagepersonalets perspektiver undersøkes i denne avhandlingen, etterstreber jeg likevel å utforske kvalitet som et komplekst fenomen. Et mangfold av stemmer fra foreldre med ulik sosial og kulturell bakgrunn, og med ulike erfaringer fra forskjellige barnehager, kan bidra til å berike, komplettere og nyansere perspektiver på hva kvalitet i barnehagen kan være.

1.2. Hovedproblemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet for doktorgradsprosjektet var definert ut fra forskningsprosjektet «Gode Barnehager for barn i Norge» (GoBaN)². Oppdraget var å undersøke allerede eksisterende data-

² GoBaN-prosjektet er støttet av Forskningsrådet og er et resultat av Kunnskapsdepartementets ønske om å produsere forskningsbasert kunnskap innen barnehagefeltet (GoBaN, 2017). GoBaNprosjektet består av følgende

materiale fra omfattende surveyundersøkelser til foreldre til barn i 84 barnehager i GoBaN-prosjektet, og videre supplere med kvalitative undersøkelser. Dette utgangspunktet og GoBaN-prosjektets forskningstema ga noen forutsetninger for designet av mitt doktorgradsprosjekt, som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 5. GoBaN-prosjektet er et longitudinelt prosjekt med flere delprosjekt og ulike tilnærminger for å undersøke kvalitet i barnehagen og faktorer som påvirker barns trivsel og utvikling. De kvantitative survey-undersøkelsene med foreldrene gir omfattende data fra foreldres ståsted, hvor deler av undersøkelsen rettes mot foreldres meninger om den gode barnehagen, kvalitet i barnehagen. Forskningsspørsmålene i mitt doktorgradsprosjekt har endret seg flere ganger underveis i forskningsprosessen. Ett særlig markant vendepunkt og endring oppsto etter analyser og funn i det kvantitative datamaterialet, som ga prosjektet en ny retning og tematikk som måtte undersøkes videre med kvalitative tilnærminger.

Den overordnede problemstillingen i doktorgradsprosjektet er formulert som følgende: **Hvilke oppfatninger har foreldre av kvalitet i barnehagen, og hvordan opplever foreldre samarbeidet mellom hjem og barnehage?** Jeg undersøker og diskuterer problemstillingen i tre underliggende forskningsspørsmål i avhandlingen

- 1. Hvilke meninger har foreldre og styrere om kvalitet i barnehagen?*
- 2. Hvilke oppfatninger har foreldre av læring i barnehagen, og hvordan kan deres oppfatninger forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen?*
- 3. Hvilke oppfatninger har foreldre med ulik bakgrunn av et godt samarbeid med barnehagen, og hvordan opplever foreldre det daglige samarbeidet med personale?*

Foreldres meninger om kvalitet i barnehagen undersøkes og sammenlignes med styreres meninger, først med en kvantitativ tilnærming, basert på data fra undersøkelsene som er designet og gjennomført av forskere i GoBaN. Datamaterialet analyseres og diskuteres i avhandlingens første artikkel *Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens*, samt i den samlede drøftingen i avhandlingens kapittel 7.

Foreldres oppfatninger og forventninger til barnehagen og foreldres opplevelse av samarbeidet med barnehagen undersøkes videre med en kvalitativ tilnærming, med forskningsintervjuer med 23 foreldre i ni forskjellige barnehager. Datamaterialet fra disse kvalitative forskningsintervjuene analyserer og diskuterer jeg i henholdsvis den andre artikkelen *Den synlig og usynlige barnehagepedagogikken - Foreldres syn på barns læring i barnehagen*, og i den tredje artikkelen *Samarbeid i barnehagen - «Like barn leker best»? Perspektiver på*

samarbeidsinstitusjoner: Høyskolen i Oslo og Akershus (nå Oslo Met Storbyuniversitetet); Universitetet i Stavanger; Universitetet i Sørøst-Norge; Oxford University og Birkbeck University of London.

samarbeid fra foreldre med ulik bakgrunn, samt i den samlede drøftingen i avhandlingens kapittel 7.

1.3. Bakgrunn

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for bakgrunnen for doktorgradsprosjektet i sammenheng til politiske føringer, sbarnehagensstyringsdokumenter og foreldres posisjon som brukere og deltakere i barnehagen. I neste avsnitt vil jeg redegjøre for politiske hendelser og føringer som har hatt innvirkning på barnehagefeltet, og som på direkte og indirekte vis har hatt betydning for foreldre som brukere og deltakere i barnehagen.

1.3.1. Politiske føringer og endringer i barnehagesektoren

Barnehagefeltet har endret seg mye, særlig de siste femten - tyve årene. I begynnelsen av 1990 tallet hadde bare 36% av alle barn mellom 0-6 år plass i barnehagen (Ellingsæter & Gulbrandsen, 2007; Gulbrandsen, 2016). I årene 1995 – 1997 startet Barne- og familie-departementet *Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren* for å nå målet om full barnehagedekning innen år 2000. På tross av målet om full behovsdekning var det i begynnelsen av år 2000 fremdeles et stort sprik mellom foreldrenes ønsker og behov for barnehageplasser og tilgjengelige plasser. Med *reform 97*, hvor skolestart ble senket til seksårsalder, ble det frigjort mange barnehageplasser for yngre barn. Omtrent samtidig ble kontantstøtten innført, først for ett-åringer i august 1998 og så også for to-åringer i januar 1999. Dette ga foreldre større valgfrihet og mulighet til å være lengre hjemme med sitt barn de første barndomsårene. I 2003 ble det såkalte barnehageforliket inngått på Stortinget. Forliket innebar at alle foreldre/familier som ønsket det, skulle få tilbud om barnehageplass i 2005, samt økonomisk likebehandling og samordnet opptak til kommunale og ikke-kommunale barnehager. Både barnehageforliket, reform 97 med senket skolestart og kontantstøtten påvirket, ifølge departementet, etterspørselen og behovet for barnehageplasser. Men reform 97 og kontantstøtten førte også til at noen kommuner var forsiktige i den første etappen med utbyggingsplanene og arbeidet med full behovsdekning. Først i 2006, med rekord innen utbygging og etablering av nye barnehageplasser, ble foreldres ønsker og behov for barnehageplasser etter hvert imøtekommet (Ellingsæter & Gulbrandsen, 2007). Siden august 2009 har foreldre hatt lovfestet rett på en barnehageplass fra barnet fyller ett år. Denne rettigheten gjaldt for foreldre med barn som fylte ett år i august det året de søkte, med tilbud om en plass ved hovedopptaket om høsten. Etter hvert ble retten til barnehageplass ved hovedopptaket utvidet, først i 2016 og deretter i 2017 til

også å inkludere barn som fylte ett år før desember. Lovfestet rett til barnehageplass, samt utbyggingen og etableringen av mange nye plasser, er også blant faktorene som etter hvert muliggjorde full barnehagedekning.

Samtidig som det var en sterk satsning fra politisk hold på kvantitet og full barnehagedekning, var den politiske oppmerksomheten også rettet mot kvalitet. I 1999 kom Stortingsmelding nr. 27 «Barnehage til det beste for barn og foreldre» (Barne- og familiedepartementet, 1999-2000) som ble etterfulgt av en treårig kvalitetssatsing «Den gode barnehagen 2001-2003» (Søbstad 2002; Søbstad, 2004). Målet var at alle barnehager skulle etablere redskaper for å opprettholde og videreutvikle kvaliteten. En oversikt over forskning innen barnehagefeltet i 2002 (Gulbrandsen, Johansson & Nilsen, 2002) avdekket behov for mer forskning og internasjonal publisering. I 2004 ble en ekspertgruppe nedsatt for å undersøke, vurdere og foreslå forbedringer for å sikre kvalitet i barnehagen. Ekspertgruppens arbeid ble rapportert i «Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små» (Barne- og familiedepartementet, 2005). Her ble kvalitet beskrevet som et dynamisk konsept, avhengig av personlige synspunkter, forståelser og verdier, samt kontekstuelle aspekter. Ekspertgruppen hevder at «å definere den gode barnehagen er en politisk og vedvarende prosess» (Barne- og familie-departementet, 2005, s.4), hvor det er viktig at alle parter i feltet kan delta. Men ekspertgruppen viste til funn fra prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten* (Søbstad, 2004), hvor foreldre erfarte seg mer som tilskuere enn som deltakere i barnehagen. Noen år senere påpekte Elin Borg, Inger Hege Kristiansen og Elisabeth Backe-Hansen (2008) fremdeles en mangel på forskningsbasert kunnskap, spesielt om kvalitet i barnehagen og foreldres medvirkning. De få studiene som var gjort med foreldre, rettet i hovedsak oppmerksomheten mot foreldrenes opplevelse av barnehagen som en serviceinstitusjon.

I 2006 ble forvaltningen av barnehagen overført fra Barne- og familiedepartementet³ til Kunnskapsdepartementet. Barnehagevirksomheten ble en del av barns utdanning og «begrepet livslang læring sikret en ny institusjonell forankring» (Løvlie, 2013, s.17). Den politiske satsingen på økt kvalitet var fortsatt å lese i Stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008) *Kvalitet i barnehagen*, Melding til Stortinget nr. 24 (Kunnskapsdepartementet, 2012) *Framtidens barnehage* og Melding til Stortinget nr. 19 (2015) *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Ett av satsningsområdene knyttet til kvalitet i barnehagen var mer vektlegging og styrking av barnehagen som læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2015).

³ Barne- og familiedepartementet, som i dag heter Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

1.3.2. Styringsdokumenter og læring i barnehagen

Styringsdokumentene avspeiler samfunnsmessige og politiske retninger, og barnehagepedagogikken påvirkes av politiske rammer og beslutninger. Den første rammeplanen for barnehagen ble innført i 1996, og i den ble barndommens og lekens egenverdi tydelig fremhevet (Barne- og familiedepartementet, 1996, s.53). Ti år etter, i 2006, kom en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2006a), samtidig som det kom et nytt læreplanverk for grunnskolen, «Kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). De to nye planene var et uttrykk for en tydeligere sammenheng mellom barnehage og skole, men ifølge Maria Øksnes (2010) kunne rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver «rett og slett betraktes som et lite «kunnskapsløft for de minste» (Øksnes, 2010, s.19). I en omfattende evaluering av innføringen av denne rammeplanen (Østrem, Bjar, Føsker, Rønning & Tholin, 2009) kan vi lese at rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) har ført til en dreining i innholdet og det pedagogiske arbeidet i barnehagen mot en sterkere vektlegging av barns læring, mer fokus på målbare ferdigheter, og økt oppmerksomhet på fagområder som ligner på fag i skolen (Østrem m.fl., 2009, s.197).

I forbindelse med arbeidet med den siste nye rammeplanen for barnehagen som kom i 2017, var det stort engasjement fra barnehagefeltet. Blant annet hevdet Utdanningsforbundet at Melding til Stortinget nr.19. *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015) som ett av flere dokumenter som skulle ligge til grunn for den nye rammeplan for barnehagen, heller kunne forstås som en «førskolemelding», enn en barnehagemelding, siden det ble lagt stor vekt på barnehagen som en forberedelse til skolen og barnehagens arbeid med mer systematisk læring. Meldingen til Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2015) la mindre vekt på barndommens og lekens egenverdi i barnehagen. En slik dreining og tendens risikerte å bryte med den nordiske barnehagetradisjonen, som legger vekt på et helhetlig læringssyn (Sæther, 2016). Det store engasjementet blant barnehagefolk i forbindelse med den nye rammeplanen kan ha påvirket resultatet, siden dagens rammeplan for barnehagens (2017) fremdeles gjenspeiler den helhetlige nordiske sosial pedagogiske tradisjonen og gir stort handlingsrom for barnehagelærerne.

1.3.3. Foreldre som brukere og deltakere i barnehagen

Foreldres posisjon i barnehagen står sterkt når det gjelder deres rettigheter til å påvirke og medvirke til barnehagetilbudet for egne barn. Det er først og fremst Lov om barnehager (2005) som regulerer deres rettigheter. I Barnehagelovens (2005) kapittel 1 om barnehagens formål og

innhold, §1 Formål, kan vi lese at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannings som grunnlag for allsidig utvikling». I tillegg heter det at «For å sikre samarbeidet med barnas hjem, skal hver barnehage ha et foreldreråd og et samarbeidsutvalg» (Barnehageloven, 2005, §4). Foreldrerådet består av foreldrene til alle barna i barnehagen og skal fremme foreldrenes felles interesser, samt bidra til at samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen skaper et godt barnehagemiljø. Samarbeidsutvalget består av et likt antall representanter fra foreldre og ansatte og skal være et kontaktskapende og rådgivende organ. Ifølge §2 i Barnehageloven (2005) skal samarbeidsutvalget hvert år vedta barnehagens årsplan.

Foreldrenes stemmer og meninger kommer også til uttrykk via Foreldreutvalg for Barnehagen, FUB⁴, er en nasjonal gruppe med oppnevnte medlemmer, foreldre med barn i barnehagen i forskjellige deler av landet. FUB er uavhengig og selvstendig med et mandat om å sikre foreldres interesser og arbeide for et godt samarbeid mellom foreldre og personalet i barnehagen, samt være rådgivende overfor Kunnskaps-departementet hva angår foreldre-samarbeid. FUB hjelper også med informasjon og veiledning overfor foreldre, og jobber ut fra hovedmålet om at «Samarbeidet mellom hjem og barnehagen skal bidra til at alle barn i barnehagen får et best mulig tilbud» (Foreldreutvalget for barnehager, 2015). FUB er et nasjonalt organ, men det har etter hvert også blitt opprettet lokale FUB i mange kommuner i flere av landets fylker.

I forbindelse med Barne- og familiedepartementets mål i 1995-1997, om full barnehagedekning innen år 2000, ble Statens institutt for forbrukerforskning (SIFO) engasjert for å undersøke hvordan barnehagene bedre kunne imøtekomme brukernes behov, herunder foreldrenes behov og deres forventninger til barnehagen. I sluttrapporten kunne SIFO melde at foreldrene var stort sett fornøyde med barnehagen, men forskerne fremhevet viktigheten av dialogen mellom tilbuds- og brukersiden, mellom barnehagepersonalet og foreldrene (Mordal, 1997; Bjørngaard & Mordal, 1998). Undersøkelser med foreldre har i lang tid vist at foreldre stort sett er fornøyde med barnehagen, samt at foreldre legger mest vekt på barns sosiale samspill og kompetanse, omsorg, lek, glede og uteliv (Barne- og familiedepartementet, 2005; Søbstad, 2002; Søbstad, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019; Østrem mfl., 2009).

⁴ FUB ble for første gang oppnevnt av Kongen i statsråd 25.06.2010 og fungerte fra 1. august samme år. Medlemmene for perioden 2015–2018 ble oppnevnt av Kunnskapsministeren 2. februar 2015 (fubhg.no)

Et utvalg⁵ med en gruppe eksperter innen barnehagesektoren ble oppnevnt ved kongelig resolusjon i 2010 for å undersøke om barnehageloven var et godt styringsverktøy, tilpasset dagens og fremtidens barnehage. Dette ekspertutvalget (NOU 2012:1, 2012, s.193) fremhever blant annet at foreldrene er de nærmeste til å vite hva som er best for sine barn, og at foreldrenes innflytelse i barnehagen derfor bør styrkes. Daglig kontakt og utveksling av informasjon er viktig for samarbeidet mellom foreldre og personalet, og barnehagelovutvalget mente at nedskrevne rutiner for utveksling av informasjon kan sikre at foreldre blir behandlet og møtt på likeverdig vis og mottar den informasjonen de ønsker og trenger (NOU 2012:1, 2012, s.194). FUB ga innspill til utvalget om at barnehageloven bør gi retningslinjer som klargjør hvordan foreldre kan medvirke og samarbeide med barnehagen, og hva foreldre kan ha innflytelse på (NOU 2012:1, 2012, s.193). Lars Gulbrandsen og Erik Eliassen (2013, s.62) fant i undersøkelser med barnehagestyrere at barnehagene i økende grad hadde nedskrevne rutiner for informasjonsutveksling ved oppstart og daglig og løpende informasjon, sammenlignet med resultater fra undersøkelser i 2002.

Utdanningsdirektoratet er i gang med å utvikle et system for å følge opp, vurdere og videreutvikle kvaliteten i barnehagesektoren, kalt kvalitetssystemet. Kvalitetssystemet består av ulike verktøy og kunnskapskilder som kan brukes av forskjellige interessegrupper i barnehagen. Ett verktøy i denne sammenhengen er den nasjonale foreldreundersøkelsen som har vært gjennomført siden 2016. Foreldreundersøkelsene har per i dag har vært gjennomført tre ganger, med økende deltakelse blant foreldre i disse årene. Hensikten er å gi informasjon om foreldres opplevelse av barnehagen på et nasjonalt nivå. Et hovedfunn i undersøkelsene fra Utdanningsdirektoratet (2017; 2018; 2019) viser at foreldre er stort sett fornøyde, og at det har vært få endringer i foreldres svar de tre årene undersøkelsen har vært gjennomført. Den siste undersøkelsen viste midlertid at færre foreldre enn i de tidligere undersøkelsene opplevde bemanningstettheten tilfredsstillende (Utdanningsdirektoratet, 2019). Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi) (2017) som arbeider for å sikre god administrasjon, brukertilpasning og transparens i offentlige tjenester, har undersøkt brukeres tilfredshet i forskjellige offentlige tjenester. De finner at foreldre til barn i barnehagen er veldig fornøyde når det kommer til at barnehagen møter barnet med omsorg og respekt, og at barnehagen kommuniserer nødvendig informasjon, men foreldre er bare delvis fornøyde med muligheten til å finne informasjon, bruk av digitale tjenester og muligheter til å klage på forhold ved barnehagen.

⁵ Utvalget, kalt Barnehagelovutvalget eller Øie-utvalget (ledet av Kjell Erik Øie) ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 25.06.2010 for å foreta en gjennomgang av barnehageloven med forskrifter for å se om styringsverktøyet var godt nok tilpasset dagens og fremtiden barnehagesektor (NOU 2012:1). Utvalget ga en utredning til Kunnskapsdepartementet, som ble utgitt som Norges Offentlige Utredninger, «Til barnas beste» i 2012.

Den type spørreundersøkelser som blant annet Utdanningsdirektoratet og Difi har gjennomført, innebærer hovedsakelig lukkede spørsmål, som gir en ramme for hva foreldre kan mene noe om. Innholdet og resultater fra denne type spørreundersøkelser er styrt ut fra hva det spørres om og ikke spørres om. Foreldres meninger må leses innen rammen av spørsmålene som er stilt og svaralternativene som er gitt, og man må ta høyde for at foreldre kan ha andre meninger om barnehagen enn det som det etterspørres svar på. Det kan også problematiseres hvordan spørsmål kan bli oppfattet og forstått av foreldre og hvilke foreldre som faktisk svarer på slike undersøkelser. Videre problematisering og refleksjon over muligheter og begrensinger ved undersøkelser med lukkede spørsmål utdyper jeg i avsnitt 5.1. Survey som metode.

1.4. Avhandlingens struktur

Jeg har innledningsvis presentert bakgrunnen for dette doktorgradsprosjektets tema og hensikter. I neste kapittel om 'Tidligere forskning' presenterer jeg nasjonal og internasjonal forskning som er relevant for undersøkelsen av denne avhandlingens problemstilling. Jeg redegjør for og reflekterer over tidligere forskning omkring foreldres meninger, oppfatninger, forventninger til barnehagen og foreldres opplevelser av samarbeide med barnehagen. Etter forskningsgjennomgangen vil det fremkomme hvor feltet kan mangle forskningsbasert kunnskap, og slik lede videre henimot denne avhandlingens bidrag.

Kapittel tre inneholder en utdyping av og refleksjon over det teoretiske rammeverket som anvendes i avhandlingens artikler, og som videre kommuniserer med og binder forskningsspørsmålene og den felles drøftingen fra de ulike artiklene sammen.

Jeg redegjør for og reflekterer over mitt vitenskapsteoretiske perspektiv i fjerde kapittel. Her viser jeg til etiske, ontologiske, epistemologiske og teoretiske perspektiver som ligger til grunn for doktorgradsprosjektet.

I kapittel fem presenterer og argumenterer jeg for doktorgradsprosjektets forskningsdesign, multimetodiske tilnærming med kvantitative og kvalitative metoder, og analytiske valg.

Et sammendrag av resultatene fra hver av de tre forskningsartiklene i avhandlingen presenterer jeg i kapittel seks og drøfter resultatene videre ut fra prosjektets hovedproblemstilling i kapittel syv. Her kommer jeg også inn på mulige implikasjoner fra doktorgradsprosjektet som kan ha betydning for barnehagefeltet. Jeg avslutter i kapittel 8 med kritikk av avhandlingen og peker på noen forslag til videre forskning.

2.0. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for tidligere forskning - både internasjonal og nasjonal forskning - omkring foreldres perspektiver på og opplevelser av samarbeid med barnehagen. Innledningsvis viser jeg til hvilke strategier jeg har anvendt ved litteratursøkene, og avslutningsvis i kapittel 2 peker jeg på hva det er lite forskning om og hva som kan være denne avhandlingens bidrag.

2.1. Ulike strategier ved litteratursøk

Litteratursøk etter forskning om foreldres meninger, oppfatninger og forventninger til barnehagen og opplevelser av samarbeid med barnehagepersonalet har vært gjort med ulike tilnærminger og strategier. Jeg har gjort strukturerte søk i flere databaser på flere tidspunkt i arbeidet, både i sammenheng med doktorgradsprosjektets overordnede tema og i sammenheng med det mer spissede fokuset i de tre artiklene i avhandlingen (Krumsvik & Røkenes, 2016). Samtidig med de strukturerte søkene har jeg gjennomgående gjort manuelle søk ved å følge referanser i fagfelleverderte publikasjoner, også kalt «snowball»-metoden (Greenhalgh & Peacock, 2005). En tredje tilnærming jeg har erfart med hensyn til aktuell litteratur, var ved å oppdage relevante publikasjoner og studier i samtaler med veiledere og kolleger.

Det eksisterer relevant litteratur som forskningsrapporter, bøker, politiske dokumenter og hørings svar, som ikke gir treff i vitenskapelige databaser. Tekster som ikke oppdages ved søk i databasene, må derfor søkes opp på andre vis, blant annet på aktuelle nettsider knyttet til eksempelvis departement, utdanningsinstitusjoner og forlag. Ifølge Trisha Greenhalgh og Richard Peacock (2005) er ikke alene strukturerte søk i databaser tilstrekkelig som litteratursøkmetode. Mine tilnærminger og strategier ved litteratursøk er i tråd med Greenhalgh og Peacocks argumentasjon, en kombinasjon av strukturerte søk, snøball-metoden og det å «spørre rundt» hos kompetente fagfolk, hvilket Greenhalgh og Peacock argumenterer for at vil gi de beste resultatene og styrke forskningsoversikten.

Hver artikkel i avhandlingen presenterer forskning som er relevant for den enkelte artikkels tema og problemstilling, hvilket Rune Johan Krumsvik og Fredrik Mørk Røkenes (2016, s.58) kaller en tradisjonell/narrativ litteraturgjennomgang. Denne type litteraturgjennomgang forsøker ikke å være heldekkende, men undersøker, oppsummerer, vurderer og kritiserer tidligere forskning tematisk og kvalitativt. En samlet overordnet forskningsoversikt,

som også gjenspeiler litteraturgjennomgangen i artiklene, presenteres videre i dette kapitlet, etter redegjørelsen for strategiene jeg har anvendt i de strukturerte databasesøkene (Krumsvik & Røkenes, 2016, s.53).

Jeg har gjort strukturerte søk i den nordiske forskningsdatabasen NB-ECEC, Nordic Base of Early Childhood Education and Care, som inneholder kvalitetsvurdert forskning fra Danmark, Sverige og Norge. Flere av de nordiske landene; Danmark, Sverige, Finland og Norge har i tillegg egne forskningsportaler. Jeg har gjort søk i henholdsvis *Den Danske forskningsdatabasen*, *Det svenske Digitala Vetenskapliga Arkivet -DiVA*, *the Finnish Institute of Educational research* og *ARTO*, den finske nasjonale databasen. Og jeg har gjort søk i de norske portalene *NORA* og *IDUNN*.

Strukturerte søk i den nordiske databasen NB-ECEC med søkeord 'forældresamarbejd' ga 41 treff, hvorav 12 er relevante for dette doktorgradsprosjektet, og presenteres under avsnittet om nordisk forskning. Strukturerte søk i det svenske digitale vitenskapelige arkivet DiVA, under 'research publications' begrenset til publisert arbeid på akademisk refereevurderingsnivå fra år 2000 til 2019, med søkeord 'förskolan', fant 3 treff, hvorav ingen omkring tema foreldre og samarbeid med barnehagen. Strukturerte søk i Den Danske Forskningsdatabasen med avgrensning på vitenskapelig nivå, publisert fra 2000-2019, med søkeordene: 'daginstitutioner forældre' ga 52 treff på artikler, hvorav flere lå inne dobbelt, samt at seks av publikasjonene også var treff i den nordiske NC-ECEC databasen. Den finske databasen for universitetene viste seks treff på søkeordene 'parents', 'kindergarten' og 'ECEC', hvorav publikasjonene omhandlet tospråklighet, måltid og mobbing i barnehagen, og ingen om samarbeidet mellom hjem og barnehage. Den andre finske databasen ARTO ga kun fire engelskspråklige treff på søkeordene family OR parents AND kindergarten OR ECEC, hvorav ingen omhandlet foreldrene og/eller samarbeidet med barnehagen. Et strukturert søk ble også gjort i databasen ERIC for spesifikt å søke etter finske studier, med søkeordene: *AB (Parent* OR family) AND AB (participation OR involvement OR collaboration) AND AB (Finland OR Finnish) AND AB (kindergarten OR early childhood education)*. Søket ga 25 treff, hvorpå to er relevant for forskningstemaet i denne avhandlingen og blir redegjort for i de påfølgende avsnittene. Strukturert søk i den norske portalen NORA med søkeord 'foreldresamarbeid barnehage' ga 17 treff på studentarbeider (masteroppgaver), hvorav tretten av disse igjen er relatert til foreldresamarbeid omkring barn med særlige og spesielle behov, og fem studentarbeider omhandler flerkulturelle tema og språk i barnehagen. Strukturert søk på IDUNN med søkeord 'foreldresamarbeid barnehage' ga 9 treff, men ingen av artiklene hadde likevel fokusområdet på samarbeidet mellom foreldre og personale i barnehagen.

Strukturerte søk har også vært gjort via Bibsys og EBSCOHOST: Education Source, Academic Search Premier, ERIC og SocINDEX, som i stor grad gir treff på engelskspråklige publikasjoner. Søkene ble avgrenset til treff på søkeord i abstract (AB), fagfellevurderte engelskspråklige publikasjoner, innen 'early childhood education' i perioden 1970 – 2017. Treffene det vises til i teksten videre er fra søk utført høsten 2018, med følgende søkeord og innstillinger:

Søk 1 (S1):

*AB parent*OR AB caretaker* OR AB caregiver* OR AB guardian* OR AB family*.*

I alle fire databasene var det på første søket et treff på 1 539 559.

Søk 2 (S2):

AB cooperation OR AB collaboration* OR AB involvement* OR AB participation*.*

I alle fire databasene var det på andre søket, et treff på 956460.

Søk 3 (S3):

AB kindergarten OR AB child care centre* OR AB nursery school* OR AB daycare centre* OR AB ECEC*.*

I alle fire databasene var det på tredje søket et treff på 60 807.

I fjerde runde ble søket formulert for å treffe publikasjoner som skulle inneholde enten ett av søkeordene knyttet til foreldre, og ett av søkeordene knyttet til samarbeid og ett av søkeordene knyttet til barnehage.

Søk 4, det kombinerte søket med S1 AND S2 AND S3:

AB (parent OR caretaker* OR caregiver* OR guardian* OR family*) AND AB (cooperation* OR collaboration* OR involvement* OR participation*) AND AB (kindergarten* OR child care center* OR nursery school* OR day care center* OR ECEC*).*

Da ble antall treff på publikasjoner begrenset. Det fjerde kombinerte søket ga et treff på 2767 publikasjoner i de fire databasene, hvorpå ytterligere avgrensinger til kun engelskspråklige publikasjoner utgitt i perioden fra 2000 til 2017 ga 1551 treff; blant disse var det 1103 vitenskapelige artikler og 80 avhandlinger.

På tross av avgrensningen i form av ulike søkeord på institusjonen 'barnehage' var likevel flere av artiklene rettet mot skolen og ikke barnehagefeltet. Mange artikler omhandlet heller ikke samarbeidet mellom hjem og barnehagen, men ofte barns (lærings-) utbytte og effekt av å gå i barnehage, herunder også foreldreinvolvering tematisert ved intervensjon og 'effectiveness'. Flere artikler var også knyttet til spesifikke tema som overgangen fra hjem til barnehage, overgangen fra barnehage til skole, deltakelse i «programmer», home-training, samt studier knyttet til ernæring, læring av språk, kognitive ferdigheter, barn med særskilte behov, 'literacy skills', 'mathematical knowledge', fysisk aktivitet, 'academic outcome', 'behavior' og

school readiness. Selv om mange artikler rettet oppmerksomheten mot foreldresamarbeidet, var dette ofte forsket på fra et barnehageprofesjonelt perspektiv, og ikke fra foreldres ståsted. Få publikasjoner omhandlet foreldres perspektiver på kvalitet i barnehagen, hva foreldre oppfatter som gode barnehager, eller foreldres meninger og opplevelser av samarbeidet med personalet i barnehagen. Publikasjoner fra internasjonale, nordiske og norske studier som er aktuelle for dette doktorgradsprosjektet presenteres og diskuteres i forskningsoversikten i kapittel 2.2. Foreldres oppfatninger av kvalitet og læring i barnehagen, og kapittel 2.3. Foreldres opplevelser av samarbeidet med barnehagen.

I sammenheng til forskningsspørsmålene og sentrale tema i de ulike artiklene i avhandlingen ble videre søk gjort løpende i analyseprosessene med søkeord på både norsk og engelsk: læring/learning, familie/family, arbeiderklasse/working-class, sosial mobilitet/social mobility, sosial ulikhet/social inequality, hvorpå relevante publikasjoner presenteres og diskuteres i de enkelte artiklene, samt i den videre forskningsoversikten og samlede drøfting. I de neste avsnittene presenterer jeg internasjonal og norsk forskning om henholdsvis foreldres oppfatninger av kvalitet og læring i barnehagen, og om foreldres opplevelser av samarbeid mellom hjem og barnehage, som er relevante for doktorgradsprosjektets hovedproblemstilling og underliggende forskningsspørsmål.

2.2. Foreldres oppfatninger av kvalitet og læring i barnehagen

I doktorgradsprosjektet undersøker jeg blant annet hvilke oppfatninger foreldre har av kvalitet og læring i barnehagen. I det videre presenterer jeg tidligere forskning som kan relateres til denne tematikken.

Et stort europeisk forskningssamarbeid: CARE – European Early Childhood Education and Care, inneholdt et delprosjekt som hadde til hensikt å identifisere kryss-kulturelle likheter og forskjeller blant foreldre, barnehagepersonale og politikere (Broekhuizen, Leseman, Moser & van Trijp, 2015). Foreldre, barnehagepersonale og politikere fra ni land i Europa⁶ svarte på undersøkelser omkring deres verdier og syn, og hva de vektla i barnehagen. De deltakende foreldrene hadde ulik sosioøkonomisk bakgrunn og etnisk tilhørighet. Forskerne fant blant annet at foreldre vektla helhetlig utvikling og barns sosiale og emosjonelle personlige ferdigheter, mens barns akademiske ferdigheter var mindre vektlagt (Broekhuizen mfl., 2015, s.8). Funn fra denne studien kan sies å samsvare med en helhetlig tenking og barnesentrerte verdier som ligger til grunn i den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen. Judith Wagner (2006,

⁶ Foreldre fra England, Hellas, Italia, Finland, Tyskland, Nederland, Norge, Polen, Portugal.

s. 292-302) fra USA har ved flere opphold i nordiske barnehager den nordiske barnehagekulturen fra en utenforstående sitt (*outsiders*) perspektiv. Wagner fant at visjoner som lå til grunn for den nordiske barnehagetradisjonen, ofte ikke var uttalte og derfor kunne være vanskelige å oppdage for en utenforstående. De nordiske visjonene i pedagogikken var knyttet til ideer om *en god barndom*, hvor barnehagen skulle være et sted der barn kunne leke fritt, følge sine egne ideer og skape sine kulturer, sammen med et personale som viste barna omsorg uten å være dominerende (Wagner, 2006, s. 302). Nasjonale rammeplaner/læreplaner i de nordiske landene⁷ ble undersøkt av flere forskere i en komparativ studie (Einarsdóttir, Purola, Johansson, Brostöm & Emilsson, 2015). Forskerne fant at selv om det var noen forskjeller mellom disse fem nordiske landene, sto verdier relatert til en barnesentrert, helhetlig tilnærming likevel sterkt i alle de nordiske landene. Dette på tross av en mer individualisert, standardisert tilnærming til barnehagens pedagogikk i flere andre europeiske land (Einarsdóttir mfl., 2015, s.98). På Island hadde Johanna Einarsdóttir (2010) tidligere gjort fokusgruppeintervju med 43 foreldre i tre barnehager. Einarsdóttir fant at foreldre verdsatte personalets omsorg, omtanke og støtte til barns sosiale utvikling høyest, hvilket er i tråd med verdier i den sosialpedagogiske tradisjonen (Einarsdóttir, 2010).

Den sosialpedagogiske tradisjonen med vektlegging av barnesentrerte verdier ser ut til å dominere i flere av studiene i det nordiske barnehagefeltet. Noen studier viser midlertid også en tendens til endring blant foreldres oppfatninger, med tendenser til mer vektlegging av akademisk læring. En undersøkelse (Alasuutari & Markström, 2011) av innholdet i 54 foreldre-lærer-samtaler med finske og svenske lærere og foreldre, viste at barns sosiale kompetanse og aktive deltakelse i fellesskapet ble mest vektlagt. Tema knyttet til barns deltakelse og sosiale kompetanse ble snakket om i samtalelangt oftere enn formell læring. Men i svenske barnehager hadde midlertid også akademiske læringsmål blitt vanligere å samtale om blant foreldre og lærere etter innføringen av den svenske læreplanen for barnehager fra 2010 (Alasuutari & Markström, 2011, s.531). I en svensk studie (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009, s.122) noen år tidligere i perioden fra 2004 til 2007, med 120 lærere og foreldre i 38 barnehager, fant forskerne endringer i svarmønstre blant barnehagelærere og foreldre. Flesteparten av foreldrene som deltok i undersøkelsen, hadde utdanning ut over videregående skole. Forskerne fant at foreldre og barnehagelærere vektla arbeid med skriftspråk og matematikk i barnehagen mer enn tidligere, og blant foreldrene var det størst variasjon når

⁷ Planene fra Danmark, Finland, Island, Sverige og Norge.

det gjaldt vektlegging av læring, matematikk og skriftspråk i barnehagen (Sheridan mfl., 2009, s.122).

Et forskningsfokus på foreldres oppfatninger av kvalitet og læring finner vi også i tre danske studier. Grethe Kragh-Müller (2010) gjorde intervjuer med barn, personale og foreldre for å undersøke deres syn på kvalitet i barnehagene. Hun fant både likheter og forskjeller blant deltakernes syn på kvalitet, og hva som ble knyttet til best mulige betingelser for barns trivsel, utvikling og læring i barnehagen. Danmark, som flere andre land i verden, har «vedtaget nationale mål, standarder eller guidelines og curricula for vurdering og utvikling av kvalitet» (Kragh-Müller, 2013, s.69), men Kragh-Müller argumenterte heller for å involvere både barn, foreldre og barnehagelærere når det gjaldt å undersøke pedagogisk kvalitet, som handlet om barna har muligheter for å leve et godt barnehageliv (Kragh-Müller, 2013, s.14). Foreldres rett til å medvirke kan imidlertid ifølge Maja Røn Larsen (2017, s.231) innebære noen dilemmaer for samarbeidet i barnehagen. Røn Larsen (2017) har over flere år gjennomført omfattende empiriske studier med ulike forskerteam i danske barnehager hvor hun har studert barnehagens praksiser knyttet til samarbeidet mellom hjem og barnehage, og lyttet til foreldrenes og barnehagepersonalets stemmer. Foreldrenes perspektiver er viktige i arbeidet med kvalitet, men samtidig kan foreldres mulige forskjellige perspektiv være et potensial for konflikter. Røn Larsen har blant annet pekt på at foreldre kan bli påvirket av en økt politisk vektlegging av måling og standardiseringer, og hun har stilt spørsmål ved om dette igjen kan ha innvirkning på foreldrenes forventninger til sitt barns læring i barnehagen (Røn Larsen, 2017, s.233). Om foreldre har forventninger til måling av læring som går på tvers av barnehagens pedagogikk og tradisjoner, kan det føre til mulige uoverensstemmelser mellom hjem og barnehage. Lene S. K. Schmidt (2017) har også pekt på hvordan politiske forventninger til barns tidlige læring i Danmark kan påvirke samarbeidet mellom foreldre og barnehagepersonale. Hennes forskning innebar analyser av politiske dokumenter kombinert med etnografiske undersøkelser med foreldre, barnehageledere og pedagogiske medarbeidere i fem barnehager omkring deres forståelser og praksiser. Schmidt (2017) fant at forståelser for barns læringsmiljø ikke bare omhandlet miljøet i barnehagen, men også kunne innebære en utvidet oppmerksomheten til læringsmiljøet i hjemmet. Det kan tyde på at det også i det danske barnehagefeltet er en økt oppmerksomhet på læring i de yngste barnas liv, både i barnehagen og hjemmet.

Den tidligere forskningen som er redegjort for i dette avsnittet, viser at den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen fremdeles står sterkt i de nordiske landene til tross for en mer individualisert tilnærming til barnehagepedagogikk i land utenfor Norden. Men funn fra enkelte undersøkelser tyder likevel på noe mer variasjon blant foreldres oppfatninger og

forventninger til barnehagen og antyder en økt oppmerksomhet på og vektlegging av barns læring. Foreldres oppfatninger av læring og forventninger til barnehagen som læringsarena er imidlertid lite forsket på blant foreldre i norske barnehager.

2.3. Foreldres opplevelser av samarbeid med barnehagen

Siden doktorgradsprosjektet også innebærer å undersøke foreldres oppfatninger av og opplevelser med et godt samarbeid med barnehagepersonale, presenterer jeg i dette avsnittet tidligere forskning omkring samarbeidet mellom hjem og barnehage.

Det er bred enighet innen det internasjonale forskningsfeltet om at foreldres involvering i både barnehage og skole har stor betydning for barns trivsel, utdanning og læring. Ifølge Annette Lareau (2011, s.266) finnes hovedtyngden av forskning om foreldreinvolvering og samarbeid innen skolefeltet, men hun påpeker at betydningen og effekten av foreldres involvering og fremtidige forskjeller blant barn og unges muligheter legges til grunn allerede i tidlig barndom. Lareau (2011, s.266) gjorde omfattende observasjonsstudier med amerikanske familier fra ulike sosiale klasser og med ulik etnisk kulturell tilhørighet og bakgrunn. Hun fant at forskjeller i foreldrenes involvering i barns skole og fritid hang sammen med forskjeller i sosiale klasser, og at mønstre av sosial ulikhet ble reproduisert (Lareau, 2011, s.305). Lareau hevdet at «Americans have, haltingly, developed a rudimentary language that allows us to «see» and discuss racial and ethnic inequalities. But with respect to social class inequalities, which are equally powerful, we remain largely blind and nearly mute» (Lareau, 2011, s.311). At klassesmatikk nærmest var fraværende i forskning og utdanningsdiskursen, fant Lareau svært kritisk.

I den videre litteraturgjennomgangen vil jeg i tillegg til forskning i barnehagefeltet også presentere forskning innen skolefeltet, som har relevans og overføringsverdi for dette doktorgradsprosjektet. Charles Deforges og Alberto Abouchar (2003) gjorde en omfattende forskningsoversikt innen engelskspråklige publikasjoner omkring forholdet mellom foreldrenes involvering og støtte til barnas læring i skolen. De fant at foreldreinvolvering innebar både godt foreldreskap hjemme og ulike former for kontakt med og deltakelse i skolen. Deforges og Abouchar (2003, s.86) konkluderte med at foreldres involvering i skolen hadde vesentlig betydning og effekt på barnets prestasjoner og tilpasning, også etter at alle andre faktorer som sosial klasse, mødrenes utdanningsbakgrunn og fattigdom var kontrollert for. Det var imidlertid ulikt hvordan og i hvilken grad foreldre involverte seg, og dette hang sammen med blant annet familienes bakgrunn, sosiale klasse og etniske tilhørighet. Deforges og Abouchar fant

forskning om både mer strukturert foreldreintervensjon og om foreldres spontane deltakelse og involvering i skolen. Graden av foreldres spontane involvering hang sterk sammen med blant annet familiens sosiale klasse: «the higher the class, the more involvement» (Deforges & Abouchaar, 2003, s.85), og kommunikasjon opplevdes som en barriere for involvering, særlig blant «working-class» foreldre (Desforges & Abouchaar, 2003, s.46).

Noen år tidligere gjorde Gill Croziers (1999) intervjuer med 15 lærere og 58 foreldre til skolebarn i England. Crozier fant at skolelærere ikke forholdt seg til sosial ulikhet knyttet til klasse, men at lærernes strategier ved tilrettelegging for foreldres involvering var basert på lærernes egne verdier, selv om de var klar over at foreldre fra arbeiderklassen kunne ha andre behov og oppfatninger. I 2013 gjorde Janet Goodall en omfattende litteraturstudie av forskning i Storbritannia omkring foreldres engasjement i barns læring og hvilke former for intervensjon og tilnærminger som var mest suksessfulle med hensyn til å engasjere foreldre i barns skole og utdanning. Goodall identifiserte ulike former for intervensjon og presenterte det hun kalte en sekspunkt-modell for hvilke aspekter ved foreldres engasjement som til sammen virket støttende for barns læring. De seks støttende formene for intervensjon Goodall presenterte, var: et autoritativt foreldreskap, læring i hjemmet, tidlig start og å forbli engasjert gjennom skoletiden, opprettholde høye ambisjoner og vise aktiv interesse i barnets læring og utdanning (Goodall, 2013). Foreldres involvering og engasjement i skolen ble i de fleste forskningsprosjektene relatert først og fremst til hvilken støtte det var for barns læring. Vi skal se videre at også internasjonale studier om samarbeidet mellom hjem og barnehage, ofte relatertes til foreldrenes involvering og betydningen for barns læring og utvikling.

Med mål om å bedre overgangen mellom hjem og barnehage ble det gjort en intervensjonsstudie i USA blant 110 familier i samarbeid med barnehagelærere og forskere (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufmann, Gercke & Higgins, 2001). Forskerne bekreftet betydningen av at foreldre og profesjonelle hadde felles hensikter, kommunikasjon og gjensidig respekt. Men Pianta mfl. fant at det var ulike syn på praksiser og prosesser omkring overgangen fra hjem til barnehage blant foreldrene og de profesjonelle, og forskerne fremhevet verdien av å samarbeide for alle involverte (Pianta mfl., 2001). Overganger mellom hjem og barnehage var også tema i en surveystudie med 86 foreldre i USA (Wildenger & McIntyre, 2011). Lea K. Wildenger og Laura Lee McIntyre fant at det var forskjeller blant foreldres involvering i barnehagen, hvor foreldrene med sosioøkonomisk lav status var mindre involvert og deltakende enn foreldre med sosioøkonomisk høy status, samt at omtrent halvparten av foreldrene ønsket mer informasjon om barnehagens forventninger til barns læring og ferdigheter (Wildenger & McIntyre, 2011, s.392). Å begynne i barnehagen er ifølge Robin Jarret og Sarai Cobarrodríguez (2018, s.436) en milepæl i barnets liv og iblant et «kultursjokk». Med bakgrunn i

manglende kunnskap om lav-inntektsfamiliers opplevelser knyttet til barnehagestart, manglende kunnskap om hva familiene syntes var viktig og hvordan de forberedte sitt barn på barnehagen, gjorde Jarret og Coba-Rodriguez en kvalitativ studie blant 20 afroamerikanske mødre i USA. Jarret og Coba-Rodriguez fant at mødre verdsatte barnehagen og var aktivt engasjerte, med intensjoner om å forberede sine barn på overgangen fra hjem til barnehage. Førstegangsføreldrene hadde imidlertid begrenset kunnskap om barnehagelivet de skulle forberede sine barn til (Jarret & Coba-Rodriguez, 2018, s.436).

En multimetodisk engelsk studie, EPPE⁸ prosjektet, viste at foreldres handlinger og engasjement var av større betydning for deres barn enn hvilken status eller erfaring foreldrene hadde (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). EPPE-studien viste at foreldres involvering hadde stor betydning for barns læring og utvikling, særlig med hensyn til hva foreldre gjorde sammen med barnet sitt hjemme, hva forskerne kalte for effekten av *powerful parenting* og *home-learning environment* (Melhuish, Sammons, Siraj & Sylva, 2006; Siraj & Mayo, 2014, s.127).

Den internasjonale forskningen omkring samarbeidet mellom hjem og barnehage, som er redegjort for i dette avsnittet, viser at foreldres involvering i barnehagen er betydningsfull for deres barn. Men funn fra enkelte studier tyder på at det er ulikt blant foreldre på hvilke måter og i hvilken grad foreldre involvere seg og deltar, og at variasjonen kan henge sammen med foreldres sosiale og kulturelle bakgrunn.

2.3.1. Samarbeid mellom hjem og barnehage i andre nordiske land enn Norge

I de nordiske landene ligger en deltakende tilnærming i samarbeidet mellom foreldre og personale i barnehagen til grunn for det pedagogiske arbeidet (Røn Larsen, 2017, s.220). I dette avsnittet presenterer jeg forskning om samarbeidet mellom hjem og barnehage i de nordiske landene, hvorav studier fra Danmark og Sverige dominerer. To av studiene er fra den finske barnehagekonteksten. Forskning og undersøkelser fra Norge presenteres i neste avsnitt, 2.3.2.

I en finsk kvalitativ studie bestående av intervjuer med 17 barnehageansatte, hvorav 12 var barnehagelærere, fant Maarit Alasuutari (2010) at oppfatninger av foreldre som samarbeidspartnere var en generell tilnærming i finske barnehager, men hva samarbeidspartnerskapet innebar i praksis, kunne bli forstått ulikt blant foreldre og personale (Alasuutari, 2010). En spørreundersøkelse med 287 finske barnehagelærere og sosialpedagoger (Hakeymez-Paul, Pihlaja & Silvennoinen, 2018) viste at lærernes syn på og praktiseringer med foreldre-

⁸ EPPE-prosjektet, Effective Provision and Pre-school Education.

involvering var påvirket av lærernes erfaring og alderen på barnegruppen de arbeidet med, heller enn hvilken utdanningsbakgrunn lærerne hadde. Sevcan Hakyemez-Paul, Päivi Pihlaja og Heikki Silvennoinen (2018) fant at barnehagepersonale med lengre erfaring i barnehagen hadde en mer positiv holdning til foreldres involvering og verdsatte foreldres deltakelse i beslutningsprosesser, enn barnehagepersonale med kort erfaring, samt at personale som arbeidet med barnegrupper under tre år, involverte foreldre mindre enn de som arbeidet med barn over tre år (Hakeyemez-Paul, Pihlaja & Silvennoinen, 2018).

Bo Ertmann, Søren Gundelack, John Andersen, Lisbeth Madsen og Kjeld Rasmussen (2008) undersøkte samarbeidet mellom foreldre og barnehagepersonale i danske barnehager, i en tredelt studie med fokusgruppeintervju, diskursanalyser og spørreundersøkelser. Forskerne avkreftet det de kaller for myter om at samarbeidet er konfliktfylt, da de tvert imot fant få konflikter omkring samarbeidet, og færrest konflikter var det mellom barnehagepersonale og foreldre med lang utdanning. Likevel pekte Ertmann mfl. (2008) på noen områder som kunne bidra til ytterligere forbedring av samarbeidet mellom foreldre og personale, som blant annet avklaring av gjensidige forventninger, etterutdanning av personale og ytterligere forskning om ulike kommunikasjonsformer. Kommunikasjon var også et tema i en casestudie med to familier i danske barnehager, hvor Charlotte Palludan (2010) fant ulikheter i samarbeidet mellom foreldre og barnehagepersonale. I samarbeidet var det, fra personalet, «ulige fordeling af kulturel anerkendelse og ulige distribution af ressourser, hvilket kan benævnes sosial reproduktion» (Palludan, 2010, s.82). Samarbeidet mellom hjemmene og barnehagene var preget av ulik fordeling av anerkjennelse fra personale, slik at noen foreldre ikke var jevnbyrdige parter i samarbeidsrelasjonen. Foreldre som ikke hadde den nødvendige kulturelle kapitalen, risikerte å oppleve seg som mislykkede eller utilstrekkelige i samarbeidet med barnehagepersonale (Palludan, 2010, s.87). Palludan (2008, s.22) fant noen år tidligere at en differensiering mellom ulike gruppers interesser og kapital startet tidlig i den institusjonaliserte barndommen. Med sin studie i barnehagen synliggjør Palludan (2007; 2008) også ulike posisjoner og maktrelasjoner mellom barn og personale, og kamper om kapital, logikker og strategier som står på spill i det pedagogiske landskapet (Palludan, 2008, s.33).

Noen år senere undersøkte Morten Erjnæs og Merete Monrad (2013, s.80) 332 pedagogers og 484 foreldres holdninger til arbeidet i danske barnehager. Med en kvalitativ vignettmetode med beskrivelser av situasjoner som deltakerne skulle ta stilling til, sammenlignet forskerne foreldres og pedagogers holdninger til de gitte situasjonene. Erjnæs og Monrad (2013) fant at pedagogene og foreldrene hadde stort sett like holdninger. Men på noen områder vektla de det pedagogiske arbeidet ulikt. Blant annet la foreldre mer vekt på at pedagogene skulle bruke tiden sammen med barna, mens pedagoger også la vekt på å bruke tid til refleksjon

og faglig kvalifisering. Ulike oppfatninger blant pedagoger og foreldre oppdaget også forskere i undersøkelser fra Evalueringsinstituttet i Danmark (2016). Forskere ved instituttet gjorde spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer med foreldre og barnehageledere omkring innholdet i og organiseringen av samarbeidet i barnehagen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016). Ett av funnene viste at foreldre ønsket mer veiledning fra personale i barnehagen, om blant annet hvordan de kunne gjøre barnet klart til skolestart, styrke barns læring og sosiale relasjoner, samt veiledning om barns språklige utvikling. Foreldre med kort utdanning og tospråklige foreldre ønsket også mer veiledning i oppdragelse av sine barn (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s.11).

Dorte Kousholt og Peter Berliner (2013) gjorde en multimetodisk studie av et dansk prosjekt knyttet til hvordan barnehagen best kunne ta hånd om utsatte barn, hvor også foreldreinvolvering ble undersøkt. Forskerne fant at når foreldre ble trukket mer inn i barnehagens hverdag, økte deres trygghet og forståelse for barnet og barnets utvikling og trivsel i barnehagen. Men forskerne løftet frem nødvendigheten av å se forskjeller og mangfold som ressurser og påpekte at det eksisterte utfordringer forbundet med å møte alle foreldre med en anerkjennende holdning (Kousholt & Berliner, 2013, s.11).

I Sverige noen år tidligere fant Marie Karlsson (2006) ulike identiteter blant foreldre i barnehagen, basert på en studie av foreldres livsberetninger og erfaringer fra samarbeidet med barnehagen. Foreldres identiteter i samarbeidet med barnehagepersonale kunne være 'amatøren', 'samarbeids-partneren' eller 'den informerte konsumenten'. Den dominerende diskursen i barnehagen var imidlertid at foreldre var 'amatører' og barnehagepersonale var 'eksperter'. Når foreldre ble oppfattet som en sosialt homogen gruppe, kunne det føre til at forskjeller blant foreldre forble skjult, og at det hindret for en forståelse av «foräldrars relationer till blant annat barnomsorg och skola som klass-, etnicitets- och könskonstruerade» (Karlsson, 2006, s.237). Noen år senere fikk Sven Persson (2015) i oppdrag av Skolverket og Vetenskapsrådet i Sverige å gi en kunnskapsoversikt over forskning som fantes om barnehagens likeverdighet. Ifølge Persson (2015) viste forskningen at barnehagepersonalets forhold til foreldrene spilte en viktig rolle for å fremme sosial likhet og for personalets forståelse for barnets engasjement og læringsprosesser. Dette hang igjen sammen med hvor gode personalet var til å lytte til foreldrene, gi dem innflytelse og oppmuntre foreldrene til delaktighet og engasjement (Persson, 2015, s.7). Omtrent på samme tid undersøkte flere forskere (Vuorinen, Sandberg, Sheridan & William, 2014) i en svensk studie i intervjuer med 30 barnehagelærere, deres oppfatninger av hvilke kompetanser de mente var viktig i foreldresamarbeidet. Vuorinen mfl (2014) fant at det barnehagelærerne selv mente var viktig, ikke samsvarte med det barnehagelærerne opplevde at foreldre etterspurte, som for eksempel at foreldre etterspurte og

la vekt på barnehagelærernes personlige egenskaper, til forskjell fra barnehagelærerne som selv vektla pedagogiske kompetanser.

Ann-Marie Markström og Maria Simonsson (2017) undersøkte barnehagelæreres oppfatninger av samarbeidet med foreldre i tilvenningen og overgangen mellom hjem og barnehage. Basert på fokusgruppeintervju med syv barnehagelærerteam fant Markström og Simonsson (2017) at en foreldreaktiv tilvenning, hvor foreldre involverte seg og deltok aktivt sammen med barnet de første ukene i barnehagen, ville bedre samarbeidet og forståelsen for likheter og forskjeller mellom hjem og barnehage. Basert på de samme fokusgruppeintervjuene undersøkte Simonsen (2018) videre hvilke foreldreidentiteter som ble skapt av barnehagelærerne i den foreldreaktive tilvenningen. Simonsson (2018) fant at barnehagepersonalet har en 'myk styring' (soft governance) av foreldrene for at de skal innta den ønskede aktive posisjonen, men at en foreldreaktiv overgang var et komplekst fenomen og en arena for konstruksjon av ulike foreldreidentiteter. Simonsson (2018) identifiserte tre ulike foreldresubjektposisjoner: en lærende posisjon hvor foreldrene skal lære å bli barnehageforeldre, en trygghetsposisjon hvor foreldrene blir trygge gjennom deltakelse i tilvenningen og en teamworkposisjon hvor foreldrene skal lære av hverandre. Barnehagelærerne forventet at foreldrene var trygge i sine foreldreroller, og at foreldrene raskt lærte og kodet av hva som trengtes for å bli kompetente barnehageforeldre (Simonsson, 2018).

I en svensk casestudie undersøkte Annica Löfdahl (2014) barnehagepersonalets kommunikasjon i dokumentasjon og forelder-barnehagelærerrelasjonen. Löfdahl fant at barnehagelærere «are 'doing professionalism' through documentation» (Löfdahl, 2014, s.109). Barnehagelærere kommuniserte og utøvde to profesjonelle strategier knyttet til en type tillitsrelasjon og en type vennsapsrelasjon. Tillitsrelasjonen innebar en distanserende strategi med kommunikasjon om profesjonell viten, og vennsapsrelasjonen innebar en nærhetsstrategi med kommunikasjon i en vennlig tone. Löfdahl stilte videre spørsmål ved om stadig mer digitalisert dokumentasjon og informasjon kunne gjøre at den distanserende strategien utviklet seg på bekostning av nærheten (2014, s.109). I sitt doktorgradsarbeid undersøkte Eva Johansson (2016, s.83) vurderingspraksiser i to svenske barnehager, og oppdaget hvordan vurderingspraksiser kunne forstås i sammenheng til sosial og kulturell reproduksjon. Foreldres ulike måter å snakke, tenke, iakttå, verdsette og handle på i møte med barnehagen, innebar ulike maktrelasjoner, «I relation till förskolekontexten har föräldrarna olika *habitus* och olika *känsla för spelets regler* i mötet med förskolan och förskollärarna» (Johansson, 2016, s.260). Foreldrenes ulike *habitus* og følelse for 'spilletts regler' hadde innvirkning på deres posisjon, og foreldrene hadde lite makt i møte med barnehagen dersom de ikke hadde kjennskap til barnehagepedagogikkens bakenforliggende teorier. I barnehagenes vurderingspraksiser ble

hovedsaklig lek og sosiale samspill knyttet til teorier om læring og utvikling, som en 'usynlig pedagogikk'. Johansson hevdet at «Den *osynliga pedagogiken*, ökar (förskol)lärares makt gentemot barn och föräldrar, särskilt om föräldrarna inte är insatta i den bakomliggande teorin» (Johansson, 2016, s.227). Vurderingspraksisene og den pedagogiske kommunikasjonen i barnehagene sendte ut budskap som innebar makt og førte til en sosialisering av barnet som stemte overens med verdier i utdanningssystemet, og dermed bidro til sosial og kulturell reproduksjon (Johansson, 2016).

2.3.2. Samarbeid mellom hjem og barnehage i Norge

I dette avsnittet presenterer jeg forskning og undersøkelser om samarbeidet mellom foreldre og personale i barnehager i Norge. To tidligere forskningsoversikter, både en kunnskapsoversikt om kvalitet og innhold i barnehagen (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008) og en oversikt over forskning med barn under tre år i barnehagen (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012), fant at det var lite forskning omkring foreldrenes samarbeid med barnehagen. Forskning som ble referert til i de overnevnte oversiktene, samt relevante studier gjort de senere årene presenteres her. I tillegg har Utdanningsdirektoratet de siste årene gjort flere surveyundersøkelser omkring foreldres meninger og tilfredshet med barnehagen (Utdanningsdirektoratet 2017; Utdanningsdirektoratet 2018; Utdanningsdirektoratet 2019), som jeg presenterte og refererte til tidligere i kapittel 1.

Tidlig på 2000-tallet i en spørreundersøkelse med ansatte og foreldre i barnehagen, fant Merete Rognan (2004) i sin hovedfagsoppgave at foreldre med kort utdanning følte seg mer maktesløse enn foreldre med lang utdanning, hva angikk medvirkning og samarbeidet med barnehagepersonalet. Forskjeller blant foreldre fra arbeiderklassen og foreldre fra middelklassen ble også undersøkt av Gunhild R. Farstad og Kari Stefansen (2007), blant annet i sammenheng til foreldres ulike forståelser for barns behov og barnehagens betydning. Farstad og Stefansen (2007) gjennomførte intervjuer med foreldre i 58 familier, hvorav 13 familier var fra arbeiderklassen. Forskerne fant at foreldrenes ulike måter å organisere omsorgen for sitt barn på, hang sammen med foreldrenes klasseforskjeller knyttet til yrkesbakgrunn og utdanning, og foreldrenes ulike kulturelle forståelser. Alle foreldrene organiserte omsorgen ut fra hva de oppfattet som best for sitt barn, men organiseringen var basert på de faktiske mulighetene foreldrene hadde og deres ulike forståelser og syn på barn. Forskerne fant at foreldrene fra middelklassen så på små barn som mer fleksible og robuste, mens foreldrene fra arbeiderklassen så på små barn som mer sårbare (Farstad og Stefansen, 2007). Kari Stefansen og Kjetil Skogen (2010, s.588) hevdet videre at barnehagepedagogikken speilet middelklasse-

foreldres verdier knyttet til barneoppdragelse. I analyser basert på de samme intervjuene med foreldrene med ulik klassebakgrunn, fant forskerne mønstre blant foreldrene fra arbeiderklassen hvor foreldrene på den ene siden involverte seg og deltok i barnehagen, men foreldrene samtidig også distanserte seg. Stefansen og Skogen (2010) tolket arbeiderklasseforeldrenes samhandling med barnehagen som en splittet prosess, hvor disse foreldrene så på barnehagen som positiv for sitt barn, men at de samtidig distanserte seg fra forestillinger om kultivering og pedagogisk arbeid som speilet middelklassens oppdragelsesverdier (Stefansen & Skogen, 2010, s.598). I ytterligere en analyse, basert på de samme intervjuene om foreldreskap i de 58 familiene, fant Stefansen (2011) et skille mellom «middelklassens vektlegging av læring og utvikling og arbeiderklassens vektlegging av kjærlighet og omsorg» (Stefansen, 2011, s.60). Intervjustudien viste ved flere analyser at det var et skille mellom foreldre fra middelklassen og foreldre fra arbeiderklassen når det gjaldt deres syn på barn, syn på oppdragelse og vektlegging av verdier og innhold i barnehagen (Stefansen, 2011).

Vibeke Glaser (2009; 2011; 2018) har forsket på profesjonalisering og foreldres opplevelser i den norske barnehagen, og Glaser påpekte at barnehagen kunne bidra til å redusere sosial ulikhet ved å gi barna et jevnere startgrunnlag og legge til rette for bredest mulig involvering fra ulike grupper foreldre, samt bidra med foreldrestøttende arbeide i barnehagen. Også Ingerid Bø (2011) vektlegger fagfolks betydning og barnehagenes ansvar for å legge til rette for samarbeid med foreldre ut fra hensyn til foreldrenes ulike livssituasjoner og vilkår for foreldreskap. Bø viste til variasjon blant foreldre i norske barnehager ved både «nasjonalitet, kulturbakgrunn, kjønn, sivilstand og utdanning», og påpekte at for å kunne «utløse ressursene» i foreldregruppen i barnehagene måtte personalet arbeide for å styrke foreldres opplevelse av mening, innflytelse og støtte (Bø, 2011, s.196). I et større longitudinelt forskningsprosjekt med blant annet flere intervjuer med 58 småbarnsfamilier, fant Agnes Andenæs (2011, s.62) i sine analyser at hjemmet og barnehagen gjensidig kunne påvirke hverandre og hverandres «understanding of 'doing' parenthood» (Andenæs, 2011, s.65), og at barnehagen kunne forstås som en sosial møteplass og del av et 'chains of care' i familiens og barnets liv.

Foreldres og personalets oppfatninger av kvalitet i relasjoner mellom barn og personale i barnehagen, ble undersøkt av May Brit Drugli og Anne Mari Undheim (2012a). Analyser av undersøkelsen basert med intervjuer med 41 foreldre og 35 barnehagelærere viste at personale oppfattet kvaliteten i relasjonen mer positivt enn foreldre gjorde (Drugli & Undheim, 2012a). Når foreldre og personale vurderte samarbeidet og sitt kjennskap til barnets liv henholdsvis hjemme og i barnehagen, fant Drugli og Undheim (2012b) videre at begge parter var fornøyde med samarbeidet, men at begge parter fikk lite kjennskap til barnets erfaringer fra henholdsvis hjemmet og barnehagen. Ingeborg Tvetter Thoresen (2017) har skrevet om barnehage-hjem

samarbeidet, hvor hun vektlegger foreldres og barnehagens felles ansvar og samarbeid for barnets beste, og belyser muligheter og utfordringer i tiden.

Lise Maria Rønning (2012) fant i sin masteroppgave basert på kvalitative intervjuer med fem foreldrepar, at foreldrene var fornøyde med sine muligheter til å medvirke i barnehagen, men at foreldrene ønsket en avklaring på hva som var forventet av dem, samt at foreldrene opplevde det negativt at personalet reagerte og oppførte seg ulikt overfor ulike foreldre. Også Janne Solberg (2018) fant at det var ulike måter å møte foreldre på i barnehagen. Solberg (2018) gjorde en observasjonsstudie av levere- og hentesituasjonen i en barnehage og observerte at personalet kommuniserte ulikt med majoritets og minoritetsforeldre, hvorpå kommunikasjonen med minoritetsforeldre innebar å gi råd og instruksjoner, til forskjell fra kommunikasjonen med majoritetsforeldre. Solberg (2019) fant også at rammene for hverdagsmøtene mellom foreldrene og de ansatte i barnehagen var ulike og til dels bar preg av å være noe overfladiske. På morgenen var interaksjonen mellom foreldre og personale mer et «minimumsmøte», og på ettermiddagen innebar møtet mer generell informasjon hvor også barnet ble aktivert til å medvirke og ble «gjort til en intetanende medspiller i den ansattes prosjekt om å oppdatere foreldrene» (Solberg, 2019, s.9). Solberg stiller spørsmål ved om en felles-designet samtaleramme gir alle foreldrene muligheter for en demokratisk deltakelse i hverdagsmøtene.

Åse-Berit Hoffart og Joachim Majambere (2013, s.171) påpeker, med bakgrunn i dagens samfunn med «både et sosial, økonomisk, kulturelt, religiøs, etnisk og språklig mangfold», betydningen av at samarbeidet i barnehagen favner alle foreldre. De hevder at «Jo mer ulike tanker foreldre og personale har om barneoppdragelse og samfunnet barna skal oppdras i, jo viktigere blir det å bygge tillit og gjensidig forståelse i samarbeidet» (Hoffart & Majambere, 2013, s.170). Ifølge Marit Gjervan og Gro Svolsbru (2013, s.72) gir mangfold og kompleksitet i samfunnet nye utfordringer til barnehagen. Med bakgrunn i ulike prosjekter hvor barnehager deltok i samarbeid med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), hevdet forskerne at spesielt flerspråklige medarbeidere i barnehagen kunne bidra til å styrke samarbeidet med foreldrene som har en annen språklig og kulturell bakgrunn. Med oppmerksomhet på barnehagepersonalets kommunikasjon og holdninger, fant Kirsten Lauritsen (2014) i en case-studie, at når personalet anstrengte seg for å kommunisere med foreldrene på tross av språkvanskeligheter, påvirket det personalets holdninger positivt og minsket deres skepsis og usikkerhet overfor familier med annen etnisk bakgrunn.

Ifølge Kari Stefansen, Åse Strandbu og Ingrid Smette (2017, s.113) har sosiale klasseforskjeller blant foreldre og deres engasjement og samarbeid særlig i skolen fått mindre oppmerksomhet i Norge, til forskjell fra blant annet USA. På bakgrunn av en intervjustudie

med foreldre til 43 ungdommer, belyser Stefansen, Strandbu og Smette hvordan foreldrene snakket om deres barns læring og utvikling, og utfordringer knyttet til dette. Forskerne fant at foreldre på tvers av sosiale klasser, hadde til felles å snakke om sitt ansvar for å støtte opp om sitt barn. Men de fant forskjeller blant foreldrene som hang sammen med deres klassebakgrunn, når det gjaldt hva de bekymret seg for når det gjaldt barnas utvikling og hvordan de forholdt seg til eventuelle utfordringer. Forskernes viktigste budskap var at «lærere bør ha en kulturell sensitivitet i møte med elever og foreldre, også overfor klassebaserte forskjeller» (Stefansen mfl., 2017, s.132). Forskerne påpekte at selv om det ikke var et en-til-en forhold mellom klasse og sosial praksis (Stefansen mfl., 2017, s.123), fant de mønstre knyttet til foreldres klasseforskjeller i sammenheng til deres ulike oppdragelsesstiler som det var verdt å være i oppmerksom på i dialoger om hvordan man bør være skoleforeldre.

Sosiale klasseforskjeller blant foreldre er vesentlig å være oppmerksom på også i sammenheng til samarbeidet mellom foreldre og barnehagen. Mirjam Dahl Bergsland (2018) undersøkte i sitt doktorarbeid barnehage-hjem-samarbeidet ved intervjuer med ti pedagogiske ledere og ti minoritetsforeldre. Bergsland fant blant annet forskjeller med hensyn til barnehagens tildeling av anerkjennelse og eventuell miskjennelse. Foreldre med sosiale og kulturelle ressurser som samsvarte med barnehagens dominerende kultur lettere mottok anerkjennelse enn foreldre med ressurser som var ulike barnehagens kultur (Bergsland, 2018). En ekspertgruppe som ble nedsatt for å undersøke barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv (Børhaug, Brennås, Fimreite, Havenes, Hornslien, Hoås Moen, Moser, Myrstad, Steinnes & Bøe, 2018, s.176-180) oppsummerte i sin kunnskapsoversikt at samarbeidsrelasjonen mellom foreldre og barnehagepersonale er blitt mer sammensatt og mangesidig enn den var tidligere, og at barnehagelæreren må finne samarbeidsstrategier som i fremtiden utvikler samarbeidet på måter som inkluderer og gir muligheter for at *alle* foreldre kan ha medvirkning i barnehagen.

2.4. Avhandlingens bidrag

Ut fra forskningsoversikten som er presentert i kapittel 2, ser vi at foreldres involvering i barnehagen og samarbeid med barnehagepersonalet har betydning for barnets trivsel og utvikling. Når foreldre involveres i barnehagen, styrkes samarbeidet med personalet. Flere studier viser imidlertid at foreldre involverer seg eller blir involvert ulikt. Noen studier finner at involvering henger sammen med foreldres sosiale og kulturelle bakgrunn. Den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen står fremdeles sterkt i de nordiske landene, og flere

undersøkelser i Norge viser at foreldre i stor grad verdsetter barnesentrerte verdier og den helhetlige pedagogikken. Men forskning viser også at foreldre de siste årene legger mer vekt på barns læring og forberedelse til skolestart i barnehagen. Noen studier viser at barnehagen møter foreldre ulikt, og at foreldre som har oppfatninger og verdier som samsvarer med barnehagens verdigrunnlag lettere blir anerkjent, enn foreldre som har oppfatninger og verdier som skiller seg fra barnehagens tradisjon og verdigrunnlag.

Det er lite forskning i Norge om foreldres oppfatninger av hva som er en god barnehage og foreldres opplevelser av samarbeidet mellom hjem og barnehage. Noen studier har imidlertid vist at foreldre kan oppfatte og oppleve møtet med barnehagen ulikt, hvilket kan henge sammen med foreldrenes ulike sosial og kulturelle bakgrunn. Hva foreldre oppfatter som en god barnehage, kan variere ut fra deres verdisyn og kunnskaper om livet i barnehagen. Det er lite forskning om foreldres syn på kvalitet i barnehagen, hva foreldre mener kan være en god barnehage for sitt barn, og hvordan de opplever barnehagen for sitt barn. I barnehagens rammeplan står det at «Samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen alltid skal ha barnets beste som mål. Foreldrene og barnehagens personale har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.29). Samarbeidet mellom foreldre og barnehagepersonale omhandler barnets beste i barnehagen. Hvilke oppfatninger foreldre har av hva som er sitt barns beste og hva som er en god barnehage, kan midlertid variere. Hvordan foreldre oppfatter samarbeidet med barnehagepersonale omkring det beste for sitt barn, kan også være forskjellig. Denne avhandlingen undersøker hovedproblemstillingen:

Hvilke oppfatninger har foreldre av kvalitet i barnehagen og hvordan opplever foreldre samarbeidet mellom hjem og barnehage?

Hvilke oppfatninger foreldre kan ha om kvalitet i barnehagen, blir først undersøkt med en kvantitativ tilnærming i en omfattende survey med foreldre. Ved å undersøke hva foreldre mener kan være kjennetegn ved en «god barnehage», samt å sammenligne foreldres meninger med barnehagestyreres meninger om det samme, kan jeg finne mulige forskjeller blant foreldrene, og likheter og forskjeller mellom foreldres og styreres meninger.

I den første artikkelen analyserer og drøfter jeg forskningsspørsmålet:

Hvilke meninger har foreldre og styrere om kvalitet i barnehagen?

Analysene og drøftingen i artikkelen baseres på det kvantitative datamaterialet i surveyene. Funn knyttet til foreldres meninger om kvalitet og læring i barnehagen i denne kvantitative delen av prosjektet undersøker jeg videre i utdypende kvalitative forskningsintervju med 23 foreldre. I denne kvalitative delen av doktorgradsprosjektet undersøker jeg foreldres

perspektiver på og oppfatninger av barns læring i barnehagen, samt foreldres opplevelser av samarbeidet med barnehagen. Det kvalitative datamaterialet fra forskningsintervjuene analyserer og drøfter jeg i den andre artikkelen i avhandlingen, ut fra forskningsspørsmålet:

Hvilke oppfatninger har foreldre av læring i barnehagen og hvordan kan deres oppfatninger forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen?

Det kvalitative datamaterialet analyseres og drøftes også i den tredje artikkelen i avhandlingen, ut fra forskningsspørsmålet:

Hvilke oppfatninger har foreldre med ulik bakgrunn av et godt samarbeid med barnehagen, og hvordan opplever foreldre det daglige samarbeidet med personale?

I dette neste kapitlet redegjør og argumenterer jeg for det teoretiske rammeverket jeg har valgt for å tolke og forstå datamaterialet, og som skal bidra til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i doktorgradsprosjektet.

3.0. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet utdyper jeg teoretiske perspektiv som anvendes i de tre artiklene for å undersøke datamaterialet og drøfte hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene i doktoravhandlingen. Ved prosjektets begynnelse, da hovedproblemstillingen tok form, var det klart at jeg ville komme inn på temaene *kvalitet* og *samarbeid*. Foreldres syn på *kvalitet* i barnehagen og *samarbeid* mellom hjem og barnehage er sentrale områder i prosjektet og de publiserte artiklene. I tillegg har det teoretiske rammeverket utvidet og endret seg underveis i forskningsprosessen, i takt med analyseprosesser og funn i både det kvantitative og kvalitative datamaterialet. Resultater fra analysene av datamaterialet fra surveyundersøkelsene bidro til nye retninger i prosjektet, med tanke på tematikk som skulle undersøkes videre i dybden. Funn i det kvantitative datamaterialet bidro til at foreldres oppfatninger av *læring* ble sentralt å undersøke videre. Dermed er det nødvendig å redegjøre for perspektiver på læring som kan bidra til drøftinger omkring foreldres oppfatninger av læring. Av de femten foreldrene som deltok i første runden med semistrukturerte intervjuer, viste det seg at samtlige foreldre hadde det som i den kvantitative surveyen ble kategorisert som 'lang utdanning'. Etter funn i det kvantitative datamaterialet fra surveyundersøkelsene, som viste at foreldrenes korte eller lange utdanningsbakgrunn hadde en betydning for deres meninger om læring, ble det nødvendig å gjøre en ytterligere runde med intervjuer ut fra nye og andre kriterier, med et strategisk utvalg av foreldre for å sikre variasjon blant de deltakende foreldrene, hvor også foreldre med kort utdanningsbakgrunn ble inkludert. I og med at foreldrenes bakgrunn er av betydning for dataene og doktorgradsprosjektet, vil jeg i dette kapitlet også redegjøre for teoretiske perspektiver på *sosiale møter* og *kulturell kapital*, som kan bidra til måter å forstå og drøfte datamaterialet.

3.1. Kvalitet i barnehagen

I forbindelse med det første forskningsspørsmålet som drøftes i artikkel 1, om hva som er foreldre og styreres meninger om kvalitet i barnehagen, utdyper jeg i dette avsnittet perspektiver på kvalitet i barnehagen. Kvalitet kan oppfattes og beskrives ut fra ulike tilnærminger, dimensjoner, posisjoner og faktorer, og fra forskjellige aktører innen barnehagens virksomhet (Winger, Gulpinar & Hernes, 2016). Line Wittek og Tone Kvernbekk (2011, s.675) hevder at «The concept of quality emerges as multifaceted, ambiguous, and vague, with unclear boundaries and many different uses», og mener det er problematisk å forsøke å definere hva som er kvalitet i utdanning. Kvalitet er et komplekst fenomen med mange mulige tilnærminger

ut fra ulike posisjoner, subjektive opplevelser og perspektiver. Ulike deltakere og interessegrupper, med ulikt ansvar og ulik tilgang på informasjon, kan ha forskjellige oppfatninger av hva som er kvalitet og bra for barn. Det kan henge sammen med grunnleggende syn på barn og kulturelt forankrede verdier og forestillinger (Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016; Søbstad, 2002).

Kvalitetsbegrepet er ikke uproblematisk. Gunilla Dahlberg og Peter Moss (2005, s.9) hevder at vi lever i «*age of quality*», og at *kvalitet* er blitt en klisjé. Peter Moss (2016, s.11) argumenterer for et alternativ til kvalitetsbegrepet og introduserer begrepet *meningsskaping*. Å undersøke hva som kan være kvalitet i barnehagen forstås som å søke og skape mening, sammen i dialoger og demokratiske prosesser (Moss, 2016) med *alle* deltakerne: barna, foreldrene og personalet, om hva som gir og skaper mening for de ulike deltakerne i barnehagen. Inspirert av Moss (2016) vil jeg i dette doktorgradsprosjektet nærme meg kvalitetsbegrepet ut fra en forståelse av at foreldres oppfatninger av kvalitet også kan relateres til hva foreldre opplever at gir og skaper mening for dem selv og barnet deres i barnehagen.

Barnehagekvalitet beskrives ofte ut fra voksne menneskers perspektiver, gjerne forskeres, ovenfra-ned «by identifying selected characteristics of the setting, the equipment, and the programme, as seen by the adults» (Katz, 1993, s.6). Den tradisjonelle ovenfra-ned forskningen foregår vanligvis med bruk av gitte målbare kriterier og kartleggingsverktøy som forsøker å identifisere noen kvalitetstrekk, kjennetegn eller måloppnåelser. Det store forskningsprosjektet GoBaN – Gode barnehager for barn i Norge, «vil undersøke hva som karakteriserer en god barnehage, og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling» (GoBaN, 2017). Prosjektet undersøker kvaliteten i barnehagen ved ulike metodiske tilnærminger, hvorav flere metoder innebærer kartlegging av kvalitet ut fra verktøy med definerte kvalitetsmål. En ovenfra-ned tilnærming med forhåndsgitte kriterier vil kunne finne ut noe innenfor rammen av hva som måles og kartlegges, men vil ikke få tilgang til mulige subjektive beskrivelser av hva som oppleves bra, som kan forstås som kvalitet. Dominansen av en ovenfra-ned-tilnærming til kvalitet i barnehagen kritiseres av flere forskere enn Katz (1993), med argumenter om at den gir en begrenset tilgang til å finne ut hva kvalitet kan være (Fenech, 2011; Kragh-Müller, 2013; Kragh-Müller & Ringsmose, 2015; Moss, 2016; Winger, Gulpinar & Hernes, 2016). Et ovenfra-ned-perspektiv på kvalitet i barnehagen vil ikke kunne gi nyansert og utdypende innsikt i hvordan livet kan oppfattes og oppleves ut fra barns, foreldres eller personales ståsted.

Ifølge Lilian Katz (1993) er ytterligere tre perspektiver aktuelle å undersøke i forbindelse med syn på kvalitet: et perspektiv på hvordan barnehagelivet oppleves ut fra barns posisjoner, nedenfra-opp, et perspektiv på kvalitet i barnehagen ut fra foreldres posisjoner

utenfra-inn, og et perspektiv på kvalitet i barnehagen utfra innside-posisjonen, hvordan barnehagepersonale opplever det. GoBaN-prosjektet inneholder både kvantitative og kvalitative tilnærminger og metoder, hvorav mitt doktorgradsprosjekt tar utgangspunkt i GoBaNs kvantitative undersøkelser, og deretter har en kvalitativ tilnærming, fra utenfra-inn-perspektiver fra foreldres posisjoner. Doktorgradsprosjektet retter ikke oppmerksomheten mot barns opplevelser av kvalitet i barnehagen fra et nedenfra-opp-perspektiv. Prosjektet belyser til en viss grad et innside-perspektiv ved analyser av surveyundersøkelser med styrere i barnehagen, som drøftes i avhandlingens første artikkel. Doktorgradsprosjektet belyser likevel hovedsakelig foreldres syn og opplevelser fra et utenfra-inn-perspektiv, i den hensikt å nyansere, heller enn å forenkle, hva som kan oppfattes som kvalitet i barnehagen - hva foreldre oppfatter som gode barnehager for sitt barn. Foreldres oppfatninger av sitt barns opplevelse av «å ha det bra» i barnehagen avhenger av komplekse faktorer og kan knyttes til både mellommenneskelige og materielle forhold, samt menneskers muligheter til deltakelse og tilhørighet (Bradford, 2012; Dahle, Eide, Winger & Wolf, 2016; Seland, Sandsæter & Bratterud, 2015; Wolf, 2014).

Det er mange dimensjoner som kan ha innvirkning på foreldres opplevelser og oppfatninger av kvalitet. Kunnskapsdepartementet (2012) anvender *strukturkvalitet* og *prosesskvalitet* som to dimensjoner for å belyse dimensjoner ved barnehagen som har betydning for barns trivsel og utvikling. *Strukturell kvalitet* innebærer rammebetingelser, barnehagens fysiske omgivelser, organisering, personal-barn ratio, som synes å ha betydning for *kvalitet i prosesser* og mellommenneskelige samhandlinger i barnehagen. Prosesskvalitet omhandler egenskaper og innhold i relasjoner mellom barn og personale i barnehagen. Den relasjonelle prosess kvaliteten, kan relateres til om barn opplever å ha det bra i barnehagen, og har muligheter for god omsorg, utvikling og læring i barnehagen. Kunnskap om strukturkvalitet i barnehagen er styrket de siste årene. Personalets kompetanse, bemanning og barnegruppetørrelsen fremheves som de viktigste faktorene for barnehagens kvalitet, men det er stor variasjon i hvordan strukturelle forhold ivaretas eller organiseres i barnehagen (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012; Dahle et.al., 2016; Gulbrandsen & Eliassen, 2013; Kragh-Müller & Ringmose, 2015). Andre dimensjoner ved kvalitet kan være *resultatkvalitet* – i hvilken grad barnehagen har lyktes med å nå sine mål, og *innholdskvalitet* – i hvilken grad barnehagens styringsdokumenter oppfylles. Disse dimensjonene blir midlertid mindre aktuelle og fremtredende i dette doktorgradsprosjektet. Ytterligere en dimensjon ved kvalitet som retter seg særlig mot brukers, er det Frode Søbstad (2002, s.17) kaller *sosial kvalitet*, barns og foreldres opplevelse av barnehagen. Sosial kvalitet er en særlig aktuell dimensjon for denne avhandlingen

som har brukerne, ved foreldrene som hoveddeltakere i forskningen, samt at forskningsfokus også rettes mot det sosiale møtet, samarbeidet mellom foreldrene og barnehagepersonalet.

Nok en dimensjon som er aktuell for doktorgradsprosjektet, er *pedagogisk kvalitet* (Broström, 2016; Sheridan, 2009). Pedagogisk kvalitet blir ifølge Stig Broström (2016, s.4-5) ofte definert ut fra psykologiske kriterier og forskeres syn på hva som bidrar til barns trivsel og læring, som han mener er en begrenset tilnærming til kvalitetskonseptet. Broström fremhever betydningen av barns perspektiver og andre tilnærminger i vår søken etter pedagogisk kvalitet, som inkluderer foreldres deltakelse: «quality is contextual, and defined in and by the interplay between all participants, which is to say children, parents and professionals» (Broström, 2016, s.5). Foreldres subjektive opplevelser og perspektiver på hva som er bra for sitt barn i barnehagen spiller dermed inn på hvordan kvalitet kan undersøkes og defineres. Pedagogisk kvalitet er ifølge Sheridan (2009, s.245) ikke et enten-eller-perspektiv, men kan diskuteres fra *både* subjektive og objektive perspektiver, hvilket kan styrke og utfylle hverandres svakheter og begrensninger. Både forskning om kvalitet, teorier om læring og utvikling, og subjektive opplevelser i en kulturell kontekst ses i sammenheng til verdier forankret i barns rettigheter som er avgjørende for barns trivsel og læring (Sheridan, 2009).

Ifølge Edgar Morin (1999, s.14) må utdanning forholde seg til komplekse multi-dimensjonale enheter som mennesker og samfunn, hvor kompleksitet er vevet sammen mellom enheter (*unity*) og mangfold (*multiplicity*). Sammenligning og fragmentering innen utdanning kan begrense muligheter for å se det komplekse i utdanningen og hvilke deler, enheter, som er vevet sammen (Morin, 1999, s.25). Dette doktorgradsprosjektet undersøker foreldres syn på kvalitet i barnehagen hvor både mønstre og tendenser i et mangfold av foreldres stemmer kan bidra til kompleksitet og nyanseringer i kvalitetsdiskursen. Foreldres oppfatninger av kvalitet kan videre henge sammen med og være påvirket av deres subjektive opplevelser og forventninger til barnehagen, og kan være mangfoldige - både sammenfallende, varierte og forskjellige.

3.2. Oppfatninger av læring og barnehagepedagogikk

I artikkel 2 drøfter jeg hvilke oppfatninger foreldre har av barns læring i barnehagen og hvordan deres oppfatninger kan forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen. I den forbindelse utdyper jeg i dette avsnittet perspektiver på og oppfatninger av læring og barnehagepedagogikk, som er relevante for drøftingen i artikkel 2 og i den samlede drøftingen i kapittel 7.

Ifølge Gert Biesta (2013a, s.180) kan vi se på pedagogikk ut fra to tradisjoner relatert til læring: den tyske tradisjonen, *Pädagogik*, som har en helhetlig tilnærming til menneskets

oppdragelse og danning, og den anglosaksiske tradisjonen, *education*, som forstår pedagogikk som undervisning. Den tyske pedagogiske tradisjonen har hatt innflytelse på den nordiske barnehagetradisjonen som forholder seg til læring ut fra et helhetlig perspektiv (Biesta, 2013a, s.180). Den anglosaksiske tradisjonen, som i større grad vektlegger undervisning og metoder for læring, kan ifølge Biesta (2015a, s.276) forstås som en forenkling og redusering av pedagogikken. Biesta argumenterer for en helhetlig pedagogikk, som også innebefatter *hendelser* og *handling*, samhandlinger mellom barn og pedagog. I stedet for å undervise og oppdra barnet mot et spesielt mål som pedagogen bestemmer, innebærer utdanning, «... at det den ene personen (pedagogen) «gjør» med den andre personen har som mål å muliggjøre den andres «subjekt-het» (Biesta, 2015a, s.275). Hensikten med utdanning kan ifølge Biesta (2013b; 2017) beskrives ved tre områder: *qualification* - kvalifikasjon, *socialization* - sosialisering og *subjectification* - subjektivering. Kvalifikasjon har å gjøre med tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og verdier. Sosialisering i utdanningen innebærer å bli del av samfunnet og de eksisterende tradisjonene. Subjektivering har å gjøre med barnets subjektivitet, og at barn ikke skal oppfattes som objekter som skal formes, men at utdanningen skal ha et syn på barn som subjekt og gjøre barns subjektsskaping mulig. Utdanning er et møte og samhandlinger mellom mennesker, hvor det ikke handler om at læreren skal «fylle en bøtte», men at læreren skal «tenne en flamme» (Biesta, 2013b, s.1).

Når det gjelder begrepet *læring*, ser Biesta noen dilemmaer. Læring er noe individuelt, idet ingen kan lære noe for en annen, «learning, is after all, something one can only do for oneself: it is not possible to learn for somebody else» (Biesta, 2013b, s.63). Biesta hevder at språket omkring *læring* som noe individuelt, har tatt oppmerksomheten bort fra de sosiale mellom-menneskelige relasjonenes betydning i læringsprosesser og pedagogiske praksiser. Sosiale møter og kommunikasjon er sentralt i utdanning. Ifølge Biesta (2013b, s.42) handler kommunikasjon om noe vi *gjør* - om deltakelse i sosiale praksiser, «the starting point for communication lies in participation, that is, in doing things *together*». Å møte *den andre*, kommunisere med hverandre i delte verdener innebærer å gi rom for at *den andre* kan komme til syne på andre vis enn slik våre teorier, antagelser og forventninger forespeiler oss. En dialogisk kommunikasjon innebærer dermed alltid en uforutsigbarhet og en risiko for forandring og transformasjon (Biesta, 2013b).

Ifølge Knud Illeris (2007; 2009) er læring kompleks og kan oppfattes ut fra ulike kategorier og tilnærminger: ut fra grunnleggende teorier om læring, og/eller indre og/eller ytre betingelser for læring, relatert til pedagogikk og utdanningspolitikk. Om vi retter oppmerksomheten mot selve læringens prosesser og dimensjoner, innebærer det ifølge Illeris alltid to samtidige prosesser: en tilegnelsesprosess og en samspillsprosess. Det er noe som

læres, en individuell tilegnelse av et læringsinnhold, og en drivkraft som driver tilegnelsesprosessen, og et samspill mellom den som lærer og omgivelsene (Illeris, 2012; Illeris, 2018). Selv om læring inneholder disse samtidige prosessene, har det vært og er fremdeles ulikt om og hvordan dette blir oppfattet (Illeris, 2018). Den individuelle delen av læringen, med tilegnelse av et innhold og ferdigheter, har lenge dominert læringsteorier og oppfatninger. Først på 1990-tallet fikk også læringens sosiale samspillsprosesser mer oppmerksomhet i teorier og pedagogiske praksiser (Illeris, 2007, s.22).

Barnehagepedagogikken i Norge og Norden har røtter fra *Pädagogik* og den helhetlige tekningen fra den tyske pedagogen og barnehagens grunnlegger Friedrich Fröbel (1782-1852). Fröbel (1826/2005) ga leken og barns oppdagelse av omverden en sentral betydning i barnehagepedagogikken. Kunnskap utvikler seg, ifølge Fröbel, i aktivitet og utforskning av omverden, alene og sammen med andre. Han skriver i *The Education of man*: «...play at this time (childhood) is not trivial, it is highly serious and of deep significance. Cultivate and foster it, O mother; protect and guard it, O father!» (Fröbel, 1826/2005, s.55). Barns omsorgspersoner oppfordres til å dyrke og fremme, beskytte og vokte barns lek. Fröbel fremhever et barnehagepersonale som er nærværende i lekende samspill med barnet. Det holder ikke bare med selvinstruerende materiell for barns lek, ”... det måste till en nära språkligt samhandling mellom barn och vuxna” (Johansson & Samuelsson, 2013, s.99). Det ligger en helhetlig pedagogisk tilnærming til grunn i den norske barnehagens samfunnsmandat, hvor omsorg, lek, læring og danning forstås i en sammenheng, og hvor barnehagepersonalet beskrives som betydningsfullt i det pedagogiske arbeidet (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017). Styringsdokumentene for barnehagen viser også til en deltakende tilnærming, hvor foreldres rett til å medvirke og samarbeide med barnehagen er sentralt.

Basil Bernstein (1973, s.116) kaller barnehagepedagogikken for en usynlig pedagogikk. Han begrunner at den er usynlig blant annet med at pedagogikken har en svak klassifisering og svak innramming. Den usynlige pedagogikken har sine røtter i middelklassens ideer omkring utdanning og forutsetter blant annet en lang utdanningstid, romslige pedagogiske omgivelser og utarbeidede koder (Bernstein, 1983, s.55). Grunnleggende for den usynlige pedagogikken er leken, og pedagogikken kjennetegnes ved at barn har tid og frihet til å velge sine aktiviteter og relasjoner. Læreren har ikke en uttalt kontroll over barnet, men tilrettelegger for en kontekst for barns skaping og utforskning. Ifølge Bernstein blir særlig barnet «synlig» når pedagogikken er «usynlig». Da rettes oppmerksomheten mot barnets handlinger – ‘busyness’, og hva barnet er klar for å gjøre (Bernstein, 1973, s.120). Hvordan foreldre eller andre fra en utside-posisjon til barnehagen oppfatter barnehagens pedagogikk, kan ifølge Wagner (2006) være annerledes enn hva barnehagen selv oppfatter. Wagner hevder fra et utside-perspektiv at den helhetlige

nordiske pedagogikken ofte ikke er uttalt. Inspirert av Bernstein (1977; 1983) beskriver også Johansson (2016) pedagogikken i barnehagen som usynlig, hvilket hun problematiserer i sammenheng til vurderingspraksiser i barnehagen. Når leken er grunnleggende i pedagogikken og barnet fritt kan velge og regulerer sine aktiviteter og relasjoner, uten at barnet skal tilegne seg spesifikke ferdigheter eller pedagogen skal formidle eller overføre noe til barnet, blir grunnlaget for vurderingspraksiser og vurderinger av barnet også «usynlig» (Johansson, 2016).

Ifølge Max van Manen (1993, s.4-5) har lærere et ansvar *in loco parentis* – i foreldrenes sted, som han beskriver ved at foreldres primære ansvar flyter over i lærerens oppgaver. Van Manen stiller spørsmål ved hva det krever å være en lærer, og svarer selv ved å drøfte tre grunnleggende betingelser for pedagogikk: kjærlig omsorg, tillitsfullt håp og ansvar. Pedagogisk kjærlighet - en kjærlig omsorg for barn - er både en betingelse og forutsetning for at en pedagogisk relasjon skal utvikles. En pedagogisk tolkning av tillitsfullt håp refererer til «det som gir oss tålmodighet og toleranse, tro og tillit til våre barns muligheter» (Van Manen, 1993, s.64). Og sist, men ikke minst, pedagogikk betinges av et ansvar for barnet, som van Manen (1993, s.66) beskriver som at barnets nærvær krever den voksnes pedagogiske ansvarsbevissthet. Det viktigste spørsmålet å stille ut fra et pedagogisk perspektiv, er ifølge van Manen «Hvordan opplever barnet denne spesielle situasjonen, relasjonen, hendelsen?» (van Manen, 1993, s.10). Van Manen argumenterer for pedagogikk forstått som forholdet og samværet mellom pedagog og barn, og legger stor vekt på pedagogens egenskaper, som evne til å kunne vise kjærlighet og omsorg for barn. Pedagogisk egnethet innebærer å kunne reflektere over sine samhandlinger med barn og utvise en omtenkksomhet og pedagogisk takt (van Manen, 1993, s.8). Pedagogisk takt kommer til uttrykk ved en lydhørhet, åpenhet, oppmerksomhet og innlevelse overfor barns opplevelse, og kan vise seg som tilbakeholdenhet eller formidles ved aktiv kjærlig omsorgsfull holdning og handling.

3.3. Sosiale møter, kapital og anerkjennelse

I dette avsnittet utdyper jeg teoretiske perspektiv knyttet til sosiale møter, kulturell kapital og anerkjennelse, som anvendes i analysen og drøftingen av forskningsspørsmålet om hvilke oppfatninger og opplevelser foreldre med ulik bakgrunn har av samarbeidet med barnehagepersonalet. Her presenteres også teorier som er relevante for den felles drøftingen av resultatene i kapittel 7.

Foreldrenes samarbeid med barnehagepersonalet innebærer sosiale møter mellom foreldrene og barnehagepersonalet, som kan innebære møter mellom deres oppfatninger, tanker

og handlemønstre. Ifølge Pierre Bourdieu (1987, s.130) møtes mennesker med sine habitus – sine oppfatninger, tanke- og handlemønstre, og konstruerer slik sine forståelser av verden. I sosiale møter kan mennesker fornemme det «å kjenne sin plass» - «a ‘sense of one’s place’ but also a ‘sense of the place of others’” (Bourdieu, 1987, s.131). Ut fra sine habitus kan foreldrene i møte med barnehagepersonalet ha en fornemmelse av ‘å kjenne sin plass’ i fellesskapet – å være og delta i felleskap med andre som har like oppfatninger som en selv, eller å være utenfor fellesskapet hvis de har andre oppfatninger, tanker og handlingsmønstre.

Den sosiale verdenen innebærer både sosiale strukturer som grupper og klasser, og symbolske systemer som språk og myter (Bourdieu, 1987, s.122). Ifølge Bourdieu (1987, s.138) fungerer sosiale rom som symbolske rom mellom mennesker, som også rommer makt i ulike former for *kapital*. *Kapital* forstås som verdier, kunnskap og ressurser, som kan fungere som makt i sosiale relasjoner og systemer. Sosiale relasjoner mellom foreldre og barnehagepersonale innebærer makt i form av økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk *kapital*. Samarbeidet mellom hjem og barnehage innebærer interaksjoner og relasjoner mellom foreldre og personale som er bærere av ulike former for kapital og makt, som *er* eller *kan bli* aktivert (Bourdieu & Passeron, 1977, s.127). I samfunnet eksisterer det ifølge Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron (1977) forskjeller i nedarvet kulturell kapital. I hverdagslivet hvor mennesker utfolder seg og interagerer, kan sosiokulturelle prosesser rekonstrueres og sosial ulikhet reproduseres. Utdanning forstått som pedagogisk handling i vid forstand, kan gjøre sosial og kulturell reproduksjon mulig. Skolesystem og utdanning kan bidra til reproduksjon av maktstrukturer som tjener dominante gruppers interesser og kapital, og ifølge Bourdieu og Passeron kan dermed utdanning i vid forstand forstås som en form for symbolsk vold (Bourdieu & Passeron, 1977, s.40-41).

Det sosiale møtet beskrives av Ervin Goffman (1983) som en situasjon hvor mennesker kan samarbeide om å holde felles oppmerksomhet og opprettholde en felles forståelse for en situasjon. Ved måter vi presenterer oss for hverandre, og avklarer og praktiserer sosiale regler og koder, kan vi justere vår opptreden og beskytte hverandre og den virkeligheten vi er en del av (Goffman, 1974; Goffman, 1983). Sosiale møter mellom foreldre og barnehagepersonale kan forstås som hverdagslige spill, hvor de innehar ulike roller og opptredener (Goffman, 1974). Goffman beskriver menneskers opptredener ved personlige fasader, som kan være både oppriktige og ekte, men også kyniske og beregnende. Våre opptredener kan påvirke sosiale interaksjoner og sosial status. Når det gjelder sosial mobilitet, sier Goffman (1974, s.38) at «Vanligvis kan vi slå fast at klatring oppover forutsetter en passende opptreden, og at forsøk på å klatre oppover eller unngå å skli nedover gir seg uttrykk som oppofrelser for å opprettholde

fasaden». Dette handler om «spill» og tilegnelse av ulike statussymbol som settes i forbindelse med sosial klasse. «Det å være en person er altså ikke bare å være i besittelse av de fornødne egenskaper, men også å overholde normene for atferd og utseende som en bestemt sosial gruppering knytter til disse egenskapene» (Goffman, 1974, s.68). I sosiale møter mellom ulike foreldre og ulike ansatte i barnehagen kan deres opptredener påvirke interaksjonene og samspillene de tar del i, og på forskjellige vis kommunisere en sosial status og sosial tilhørighet.

I Norge har man lenge gått ut i fra at det er små forskjeller og stor grad av likhet blant folk, men det er større forskjeller i leveste, både økonomisk, organisatorisk og kulturelt, enn mange vil tro (Bakken, Frøyland & Sletten, 2016; Gullestad, 1989, s.112). Likhetsprinsippet - det å fremme likhet og harmoni og å unngå konflikter - har vært en ideologi i det norske og nordiske samfunnet (Bendixsen, Bringslid & Vike, 2018; Myhre, 2018, s.68). Likhets-tankegangen kan føre til at likhet fremheves og ulikhet underkommuniseres i sosiale samhandlinger, og en verdsetting av «fred og ro» kan føre til at mennesker heller unngår hverandre enn å interagere hvis man opplever forskjeller (Gullestad, 1989). Underkommunisering av ulikhet og fremheving av likhet, kan dermed bidra til å skape ulikhet. Foreldre til barn i barnehager i Norge er forskjellige og møter barnehagen med ulik økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital som kan aktiveres eller ei, avhengig av deres sosiale møter og interaksjoner med barnehagepersonale.

Nancy Fraser (2009) er opptatt av *likhet*, og fra hennes ståsted innen feministisk politisk filosofi knyttes likhet til rettferdighet. I stedet for et likhetsprinsipp, argumenterer Fraser for et rettferdighetsprinsipp der målet er å gi alle like muligheter og vilkår for reell deltakelse i samfunnet - en demokratisk likhet. Cathrine Holst (2010, s.166) refererer til Fraser som relaterer rettferdighet til både *redistribution* - omfordeling av sosiale og økonomiske goder, og til *recognition* - anerkjennelse av kulturell identitet og forskjellighet. Demokratisk likhet innebærer ikke bare en rettferdig omfordeling av ressurser, men også en anerkjennelse av forskjellighet. Anerkjennelsesorienteringen baserer seg på «visions of a ‘difference-friendly’ society», visjoner om et ‘forskjells-vennlig’ samfunn hvor assimilering til dominerende kulturelle normer ikke skal være prisen å betale for å oppnå likeverdighet og respekt (Fraser, 2001, s.21). Fraser argumenterer for en utvidet oppfatning av rettferdighet som rommer både et forsvar for sosial likhet og et forsvar for anerkjennelse av forskjellighet (Fraser, 2001, s.22). I denne avhandlingens undersøkelse av foreldres opplevelser av samarbeidet med barnehagepersonale, er Frasers perspektiv relevant i sammenheng til drøftinger av forskjellige foreldres oppfatninger og opplevelser av anerkjennelse og/eller miskjennelse i møter med barnehagepersonalet.

Axel Honneth (2006) beskriver hvordan prosesser i samfunnet og sosial anerkjennelse kan ha betydning for menneskers selvverd og liv. Samarbeidet mellom foreldre og barnehagepersonale innebærer sosiale møter på både formelle og uformelle arenaer hvor foreldre kan oppleve å bli imøtekommet og anerkjent, eller ikke. Hans Marius Hansteen (2010, s.206) viser til Honneths teori og beskriver det å *bli sett og anerkjent* - i motsetning til å bli oversett og miskjent - som betingelser for å kunne leve et godt liv. Menneskers ønsker om å bli sett og imøtekommet forstås som en kamp om anerkjennelse, som kan finne sted i ulike typer intersubjektive relasjoner. Honneth (2006) forstår kampen om anerkjennelse knyttet til tre anerkjennelsesformer, som i varierende grad også kan gjenkjennes i intersubjektive relasjoner mellom foreldre og barnehagens ansatte. De tre anerkjennelsesformene er *kjærlighet* i primærrelasjoner, *rettigheter* i rettslige forhold og *solidaritet* i verdifelleskap (Honneth, 2006, s.174). Honneth utdyper fenomenet kjærlighet som en anerkjennelse ved «at gjøre kærligheten forståelig som et interaksjonsforhold, der ligger til grunn for et bestemt, gensidigt anerkendelsesmønster» (Honneth, 2006, s.131). Kjærlighet som anerkjennelsesform knyttes til personlige nære følelsesmessige relasjoner i familier og vennskap. Til forskjell fra *kjærlighet*-anerkjennelsesmåten som innebærer følelsesmessige forhold, beskrives *rettighet* som anerkjennelsesform ut fra normative forpliktelser. Fra normative perspektiv kan vi forstå oss selv som rettspersoner med rettigheter, og kan samtidig forstå og anerkjenne andres rettigheter i fellesskapet (Honneth, 2006, s.147). Ifølge Honneth (2006, s.163) har mennesket «ud over erfaringen af følelsesmæssig opmærksomhed og retslig anerkendelse, også behov for social værdsettelse». Både rettslig anerkjennelse og verdifelleskapets sosiale anerkjennelse innebærer respekt for mennesker med bakgrunn i bestemte menneskelige egenskaper. Mens rettslig anerkjennelse dreier seg om allmenne egenskaper som gjør mennesker til personer, dreier den sosiale anerkjennelsen seg om særlige egenskaper som skiller en person fra en annen (Honneth, 2006, s.135-136). I samarbeidet og de sosiale møtene mellom foreldre og barnehagepersonale, kan vi forstå det som at foreldre har rett til anerkjennelse i kraft av å være en forelder til et barn i barnehagen, og at foreldre kan ønske å bli sett, hørt og oppleve en følelsesmessig oppmerksomhet relatert til seg og sitt barn, samt et ønske om å oppleve sosial anerkjennelse for sine egenskaper som forelder.

4.0. Vitenskapsteoretiske perspektiv

I dette kapittelet vil jeg redegjøre, reflektere over og begrunne de vitenskapsteoretiske, etiske og metodiske tilnærminger og valg jeg har gjort med bakgrunn i doktorgradsprosjektets hovedproblemstilling og forskningsspørsmål. Metodiske valg og tilnærminger i forskningen henger sammen med vitenskapsteoretiske perspektiver og teoretiske rammeverk (Crotty, 1998). De etiske og vitenskapsteoretiske ontologiske og epistemologiske tilnærmingene henger også sammen med valg og begrunnelser for doktorgradsprosjektets forskningsdesign med både kvantitativ og kvalitativ tilnærming (Creswell, 2014; Crotty, 1998; Mason, 2006), som presenteres i kapittel 5. Hovedproblemstillingen jeg undersøker i avhandlingen er **Hvilke oppfatninger har foreldre av kvalitet i barnehagen og hvordan opplever foreldre samarbeidet mellom hjem og barnehage?** Spørsmålet leder mot å undersøke foreldres syn og meninger, og å beskrive og fortolke deres oppfatninger og opplevelser. Før presentasjonen av min vitenskapsteoretiske tilnærming, vil jeg redegjøre for og reflektere over forskningsetiske overveielser og min forskerrolle.

4.1. Forskningsetikk og forskerrolle

Filosofi kan forstås som en form for taus kunnskap eller praktisk livsfilosofi, som man på mer eller mindre reflekterte vis orienterer seg med i hverdagslivet (Benton & Craib, 2011). I motsetning til hverdagsfilosofien krever forskning, og særlig sosialvitenskapelig forskning som studerer menneskers liv og sosiale prosesser på systematiske måter, at jeg stiller spørsmål ved og reflekterer over vitenskapsteoretiske, etiske og metodiske sider ved forskningen (Benton & Craib, 2011, s.3). Som forsker må jeg også reflektere over mine hensikter med forskningen og med hvilken «rett» jeg nærmer meg et forskningsområde (Graue & Walsh, 1998). Jeg har et forskningsetisk ansvar for å reflektere kritisk over alle deler av forskningsprosessen, samt min egen forskerrolle og posisjon.

Når jeg velger teoretisk tilnærming og metoder med utgangspunkt i forskningsfokuset, kan det ifølge John Creswell (2014, s.6) beskrives som en epistemologisk sett pragmatisk virkelighetsoppfatning (*pragmatic worldview*). Men dette innebærer likevel ikke at jeg som forsker *er* en pragmatiker. Biesta (2015b, s.148) beskriver en pragmatisk tilnærming som følgende: «A pragmatic approach implies that in all cases we connect our judgements and decisions to the question *What is the problem?* so that we do not end up making choices for particular *answers*». Biesta (2015b) hevder at det er nødvendig å ha en pragmatisk tilnærming

til forskningen for ikke å miste seg selv i andres teorier. I tråd med Ted Benton og Ian Craib (2011, s.3-8) forstår jeg vitenskapsteori og filosofi som en filosofisk «verktøykasse», som kan hjelpe meg som forsker med å oppdage og avdekke mine ureflekterte forestillinger og fordommer, og som kan spille en særlig viktig rolle når jeg er undrende og tvilende ved ulike valg innen forskningen.

Doktorgradsprosjektet innebærer å samle data fra mennesker om mennesker og må i alle ledd av forskningsprosessen ta hensyn til deltakerne og beskytte dem på sensitivt, respektfullt og etisk ansvarlig vis. Doktorgradsprosjektet følger de forskningsetiske retningslinjene og er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg 1). Utover disse retningslinjene har etiske overveielser vært en kontinuerlig del av tilnærminger og valg i møter med datamaterialet og mine informanter.

Doktorgradsprosjektets første del tar utgangspunkt i kvantitative data fra en allerede gjennomført survey med over tusen foreldre, samt styrere i barnehagene som foreldrene var tilknyttet. Det allerede eksisterende data-materialet fra de kvantitative surveyundersøkelsene med foreldre og styrere i GoBaN-prosjektet, er utover godkjenning fra NSD også godkjent av Datatilsynet. Surveyundersøkelsene innbefatter svar fra både foreldre og barnehagestyrere, hvorpå datamaterialet fra denne kvantitative delen analyseres og drøftes i sammenheng med det første forskningsspørsmålet i artikkel 1. Det er likevel foreldrene til barna i barnehagen som er hoveddeltakerne i doktorgradsprosjektet og informanter til både den kvantitative og kvalitative delen. Et forskningsetisk dilemma i både kvantitative og kvalitative undersøkelser kan være å gi en god kontekstbeskrivelse og samtidig sikre deltakernes anonymitet.

Til forskjell fra barn, så kan foreldre og styrere selv gi informert samtykke til å delta. Likevel innebærer forskningen et forskningsetisk ansvar hvor jeg må være sensitiv og lydhør overfor foreldrene i forskningsintervjuene og oppmerksom på at de til enhver tid kan trekke tilbake sitt samtykke om å delta. Jeg vil i kapittel 5 reflektere kritisk over bakgrunnen for surveyen, designet og gjennomføringen av den, samt datamaterialet som surveyene genererer. Etter analyser og funn i det kvantitative materiale utforsker jeg problemstillingen videre i utdypende forskningsintervju med 23 foreldre. Denne tilnærmingen innebærer andre former for etiske refleksjoner og overveielser, både knyttet til planlegging av intervjuene og gjennomføring av intervjuene i direkte møter med foreldrene, ansikt til ansikt. I kapittel 5 kommer jeg nærmere inn på kritiske refleksjoner og etiske overveielser i tilknytning til også den kvalitative metodiske tilnærmingen i doktorgradsprosjektet.

Etiske overveielser omkring min egen forskerrolle vil virke inn på forskningens pålitelighet og transparens. Ifølge Aksel Tjora (2018, s.13) er det vesentlig å erkjenne at det å være forsker ikke kan skilles fra det å være menneske, og at jeg dermed må reflektere over «den

tette koblingen mellom forsker og forskning». Min forforståelse, personlige bakgrunn og erfaring vil påvirke mitt syn, mine oppfatninger og de valgene jeg gjør som forsker. Men det er likevel et mål at min forforståelse skal påvirke minst mulig og at jeg nærmer meg forskningen med en åpen og spørrende innstilling og holdning. Mitt personlige engasjement som forsker, om jeg for eksempel innehar spesiell kunnskap omkring forskningstema, eller har noe til felles med informantene i det som utforskes, kan betraktes som støy, særlig innen en positivistisk tradisjon (Tjora, 2018). Men Tjora påpeker at det personlige engasjementet innen en fortolkende tradisjon også kan oppfattes som en ressurs, men at det da er «viktig å gjøre rede for hvordan ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet» (Tjora, 2018, s.83). Fortolkning et definerende element i all forskning, hvorpå forskeren kontinuerlig gjør fortolkende vurderinger knyttet til både forskningens design, teoretiske grunnlag og data-innsamling (Hatch 2002, s.179).

Hans-George Gadamer (1960/2010) hevder at forståelsen alltid må ses i sammenheng til forforståelsen. Jeg må dermed ha en bevissthet omkring betydningen av mine mulige forutinntatte meninger og oppfatninger. Det som kommer til uttrykk i vår væren, vil alltid oppfattes og tolkes som noe, ut fra hver og en sine forutsetninger og på hver og en sin måte. Dialog kan være en arena for felles forståelse og mening, men språkligheten kan skape både muligheter og begrensinger, «Bro, der den ene kommuniserer med den andre og bygger opp enhet over annenhetens strømmende elv, eller hinder, som begrenser vår selvoppgivelse og hindrer oss i fullt ut å kunne uttrykke og meddele oss selv» (Gadamer, 2001, s.170). Jeg er klar over at min væren og kommunikasjon kan bidra til eller hindre for felles forståelse og mening.

Min bakgrunn, forforståelse og erfaring som førskolelærer og leder i barnehagen, tidligere mor til tre barn i barnehagen og erfaring som underviser og forsker på barnehagelærerutdanningen, kan betraktes som «støy». Min forforståelse kan innebære en fare for at jeg vil lede meg mot forutinntatte oppfatninger og forventninger. Men under forutsetning av at jeg er oppmerksom på og kritisk selvreflektert over dette, anser jeg at min personlige bakgrunn og erfaring som både førskolelærer (barnehagelærer) i barnehagen, som mor i tre ulike barnehager, samt som universitetslektor i barnehagelærerutdanningen, først og fremst som en ressurs. Ved både tilnærminger og valg i doktorgradsprosjektet og spesielt som forsker i ansikt-til-ansikt-møter med foreldrene, kan tidligere erfaring fra ulike posisjoner i barnehagen blant annet bidra til å skape en trygghet i intervju situasjonene. Med bakgrunn i de ulike posisjonene jeg har hatt, med både innside-perspektiv som førskolelærer og leder i barnehagen, og et utenfra-inn perspektiv som forelder i barnehagen og som forsker i flere forskningsprosjekt, har jeg et bredt erfaringsgrunnlag og komplekst perspektiv på barnehagelivet. Denne bakgrunnen og forforståelsen kan bidra til flere «innganger» og muligheter for meg til å inntone

meg, sette meg inn i, tolke og forsøke å forstå foreldres utsagn og opplevelser av innhold og prosesser i barnehagen.

Etikk er tett knyttet til to andre filosofiske «verktøy» som kan være vanskelig å skille: ontologi, læren om hva som er, «the study of being» og epistemologi, læren om kunnskap om hva som er (Crotty, 1998, s.10). I det neste avsnittet presenterer jeg min ontologiske og epistemologiske tilnærminge som ligger til grunn for doktorgradsprosjektet.

4.2. Ontologisk og epistemologisk tilnærming

Forskningen innebærer å finne ut av foreldres meninger, oppfatninger og opplevelser med en hensikt om å skape kunnskap om barnehageverdenen, og virkeligheten som foreldrene og barna deres tar del i. Inspirert av kritisk realisme har jeg en ontologisk og epistemologisk tilnærming, som innebærer at jeg forstår virkeligheten som kompleks – at virkeligheten er både eksisterende og samtidig tidsmessig foranderlig. Verden både eksisterer uavhengig av mennesker og min kjennskap til den, og samtidig konstrueres verden av mennesker, sosiale strukturer og mekanismer, som vi og jeg stadig er en del av (Bhaskar, 2008, s.196). Når vi begynner en handling, så gjør vi det innen gitte sosiale strukturer. De sosiale strukturene reproducerer ikke seg selv uten menneskenes aktivitet. Dermed er strukturene avhengig av menneskene og kan slik også endres av menneskene. Med et ontologisk og epistemologisk ståsted innen kritisk realisme kombineres og integreres gjerne forklaringer og fortolkninger. Dermed anses kritisk realisme som et relevant vitenskaps-teoretisk perspektiv innen forskning med både kvantitative og kvalitative tilnærminger og metoder (Creswell & Plano Clark, 2011, s.45). Med en kvantitativ tilnærming i forskningen undersøker jeg mulige strukturer som kan forklare tendenser blant foreldrenes meninger om barnehagen. Med en kvalitativ tilnærming undersøker og tolker jeg videre foreldrenes opplevelser og mulige innvirkning på de gitte sosiale strukturene og mekanismene de er en del av i barnehagen.

4.3. Sosialkonstruktivistisk interaksjonisme

Doktorgradsprosjektet omhandler foreldres meninger og oppfatninger av barnehagen, og foreldres opplevelser av samarbeidet med barnehagepersonalet. Perspektiver på sosiale interaksjoner og strukturelle samfunnsmessige egenskaper står dermed sentralt, og sosial konstruktivism og symbolsk interaksjonisme er aktuelle rammeverk å tenke med (Crotty, 1998). Ifølge Jonathon W. Moses og Torbjørn L. Knutsen (2012, s.197) er det flere forskjeller

blant konstruktivistiske ståsted. Men en grunntanke som de ulike variantene likevel synes å være enige om, er at konstruktivisme kan knyttes til metodologier som søker å identifisere sosialt konstruerte mønstre og regelmessigheter (Moses & Knutsen, 2012, s.199). Et konstruktivistisk ståsted krever at jeg reflekterer over hva det innebærer for forskningen å fortolke andres meninger om deres verden. I den kvalitative delen av doktorgrads-prosjektet kan foreldrenes meninger være mange og varierte, og med et konstruktivistisk ståsted ledes jeg til å søke etter «... the complexity of views rather than narrowing meanings into a few categories or ideas» (Creswell, 2014, s.8). Ut fra et sosialkonstruktivistisk ståsted anser jeg hver og ens måte å skape mening på i verden, som like mye verd, og at kunnskap og meningsskaping utvikles i interaksjoner mellom mennesker i sosiale kontekster (Crotty, 1998, s.42).

Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen i doktorgradsprosjektet, hvor sosiale interaksjoner står sentralt, kan ifølge Tjora (2018, s.21) også kalles for en *sosialkonstruktivistisk interaksjonisme*. Jeg forsøker å analysere og identifisere hvordan menneskers handling, interaksjon og meningsdanning kan skape det sosiale samfunnet, hvor også strukturelle egenskaper, som for eksempel samfunnsklasse og sosial ulikhet, kan spille inn (Tjora, 2018, s.21). Det innebærer å undersøke mulige strukturelle egenskaper og mønstre som f.eks. sosial ulikhet, og å undersøke og lytte til foreldrenes stemmer individuelt, og forsøke å forstå deres meninger ut fra den sosiale verden de er en del av. I følge Peter L. Berger og Thomas Luckmann (1966/2000, s.76) påvirker mennesket og dets sosiale verden hverandre gjensidig – «Samfunnet er et menneskelig produkt» og «Mennesket er et sosialt produkt». Den sosiale verden internaliseres som en objektiv virkelighet – «Samfunnet er en objektiv virkelighet». Disse tre beskrivelsene forstås i følge Berger og Luckmann (1966/2000, s.76) som karakteristikk ved den sosiale verden, og innebærer samtidige prosesser av eksternalisering, internalisering og objektivisering. Denne forståelsen for hvordan samfunnet kan oppfattes som en fortløpende dialektisk prosess, og at denne komplekst sammensatte prosessen kan virke inn på både mennesket og samfunnet, er perspektiver jeg legger til grunn for overveielser og valg ved forskningsdesignet og de metodiske tilnærmingene. Jeg nærmer meg først foreldres syn på barnehagen med en kvantitativ tilnærming og undersøker foreldres meninger og søker etter tendenser, sammenhenger og forklaringer i strukturelle mønstre. Deretter har jeg en kvalitativ tilnærming, og undersøker foreldres oppfatninger og opplevelser individuelt, mer åpent og utdypende.

Foreldre til barn i barnehagen står i sin hverdag på en eller annen måte i en relasjon til barnehagen, om de er nært involvert i samarbeidet med personale eller om de er mer distansert til personale og barnehagens innhold. Det innebærer å undersøke foreldres 'kunnskap' om barnehage-'virkeligheten'. Ifølge Peter L. Berger og Thomas Luckmann (1966/2000, s.24)

defineres 'kunnskap' som «vissheten om at fenomener er virkelige og at de er i besittelse av visse karakteristika», og 'virkelighet' defineres som «en kvalitet som er knyttet til fenomener som vi erkjenner har en eksistens uavhengig av vår egen vilje». Hva som blir tatt for gitt som «kunnskap» kan være forskjellig, og *kunnskapssosiologien* søker å forstå prosesser i samfunnet som gjør at en «mengde av 'kunnskap' kan bli sosialt etablert som 'virkelighet'» (Berger & Luckmann 1966/2000, s.26).

Foreldres ansikt-til-ansikt-relasjoner og sosiale interaksjoner med barnehagepersonalet er betydningsfulle opplevelser i den delte hverdagsvirkeligheten (Berger & Luckman, 1966/2000, s.48). Interaksjonisme legger vekt på sosiale situasjoner som utgangspunkt for interaksjoner mellom mennesker, og ser interaksjoner, normer og kulturer som en sentral samfunnsdannende enhet, som kan åpne for undersøkelser og analyser «av hvordan samfunn oppstår og utvikles ved at ulike former for sosial interaksjon rutineres eller institusjonaliseres» (Tjora, 2018, s.28). Hverdags sosiologien poengterer videre at de sosiale normene ikke alene begrenser individers handlinger, men at mennesker gjensidig koordinerer praksiser, at «regler og forventninger konstant skapes i handlingene» (Tjora, 2018, s.30). Virkeligheten kan slik forstås som samfunnsskapt (Berger & Luckman, 1966/2000; Tjora, 2018). Hva som er 'virkelig' kan midlertid oppfattes ulikt ut fra hver og ens subjektive bakgrunn og 'kunnskap'. Berger & Luckmann (1966/2000, s.25) beskriver at «Det som er 'virkelig' for en tibetansk munk, er kanskje ikke 'virkelig' for en amerikansk forretningsmann. Den kriminelles 'kunnskap' er forskjellig fra kriminologens 'kunnskap'». Denne beskrivelsen kan relateres til doktorgradsprosjektet og forstås som at ulike foreldre kan ha ulike tanker om kunnskap og virkelighet, avhengig av deres ulike bakgrunner og sosiologiske kontekster de er en del av. Foreldres ulike kunnskaper kan også være forskjellig fra barnehagepersonalets kunnskaper, og virke inn på deres oppfatninger og skaping av barnehage-virkeligheten.

Hverdagsvirkeligheten beskrives som den mest intense virkeligheten – «organisert rundt kroppens 'her' og tilstedeværelsens 'nå'. Dette 'her og nå' er i sentrum av min oppmerksomhet på hverdagsvirkeligheten» (Berger & Luckmann 1966/2000, s.42). Hverdagsvirkeligheten er umulig å overse, ordnet i gitte mønstre og intersubjektive delinger med andre. Språket kan være en brobygger og gi oss adgang til andres og hverandres virkeligheter, og det sosiale lageret av kunnskap, som innebærer kunnskap om egen situasjon og dens begrensninger. «Adgangen til det sosiale lageret av kunnskap gjør at man kan «plassere» individer i samfunnet og «behandle» dem på korrekt måte» (Berger & Luckmann, 1966/2000, s.59). En felles forståelse av språket, interaksjoner og intersubjektive delinger i hverdagslivet kan påvirke vår felles adgang til det sosialt lageret av kunnskap. I doktorgradsprosjektet undersøker jeg foreldres kjennskap til og kunnskap om livet i barnehagen, hvilket også vil kunne belyse foreldrenes opplevelse av adgang

til det sosiale lageret av kunnskap og deres opplevelse av intersubjektive delinger og brobygging mellom mulige ulike virkeligheter.

Prosessen med å bli menneske foregår i et gjensidig forhold til omgivelsene - mennesket skaper seg selv innen en sosial orden, og den sosiale orden er et menneskelig produkt (Berger & Luckmann 1966/2000, s.68). Når flere mennesker gjensidig deler vanemessige handlinger skjer en institusjonalisering, som er tilgjengelig for alle i den sosiale gruppen det dreier seg om. Institusjonalisering bringer også med seg sosial kontroll, ved at menneskelige aktiviteter, atferdsmønstre og roller blir definert. I følge Berger & Luckmann (1966/2000, s.70-74) kan den institusjonelle verden «stivne» og «herdes» til en oppfatninger av at «slik er det bare», og vanemessige mønstre reproduseres. Fra et sosialkonstruktivistisk interaksjonistisk perspektiv undersøker jeg foreldres meninger og oppfatninger av hverdagslivet og kvalitet i barnehagen, og deres opplevelser av samarbeidet og sosiale interaksjoner med barnehagepersonale.

5.0. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet presenterer jeg forskningsdesignet for doktorgradsprosjektet med flermetodiske og analytiske valg. For å undersøke hovedproblemstillingen: *Hvilke oppfatninger har foreldre av kvalitet i barnehagen, og hvordan opplever foreldre samarbeidet mellom hjem og barnehage?* har jeg både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming.

5.1. Multimetodisk tilnærming

Ifølge Anthony J. Onwuegbuzie og Nancy L. Leech (2005, s.379) er det flere likheter enn forskjeller mellom kvantitative og kvalitative metoder i det begge tilnærminger har til hensikt å tolke et datamateriale, om det er med tall eller ord, og begge tilnærminger har som mål å forstå fenomen systematisk og i sammenhenger. Fra en feministisk samfunnsvitenskapelig filosofisk posisjon skriver Nel Noddings (1995) at «Kvalitativ forskning er ikke riktigere enn kvantitativ; narrativ ikke riktigere enn pragmatisk. Berettigelsen av en metode må vurderes både ut fra hva deltakerne (forskere og de som studeres) har som mål, og ut fra det den fører til» (Noddings, 1995, s.216). Å mikse og overskride grensene mellom kvantitative og kvalitative metoder, kan bedre muligheter til å teoretisere utover makro- og mikronivå, samt å forbedre og utvide logikken ved kvalitative forklaringer (Mason 2006). Ulike perspektiver, tilnærminger og metoder i doktorgradsprosjektet kan bidra til en mer kompleks og nyansert forståelse omkring forskningstemaene relatert til foreldres oppfatninger og opplevelser (Brannen, 2005; Brownlee Berthelsen & Segaran, 2009). Benton og Craib beskriver forståelsesprosesser som paradoksale: “we cannot know the part without understanding the whole of which it is a part, and at the same time we cannot understand the whole without understanding the parts that make it up” (Benton & Craib, 2011, s. 105). Med både kvantitative og kvalitative tilnærminger kan jeg kombinere en deduktiv og induktiv tenking (Creswell & Plano Clark, 2011, s.43). Ifølge Tjora (2018, s.12) har det vært manglende respekt og konflikter mellom forskere i de to «leirene» - den kvantitative og den kvalitative - som han refererer til som *positivismestriden*. Men de fleste samfunnsforskere i dag erkjenner at begge tilnærminger er nødvendige for en bredt sammensatt forskning, og at en kombinasjon av kvantitative og kvalitative tilnærminger dermed kan være gunstig (Tjora, 2018).

Forskningsdesign med ulike tilnærminger og metoder bidrar til å skape ulike former for kunnskap (Creswell, 2014). Designet i dette doktorgradsprosjektet har en multimetodisk

tilnærming, som til forskjell fra en mixed-methods tilnærming, innebærer at de ulike metodene er rettet mot og svarer på ulike forskningsspørsmål (Mertens, 2003, s.199).

Overordnet har avhandlingen til hensikt å undersøke foreldres syn på kvalitet i barnehagen og hvordan foreldre opplever samarbeidet med barnehage-personale. Problemstillingen undersøkes og drøftes ut fra tre forskningsspørsmål:

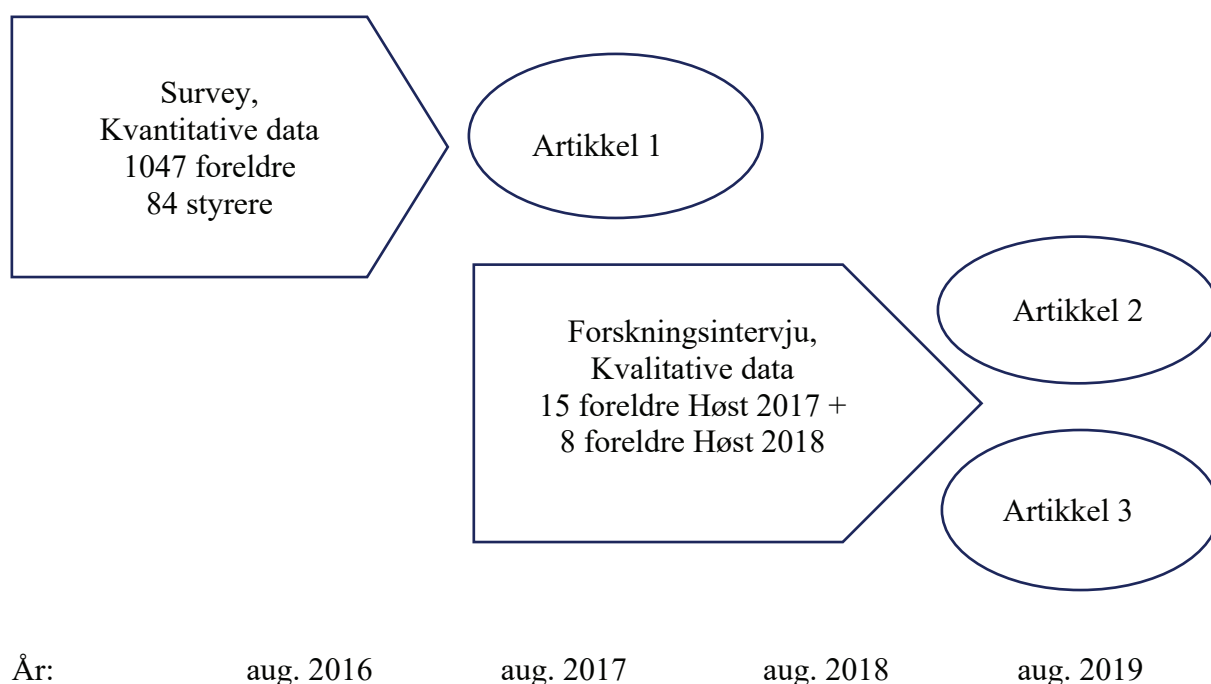
- 1) Hvilke meninger har foreldre og styrere om kvalitet i barnehagen?
- 2) Hvilke oppfatninger har foreldre av læring i barnehagen og hvordan kan deres oppfatninger forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen?
- 3) Hvilke oppfatninger har foreldre med ulik bakgrunn av et godt samarbeid med barnehagen, og hvordan opplever foreldre det daglige samarbeidet med personale?

Den første delen av doktorgradsprosjektet har en kvantitative tilnærming med survey som metode. Jeg undersøker foreldres meninger ut fra forhåndsgitte formuleringer og mulige beskrivelser av hva en god barnehage kan være. Denne første delen av doktorgradsprosjektet baseres på et allerede eksisterende kvantitativt datamateriale fra surveyundersøkelser som er gjennomført med foreldre og styrere i barnehagen av forskere i GoBaN-prosjektet. Denne kvantitative tilnærmingen knyttes til det første forskningsspørsmålet, *Hvilke meninger har foreldre og styrere om kvalitet i barnehagen?* som jeg drøfter i artikkel 1, basert på analyser av det kvantitative datamaterialet med foreldre og styrere i barnehagen.

I det kvantitative materialet kan jeg oppdage mulige forskjeller, tendenser og mønstre blant foreldrenes og styrernes meninger omkring de utvalgte påstandene. Med et stort antall deltakere gir surveyundersøkelsene en oversikt over antall foreldre og styrere som har like eller ulike meninger. Surveyundersøkelsene bidrar til å få et bilde over variasjon og likheter blant foreldres og styreres meninger, og analysene kan bringe frem tendenser og mønstre som er interessante å undersøke videre.

Ut fra funn i det kvantitative datamaterialet, følger jeg opp og utforsker foreldres perspektiver mer utdypende med en kvalitativ induktiv tilnærming med semistrukturerte forskningsintervju. Den andre delen av doktorgradsprosjektet med kvalitative forskningsintervjuene med utvalgte foreldre kan undersøke mer utdypende noen foreldres synspunkter, oppfatninger og opplevelser. Intervjuene er en mulighetsarena for foreldrene til å uttrykke sine meninger, og deres uttrykk kan forstås ut fra sammenhenger og sosiale strukturer de er en del av. Den kvalitative tilnærmingen kan utdype og utfordre mønstre og tendenser i det kvantitative materialet, og oppdage andre nyanser og kompleksitet blant foreldres syn på barnehagen og foreldres opplevelser av samarbeid med barnehagen. Resultater fra kvalitative

forskningsintervju kan ifølge Andenæs (2000, s.288) være *sannsynliggjorte kunnskapsforslag*, som kan beskrives som *forståelsesmodeller* eller *tilstandsbilder* basert på «tykke» beskrivelser. Den kvalitative tilnærmingen og metoden knyttes til den andre og den tredje problemstillingen. I artikkel 2 drøfter jeg forskningsspørsmålet *Hvilke oppfatninger har foreldre av læring i barnehagen og hvordan kan deres oppfatninger forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen?* I artikkel 3 drøfter jeg forskningsspørsmålet *Hvilke oppfatninger har foreldre med ulik bakgrunn av et godt samarbeid med barnehagen, og hvordan opplever foreldre det daglige samarbeidet med personalet?* Analysene og drøftingene i artikkel 2 og 3 er basert på datamaterialet fra semistrukturerte kvalitative forskningsintervju med til sammen 23 foreldre.



Modell 1: Forskningsdesign og fremdrift med metoder og datagrunnlaget for de tre artiklene.

Designet til doktorgradsprosjektet med ulike tilnærmingene ved kvantitative og kvalitative metoder, kan bidra med å oppdage og finne tendenser og mønstre blant en stor gruppe foreldre i barnehagen. Samtidig som prosjektet kan bidra med tilstandsbilder og forståelsesmodeller som både utfordrer og utvider, problematiserer og nyanserer kunnskap om foreldres perspektiver og opplevelse av barnehagen. Andenæs (2000, s.288) poengterer at det imidlertid er viktig å problematisere hvem som kan være mottakere av forskningsresultater, da det kan være ulike interessegrupper med ulike hensikter innen barnehagefeltet: både foreldre, personalet, eiere, utdanningsinstitusjoner og politikere. Dette kommer jeg tilbake til i de neste avsnittene 5.2. og

5.3. med hensyn til etiske og kritiske refleksjoner knyttet til valg av både survey og forskningsintervju som metode.

5.2. Survey som metode

Surveyene til foreldrene og styrerne i GoBaN-prosjektet er inspirert av og bygger videre på metodologisk kunnskap fra blant annet EPPE-studien i England (Melhuish, Sammons, Sira & Sylva, 2006) og den svenske studien Barns tidige læring (Sherdian, Samuelsson & Johansson, 2009). Surveyen med foreldrene er laget med ønske om å få «bakgrunnsinformasjon om barnet, barnetilsyn, familieaktiviteter og demografiske data. Vi har her oversatt og tilpasset foreldreintervjuet fra EPPE-studien. I forhold til den britiske originalen har vi her gjort store endringer og tilpasninger» (Bjørnestad, Gulbrandsen, Johansson & Os, 2013, s.8). Surveyundersøkelsen med styrere i barnehagene er laget med ønske om å få «generell informasjon om barnehagen, foreldremedvirkning, oversikt over ansattes kompetanse, stabilitet i personalet, arbeidsbetingelser, pedagogisk profil etc.» (Bjørnestad mfl., 2013, s.8). Surveyene som har vært gjennomført av forskere fra GoBaN-prosjektet, har gitt et omfattende datamateriale som er grunnlaget for de kvantitative analysene og drøftingene i dette doktorgradsprosjektet.

5.2.1. Utvalg til de kvantitative undersøkelsene

I Goban-prosjektet deltok 1211 barn fra 93 barnehager i fem fylker i Norge. Surveyene med foreldrene er gjennomført på nasjonalt nivå hvor utvalget er representativt innenfor de geografiske områdene hvor datainnsamlingen fant sted. Et utvalg på 1211 foreldre samtykket til å delta. I det aktuelle analyserte datamaterialet var det 1047 foreldre som hadde besvart surveyen. Datamaterialet fra surveyen med styrerne er besvart av 84 styrerne fra de utvalgte GoBaN-barnehagene. Utvalget av barnehager som ble invitert til å delta i GoBaN-prosjektet ble først avgrenset geografisk i overkommelig avstand fra de ulike institusjonene hvor forskerne befant seg, av hensyn til praktiske og økonomiske årsaker. Det ble også sikret en fordeling av barnehager fordelt i urbane og rurale strøk, samt fordelt med hensyn til kommunalt og privat eierskap. Et utvalgs-kriterie var også basert på *Probability Proportional to Size* (PPS-sample), hvor antall barn i barnehagen bestemte muligheten for utvalgelse (Bjørnestad, Gulbrandsen, Johansson & Os, 2013, s. 2).

Foreldrene svarte på surveyen da deres barn var rundt 30 måneder gammelt. Innsamlingen av disse dataene ble gjort av forskere tilknyttet GoBan, ved oppstarten av prosjektet, høsten 2013. Foreldrene svarte hovedsakelig på surveyundersøkelsen over telefon. Av foreldrene som deltok i surveyen var 75% født i Norge. Mødrenes gjennomsnittsalder var

på 34 år, med en spredning fra 20 til 52 år. Fedrenes gjennomsnittsalder var på 37 år, med en spredning fra 29 til 60 år. Blant foreldrene hadde 66% flere enn ett barn. Siden surveyen ble besvart når barnet deres var rundt 30 måneder gammelt, kan vi anta at barna hadde eldre søsken, og at 66% av foreldrene med flere enn ett barn dermed hadde erfaringer med barnehagen fra tidligere. Nærmest alle foreldrene var gift eller samboende. Omtrent 25% av mødrene hadde kort utdanning⁹. Halvparten av mødrene hadde utdanning på bachelornivå, og 33% hadde en mastergrad. Omtrent 33% av fedrene hadde kort utdanning, omtrent 33% hadde utdanning med bachelor grad og 33% hadde mastergrad. Blant de deltakende foreldrene var omtrent alle arbeidsaktive utenfor hjemmet, 90% av mødrene og 95% av fedrene.

Styrerne (blant disse noen pedagogiske ledere), fra de barnehagene hvor de deltakende foreldre var tilknyttet, har også deltatt og svart på en surveyundersøkelse. Styrerne svarte hovedsakelig på surveyen ved Limesurvey på nett, med unntak av noen få styrere som besvarte og leverte på papir. De fleste styrerne deltok i løpet av 2014 og noen få styrere besvarte i løpet av 2015. Surveyen til styrerne og surveyen til foreldrene inneholdt noen av de samme spørsmålsbatteriene. Ett spørsmålsbatteri er særlig aktuelt med tanke på hovedproblemstillingen i doktorgradsprosjektet, og blir gjort nærmere rede for i neste avsnitt.

5.2.2. Kvantitative data og analytiske valg

I ett av spørsmålsbatteriene i surveyene bes foreldrene og styrerne å ta stilling til påstander om hva som kjennetegner en god barnehage. Dette spørsmålet er aktuelt å undersøke videre med tanke på doktorgradsprosjektets hovedproblemstilling, som innebærer blant annet å undersøke hvilke oppfatninger foreldre har av kvalitet i barnehagen. Foreldrenes og styrernes svar på spørsmålsbatteriet om kjennetegn ved en god barnehage, utgjør det kvantitative datamaterialet som analyseres og drøftes i den første artikkelen i avhandlingen. Jeg har ikke selv vært med på designet og gjennomføringen av surveyundersøkelsene, hvilket innebærer at jeg hverken har hatt innflytelse på hvordan surveyene tok form, eller har førstehåndserfaring med hvordan undersøkelsene ble gjennomført. Det gir dermed ikke mulighet til kritisk refleksjon omkring opplevelser av prosesser knyttet til forarbeidet og gjennomføringen av surveyene. Jeg vil imidlertid kritisk reflektere over survey som metode mer generelt, og spesielt over disse aktuelle surveyenes spørsmålsformuleringer, påstander og responsalternativ.

I det kvantitative datamaterialet utforskes tendenser og mulige mønstre, likheter og forskjeller blant foreldrenes og styrernes meninger om hva som kan være kvalitet, relatert til

⁹ Kort utdanning i denne sammenhengen tilsvarer obligatorisk skolegang, videregående skole eller yrkesfaglig utdanning.

kjennetegn ved en god barnehage. Surveyene stiller spørsmål, introduserer påstander og presenterer responsalternativ ved bruk av Likert's skalaen. Likert's skalaen med fem forskjellige svaralternativ, gir deltakerne mulighet til å gradere sine svar ved å ta stilling til om de i ulike grader er enige/uenige i de presenterte påstandene. Dette gir noe rangering og kompleksitet i de mulige svarene (Gobo, 2014, s.16). På tross av flere svaralternativ gir bruk av survey med forhåndsdefinerte påstander som svar begrensede valgmuligheter og ses på som lukkede i sin form, i både spørsmål og svar. Giampietro Gobo (2014, s.18-19) refererer til Johan Galtung (1967, s.119) som sier «the response variable is spelt out for the respondent, so that all he has to do is to choose the value that comes closest to his response. This is the `closed question`, a misnomer since it is really a `closed answer`». Kritikken tilsier at survey som metode er lukket og begrensende i sin form, hvilket må tas hensyn til i analysen og drøftingen av resultatene.

Til forsvar for en kvantitativ tilnærming med surveyundersøkelser, innebærer et kvantitativt datamateriale muligheter for å oppdage tendenser og antyde mønstre blant deltakerne, som ikke ville vært mulig å oppdage ved bruk av kvalitative tilnærminger og metoder. Når denne avhandlingen skal finne ut noe om foreldres meninger om kvalitet og samarbeid i barnehager, kan det være hensiktsmessig å finne ut hvor *mange* og *hvilke* foreldre som mener *hva* om de gitte temaene. Det kvantitative materialet fra surveyundersøkelsene til over tusen foreldre sier noen om utbredelse og kan antyde tendenser og mønstre blant foreldrene med hensyn til *hvor mange* og *hvem* som mener hva, riktignok innenfor noen gitte forhåndsdefinerte områder og påstander. Det kvantitative materialet kan antyde noen tendenser og mønstre blant foreldrene og styrerne, men denne tilnærmingen kommer ikke bakenfor dataene med mulighet til å undersøke deltakernes forståelser, nyanserte meninger og opplevelser omkring temaene.

En kvantitativ tilnærming med målinger og bruk av statistiske metoder, faller ofte inn under det Benton og Craib (2011, s.23) beskriver som *positivism*, «... the term 'positivism' has been used extensively to characterize approaches to social science which have made use of large data sets, quantitative measurement and statistical methods of analysis». I sammenheng til sosialvitenskapen kritiserer både Benton og Craib (2011) og Creswell (2014) positivismen med kvantitative tilnærminger og statistiske metoder fordi, «we cannot be positive about our claims of knowledge when studying the behavior and actions of humans» (Creswell, 2014, s.11). Det kvantitative materialet i dette doktorgradsprosjektet undersøkes derfor med tanke på å søke etter tendenser og mønstre blant foreldrenes meninger, oppmerksom på at den kvantitative tilnærmingen også har sine begrensninger. Med hensyn til å søke etter også nyanser ved foreldrenes bakenforliggende oppfatninger og opplevelser, følger jeg derfor opp resultatene

fra den kvantitative undersøkelsen videre, og supplerer og nyanserer funnene (Brannen, 2005, s.178) med kvalitative data fra semistrukturerte forskningsintervju.

Ved kvantitative studier må det tydelig redegjøres for rammene for forskningen, hvor lukket eller åpent det stilles spørsmål, hvilke spørsmål som stilles, hva deltakerne får mulighet til å mene noe om og hva de ikke får mulighet til å mene noe om. Surveyene med foreldrene (vedlegg 2) og styrerne (vedlegg 3) i barnehagen innebærer hovedsakelig lukkede spørsmål. Surveyene med foreldrene undersøker blant annet hva foreldrene gjør sammen med sitt barn hjemme, og hvor ofte. Eksempelvis spørres det om foreldrene bruker å leke med barnet hjemme, om de leker med bokstaver sammen med barnet, og om de leker med tall eller teller med barnet, samt hvor ofte. Svaralternativene til disse spørsmålene er henholdsvis 'ja' og 'nei', og hyppighet med svaralternativ som 'sjelden', 'en gang i uken', 'flere ganger i uken', 'hver dag' og 'mer enn en gang om dagen'. Vi kan stille spørsmål ved hvorfor lek er tematisert i sammenheng til bokstaver og tall, og ikke for eksempel i sammenheng til andre former for lek eller lekemateriell og leketema. Hva som ligger til grunn og forstås som *lek* sier surveyen ikke noe om. Surveyen undersøker også foreldrenes tilfredshet, opplevelser og meninger om barnehagen, ved at foreldrene tar stilling til påstander og svaralternativ knyttet til spørsmålsstillinger som «Hvordan erfarer du/dere samarbeidet og mulighet for foreldre-medvirkning i barnehagen?», «Hvordan opplever du/dere barnehagen deres barn går i?», «Hva kjenner du/dere til at deres barn lærer/gjør i barnehagen?» og «Hva mener du/dere foreldre at en «god barnehage» skal være?». Til hvert spørsmål har foreldrene flere mulige svaralternativ i spørsmålsbatteriet, hvor hvert svaralternativ gir mulighet for graderte svar jamfør Likert's skalaen, fra *Helt enig* til *Uenig* eller *Vet ikke*.

Det aktuelle spørsmålsbatteriet fra surveyene som er felles for foreldrene og styrerne, og som analyseres og drøftes i artikkel 1, er «Hva mener du/dere at en «god barnehage» skal være?». Foreldrenes og styrernes respons blir sammenlignet og analysert i artikkel 1. Foreldrene og styrerne tar stilling til ti svaralternativ knyttet til spørsmålet om hva de mener at en «god barnehage» skal være. De ti svaralternativene de kan ta stilling til er som følger: «Barnas lek er viktigst», «Barnas læring er viktigst», «De voksne arbeider med sosial kompetanse med barna», «De voksne arbeider med bokstaver og tall med barna», «De voksne arbeider bevisst med å fremme barnas kreativitet», «De voksne bestemmer/styrer hva barna skal gjøre i barnehagen», «Barna får gjøre hva de selv ønsker», «Voksne og barn bestemmer sammen hva barna skal gjøre i barnehagen», «Barna får uttrykke sine tanker og meninger» og «De voksne oppmuntrer barnas nysgjerrighet og interesser».

Det kvantitative datamaterialet med foreldrenes og styrernes svar ble først analysert ved deskriptive analyser med frekvenstabeller, som ga et umiddelbart inntrykk av dataene. Dette

kan være en nyttig kvalitetssikring, for å se om det er åpenbare skjevheter eller feilkodinger. Deskriptive analyser beskriver hva som er, hva dataene viser, og kan gi ny innsikt og lede til verdifull erkjennelse (Fowler, 1984). Ut fra variasjon blant foreldrenes svar ved to av påstandene i det aktuelle spørsmålsbatteriet, gjorde jeg i samarbeid med min veileder Lars Gulbrandsen videre krysstabell-analyser med hensyn til foreldrenes utdanningsbakgrunn. Analysene viste at det var signifikante forskjeller mellom foreldrene med kort og lang utdanning og deres meninger om *læring* og *arbeid med tall og bokstaver* i en god barnehage. Funnene ble videre kontrollert for ved multivariate modeller. Binær lineær regresjonsanalyse er anvendt istedenfor logistisk regresjonsanalyse, siden den distribusjonen vi har på avhengige variabler vil gi det samme resultatet og vil være enklere å tolke, enn analyser med logistisk regresjonsmodell (Hellevik, 2007; Løvgren & Gulbrandsen, 2012; Mood, 2010). Analysene er gjennomført med programmet IBM SPSS statistisk 24.

Fire vanlig feilkilder å være oppmerksom på ved surveyundersøkelser er 1) om det er svak representativitet, om utvalget og de som svarer er lite representativt for populasjonen, 2) om spørsmålene er dårlige, upresise, tvetydige eller manipulerende og verdiladede, 3) overfortolkning av resultatene, om resultatene er statistisk signifikante eller skyldes tilfeldigheter, 4) for grunn analyse med åpenbare sammenhenger uten jakt på mønster som ikke er umiddelbart synlige (Fowler, 1984, s.391). I GoBaN sine surveyundersøkelser er utvalget ikke representativt på et nasjonalt nivå. Men utvalget er representativt innenfor de geografisk avgrensede områdene hvor datainnsamlingen fant sted. Det er flere foreldre med lang utdanning, enn foreldre med kort utdanning som har deltatt i surveyundersøkelsen, hvilket ifølge Ottar Hellevik (2011, s.83) er i tråd med tendenser til at «personer med høy utdanning svarer oftere på meningsmålinger». Det kan stilles spørsmål ved om noen formuleringer i spørsmålsbatteriet kan virke dårlige og føre til upresise svar. Det er midlertid gjort grundige analyser i flere ledd for å søke etter mulige mønstre som ikke umiddelbart er synlige.

Resultatene fra analysene av de kvantitative dataene diskuteres i den første artikkelen som er publisert og vedlagt i avhandlingen: *Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens* (Wolf, 2018). Analysene og resultatene viser at det er lite variasjon for de fleste av påstandene. Det er stor enighet blant foreldrene og styrerne om at barnesentrerte verdier knyttes til en god barnehage. Det er midlertid variasjon blant både foreldrene og mellom foreldrene og styrerne med hensyn til to påstander om *barns læring* og *arbeid med tall og bokstaver* i barnehagen. Lite variasjon i et datamaterialet kan tolkes som at det er stor enighet blant foreldrene og styrerne. Men lite variasjon kan også henge sammen med mulige feilkilder, som dårlige, upresise, tvetydige, manipulerende eller verdiladede formuleringer i spørsmålene og svaralternativene (Fowler, 1984, s.391). Spørsmålsformuleringene i disse surveyene kan sies

å være relevante, men enkelte responsalternativ kan muligens oppfattes som upresise, eller selvfølgelig og vanskelig å være uenige i. En feilkilde kan også være tendensen til JA-siing, som innebærer at deltakerne heller sier seg enige enn uenige, dersom de er usikre (Hellvik, 2011, s.51).

Benton og Craib (2011, s.48) påpeker et mulige problem ved kvantitative tilnærminger dersom forskningen har til hensikt å være nyttig i politiske reformer og sosiale prosjekteringer. I slike sammenhenger er de usikre på om denne type forskning kan bidra med «riktig» type kunnskap, siden den type forskning ikke tar hensyn til kompleksitet i sosiale prosesser, og at forenklinger i verste fall kan føre til utilsiktede og uønskede konsekvenser. Benton og Craib (2011) sin kritikk kan ses på som ytterligere en problematisering av kvantitativ forskning og et argument for å utdype og nyansere kvantitative funn med kvalitative tilnærminger og metoder.

5.3. Forskningsintervju som metode

Intervju som metode kan ta ulike former. Jeg gjennomførte semistrukturerte forskningsintervju hovedsakelig med én forelder, men ved tre av intervjuene deltok to foreldre sammen. Ved samtlige former for intervju fremhever Steinar Kvale (2006) nødvendigheten av å være bevisst på makt som utspiller seg i ulike posisjoner og relasjoner. Kvale (2006, s.486) hevder at bruk av begrepet *dialog* i forbindelse med forskningsintervjuet kan være misvisende og forlede deltakerne til å anta at intervjuet tar form som en åpen samtale ut fra en felles interesse. Forskningsintervjuet er ifølge Kvale (2006) ikke en åpen og dominansfri dialog mellom likeverdige parter, men en samtale hvor forskeren setter agendaen ut fra sine forskningsinteresser og fokus. I intervjusituasjonen måtte jeg derfor være oppmerksom på min posisjon og makt i kraft av å være forsker, og reflektere over hvordan dette kan ha innvirkning på møtene med mine informanter.

Jeg hadde i utgangspunktet planlagt at forskningsintervjuene skulle ta form som fokusgruppeintervjuer (Krueger, 2009). Ifølge George Kamberelis og Greg Dimitriadis (2013, s.53) kan fokusgruppeintervju minske forskerens autoritet og tillate informantene som da er i flertall, å «ta over» intervjuet. Å ha fokusgrupper som intervjuform kan også i større grad bringe frem kompleksiteter, nyanser og motsetninger i det som blir studert. Samtidig var jeg var også klar over at et fokusgruppeintervju kunne risikere å formes ut fra én eller noen informanters dominerende stemmer, hvorpå en tydeligere ledelse fra meg som forsker kunne bli nødvendig for å ivareta flerstemmigheten i gruppeintervjuet (Kamberelis, 2013; Krueger, 2009; Kvale, 1996; Kvale, 2006; Silverman, 2006). Jeg hadde derfor også planlagt for mulige en-til-en intervju og intervju i mindre grupper. Særlig med tanke på at jeg også ønsket å høre stemmene

til foreldre med et annet førstespråk enn norsk, og det kunne bli aktuelt å gjennomføre intervjuet med tolk eller med engelsk som et felles språk. Informasjons- og samtykkebrev til deltakerne ble levert eller sendt til foreldrene på både norsk og engelsk (se vedlegg 4, vedlegg 5 og vedlegg 6). Det skulle imidlertid vise seg at fokusgruppeintervju ble vanskelig å få til rent praktisk, fordi foreldrene som samtykket til å delta ikke kunne stille til intervju på de samme tidspunktene, samt at noen foreldre uttrykket at de ønsket å delta i intervjuet alene. For å imøtekomme foreldrenes ønsker og muligheter til å delta, ble dermed intervjuene stort sett individuelle, hvorav ett intervju også hadde med tolk, samt at tre intervjuer ble gjennomført i mindre grupper med to foreldre sammen. Forskningsintervjuene ble dermed heller semistrukturerte i formen, og i mer eller mindre grad ledet av meg ut fra en tematisk intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009), hvilket jeg kommer nærmere tilbake til i avsnitt 5.2.2.

5.3.1. Utvalg til de kvalitative undersøkelsene

Det var ikke vesentlig for doktorgradsprosjektet at foreldrene som deltok i dybdeintervjuene hadde svart på de tidligere surveyundersøkelsene fra GoBaN, eller at foreldrene måtte komme fra barnehager som hadde deltatt i GoBaN-prosjektet. Men det var heller ingen hindring for at foreldrene som hadde deltatt i surveyen også kunne delta på dybdeintervjuene dersom de ønsket det. Det kunne midlertid hende at foreldres deltakelse i surveyundersøkelsen og kjennskap til GoBaNs andre undersøkelser i barnehagen, kunne påvirke deres oppfatninger av og forventninger til barnehagen. Dermed ble også foreldre uten noen tilknytning til GoBaN-prosjektet en aktuell målgruppe for utvalget til de kvalitative forskningsintervjuene.

Jeg antok at foreldres oppfatninger og forventninger til barnehagen kunne ha sammenheng med deres opplevelser i ulike barnehager, og ønsket derfor et utvalg foreldre fra ulike typer av barnehager. Utvalgskriteriene for barnehagene hvor jeg inviterte foreldre til å delta var følgende; 1) Barnehagens plassering: urbane og rurale omgivelser 2) Barnehagens størrelse: store barnehager med over 150 barn, middels store barnehager med mellom 50-150 barn og små barnehager med opptil 50 barn, 3) Barnehagens organiseringsform: tradisjonell avdelingsstruktur og fleksibel organisering, base eller sone, 4) Barnehagens eierskap: kommunal og privat, 5) Variasjon i barnehagens profil, inkludert språklig og kulturelt mangfold, eventuelt forsterket avdeling/barnehage tilrettelagt for barn med særlige behov for omsorg og oppfølging. Siden det allerede var etablert kontakt med mange barnehager i GoBaN-prosjektet, ble fem barnehager som hadde vært deltagende i GoBaN-prosjektet utvalgt av prosjektledelsen i GoBaN, og kontaktet av meg våren 2017. Surveyundersøkelsene med foreldrene hadde vært gjennomført av forskere i GoBaN-prosjektet i 2013, med kun noen

utvalgte foreldre i disse barnehagene. Dermed var det mange foreldre i disse barnehagene som ikke hadde vært deltakende i surveyen eller hadde kjennskap til tidligere GoBaN-undersøkelser når jeg tok kontakt fire år etterpå. Ledelsen i én av de fem barnehagene ønsket ikke at foreldre i deres barnehage skulle delta. I de fire andre utvalgte barnehagene fikk jeg muligheten til å informere kort om doktorgradsprosjektet på foreldremøter høsten 2017. I etterkant av informasjonen på foreldremøtene mottok jeg samtykker fra tolv foreldre, hvorav ingen foreldre hadde deltatt på surveyundersøkelsen til GoBaN. Av de tolv som samtykket, var det elleve foreldre som faktisk deltok på intervju. Jeg tok i tillegg kontakt med fire andre barnehager og fikk mulighet til å gi informasjon om prosjektet på foreldremøter i to av de fire barnehagene. Det førte til positiv respons fra ytterligere fire foreldre som samtykket og deltok i intervjuene. I første runde med dybdeintervjuer høsten 2017 deltok femten foreldre fra fem ulike barnehager. Foreldrene var tilknyttet barnehager i både urbane og rurale strøk, barnehager med ulik størrelse, organisasjonsform og eierskap. Foreldrene representerte variasjon innen etnisk og kulturell bakgrunn. Det skulle vise seg at alle foreldrene som deltok i denne første intervjurunden, hadde yrker som krevde lang utdanning, med bachelorgrad eller mer.

Siden analyser av det kvantitative datamaterialet fra surveyundersøkelsene viste signifikante forskjeller mellom foreldrenes meninger ut fra om de hadde kort eller lang utdanning, ble det nødvendig at jeg i dybdeintervjuene også fikk med foreldre som hadde yrker som ikke krevde lang utdanning. Sommeren og høsten 2018 startet jeg derfor en ny runde med invitasjoner til foreldre om å delta i intervju. Denne gangen med den hensikt å nå foreldre med kort utdanningsbakgrunn. Jeg nærmet meg denne gruppen foreldre på tre ulike vis. På samme måte som i første intervjurunden tok jeg kontakt med styrere i barnehagen. Jeg kontaktet tilsammen seks barnehager, som ut fra geografiske og sosioøkonomiske forhold kunne tilsi at jeg kunne nå flere foreldre med yrker som ikke krevde lang utdanning. Jeg tok også kontakt med arbeidsplasser hvor ansatte ut fra deres yrker og profesjoner sannsynligvis hadde kort utdanning. Jeg var i kontakt med hotellfagarbeidere på flere hotell, helsefagarbeidere på to eldresentre, apotekteknikere på to apotek, og salg og servicemedarbeidere på et handlesenter. På de ulike arbeidsplassene kom jeg i kontakt med ansatte som var foreldre til barn i barnehagen, hvorpå de ansatte/foreldrene fikk muntlig informasjon om prosjektet ansikt-til-ansikt, samtidig som de mottok det skriftlige informasjons- og samtykkebrevet. Den tredje tilnærmingen for å nå foreldrene med yrker som ikke krevde lang utdanning, var ved å komme i kontakt med målgruppen via bekjentskaper innen barnehagefeltet og barnehagelærer-utdanningen. Det viste seg likevel at foreldre med yrker som ikke krevde lang utdanning, var vanskelig å nå. Etter runden med invitasjoner til intervju høsten 2018, mottok jeg åtte samtykker

fra foreldre. Jeg hadde intervju med samtlige åtte foreldre, hvor det viste seg at fire av foreldrene hadde yrker som ikke krevde lang utdanning og fire hadde yrker som krevde lang utdanning.

Det var avgjørende for doktorprosjektets forskningsspørsmål og sammenhengen mellom prosjektets kvantitative og kvalitative deler, å ha foreldre som representerte variasjon i sosial og kulturell bakgrunn, også i de kvalitative intervjuene. Å inkludere foreldre med kort utdanningsbakgrunn ble samtidig en forskningsetisk utfordring med hensyn til hvor jeg kunne nå denne gruppen foreldre og hvordan jeg kunne nærme meg og invitere denne foreldregruppen inn i forskningen. Det at denne gruppen foreldre er i mindretall i utvalget og viste seg å være vanskelig å «få i tale», har forsterket min forståelse for hvor viktige nettopp deres stemmer er i diskursen om kvalitet i barnehagen, hva som kan oppleves som «gode barnehager».

Av de til sammen 23 foreldrene som deltok i første og andre intervjurunde var foreldrene tilknyttet 1) fire barnehager fra urbane strøk og fem barnehager fra rurale strøk, 2) én stor barnehage, syv middels store barnehager og én liten barnehagen, 3) åtte barnehager med tradisjonell avdelingsorganisering og én barnehagen med fleksibel struktur, 4) fem kommunale barnehager og fire private, 5) seks av barnehagene ble beskrevet av styrer eller på barnehagens nettsiden som barnehager med språklig og kulturelt mangfold, de andre tre barnehagene hadde ingen beskrivelse av barnehagens profil eller pedagogikk. Fem av foreldrene hadde annet morsmål enn norsk. Tre av foreldrene hadde barn med særlige behov for omsorg og oppfølging i barnehagen. Totalt tjuetre foreldre fra ni barnehager i tre ulike fylker i Norge deltok i tju intervjuer høsten 2017 og høsten 2018. Alle navn på foreldre og barn anvendt i avhandlingen og artikkel 2 og 3 er fiktive.

1. Anja, tre barn *. Yrke som krever lang utdanning
2. Betty **, tre barn. Yrke som krever lang utdanning
3. Christina **, to barn. Yrke som krever lang utdanning
4. Dina, tre barn & Elly, tre barn. Begge i yrker som krever lang utdanning
5. Fiola & George **, to barn *. Begge i yrker som krever lang utdanning
6. Helle, to barn. Yrke som krever lang utdanning
7. Iris, to barn. Yrke som krever lang utdanning
8. Jenny, tre barn. Yrke som krever lang utdanning
9. Klara & Liam, to barn. Begge i yrker som krever lang utdanning
10. Monica, to barn. Yrke som krever lang utdanning
11. Nicole, to barnehagebarn. Yrke som krever lang utdanning

12. Olivia, to barn. Yrke som krever lang utdanning
13. Oda, ett barn. Yrke som krever lang utdanning
14. Petra, to barn. Yrke som ikke krever lang utdanning
15. Richard** tre barn. Ikke lang utdanning
16. Sara, ett barn. Yrke som krever lang utdanning
17. Tove, to barn. Yrke som krever lang utdanning
18. Ulla, to barn. Yrke som krever lang utdanning
19. Vera, to barn. Yrke som ikke krever lang utdanning
20. Wenche, tre barn. Yrke som ikke krever lang utdanning

* Barn med særlige behov for omsorg og oppfølging.

** Et annet førstespråk enn norsk

5.3.2. Kvalitative data og analytiske valg

Forskningsintervjuene var semistrukturerte med en tematisk intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009, s.44). Foreldrene som samtykket i å delta på intervju, fikk den tematiske intervjuguiden tilsendt på forhånd. Slik kunne de få kjennskap til hvilken tematikk jeg knyttet til forskningsfokuset. Intervjuguiden beskrev to hovedområder og flere undertema som var av forskningsinteresse, samtidig som guiden presiserte at det først og fremst var «foreldrenes stemmer og meninger om hvordan det er å være foreldre i barnehagen, som skal få komme til uttrykk» (vedlegg 7). Jeg stilte foreldrene spørsmål ut fra de tematiske områdene i intervjuguiden. Ifølge Wendy Hollway og Toni Jefferson (2000, s.31) har forskeren først og fremst et ansvar for å være en god lytter, fremfor å stille forhåndsformulerte spørsmål i en hensikt om å få «bestemte» svar. En mer fleksibel, åpen og lyttende holdning fra meg som forsker vil i større grad kunne gi rom for foreldrenes interesser og fortellinger (Hollway & Jefferson, 2000). Med en slik innstilling og tilnærming til intervjuet ble intervjuguiden på ulike måter innledende og i varierende grad styrende for hvordan intervjuene tok form, alt etter de deltakende foreldrenes uttrykk for initiativ og engasjement i intervjusituasjonen.

Flere av foreldre hadde tatt med seg og lest intervjuguiden på forhånd. Noen foreldre fortalte da vi møttes at de hadde tenkt over de ulike temaene omkring *den gode barnehagen* og *foreldrenes medvirkning og samarbeid*. I tillegg til å informere foreldrene om at jeg først og fremst ønsker deres meninger, har jeg også informert i intervjuguiden om at jeg i løpet av

intervjuet også ønsker å komme inn på noen av underpunktene knyttet til deres oppfatninger, erfaringer og forventninger til

hoved-temaene: *Den gode barnehagen*

- hva oppfattes og erfares som en god barnehage, kvalitet i barnehagen?
- om relasjoner, samspill og vennskap
- om omsorg, lek, læring og danning
- om barns rett til medvirkning
- om barnehagens oppgaver
- om innhold i barnehagen

Og hovedtema: *Foreldres medvirkning og samarbeid med barnehagen*

- dialog mellom hjem og barnehagen
- om møteplasser, formelle og uformelle arenaer
- om innsikt i barnets hverdagsliv i barnehagen
- om gruppelivet og fellesskapet
- om overganger mellom hjem og barnehage, innad i barnehagen og fra barnehagen til skole.

De fleste foreldrene hadde lest intervjuguiden, noen hadde tatt guiden med seg, og noen foreldre hadde ikke sett på guiden. Selv om foreldrene hadde lest den tematiske intervjuguiden og på et vis hadde forberedt seg, ble det som oftest etter oppfordring fra foreldrene til at jeg som forsker stilte innledende spørsmål. I de aller fleste intervjuene sa foreldre eksplisitt, etter den innledende uformelle praten, at de ønsket at jeg skulle stille innledende spørsmål, for «å komme i gang». Den innledende uformelle praten på fem til ti minutter innebar en kort presentasjon hvor vi hilste på hverandre og iblant pratet løst om nærliggende forhold, som det å finne frem eller rekke møtet i tide. De første minuttene innebar også at jeg igjen takket foreldrene for deres samtykke til å delta, og samtidig minnet om deres rett til å trekke samtykket.

De første minuttene virket som en oppvarmende innledning. Ved noen av intervjuene «fløt» de innledende sekvensene «over» i selve intervjuet, slik at jeg tok en kort pause i samtalen bare for å sette i gang lydopptakeren. Andre innledende sekvenser hadde en mer tydelig markert overgang, hvorpå vi, foreldrene og jeg mer eksplisitt bekreftet at intervjuet skulle begynne. Etter at intervjuene var i gang, tok de form og utspilte seg på ulike vis, noen mer ledende og spørrende fra meg som forsker, og andre mer lyttende og responderende til foreldrenes initiativ og utsagn, alt etter deltakernes engasjement og motivasjon til å «ta ordet» og fortelle om sine interesser, meninger og opplevelser. I de aller fleste intervjuene kom foreldrene selv inn på flere av underpunktene til hovedtemaene i intervjuguiden. Om ikke de gjorde det, stilte jeg i løpet av intervjuet spørsmål som berørte flere av undertemaene.

Blant de 23 foreldrene hadde de aller fleste klare meninger og oppfatninger av hva som kunne være en god barnehage for sine barn. Ofte var deres forventninger og oppfatninger av *en god barnehage* i tråd med deres opplevelser med barnehagen, slik at foreldrene stort sett var positive i sine uttalelser og fortellinger. De aller fleste foreldrene virket også positivt innstilt og motiverte til å dele sine meninger og opplevelser i intervjusituasjonen. Men noen foreldre fortalte om forventninger til barnehagen som ikke ble innfridd og opplevelser av å ikke bli sett og møtt av personalet. Blant annet fortalte en mor at hun hadde få eller ingen gode opplevelser med barnehagen, og opplevde at hun og barna hennes ble oversett av barnehagepersonalet. Flere foreldre fortalte om forskjeller ved hvordan foreldre ble møtt og at særlig de ressurssterke foreldrene og «pedagog-foreldrene» var de som ble sett og lyttet til. Noen foreldre virket maktesløse i sine relasjoner til barnehagen, og deres opplevelser gikk inn på meg i intervjusituasjonen. Jeg ble der og da særlig oppmerksom på hvordan jeg kunne bidra til at foreldrene skulle oppleve at deres meninger og opplevelser var betydningsfulle.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene og skrevet supplerende notater underveis, om foreldrenes eventuelle poengteringer og kroppslige uttrykk, eller stikkord jeg knyttet til forhold foreldrene fortalte om, som jeg kunne komme til å ønske at de utdypet. Jeg etterstrebet en utøvende aktivt lyttende forskerrolle i tråd med slik Hollway og Jefferson (2000, s. 36) beskriver den: «this involves attentive listening and possibly some note-taking during the initial narration in order to be able to follow up themes in their narrated order». Selve intervjuet varte i omtrent 60 minutter. Gjennomføringen av intervjuene ble tilpasset foreldrenes ønsker og praktiske muligheter, med hensyn til både tidspunkt på dagen og hvor intervjuet skulle finne sted. De fleste intervjuene ble holdt i familienes barnehager eller på Oslo Met - storby universitet, campus Pilestredet og campus Kjeller. Noen intervju ble etter foreldrene ønske holdt hjemme hos familien.

Intervjuene ble først transkribert i sin helhet, inkludert eventuelle kroppslige uttrykk og gester notert i supplerende notater og markering av tenkepauser, lyder og uklare uttrykk og ord. Til hjelp og støtte i transkriberingen brukte jeg verktøyet hyperTRANSCRIBE. Ved behov ble deler av intervjuene lyttet til og transkribert opptil flere ganger. Deretter ble transkriberingene delvis rensket og renskrevet ved at uklare ord og uttrykk ble fjernet, og kroppslige uttrykk, tenkepauser eller lyder ble beholdt i parentes eller tatt ut, alt ettersom jeg tolket uttrykkene som særlig betydningsfulle og meningsbærende i sammenheng til det som ble sagt verbalt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Koding var første steg i den kvalitative analysen, hvor jeg sto mellom tilnærming til en mer åpen og empiri nær koding (Tjora, 2018, s.37) eller en mer forutinntatt koding, hvor

kategorier var tenkt på forhånd. Min tilnærming til det empiriske materialet kan sies å være en kombinasjon av en åpen, mer induktiv tilnærming og en mer søkende abduktiv tilnærming, hvor også teorier spilte inn, med bakgrunn i de forhåndsdefinerte temaene knyttet til doktorgrads-prosjektet (Tjora, 2018, s.14). Jeg ønsket først og fremst å lytte til foreldrenes stemmer og opplevelser knyttet til barnehagen. Det kunne være foreldrene var opptatt av helt andre tema og forhold enn hva jeg på forhånd hadde tenkt på. Jeg er klar over at særlig i forsknings-sammenheng må man ikke oppfatte verden som selvinnlysende, men som Tjora (2018, s.48) beskriver det, heller betrakte verden som et merkelig sted. Samtidig som jeg ville la meg overraske ved å oppdage tematikk foreldre var opptatt av som jeg slett ikke hadde tenkt på, hadde jeg en agenda i det semistrukturerte intervjuet som rettet oppmerksomheten mot forskningens hovedproblemstilling og mulige undertema. Informasjonen om forsknings-områdene og undertemaene i intervjuguiden kan også ha påvirket foreldrene i mer eller mindre grad, og dermed deler av innholdet i forskningsintervjuene og hvilke temaer som ble sentrale i datamaterialet. Samtidig viste intervjuene at flere av foreldrene også snakket om andre tema utenfor områder i intervjuguiden. Dette kan forstås som at foreldrenes meninger og stemmer, uavhengig av intervjuguiden, også kom til uttrykk.

Ifølge Tjora (2018, s.42) vil en mer empiri nær koding, linje-for-linje, som inkluderer utsagn av hva deltakeren faktisk *sier*, ivareta det empiriske innholdet bedre, enn om kodingen sorteres etter kategorier laget på forhånd. Forhåndsbestemte koder innebærer heller hva, hvilket tema deltakeren har snakket *om*, enn hvilke sammenhenger dette kommer til uttrykk. Å gå mer åpent inn med et mål om å trekke ut essensen av det empiriske materialet, ledet av et prinsipp om emergens og tilsynekomst, kan føre til at tallrike koder og flere kodegrupperinger kommer til syne. Først leste jeg de transkriberte intervjuene og kodet utsagn i hvert intervju med farger ut fra essensen i det foreldrene hadde sagt. Hvert intervju ble kodet stegvis, både åpent i sin helhet og søkende ut fra hovedtemaene i intervjuguiden. Tematikk som kom til syne i hvert intervju, analyserte jeg videre ved å markere, kode-gruppere og sortere tematikk i tilknytning til hovedtemaene i doktorgradsprosjektet: *den gode barnehagen og foreldres medvirkning og samarbeid*.

Videre ble kodegrupperte data fra hvert intervju samlet i ett felles dokument. Utklippet av tabellen nedenfor er et eksempel på sortering innen de to hovedkategoriene og bruk av fargekoder:

Gode barnehager - læring	Medvirkning og samarbeid – daglige møter
<p>leken er viktigst, siden barn i leken lærer så mye. å takle skuffelse. Det er jo absolutt en utfordring. Det er jo veldig mye skuffelse i livet, så det å mestre det ... er livsmestring. Og det å klare seg i gruppa, det er absolutt viktig</p> <p>at barna kan gå inn i den lille lekeboblen å bare være der. Jeg tenker at det er viktig. ... Og at det er tid. For det tar litt tid å komme inn i det. Det ikke bare sånn knips, og så er man der</p>	<p>For det er jo, helt i starten, så kommer man og henter ungene sine også har dem kanskje ikke helt tida til å prate så mye med deg eller det har vært de som har vært sammen med han på dagen har gått hjem, så man får vite litt lite noen ganger om hvordan dagen har vært, om han har vært lei seg, om han har kranget eller om han har vært bare bra.</p> <p>få litte grunn informasjon om hva har skjedd av sånne vanlig rutine ting, vi gjorde sånn og sånn og sånn, lekte litt med den og at de har hatt det bra</p>

Jeg har forsøksvis også gjort analyser med dataprogrammet hyperRESEARCH. Dedikerte dataprogrammer *kan* være til hjelp i analyser av omfangsrikt empirisk materiale (Tjora, 2018, s.46). Men ifølge Tjora (2018, s.47-53) kan det manuelle visuelle analysearbeidet, med tekst på papir, utklipp av tekst og farger til hjelp ved koding og kodegrupperinger, gi bedre oversikt over både materialet i sin helhet og sentrale deler i datamaterialet, samt de analytiske referansepunktene. Begrenset utbytte av dataprogrammer i analysearbeidet kan ha med mine begrensede digitale ferdigheter å gjøre. Men det har nok først og fremst å gjøre med mitt behov for visuelt å kunne se og konkret og fysisk å kunne bevege på deler av det store helhetlige materialet i de analytiske prosessene - som å flytte på og prøve ut «biter i et stort puslespill-bilde». Hollway og Jefferson (2000, s.68) advarer mot en fragmentering av datamaterialet i digitale analyseprosesser, hvor de påpeker at «it is worth noting that this problem of fragmentation of data is perhaps the most significant weakness in computerassisted qualitative data analysis (CAQDA)», og de fremhever at det i kvalitativt analysearbeid er viktig å ikke miste helheten av syne, siden helheten er mer enn summene av delene.

Kodegrupperinger jeg gjør danner grunnlag for hvilke hovedtema som tas videre for analyse. Det kan bidra til å redusere volumet i datamaterialet, men uten at materialet da er redusert på bakgrunn av (forhånds)gitte forventninger eller kategoriseringer (Tjora, 2018, s.50). Ifølge Tjora vil den åpne kodingen og kodegruppering gjøre at «Dette arbeidet strukturerer med andre ord undersøkelsens resultatdel, noe som vil kunne ende opp som [...] separate vitenskapelige artikler i et større prosjekt» (Tjora, 2018, s.50). Datamaterialet fra forskningsintervjuene med de 23 foreldre ga et omfangsrikt materiale som kan føre til ytterligere fremtidige artikler om foreldres perspektiver på barnehagen, utover de tre aktuelle artiklene i

denne avhandlingen. Funn i det kvantitative datamaterialet fra surveyundersøkelsene spilte også inn på valg og avgrensinger av tema og kodergrupperinger i det kvalitative materialet.

I sammenheng til doktorgradsprosjektets design, sammenheng og omfang, ble flere tema som foreldrene kom inn på, ikke tatt med i videre i denne avhandlingens artikler. Andre tema som foreldrene kom inn på i intervjuene var blant annet måltid/ernæring/kosthold, uteliv/friluftsliv, turer/nærmiljø, forebygging av mobbing, inkludering, overgang fra barnehage til skole, sykefravær/vikarer i barnehagen, menn i barnehagen, elektronisk kommunikasjon. Analyseprosessen med kodegrupperingen og utvalget fra det empiriske materialet ledet mot videre analyser av foreldres meninger om «den gode barnehagen», herunder perspektiver på læring og barnehagen som omsorgs- og læringsarena, samt foreldres meninger om «medvirkning og samarbeid» med personale i barnehagen, herunder foreldres forventninger til personalets profesjonelle holdning og de daglige møtene med barnehagepersonale.

5.4. Doktorgradsprosjektets troverdighet

Om dette doktorgradsprosjektet vil oppfattes som troverdig, henger sammen med det som vanligvis i kvantitative tilnærminger kalles for validitet og reliabilitet, og som ofte i kvalitative tilnærminger kalles gyldighet og pålitelighet. Det er mange aspekt ved forskningstilnærmingen, valg og gjennomføring av forskningsprosessen som enten kan styrke eller svekke et forskningsprosjekts troverdighet (Creswell, 2014; Hatch, 2002). I kapittel 4 og 5 har jeg underveis redegjort, argumentert og reflektert over forskningsetiske, vitenskapsteoretiske og metodiske valg jeg har gjort, som henger sammen med doktorgradsprosjektets troverdighet, gyldighet og pålitelighet. Én styrke ved avhandlingens troverdighet vil være prosjektets transparens knyttet til blant annet mine etiske overveielser og kritiske refleksjoner over egen forskerrolle, tilnærminger til feltet og valg av metoder. Om jeg har gjort tydelig rede for analysegrep og gjennomføringene av dybdeintervjuene med foreldrene, vil det også kunne styrke troverdigheten. Jeg vil her forsøke å oppsummere noen av de aspektene og sammenhengene ved doktorgradsprosjektets troverdighet, som jeg har berørt og belyst i avhandlingen frem til nå.

Validitet og gyldighet i den kvantitative delen av doktorgradsprosjektet innebærer blant annet kritisk refleksjon over om surveyen har undersøkt det den hadde til hensikt å finne ut. John W. Creswell (2014, s.174) peker på interne og eksterne trusler mot validitet i kvantitative undersøkelser. Interne trusler mot validitet kan knyttes til forskningsprosedyrer og behandling og håndtering av deltakerne, som kan true forskerens muligheter til å trekke slutninger. Forskningsdesignet og gjennomføringen av et forskningsprosjekt kan imidlertid bidra til å

minimere trusler mot validitet (Creswell, 2014). For surveyundersøkelsen innebærer dette at jeg kritisk reflekterer over hva undersøkelsen hadde til hensikt å finne ut, og om designet av surveyen med ulike spørsmålsformuleringer, påstander og svaralternativ, samt utvalget av deltakere til surveyen og selve gjennomføringen av surveyene, kan «svare på» det som var intensjonen. I kapittel 5.1 har jeg redegjort for bakgrunnen til surveyundersøkelsen, samt kritisert at enkelte spørsmålsformuleringer og påstander kan virke diffuse og vanskelige å ta stilling til og muligens føre til tendenser av JA-siing (Hellevik, 2011, s.51). Ifølge forskerne i GoBaN-prosjektet ble surveyene gjennomført med foreldrene, hovedsakelig over telefon, på så lik måte som mulig. Forskervalidering i vitenskapelige miljø, *valideringsfellesskap* (Kvale & Brinkmann, 2009), hvor mine tolkninger av datamaterialet har blitt utfordret av andre forskere, kan videre bidra til å minske truslene for validitet. Prosjektets transparens ved at jeg har identifisert og redegjort for surveyens bakgrunn, gjennomføring og analyser av kvantitative materialet, kan bidra til å styrke undersøkelsens validitet (Creswell, 2014, s.177).

Når det gjelder gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) i kvalitative forskningsprosjekt er det andre aspekt som løftes frem som trusler eller styrker for prosjektets troverdighet (Creswell, 2014, 201-202). Et kvalitativt forskningsprosjekts gyldighet kan styrkes ved at ulike prosedyrer sjekker nøyaktigheten i prosjektets funn. Videre kan forskningsprosjekts pålitelighet styrkes ved at forskerens tilnærming er konsistent (Creswell, 2014, s.201). Prosedyrer for å styrke forskningsprosjekts gyldighet kan blant annet være: triangulering av ulike data, bruk av rike og tykke beskrivelser, at forskeren redegjør for sin forskerrolle og eventuelle bias, at forskeren sjekker dataenes nøyaktighet med sine deltakere, samt anvender *peer*-debrifing hvor kolleger vurderer og stiller kritiske spørsmål til deler av og helheten i forskningsprosjektet (Creswell, 2014). I den kvalitative delen av doktorgradsprosjektet med intervjuer med 23 foreldre, har jeg i kapittel 5.2. gjort rede for valg omkring utvalgsriterier og deltakere til intervjuene, planlegging og gjennomføring av intervjuene, samt bearbeiding og analytiske tilnærminger og valg som er gjort knyttet til datamaterialet. Jeg har anvendt tykke, rike beskrivelser (Andenæs, 2000) i denne delen av avhandlingen og gjort stegvise analytiske grep (Tjora, 2018). En form for triangulering av data finner sted i overgangen og sammenhengen mellom avhandlingens kvantitative del og kvalitative del, fra surveyundersøkelsene til dybdeintervjuene, samt i den felles drøftingen av resultatene i kapittel 7. Doktorgradsprosjektets pålitelighet kan samtidig leses ut fra overveielser og refleksjoner over min forskerrolle og mine tilnærminger til både det kvantitative datamaterialet og til planleggingen av og gjennomføringen av den kvalitative undersøkelsen, som jeg har gjort rede for og reflektert over i kapittel 4. Her kommer forskningsetiske valg, forskerrollen og mitt vitenskapsteoretiske perspektiv til syne. Ytterligere en styrke for avhandlingens kvalitative del er at mine veiledere

tilknyttet doktorgradsprosjektet, samt kolleger og med-stipendiater i det akademiske miljøet, ved flere anledninger har lest, vurdert og kommentert deler av materialet, artikkelmanus og doktorgradsavhandlingen i sin helhet.

6.0. Resultater

I dette kapitlet presenteres kort bakgrunnen for og resultatene fra de tre artiklene i avhandlingen. Artiklene er å finne og kan leses i sin helhet i slutten av avhandlingen. Tabellen nedenfor gir en oversikt over artiklene med hensikter, metoder og utvalg som ligger til grunn for datamaterialet og de ulike analysene og drøftingene.

Tittel	Artikkel 1 Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens	Artikkel 2 Den synlige og usynlige pedagogikken - Foreldres syn på barns læring i barnehagen	Artikkel 3 Samarbeid i barnehagen - «Like barn leker best»? Perspektiver på samarbeid fra foreldre med ulik bakgrunn
Hensikt	Undersøke foreldre og styreres meninger om kvalitet i barnehagen.	Undersøke foreldres syn på læring i barnehagen, og hvordan deres oppfatninger kan forstås relatert til den nordiske barnehagepedagogikken.	Undersøke foreldres oppfatninger av et godt samarbeid og opplevelser av samarbeidet med barnehagepersonalet.
Metoder	Kvantitative surveyundersøkelser med foreldre og styrere.	Kvalitative forskningsintervju med foreldre.	Kvalitative forskningsintervju med foreldre.
Utvalg	1047 foreldre, 84 styrere	20 intervjuer med 23 foreldre fra ni barnehager.	20 intervjuer med 23 foreldre fra ni barnehager.
Analyse	Kvantitative deskriptive analyser.	Kvalitative tematiske analyser. (SDI Stegvisdeduktiv induksjon)	Kvalitative tematiske analyser. (SDI Stegvisdeduktiv induksjon)
Problemstilling	Hva er foreldres og styreres meninger om kvalitet i barnehagen?	Hvilke oppfatninger har foreldre av læring i barnehagen, og hvordan kan deres oppfatninger forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen?	Hvilke oppfatninger har foreldre med ulik bakgrunn av et godt samarbeid i barnehagen, og hvordan opplever foreldrene det daglige samarbeidet?

6.1. Artikkel 1

Wolf, Kristin Danielsen (2018) Stakeholder's opinions of quality in Norwegian kindergarten. *Early Years. An International Research Journal*. Routledge, Taylor & Francis group.

DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/09575146.2018.1547686>

Denne artikkelen ble publisert i tidsskriftet *Early Years* høsten 2018. Forskningstilnærmingen og bakgrunnen for artikkelen er kvantitativ, basert på datamateriale fra surveyundersøkelser med et utvalg på 1047 foreldre og 84 barnehagestyrere, fra fem fylker i Norge. I artikkelen undersøker jeg foreldrenes og styrernes meninger om kvalitet i barnehagen. Foreldrene og styrerne tar stilling til spørsmål og påstander i surveyen om hva som kjennetegner en god barnehage. Spørsmålsbatteriet i surveyene innebærer ti påstander som er gradert fra 'helt enig' til 'uenig' og 'vet ikke'.

Resultatene fra analyser av datamaterialet i survey-undersøkelsene viser at foreldrene og styrerne stort sett er enige om hva som kjennetegner en god barnehage. Både foreldre og styrere legger stor vekt på utsagn som kan relateres til barne-sentrerte verdier og demokratiske barnehagepraksiser. Men når det gjelder vektlegging av barns læring i barnehagen og at personalet skal arbeid med tall og bokstaver sammen med barna, er det både forskjell mellom foreldrenes og styrernes meninger, og forskjell blant foreldrene som deltar i surveyen. Blant foreldrene er flere av foreldrene med kort utdanning helt enige i at læring og arbeid med tall og bokstaver er viktig i en god barnehage, til forskjell fra foreldre med bachelor og mastergrad, som i mindre grad vektlegger dette.

Ut fra analysene og drøftingen konkluderer jeg med at foreldrenes og styrernes like meninger om barne-sentrerte verdier kan knyttes til ideer om 'en god barndom'. Vi kan anta at en nordisk sosial pedagogisk barnehagetradisjon kan ligge til grunn for en gjensidig forståelse av barndommens verdier mellom foreldrene og barnehagepersonalet. Men variasjonen blant foreldrenes og styrernes meninger om barns læring og arbeid med tall og bokstaver, og tendensen til at noen foreldre legger mer vekt på læring, tall og bokstaver i «en god barnehage», kan virke inn på foreldrenes forventninger til barnehagen og på samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen. Variasjon blant foreldrenes meninger henger sammen med foreldrenes ulike utdanningsbakgrunn. Barnehagepersonalet kan være oppmerksomme på at foreldre kan ha forskjellige meninger om læring. Å tematisere forståelser for *læring* i dialoger mellom foreldrene og personalet kan legge til rette for at *alle* foreldre kan ha like muligheter til å bli hørt, utveksle oppfatninger og kan virke med og samarbeide i barnehagen, uavhengig av deres sosiale bakgrunn.

6.2. Artikkel 2

Wolf, Kristin Danielsen (i prosess) Den synlige og usynlige pedagogikken – Foreldres syn på barns læring i barnehagen. Innsendt høsten 2019 til tidsskriftet *BARN*.

Abstrakt til denne artikkelen ble sendt inn 16.oktober 2019 til tidsskriftet *BARN*. Forskningstilnærmingen og bakgrunnen for artikkelen er kvalitativ, basert på datamaterialet fra dybdeintervjuer med 23 foreldre med barn i ni ulike barnehager i tre norske fylker. Foreldrene har deltatt i semistrukturerte forskningsintervju med tematisk intervjuguide omkring to hovedtema knyttet til hovedproblemstillingen i doktorgradsprosjektet: ‘den gode barnehagen’ og ‘foreldres medvirkning og samarbeid’. I denne artikkelen undersøker jeg data relatert til hovedtema ‘den gode barnehagen’, som innebærer blant annet undertema ‘omsorg, lek, danning og læring’. Datamaterialet relatert til foreldrenes oppfatninger av læring i barnehagen ble analysert og drøftet videre.

Resultatene fra analyser av datamaterialet viser at foreldrenes oppfatninger av læring varierer på tvers av deres sosiale og kulturelle bakgrunn og deres ulike erfaringer i barnehagen. Mange av foreldrene oppfatter læring som en individuell tilegnelse av et konkret synlig innhold eller resultat. Oppfatninger av læring knyttet til et helhetlig sosiokulturelt perspektiv som kan relateres til den usynlige barnehagepedagogikken, kommer ikke til uttrykk blant alle foreldrene. Samtlige foreldrene oppfatter midlertid barnehagepersonalet som betydningsfulle for barnets læring og trivsel, og vektlegger at personalet er kjærlig omsorgsfulle overfor barna. Men foreldrene opplever personalet og den profesjonelle omsorgen ulikt.

Uten kjennskap til den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen med en helhetlig tilnærming til læring, kan den «tause» og usynlige barnehagepedagogikken basert på lek, være vanskelig å oppdage og verdsette. Dersom ikke barnehagen setter ord på den usynlige pedagogikken, leken og den helhetlige tilnærmingen til læring, kan ulike og motstridende oppfatninger av barns læring eksistere blant foreldrene og barnehagepersonalet. Ulike oppfatninger og verdsettinger kan spille inn på ulike forventninger og motstridende ideer om hvordan barnehagen kan være «barns beste» læringsarena. Foreldrenes tanker, holdninger og handlinger - deres habitus - og foreldrenes sosial og kulturelle kapital kan ha betydning for deres møter med barnehagepersonalet. Barnehagepersonalet må være oppmerksom på sosiale og kulturelle ulikheter, og legge til rette for likeverdige samarbeid og muligheter for *alle* foreldrene til å medvirke.

6.3. Artikkel 3

Wolf, Kristin Danielsen (2019) Samarbeid i barnehagen – «Like barn leker best»? Perspektiver på samarbeid fra foreldre med ulike bakgrunn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 02-03, årgang 103.

DOI: <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-04>

Denne artikkelen ble publisert høsten 2019, i Norsk pedagogisk tidsskrift. Artikkelen er basert på analyser av datamaterialet fra dybdeintervjuer med 23 foreldre med barn i ni ulike barnehager fra tre fylker i Norge. Intervjuene med foreldrene har vært semistrukturerte med tematisk intervjuguide, som blant annet tok utgangspunkt i to hovedtema knyttet til hovedproblemstillingen i doktorgradsprosjektet: ‘den gode barnehagen’ og ‘foreldres medvirkning og samarbeid’. I denne artikkelen undersøker jeg data relatert til særlig hovedtemaet ‘foreldres medvirkning og samarbeid’, som innebærer blant annet undertemaene ‘samarbeid med barnehagen’, ‘dialog mellom hjem og barnehage’ og ‘formelle og uformelle møteplasser’. Datamaterialet relatert til foreldrenes oppfatninger av et godt samarbeid og deres opplevelser av det daglige samarbeidet med barnehagepersonalet ble analysert og drøftet ut fra forskningsspørsmålet.

Resultatene fra analysene viser at samtlige foreldre verdsetter personalets nærhet, hjertelighet og imøtekommenhet ved et godt samarbeid, men at foreldrene opplever samarbeidet ulikt. Ikke alle foreldrene opplever å bli sett og møtt av personalet, hvilket henger delvis sammen med deres sosiale og kulturelle kapital. De daglige møtene mellom foreldrene og personalet innebærer uttrykk for symbolsk makt, hvor særlig foreldre med en sosial og kulturell kapital som er forskjellig fra personalet, kan oppleve å ikke bli møtt og anerkjent. Foreldre som er mer like personalet med hensyn til deres sosiale og kulturelle kapital ser ut til å oppleve bedre muligheter for et mer likeverdig samarbeid. Det profesjonelle ansvaret innebærer å skape likeverdige muligheter for *alle* foreldre til å bli sett, hørt og anerkjent, men det kan være relevant å spørre om vi i barnehagefeltet kan være «blinde» for og mangle et språk for forskjellighet og sosiale klasser blant foreldrene og barna i barnehagen.

7.0. Drøfting av artiklenes resultater

I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene fra de tre artiklene i avhandlingen, ut fra hovedproblemstillingen i doktorgradsprosjektet, som er: **Hvilke oppfatninger har foreldre av kvalitet i barnehagen, og hvordan opplever foreldre samarbeidet mellom hjem og barnehage?** Jeg kommer avslutningsvis inn på avhandlingens mulige implikasjoner for barnehagefeltet.

Resultater fra doktorgradsprosjektet omkring foreldrenes oppfatninger av kvalitet i barnehagen kan på den ene siden relateres til den usynlige pedagogikken og barns opplevelse og trivsel i barnehagen, og på den andre siden til den synlige pedagogikken og barns læring i barnehagen. Foreldrenes oppfatninger av kvalitet drøftes videre ut fra disse to tilnærmingene, og baserer seg på resultatene fra både de kvantitative surveyene og de kvalitative intervjuene i doktorgradsprosjektet.

7.1. Kvalitet i barnehagen og det individuelle barnet

Det kan synes som foreldrene beskriver hva kvalitet i barnehagen kan være ut fra flere dimensjoner (Søbstad, 2002; Søbstad, 2004; Winger, Gulpinar & Hernes, 2016). Verdier blir i blant beskrevet eksplisitt og poengtert – «*det* mener jeg gir kvalitet da» (Olivia), men oftest blir *kvalitet* beskrevet mer sammensatt, som «jeg er opptatt av at de skal oppleve trygghet» (Anja), og «jeg tenker at det må være stabilt personale» (Helle), hvor foreldrene også peker på andre forhold som spiller inn. Når det gjelder hva som kan være kvalitet i barnehagen, kommer foreldrene inn på aspekter som gjelder både barnehagens verdier og innhold, atmosfæren i barnehagen og kvaliteter ved personalet, samt strukturelle og fysiske forhold. Flere foreldre trekker også frem at de ser hvordan ting henger sammen, at det kan være vanskelig å ha en god dag hvis ikke forholdene er lagt til rette for det – «så kanskje det i oppstartsperioden burde vært flere voksne, at dem burde hatt ... (tenkepause) ... men da, hvis et barn skal knytte seg til en, så er det kanskje vanskelig og» (Nicole).

Foreldrene setter ord på hva som kan være kvalitet ut fra mange ulike dimensjoner og relasjoner - hvordan ett forhold kan påvirke et annet. Foreldre forsøker ikke å gi en definisjon av hva kvalitet kan være, men de ser ut til å søke etter hva som kan oppleves godt og meningsfullt i barnehagen, ut fra sitt barns perspektiv, at barnet først og fremst skal være trygg, og så at de kommer inn på flere forhold som kan påvirke barnets trygghet. Ifølge Wittek og Kvernbekk (2011) er kvalitet et mangefasettert og vagt konsept som det er problematisk å

forsøke å definere. Dahlberg og Moss (2005) problematiserer også kvalitetsbegrepet, som de mener har blitt en klisjé i vår tid. Moss (2016) bringer inn konseptet *meningsskaping*, som et alternativ til *kvalitet*. I undersøkelser av foreldrenes oppfatninger av kvalitet, har jeg i dette prosjektet ut over foreldrenes beskrivelser av hva kvalitet kan være, også søkt etter hva foreldrene uttrykker har betydning og gir og *skaper mening* for dem og barnet deres i barnehagen. Doktorgradsprosjektet viser at foreldrene har både sammensatte og sammenfallende oppfatninger av kvalitet og hva som kan være en god barnehage, hvor særlig personalets betydning og deres kjærlige omsorgsfulle tilstedeværelse blir høyt verdsatt. Men det er også variasjon blant foreldrenes oppfatninger når det gjelder den usynlige pedagogikken og læring i barnehagen. I de neste avsnittene drøfter jeg foreldrenes oppfatninger av hva som kan være kvalitet i barnehagen, relatert til *usynlig pedagogikk og opplevelseskvalitet*, og til *synlig læring og resultatkvalitet*.

7.1.1. Usynlig pedagogikk og opplevelseskvalitet

De kvantitative surveyundersøkelsene viser at foreldrene i stor grad har omforente meninger om hva som kan være kjennetegn ved en god barnehage. Den dominerende oppfatningen knytter meninger om en god barnehage til barnesentrerte verdier, «children's being and doing, creativity, play and social competence» (Wolf, 2018, s.7). Resultatene fra analysene og drøftingen i artikkel 1, viser at foreldre vektlegger at 'barn kan uttrykke sine tanker og meninger', at personalet 'oppmuntrer barns nysgjerrighet og interesser' og arbeider med sosial kompetanse og ser på leken som viktigst, blir forstått som kjennetegn ved en god barnehage (Wolf 2018). Foreldrenes vektlegging av barns nysgjerrighet og interesser, lek og sosiale kompetanse, og betydningen av at barnet først og fremst må bli sett og hørt i barnehagen, kommer i tillegg sterkt til uttrykk blant foreldrene i de kvalitative forskningsintervjuene (Wolf, i prosess). Iris legger tydelig vekt på barnesentrerte verdier og kritiserer en institusjonalisert barndom: «Den institusjonaliserte barndommen, den blir jo veldig spesiell her i indre by, fordi alt er jo så forelderstyrt hele tida» (Iris). Iris kritiserer videre «institusjonalisering, et forferdelig ord, men jeg har ikke noe bedre ord - Voksenstyrte gjennomorganiserte barnelivet», og derfor mener Iris at barna må få lov å være frie og iblant leke fritt uten vokseninnblanding i barnehagen. Personalet må «tilrettelegge rett og slett for det frie» (Iris). Også George fremhever barneperspektivet, at «Tryggheten er kjempeviktig» og barnas frihet til å utforske og leke. «De har mye mer frihet. Og de spiller ganske mye på den friheten, men det er også mye mer *responsability* til de som jobber i barnehagen» (George). I sammenheng til barnesentrerte verdier og frihet fremhever foreldrene også personalets profesjonelle ansvar og betydning.

Relatert til kvalitet og hva som er en god barnehage, uttrykker foreldrene i tillegg at personalets kjærlige profesjonelle omsorg er avgjørende, at «personalet er nøkkelpersoner – dem *er* barnehagen» (Petra). En annen mor, Vera, sier det slik: «alle barn må bli møtt med kjærlighet og omsorg. Trenger ikke nødvendigvis å lære så voldsomt mye». Utover at foreldrene legger stor vekt på barns trygghet, lek og frihet, viser de kvalitative intervjuene at foreldrene også verdsetter barnehagepersonalets kjærlige omsorgsfulle holdning og handling høyt (Wolf, 2019; Wolf, i prosess). Foreldrenes meninger og oppfatninger av kvalitet kan relateres til personalets betydning og barnehagen som en god leke- og omsorgsarena for barna. I tillegg er det viktig for mange av foreldrene at personalet også viser oppmerksomhet, anerkjennelse og imøtekommenhet overfor foreldrene. Helle beskriver at det vesentlige er «oppmerksomheten de (barna) får, eller den anerkjennelsen de får når de bli møtt da, som ikke trenger å være så stor, men at de ser deg. Også oss foreldre, for det er noe med at når vi er trygge som voksne, så smitter det over på barna». Også Anja fremhever viktigheten av at både barna og hun er trygge: «Først og fremst at de (barna) skal være *trygge*. Altså at *de* skal føle seg trygge og at *jeg* føler meg trygg. For det er viktig for at jeg skal ha en god dag». Foreldrene både i de kvantitative surveyundersøkelsene og de kvalitative forskningsintervjuene, har meninger og oppfatninger om kvalitet og hva som er en god barnehage, som kan relateres først og fremst til at barnet skal «ha det bra», hvilket innebærer verdier og kjennetegn som frihet, lek, omsorg og at barn kan uttrykke sine tanker og meninger.

En god barnehage, ut fra foreldrenes ståsted, kjennetegnes også ved at barn og barnehagepersonalet skal bestemme sammen hva som skal skje, hvilket igjen kan relateres til barnehagen som en demokratisk arena (Wolf, 2018, s.10). Foreldrenes verdsetting av demokratiske praksiser og fellesskapet i barnehagen kommer til uttrykk både i surveyundersøkelsene og forskningsintervjuene. Foreldrene legger vekt på at barnet får være med å bestemme, og kan virke med i barnegruppen, «det å lære seg å være en del av en gruppe» (Anja) og «Å lære å leke, å lære etiske sosiale spilleregler» (Elly). Nærmest alle foreldrene har meninger om barnehagen som kan knyttes til det individuelle barnet, til at deres barn skal ha det bra. Men enkelte foreldre uttrykker også eksplisitt at det å ha det bra i barnehagen handler om å være del av et gruppeliv og felleskap. Å ha muligheter for å virke med i et fellesskap og bestemme sammen med andre i barnehagen, reflekterer demokratiske verdier og ideer om «en god barndom» (Wagner, 2006). Foreldrenes oppfatninger av kvalitet i barnehagen speiler slik i stor grad barnesentrerte og demokratiske verdier som ligger til grunn i den nordiske sosialpedagogiske barnehagetradisjonen (Einarsdottir mfl., 2015). Barnehagepedagogikken i de nordiske landene har røtter fra «barnehagens far», Fröbel (1826/2005), og den tyske *Pädagogik* tradisjonen, som har en helhetlig tilnærming til menneskets oppdragelse og danning (Biesta,

2013a). Foreldrenes oppfatninger av en god barnehage, gjenspeiler verdier som ligger til grunn i den helhetlige pedagogiske tilnærmingen, hvor også barnehagepersonalet har en sentral betydning for å dyrke og fremme, beskytte og vokte barns lek, utforsking og oppdagelse av omgivelsene (Fröbel, 1826/2005, s.55; Johansson & Samuelsson 2013, s.99).

Den tradisjonelle sosialpedagogiske barnehagepedagogikken har en svak innramming og svak klassifisering, hva Bernstein (1973) kaller en usynlig pedagogikk. Leken og hva barn gjør, er grunnlaget i den usynlige pedagogikken. Mange av foreldrene i surveyundersøkelsen og de fleste foreldrene i intervjuene legger stor vekt på barns uttrykk og lek, og ser på leken som et kjennetegn ved en god barnehage (Wolf, 2018; Wolf, i prosess). Barnets lek, aktivitet og gjøren - *doing* – er ifølge Bernstein (1973, s.121) også grunnlaget for vurdering i barnehagen, og lærerens vurderingen baserer seg da på lekens og læringens altomfattende teorier. Men de bakenforliggende teoriene for lek og læring som den usynlige pedagogikken er basert på, er ikke tilgjengelige for barnet, og er i varierende grad tilgjengelige for foreldrene. Den usynlige pedagogikken passer med teorier som forklarer læring som en taus og usynlig prosess, og foreldre som ikke har kjennskap til de altomfattende teoriene som ligger til grunn for den usynlige pedagogikken kan risikerer å ikke se læring som finner sted i leken. Uten kjennskap til de bakenforliggende teoriene, vil foreldrene kunne ha en annen oppfatning og forståelse av lek og læring i den usynlige pedagogikken, og ikke oppdage hva som så skiller læring og den usynlige barnehagepedagogikken fra læring og den synlige pedagogikken i skolen (Bernstein, 1973, s.124).

Den usynlige pedagogikken, til forskjell fra den synlige pedagogikken, kjennetegnes ved et mer implisitt hierarki og implisitte, multiple og diffuse kriterier (Bernstein 1973, s.119). Forskjellen mellom den usynlig og synlige pedagogikken ligger særlig i hvordan kriterier overføres og spesifiseres. «The more implicit the manner of transmission and the more diffuse the criteria, the more invisible the pedagogy, the more specific the criteria, the more explicit the manner of their transmission, the more visible the pedagogy» (Bernstein, 1973, s.116-117). Den usynlige pedagogikken kjennetegnes også ved at lærerens kontroll over barnet er implisitt, at læreren legger til rette for kontekster hvor barnet selv kan leve og utforske og at læreren legger liten vekt på overføring av spesifikke ferdigheter. Barnet kan selv velge, strukturere og regulere sine aktiviteter og sosiale relasjoner (Bernstein, 1973, s.116). Den svake klassifiseringen og innrammingen av pedagogikken fører til at *hva* barnet faktisk lærer og *hvordan* læringen foregår, kan være usynlig, mer diffust og vanskelig å oppdage for foreldrene i barnehagen.

Barnets trygghet og trivsel ses i sammenheng til et omsorgsfullt og kjærlig personale, personalet blir beskrevet som «nøkkelpersoner» i barnehagen. Men barnets trivsel blir også

relatert til det å leke og være del av et fellesskap, og ha en tilhørighet til barnegruppen i barnehagen. At barna trives og har noen å være sammen med i barnehagen, virker selvfølgelig for de fleste foreldrene. Men for de foreldrene som ikke opplever at barna trives i barnehagen, er foreldrenes oppmerksomhet først og fremst rettet mot at barnet skal være trygt og ha det bra. Som Vera kritiserer: «Lære? Det er jo så vidt de klarer å hindre dem i å ta livet av seg her. Så jeg syns jo, det blir litt sånn Maslow, at få nå dette på plass først før du begynner å snakke om hva de skal lære». Vera beskriver at barna hennes, Vegar og Vilje, ikke likte å gå i barnehagen, at de gråt når hun leverte på morgenen og ikke ble sett og møtt av personalet, «de (barna) ville jo bare møte noen som så dem» (Vera). Foreldrene er naturligvis først og fremst opptatt av sitt eget barn i barnehagen, og rettigheten foreldrene har, innebærer rett til å samarbeide med barnehagepersonalet om barnet i barnehagen. «Barnets beste» er foreldrene og personalets felles ansvar. Foreldrenes oppfatninger av hva som er det beste for sitt barn, ser ut til å henge sammen med deres opplevelse av barnets opplevelse av å ha det bra, og relaterer det til personalets evne til kjærlige omsorg for barna. Personalets kjærlige omsorg for barn, hva van Manen (1993, s.5) kaller pedagogisk kjærlighet, er en forutsetning for å etablere en god pedagogisk relasjon med barn, *in loco parentis* – i foreldrenes sted. I tillegg til en pedagogisk kjærlighet, må personalet ha en tålmodighet, toleranse og tro på barns muligheter. Personalets evne til å etablere en kjærlig omsorgsfull relasjon, forstås som pedagogisk egnethet (van Manen, 1993). Fra foreldrenes ståsted kan vi si at en god barnehage kjennetegnes ved personalets kjærlige omsorg og pedagogiske egnethet, og at personalet vektlegger barnesentret verdier og søker etter barns perspektiver, følelser og opplevelser av å ha det bra i barnehagen.

Foreldrene vektlegger barnets opplevelse av å ha det bra i barnehagen, og ser ut til å oppfatte barnehagen ut fra en søken etter sitt barns perspektiv, et *nedenfra-opp*-perspektiv (Katz, 1993). Foreldre har en bruker- og deltakerposisjon fra et *utside-inn*-perspektiv i barnehagen. Likevel kan foreldrenes oppfatninger av kvalitet i barnehagen forstås via barns opplevelser, et *via-nedenfra-opp*-perspektiv, ut fra foreldrenes oppfatninger av hvordan deres barn opplever barnehagelivet. Foreldrenes kjennetegn og beskrivelser av en god barnehage kan relateres til hvordan livet i barnehagen kan oppleves først og fremst ut fra barnets posisjon, og i tillegg fra foreldrenes eget ståsted. Det kan forstås som et *opplevelsesperspektiv* på kvalitet, «vevet sammen» av barnets og foreldrenes perspektiver. Foreldrene er også oppmerksomme på forhold i barnehagen som kan påvirke kvaliteten og barnas opplevelser. Strukturkvalitet og prosesskvalitet blir trukket frem, hvor foreldrene peker på strukturelle forhold som for eksempel tilstrekkelig bemanning, og prosessuelle forhold som omsorgsfulle og kjærlige relasjoner, som spiller inn på barnets og foreldrenes følelsesmessige opplevelser i barnehagen. Personalet har

en særlig avgjørende betydning for kvaliteten, som kjærlige omsorgsfulle «nøkkelpersoner». Foreldrenes oppfatninger av kvalitet i barnehagen kan sies å være kompleks, og innebærer både et bruker-perspektiv fra foreldrenes posisjoner utenfra-inn, et blikk for struktur- og prosesskvalitet som skaper betingelser for det levde livet i barnehagen. Men mest av alt kan det virke som foreldrene anvender et *nedenfra-opp-perspektiv*, et *via-barns-perspektiv*, i beskrivelser av kvalitet i barnehagen, hvor oppmerksomheten er rettet mot barns uttrykk, følelser og *opplevelse* av å ha det bra. Foreldres syn på kvalitet innebærer barns opplevelse av å ha det bra i barnehagen og kan relateres til barnesentrerte verdier som ligger til grunn i den usynlige pedagogikken (Bernstein 1973). Ut fra en slik tenking kan det forstås som at foreldre verdsetter en *usynlig kvalitet* i barnehagen.

Foreldrenes vektlegging av barnesentrerte verdier og helhetlig tenkning i de kvantitative og kvalitative delene av dette doktorgradsprosjektet, er i tråd med funn fra andre internasjonale og nordiske forskningsprosjekt. CARE-prosjektet (Broekhuizen mfl., 2015, s.8) viste at foreldre fra ni europeiske land vektla barns sosiale og emosjonelle ferdigheter og helhetlige utvikling, fremfor akademiske ferdigheter. Men noen nordiske studier viser også tendenser til en dreining mot 'læring'. Selv om foreldre stadig vektlegger barnesentrerte verdier og sosial kompetanse, vektlegger foreldre også akademisk læring som skriftspråk og matematikk i større grad enn tidligere (Alasuutari & Markström, 2011; Kragh-Müller, 2010; Schmidt, 2017; Sheridan mfl., 2009).

7.1.2. Synlig læring og resultat kvalitet

De kvantitative surveyundersøkelsene viser at det er variasjon i foreldrenes meninger om hvorvidt barns læring er viktigst, og om personalet skal arbeide med tall og bokstaver sammen med barna i en god barnehage. Betydelig mange flere blant foreldre med kort utdanning, enn blant foreldre med lang utdanning, er helt enige i påstandene om at barns læring, og arbeid med tall og bokstaver er kjennetegn ved en god barnehage (Wolf, 2018). Også de kvalitative intervjuene viser at noen av foreldrene er opptatt av læring - deriblant bokstaver og tall - i barnehagen. Foreldrene som også legger vekt på bokstaver og tall, har variert sosial og kulturell bakgrunn. Richard sier at barna lærte så mye i barnehagen i deres hjemland, men at i barnehagen i Norge så «er det ikke noe bokstaver og noe telling, de bare leker». Sara sier hun ikke vet hva hun kan forvente av en 3-åring, «Jeg har jo ikke hatt en tre-åring før og jeg aner ikke hvor mye man kan kreve av en på tre år. Altså, skal han allerede kunne hva 1+1 er? Jeg har ikke peiling, så jeg legger jo veldig stor tillit til barnehagen, at de følger det opp. De har et kjempestort ansvar, for det er jo på en måte de som er nødt til å forberede disse barna på skolen». Også

Jenny og Klara mener at det «å telle knapper i klærne» og å ha kjennskap til å lese og skrive er viktig i barnehagen, med tanke på forberedelse til skolen og at barna skal lære så mye det første skoleåret (Wolf, i prosess). Selv om ikke alle foreldrene i intervjuene er opptatt av bokstaver og tall i barnehagen, beskriver mange av foreldrene *læring* som det å lære seg konkrete ferdigheter eller et bestemt innhold, eksempel friluftsliv, forming, sang og musikk. Læring i barnehagen blir av mange foreldre knyttet til et synlig og spesifikt læringsresultat, beskrevet som å lære seg «å lage seljefløyte», «tenne bål», «bake brød», «å kunne klippe», «knytte skolisser» og «klare seg på do». Biesta (2013b) problematiserer begrepet 'læring' nettopp fordi det innebærer noe individuelt, noe hvert individ kun kan gjøre selv (Biesta, 2013b, s.63). Begrepet 'læring' leder dermed oppmerksomheten til 'det individuelle' og bort fra de sosiale samspillsprosessene og kommunikasjonens sentrale betydning i læringsprosesser og pedagogiske praksiser (Biesta 2013b). Ifølge Illeris (2018) har en oppfatning av læring som en individuell tilegnelsesprosess dominert i teorier og utdanningspraksiser opp til 1990-tallet. Oppfatninger av sosiale samspillsprosesser som en sentral dimensjon i læringen, har først i den senere tid fått mer oppmerksomhet (Illeris, 2007). En oppfatning av læring som individuell tilegnelse kan innebære at læringsresultatet, fremfor de sosiale læringsprosessene, blir vektlagt. Læring kan dermed ofte forbindes med det barnet har lært av konkret læringsinnhold og synlige læringsresultat.

Foreldrenes oppfatninger av læring som et konkret og synlig resultat reflekterer den individuelle dimensjonen av læring i barnehagen, som én synlig side av læringen og barnehagepedagogikken. Røn Larsen (2017, s.233) stiller spørsmål ved om foreldre kan bli påvirket av en økt politisk vektlegging av måling og standardiseringer, som igjen virker inn på foreldres forventninger til sitt barns læring i barnehagen. Hun peker i den forbindelse på at det i så fall kan innebære noen dilemmaer for samarbeidet mellom foreldrene og personalet (Røn Larsen, 2017, s.231). Den tradisjonelle barnehagepedagogikken legger ikke kun vekt på individuell læring og tilegnelse av synlige ferdigheter og resultat, men vektlegger i større grad den usynlige læringen som finner sted i sosiale samspillsprosesser mellom barna, og barnas interaksjoner med omgivelsene de til enhver tid er en del av. Dersom foreldrenes oppfatninger og forventninger primært retter seg til den synlige læringen og resultater, kan det stå i motsetning til barnehagens tradisjonelle innhold, pedagogikk og praksiser. Det kan innebære noen dilemmaer og utløse et behov for forventningsavklaringer, og påvirke samarbeidet mellom hjem og barnehage.

Ulike oppfatninger og forventninger til læring i barnehagen, kan også ses i et motsatt forhold, hvor barnehagen legger mer vekt på den synlige læringen, enn foreldrene gjør. Noen foreldre sier eksplisitt at læring i form av det målbare og synlige *ikke* er viktig for dem. Oda

forteller om erfaringer fra en barnehagen i Asia, at «selv om barna var veldig små så var det fokus på å lære engelsk. Vi hadde en sånn bok de skrev i hver dag og da kunne det for eksempel stå: *Odin (sønn) did not do well in English class, He fell asleep*». Oda måtte gi barnehagen tilbakemelding om at det *ikke* var viktig for dem at han skulle lære engelsk, eller om han klarte å balansere i gymmen eller ei – «couldn't care less! Han har jo akkurat lært seg å gå» (Oda). Oda verdsetter barnehagehverdagen i Norge hvor Odin kan leke og utforske mer fritt. Olivia uttrykker også eksplisitt at «Det er jo veldig viktig med læring», men hun er skeptisk til hva politikerne mener med læring. Hun forteller om en undersøkelse de hadde i barnehagen, «jeg kommenterte noen ganger for da var det sånne spørsmål, er du fornøyd med den matematiske opplæringen barnet får i barnehagen, og da husker jeg at jeg bare skrev *slutt med det tøyset her*. Dette vil jeg ikke ha spørsmål om en gang altså» (Olivia). Noen foreldre opplever at barnehagens oppmerksomhet på læringsresultater er motstridende til deres forventninger til barnehagen. Berit Bae (2018, s.87-88) sier det er grunn til å stille spørsmål ved hva slags læring det er snakk om når det gjelder politiske intensjoner om mer læring i barnehagen. Hun minner om at den helhetlige tilnærmingen i norske og nordiske barnehager fremheves som en styrke, også av utenlandske forskere. Og Bae advarer mot en dreining bort fra den tradisjonelle nordiske barnehagemodellen og i retning av en anglosaksisk modell med kartlegging og måling av ferdigheter og utbyttebeskrivelser (Bae, 2018, s.95). Det kan virke som vi står ved et skille i barnehagefeltet, i et språk av ulike perspektiver og forståelser av læring som fletter seg inn i diskusjoner omkring hva barn skal lære, og hvordan, og hva som er god kvalitet i fremtidens barnehager. Dersom det spriker blant foreldrenes oppfatninger og forventninger, og foreldres vektlegging av læring, lek og pedagogikken, og står i motsetning til barnehagens vektlegging og verdier, kan det innebære noen dilemmaer for 'det felles ansvaret' og samarbeidet mellom hjem og barnehage.

Selv om ikke alle foreldrene i doktorgradsprosjektet eksplisitt relaterer læring til sosiale samspillprosesser og den usynlige pedagogikken, verdsetter samtlige av foreldrene barns lek og sosiale liv i barnehagen. Det kan virke som foreldrene legger stor vekt på leken, i sammenheng til hvilke verdi leken kan ha for barns opplevelse av å være med i barnehagehverdagen, ta del i aktiviteter og ha det gøy sammen med de andre barna. Leken som læringsform og hvilken verdi leken kan ha for barn læring kommer ikke eksplisitt til uttrykk blant alle foreldrene. Det er mer diffust hva foreldrene beskriver at barn kan lære i leken, ut over at de lærer sosiale ferdigheter, spilleregler og å være del av en gruppe. Men noen av foreldre legger vekt på *at* barn lærer i lek. Jenny sier hun er skeptisk til barnehagepersonale som ikke deltar i samspill med barna: «Det minste de kan gjøre er å sette seg ned og være en del i aktiviteten. De skal sette seg ned. De skal grave i sanda. De skal ha på seg boblebukser, for det

er det som trengs i deres jobb. Ja, det er viktig. Ja! *læring gjennom lek*. Det ... jeg synes det er kjempeviktig» (Jenny, min utheving). Det kan synes som at noen foreldre oppfatter læring og lek som fenomen som to sider av samme sak, som at det henger sammen, og at andre foreldre oppfatter læring og lek som noe adskilt, hvor foreldrene beskriver og trekker skiller mellom 'nå leker de' og 'nå lærer de'. En vektlegging av læringens individuelle tilegninger og resultater er én av dimensjonene ved læring (Illeris, 2007; Illeris, 2018), og kan relateres til én dimensjon av kvalitet - *pedagogisk-resultat*kvalitet. Broström (2016) kritiserer tilnærminger til pedagogisk kvalitet omkring barns trivsel og læring som defineres ut fra forskeres ståsted og psykologiske kriterier. En slik tilnærming er ifølge Broström for begrenset, og han argumenterer for å inkludere også foreldrenes og barnas perspektiver når det gjelder hva som kan bidra til trivsel og læring i barnehagen. Røn Larsen (2017, s.233) finner også i sin studie at foreldres perspektiver på kvalitet er viktige i barnehagens arbeid, på tross av at det kan innebære mulige konflikter dersom foreldre har et annet syn enn det som ligger til grunn i barnehagen.

Foreldrene i dette doktorgradsprosjektet ser ut oppfatte kvalitet i barnehagen på flere forskjellige måter (Katz, 1993; Moss, 2016). Nærmest alle foreldrene vektlegger barnesentrerte verdier relatert til den usynlige pedagogikken og barns opplevelse, og noen foreldre vektlegger også en synlig læring, som bokstaver og tall og konkrete læringsresultater i barnehagen (Wolf, 2018; Wolf, i prosess). Foreldres syn på kvalitet kan relateres til et syn på barn som både *human beings*, og *human becomings* (James, Jenks & Prout, 1999). En god barnehage, fra foreldrenes perspektiv, kan forstås som et sted hvor barn blir forstått både som *human beings*, fullverdige mennesker med egne opplevelser, tanker, følelser og meninger i livet de lever her og nå, og som *human becomings*, uferdige mennesker med en annen erfaringsbakgrunn som skal lære noe med tanke på fremtiden. Foreldrenes oppfatninger av kvalitet i barnehagen kan relateres til *et både-og-perspektiv*, knyttet til *opplevelseskvalitets-perspektivet* og barns opplevelse av barnehage-livet her og nå, og til *resultat*kvalitets-perspektivet og barns læringsutbytte i barnehagen. Foreldrenes oppfatninger av kvalitet og opplevelser av barnehagen kan ha innvirkning på deres forventninger til og opplevelser av samarbeidet med barnehagepersonalet. Hva foreldrenes oppfatninger og forventninger kan innebære for det felles ansvaret mellom hjem og barnehage, og samarbeidet mellom foreldre og barnehagepersonale i de daglige møtene i barnehagen, vil jeg utdype og drøfte i det påfølgende avsnittet.

7.2. Alle med? daglige møter og opplevelser av å virke med

Doktorgradsprosjektet viser at foreldrene i stor grad vektlegger barnesentrerte verdier i barnehagen. Foreldrenes oppfatninger av kvalitet handler om at barn må få uttrykke sine tanker,

følelser og meninger og ta del i lek og sosiale samspill i barnehagen. Når det gjelder barns læring i barnehagen, er foreldrenes oppfatninger mer varierte. Foreldrenes oppfatninger av hva som er en god barnehage, kvalitet i barnehagen, kan virke inn på samarbeidet med barnehagepersonalet. De kvalitative forskningsintervjuene viser at samtlige foreldre legger vekt på barnehagepersonalets profesjonelle kjærlige holdning, og at deres barn og de selv blir sett og møtt i barnehagen (Wolf, 2019). Men selv om foreldrene har stort sett like oppfatninger av hva et godt samarbeid kan være og innebære, så har foreldrene ulike opplevelser av de daglige møtene og samarbeidet med barnehagepersonalet.

Foreldrene opplever personalets profesjonalitet og imøtekommenhet forskjellig, hvorpå noen foreldre opplever at de ikke blir sett og hørt i de daglige møtene. Betty forteller om utfordringer med hensyn til en periode hvor datteren, Betina, skulle slutte å sove i barnehagen. Betty kom tilfeldigvis tidligere fra jobb for å hente en dag, og da ser hun at Betina: «hun sover! Sover, hva mener dere med det? Jeg har jo sagt det mange ganger at jeg har det problemet, så hjelp meg med det. Det klikka rett og slett for meg» (Betty). Betty forteller at hun ble sint og fortvilte fordi de ikke kom ut av den onde sirkelen hvor datteren ikke sovnet på kvelden. «de (personalet) måtte jo samarbeide. Men dette samarbeidet funka ikke. Det var ikke noe samarbeid» (Betty). Betty opplever at hun ikke ble tatt på alvor og hørt av barnehagepersonalet, at de kanskje ikke var enige med henne om å avslutte sovingen. Betty sier at hun ser andre foreldre som blir møtt og lyttet til i barnehagen, og at det særlig gjaldt de foreldrene som selv arbeidet i barnehage. Betty ønsket den daglige kontakten og kommunikasjonen, «det er veldig viktig for meg, og det er jo ikke bare datteren min som trenger oppmerksomheten om morgningen, men det er jeg og som trenger det på morgningen. Det har jo noe med at ungene også må lære seg at de ikke skal være likegyldige når døren åpner seg og noen kommer inn» (Betty). Også Vera forteller at verken hun eller barna hennes ble møtt. Barna, Vilje og Vegar ville ikke gå i barnehagen, og «Det syns åpenbart de ansatte var slitsomt, at barna ikke hadde lyst til å være der, så de unngikk ungene. Jeg så at de andre ble møtt med sånn, *velkommen, hei, skal vi finne på noe*. Mens når jeg kom så var det ingen voksne der. Jeg måtte forlate hylskrikende unger hver dag, alene» (Vera). Vera ønsket bare at Vilje, Vegar og hun selv skulle bli sett og møtt, og at det er å være profesjonell. Ifølge Goffman (1983) kan det sosiale møtet mellom mennesker beskrives som et samarbeid om å holde felles oppmerksomhet og en felles forståelse i en situasjon. Samarbeidet i det sosiale møtet mellom foreldre og barnehagepersonale innebærer opptredener, interaksjoner og sosial status som kan settes i forbindelse med sosiale klasser (Goffman, 1983). Gjennom praktisering av sosiale regler og koder kan foreldrene og personalet beskytte den sosiale orden og virkeligheten de er en del av. I situasjoner hvor foreldrene og personalet ikke har en felles oppmerksomhet i det sosiale møtet, kan deres

opptredener ifølge Goffman (1983) justeres ved å utvise en høflig uoppmerksomhet. Ut fra Goffmans perspektiv kan vi tolke at Vera, Vilje og Vegar ikke hadde et sosialt møte med barnehagepersonalet, siden de ikke hadde felles oppmerksomhet i situasjonen i barnehagen. Vera ønsket at personalet skulle være tilstede og samarbeide med henne når de kom om morgenen. Personalets uoppmerksomme opptreden kan i beste fall forstås som at personalet utviser en høflig uoppmerksomhet overfor Vera, og Vilje og Vegar som ikke ville i barnehagen. Personalets opptreden kan forstås som at de justerte seg bort fra situasjonen, for å redde og beskytte den sosiale orden og unngå pinligheter og at noe «mister ansikt» (Goffman, 1974, s.24-26). Om det at Vera, Betty og andre foreldre som opplever at de ikke blir sett og møtt, henger sammen med at barnehagepersonalet er høflig uoppmerksomme, vites ikke. Uansett bakgrunn og begrunnelse for personalets uoppmerksomme opptreden, har personalets opptreden en innvirkning på foreldrene, og deres opplevelse av å komme til syne og ha en posisjon med muligheter for å virke med og samarbeide med personalet omkring det felles ansvaret for barnet i barnehagen.

Liam og Klara opplever de daglige møtene med personalet ulikt, alt etter hvem de møter - det er personavhengig: «Når du kommer og leverer og du vet at hvis den personen er der, så går det dårlig, og hvis den personen er der, så går det bra». Også Iris forteller at hvordan hun opplever at møtene med personalet er personavhengig. I møte med de unge blant personalet som ikke har barn selv sier hun: «Det er som ... det kan jeg føle på noen ganger, at når jeg sier noe, så får jeg ikke respons, fordi de har ikke noe erfaring med det. De jobber jo med det, men ikke den følelsesmessige siden av det på en måte, som vi foreldre kan føle på» (Iris). Richard har lite kommunikasjon med barnehagen og sier at det som er problematisk er at han ikke har ord for å si det han ønsker og vil, men at han «ønsker å bli akkurat som de andre og delta i diskusjoner». Foreldrene som selv opplever å bli møtt, observerer at det ikke alltid skjer med andre. Monica opplever selv at samarbeidet med barnehagen er godt, men ser at ikke alle foreldre gjør det, «For jeg ser jo at noen er flinkere enn andre, til å kanskje imøtekomme når vi kommer og sånn». Foreldrene som både har ulik bakgrunn, sosialt og kulturell, og som har tilknytning til forskjellige barnehager, forteller om ulike opplevelser i daglige møter og samarbeid med personale, enten selvopplevd eller observert. Foreldrene opplever og observerer at personalet har forskjellig opptreden overfor ulike foreldre (Goffman 1983). Det kan forstås som at personalet har forskjellig pedagogisk egnethet (van Manen, 1993), og at de i ulik grad er profesjonelle og omsorgsfulle overfor barn og foreldre i de daglige møtene i barnehagen. Palludan (2010, s.87) fant også at det var ulike posisjoner og maktrelasjoner mellom foreldre og personale i danske barnehager, hvor foreldre som ikke hadde den nødvendige kulturelle

kapitalen risikerte å ikke bli anerkjent av barnehagepersonale, og kunne oppleve seg utilstrekkelige i samarbeidet.

Barnehagens verdigrunnlag speiler middelklassens oppdragelses-verdier (Stefansen & Skogen, 2010). Foreldre med en annen sosial og kulturell kapital enn det som reflekteres i barnehagens verdigrunnlag, kan ha andre forutsetninger i møte med barnehagepersonale uten kjennskap til «spillet regler» (Bourdieu, 1987; Bourdieu & Passeron, 1977; Johansson, 2016). Monica beskriver at hun og mannen alltid blir møtt, og at de opplever at de er godt likt i barnehagen, «han er gymlærer, så han er jo en lekende fyr, så kanskje det er noe med det». Monica sier at det også kan ha noe med foreldrenes væremåte å gjøre: «at det er lettere, for vi har egentlig bare gjort alt riktig. Altså, ja vi har hatt med de tingene vi skal ha og vi har vært veldig sånn eksemplariske ... de liker det da ikke sant» (Monica). Blant foreldrene som opplever at de ikke blir sett og møtt i barnehagen, kan dette henge sammen med deres habitus – deres oppfatninger, tanke- og handlemønster, og deres sosiale og kulturelle kapital – verdier, kunnskaper og ressurser (Bourdieu, 1987), som er forskjellig fra den dominerende kapitalen blant personalet i barnehagen (Wolf, 2019). I Norge har man lenge verdsatt et likhetsideal og tankegang, som har ført til at likhet fremmes og ulikhet under-kommuniseres (Bakken mfl., 2016; Bendixsen mfl., 2018; Gullestad, 1989). Et slik likhetsprinsipp kan bidra til å skape ulike forutsetninger og muligheter for foreldre til å delta og virke med i barnehagen. Det kan synes som at jo likere *habitus* og *kapital* det er blant foreldrene og barnehagepersonalet, jo bedre vilkår opplever foreldrene å ha for et likeverdig samarbeid i barnehagen. Dersom likhetsprinsippet og tankegangen innebærer at likhet og harmoni fremheves og at ulikhet og uenighet underkommuniseres, kan ideen om likhet bidra til å skape ulikhet (Bendixsen mfl., 2018; Gullestad, 1989).

Ifølge Fraser (2001) handler likhet om å gi alle like muligheter til reell deltakelse i samfunnet, en demokratisk likhet, hvor hun knytter likhet til rettferdighet. Foreldrene som opplever at de ikke blir sett og møtt av barnehagepersonalet, har ikke reelle muligheter for deltakelse og samarbeid i barnehagen. Slik Fraser beskriver demokratisk likhet, innebærer det både en rettferdig omfordeling av ressurser, men også en anerkjennelse av forskjellighet. Om barnehagen skal være et 'forskjells-vennlig samfunn', innebærer det en tilnærming til likhet forstått som rettferdighet, hvor både sosial likhet og anerkjennelse av forskjellighet forsvares (Fraser, 2001, s.22). Å bli sett og anerkjent er ifølge Honneth (2006) en betingelse for å kunne leve et godt liv. Honneth beskriver hvordan menneskers kamp om anerkjennelse finner sted og kan ta tre ulike former, som kjærlighet i nære relasjoner, som rettighet i rettslige forhold og som solidaritet i verdifelleskap (Honneth, 2006, s.174). Hjemmet og barnehagen har et felles ansvar og skal ha et samarbeid omkring barnet. Men selv om relasjonen mellom foreldrene og

personalet kan innebære et følelsesmessig gjensidig engasjement, er likevel denne samarbeidsrelasjonen mer profesjonell enn privat - og kjærlighet som anerkjennelsesform blir oftest relatert til den private sfæren (Honneth, 2006). Rettslig anerkjennelse derimot er en anerkjennelsesform som kan relateres til barnehagen som institusjon, siden foreldrene har en lovfestet rett til å medvirke og samarbeide i barnehagen. Den sosiale anerkjennelsen er basert på verdifelleskap, og kan imidlertid være noe foreldre må «kjempe om» i møter med barnehagepersonale. I møte med barnehagen kan foreldrene oppleve både rettslig anerkjennelse og sosial anerkjennelse, eller miskjennelse. Når noen foreldre opplever at de ikke blir anerkjent, verken rettslig eller sosialt, kan det henge sammen med at de står utenfor verdifelleskapet i barnehagen. Om vi ser på anerkjennelse som en betingelse for å leve et godt liv, blir det særlig viktig å være oppmerksom på sosiale konflikter og manglende anerkjennelse – miskjennelse (Hansteen, 2010, s.212), og etterstrebe å anerkjenne foreldrenes forskjellighet og verdier som ikke nødvendigvis samsvarer med verdifelleskapet i barnehagen.

Selv om Honneth (2006) knytter kjærlighet som en anerkjennelsesform primært til nære relasjoner og familien, beskriver van Manen (1993) pedagogisk kjærlighet som en betingelse for at relasjoner skal utvikle seg mellom barn og barnehagepersonale, hvor personale opptrer i relasjonen med barn i foreldres sted – *in loco parentis*. Relasjonen mellom barn og barnehagepersonale er ikke familiær og primær, men relasjonen er likevel en nær relasjon, siden personalet opptrer i foreldrenes sted (van Manen, 1993, s.4-5). Anerkjennelse i form av kjærlighet og kjærlig omsorg er dermed helt sentralt i relasjonen mellom barnehagepersonalet og barnet i barnehagen. Ifølge van Manen (1993, s.10) er det viktigste spørsmålet fra et pedagogisk perspektiv, hvordan barnet opplever en situasjon eller relasjon. Og som et «svar» på hva som kreves av en lærer, setter van Manen tre betingelser for pedagogikken; kjærlig omsorg, tillitsfullt håp og ansvar (van Manen, 1993, s.64). Selv om kjærlig omsorg primært regnes som en kvalitet i en pedagogisk relasjon mellom barnet og læreren, kan kvaliteter ved en kjærlig omsorgsfull relasjon og pedagogisk egnethet også relateres til samarbeidsrelasjonen mellom foreldre og barnehagepersonale, som en form for anerkjennelse og profesjonell kjærlighet. De pedagogiske og profesjonelle relasjonene kan forstås som et nettverk av nære relasjoner mellom barnet og foreldrene og personalet. Anja legger vekt på at barnet først og fremst må være trygg i barnehagen for at hun skal føle seg trygg, «Altså at *de* skal føle seg trygge og at *jeg* føler meg trygg». Helle, akkurat som Anja, legger vekt på trygghet, men hun legger også vekt på at hun som forelder må føle seg trygg for at barnet kan bli trygg, «Også oss foreldre, for det er noe med at når vi er trygge som voksne, så smitter det over på barna». Hvordan foreldrene opplever barnehagen, kan henge sammen med foreldrenes opplevelser av hvordan barnet deres har det. Og hvordan foreldrene opplever barnehagen kan henge sammen

med deres opplevelser av samarbeidet og relasjonene til personalet. Pedagogisk egnethet innebærer å utvise omtenkksomhet og pedagogisk takt i relasjoner og samhandlinger med barn (van Manen, 1993, s.8). Den pedagogiske egnetheten retter seg primært mot relasjonen mellom personalet og barnet. Men pedagogisk egnethet og takt innebærer kvaliteter som også er sentrale i personalets profesjonelle holdning og handling i relasjoner med foreldrene. Å utvise pedagogisk takt innebærer å ha en lydhørhet og oppmerksomhet i møter med en annen, både barn og foreldre, og takt kan komme til uttrykk ved en tilbakeholdenhet eller en kjærlig omsorgsfull holdning og handling. Den pedagogiske profesjonelle holdningen kan utover relasjonen med barna også relateres til den profesjonelle relasjonen mellom foreldre og barnehagepersonale. Vi kan si at en profesjonell egnethet kan innebærer å utvise omtenkksomhet og profesjonell takt også i relasjonelle møter og samhandling med foreldrene.

7.2.1. Hindringer for samarbeidet

Doktorgradsprosjektet viser at foreldrene har ulike opplevelser av møter og samarbeid med barnehagepersonalet, og at ikke alle foreldrene opplever mulighet til å virke med og samarbeide i barnehagen. Noen foreldre opplever ulike barrierer for å samarbeide med personale. En hindring er at foreldrene opplever kommunikasjonen som et problem, på grunn av at de har et annet førstespråk enn det dominerende språket i barnehagen. Richard sier han ikke har ord for å snakke og si det han vil, «Så det blir et problem. Da sier jeg ikke noe. Da er det andre som snakker» (Richard). Deforges og Abouchaar (2003, s.46) fant i sin forskningsoversikt at foreldre - særlig foreldre fra *working-class* - opplevde kommunikasjon som en barriere for involvering i skolen. Men mønstre for mulig foreldreinvolvering legges til grunn allerede i tidlig barndom, før skolestart (Lareau, 2011, s.266) Ifølge Biesta (2004) kan kommunikasjon oppleves som en barriere når lærere anvender et representativt faglig språk, fordi det risikerer å holde de utenfor som ikke har noe til felles med *det representative* i den gjeldende diskursen. Noen foreldre enten har opplevd selv eller observert at foreldre som har noe til felles med den gjeldende diskursen, blir lyttet til og hørt, mens andre blir oversett eller overhørt. Vera, som selv opplever å bli oversett, beskriver at «De litt sånn pedagogutdannede foreldrene, de ble veldig ivaretatt, de som jobbet i barnehage selv og var barneskolelærere og sånn». Det kan forstås som at de foreldrene som har en felles forståelse for det representative språket, og kan ta del i den rådende diskursen, har bedre forutsetninger for å bli lyttet til og hørt, enn foreldre som ikke deler den samme forståelsen. Biesta (2004, s.321) argumenterer for at lærere skal anvende et personlig ansvarlig språk, som ikke bare representerer den gjeldende diskursen, men som også responderer på og inkluderer det som er annerledes og forskjellig.

Foreldrenes erfaringsbakgrunn og fartstid i barnehagen kan innvirke på deres opplevelser og forutsetninger for å virke med i barnehagen. Nye barnehageforeldre vet i mindre grad hva de kan forvente og kreve av barnehagen, eller hva de selv bidra med. Flere av foreldrene beskrev forskjellige opplevelser av det å være førstegangsforeldre kontra andre- eller tredjegangsførelde i barnehagen. Med lengre tid og mer erfaring i barnehagen, følte ofte foreldrene seg mer trygge og «slappet mer av», samtidig som de hadde andre forventninger og kunne stille mer krav til barnehagen. Vera beskriver sin opplevelse som nybakt mamma: «Man ser jo forskjell på kattermødre, hvem som har fått kattunger for første gang og kattermødre som har sitt fjerde eller femte kull. Kattermødre som har fått barn for første gang vet ikke helt hva de skal gjøre med disse ungene, og jeg var litt sånn jeg. Så jeg visste jo ikke hvilke krav jeg kunne stille eller hva jeg kunne ... ja, så jeg syntes vel egentlig at alt bare var vanskelig». Flere av foreldrene kommer inn på at de som nye barnehageforeldre opplever eller har opplevd usikkerhet med hensyn til hva som er forventet av dem som foreldre, og hva de selv kan forvente av barnehagen. Usikkerhet kan være en hindring for muligheter til å ta del og samarbeide med barnehagepersonale. Jarret og Coba-Rodrigues (2018, s.436) fant i sin studie at det å begynne i barnehagen kunne oppleves som et kultursjokk, og at førstegangsforeldre hadde begrenset kunnskap om barnehagen de skulle forberede sitt barn til. I en svensk studie undersøkte Simonsson (2018) hvilke foreldreidentiteter som ble skapt av barnehagelærerne, hvorpå hun identifiserte tre foreldreposisjoner: en lærende posisjon hvor de skal lære å bli barnehageforeldre, en trygghetsposisjon hvor de skal bli trygge gjennom deltakelse, og en team-work-posisjon hvor foreldrene skal lære av hverandre i barnehagen. Det å være ny foreldre i barnehagen, kan ut fra Veras perspektiv, beskrives som en lærende posisjon og trygghetsposisjon, hvor hun ikke helt visste hva hun skulle og kunne gjøre. Det Simonsson (2018) midlertid også fant, var at barnehagelærerne forventet at foreldrene allerede var trygge i sine foreldreroller, og at foreldrene raskt skulle lære hva som trengtes for å bli kompetente barnehageforeldre. Ut fra Veras opplevelser kan vi tolke det som at hun ikke ble sett og møtt av personalet i sin usikre rolle. Da Vera følte at hun ikke ble sett og møtt som den usikre førstegangs «kattermammaen», tok kanskje personalet det for gitt at hun var trygg i sin foreldrerolle og at hun selv kunne lære det som trengtes for at hun skulle bli en trygg barnehageforelder.

Barrierer for samarbeidet kan ligge i møtet mellom foreldre og personale når de møtes med ulike habitus – ulike oppfatninger, tanke og handlemønstre (Bourdieu, 1987), samt ulik kapital - ulike verdier, kunnskap og ressurser (Bourdieu & Passeron, 1977). Forskjeller i *habitus* og *kapital* blant foreldrene og barnehagepedagogikken, kan relateres til like og ulike oppfatninger av læring, lek og omsorg, og forståelser for den usynlige barnehagepedagogikken

(Bernstein, 1973; Bourdieu, 1987; Illeris, 2007; Illeris, 2009). Som surveyundersøkelsene med foreldrene og barnehagestyrene viser, er det variasjon blant deres meninger omkring barns læring i barnehagen. Foreldrene, mer enn styrene, vektlegger at 'læring er viktigst', samt 'å arbeide med tall og bokstaver' i en god barnehage. Blant foreldrene er det igjen de med kort utdanningsbakgrunn som legger mest vekt på dette (Wolf, 2018). Hvilke oppfatninger foreldre har av læring og hvilken verdi de legger i barns læring i barnehagen, kan henge sammen med deres bakgrunn, habitus og former for kapital. Johansson (2016) fant i sitt doktorgradsarbeid at foreldres ulike habitus hadde innvirkning på deres posisjon og makt i møte med barnehagen. Foreldre som ikke kjente til 'spillets regler' og ikke hadde kjennskap til bakenforliggende teorier i den usynlige pedagogikken, hadde liten makt og mulighet til innvirkning på vurderingspraksisene i barnehagen. Den pedagogiske kommunikasjonen og praksisene bidro slik til sosial og kulturell reproduksjon (Johansson, 2016, s.227).

De kvalitative foreldreintervjuene viser videre at foreldrenes oppfatninger av læring handler om mer enn bokstaver og tall. Foreldrene har mange og varierte oppfatninger av læring i barnehagen, som kan relateres til både de individuelle og de sosiale dimensjonene i læringsprosessene (Illeris, 2007; Illeris, 2009). Foreldrenes oppfatninger av læring kan relateres til både læring forstått som en individuell tilegnelse av konkrete ferdigheter eller innhold, og til læring forstått som sosiale samspillsprosesser i barnehagen, og personalets kjærlige omsorgsfulle deltakelse og betydning blir særlig trukket frem. Når foreldrene har oppfatninger og forventninger til læring som er i tråd med barnehagens tradisjon, praksiser og tenkemåter, kan de oppleve å ha gode forutsetninger og muligheter for et likeverdig samarbeid omkring barnet og barnets læring i barnehagen. Når foreldrene har oppfatninger og forventninger til læring i barnehagen som går på tvers av barnehagens pedagogikk, kan foreldrene oppleve mulige begrensninger og hindringer for samarbeidet med personalet. Richard har tydelige oppfatninger av at barna i barnehagen kan lære «minst én bokstav, per dag, kanskje to». Han vektlegger den type læring og akademiske ferdigheter annerledes enn det den norske barnehagen gjør. Han beskriver at det i barnehagen er «ikke noen bokstaver og noe telling. De bare leker». Vera er ikke opptatt av læring i barnehagen, hun mener barnehagen først og fremst må arbeide for at barna blir trygge. Hun sier «Så var det disse pedagog-foreldrene som bare ja, 'Hva skal de lære i forhold til det og det?' Lære?». Selv om Vera ikke er av samme oppfatning som Richard med hensyn til læring av bokstaver og tall, så beskriver også Vera opplevelsen av å ikke ha «en stemme med i laget». Hun opplever at det er andre foreldre som blir hørt, «De litt sånn pedagogutdannede foreldrene, de ble veldig ivaretatt, de som jobbet i barnehage selv og var barneskolelærere og sånn, og de stilte nok veldig tydelige krav og da» (Vera). Det kan virke som de fleste foreldrene opplever at den usynlige barnehagepedagogikken er den gjeldende, og

at dominerende diskursen er en helhetlig tilnærming til læring i barnehagen. Det kan forstås som at pedagogiske praksiser er i tråd med verdier som er foreskrevet i barnehagens styringsdokumenter (Lov om barnehager, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det kan midlertid være en utfordring for samarbeidet dersom foreldre og barnehagepersonale har forskjellige eller motstridende oppfatninger av hva som er læring og en god pedagogikk, og hvordan barnehagen kan være en god læringsarena. Utgangspunktet for samarbeidet mellom foreldrene og barnehagepersonalet kan bli utfordrende, hvis en felles forståelse for læring tas for gitt, at læring og den usynlige pedagogikken ikke tematiseres og forblir usynlig for foreldrene. Da kan noen foreldre oppleve å ikke være med. Som Iris forteller: «På foreldre-møtet, så er det ikke vits å si noe for det er alltid en lærer, alltid en inspektør, det er alltid noen som jobber i ... Ressursene i foreldregruppa er veldig sterke og ikke redde for å snakke for seg». Noen foreldres oppfatninger av læring som individuelle tilegnelser av et konkret innhold relatert til en synlig pedagogikk, kan være forskjellig fra barnehagens vektlegging av en helhetlig tilnærming til læring, basert på leken og en mer usynlig pedagogikk (Bernstein, 1973). En hindring for samarbeidet for noen av foreldrene, kan være at de ikke opplever at deres oppfatninger av læring har betydning, blir etterspurt eller lyttet til – de blir stående utenfor verdifelleskapet uten opplevelse av sosial anerkjennelse (Honneth, 2006).

7.3. Mulige implikasjoner for barnehagefeltet

Å undersøke hva som kan være kvalitet i barnehagen, kan gjøres med ulike tilnærminger og fra ulike perspektiver, ovenfra-perspektiv fra forskeres ståsted, et innside-perspektiv fra personalets ståsted, utside-inn-perspektiv fra foreldres ståsted og nedenfra-opp-perspektiv fra barns ståsted (Katz, 1993). Dette doktorgradsprosjektet har omhandlet foreldres perspektiver. Utdanningsdirektoratet har utviklet *kvalitetssystemet* som har til hensikt «å bidra til et mer likeverdig barnehagetilbud for alle barn gjennom å gi støtte til systematisk vurdering og utvikling av kvalitet i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kvalitetssystemet består av ulike elementer, kunnskapsgrunnlag og kvalitetsverktøy, som skal gi grunnlag for å vurdere og videreutvikle kvaliteten i barnehagen. Foreldreundersøkelsen er ett av verktøyene, som kan gi innsikt i hvordan foreldrene opplever barnehagen og i hvilken grad foreldre er tilfredse med barnehagen. Denne type kvantitative brukerundersøkelser kan gi nyttig informasjon om etterspurte områder/aspekt ved barnehagen, og utdanningsdirektoratet skriver at foreldreundersøkelsen kan supplere blant annet ansattes vurdering av barnehagen. Slik kan foreldrenes tilfredshet bli et mål på kvalitet, hvor et resultat på høy grad av tilfredshet kan vurderes som god kvalitet. Foreldreundersøkelsen fanger opp noen tendenser ved foreldretilfredshet og kan

informere om barnehagene, eiere og foreldre selv om hvordan de oppleves. Barnehagene kan sammenlignes med hensyn til om de innfrir foreldrenes forventninger eller ei. Ifølge Morin (1999, s.25) kan sammenligning innen utdanning bidra til en fragmentering av det komplekse, og hindre å se hvordan ulike deler er vevet sammen i utdanningen. I tillegg til å dele opp utdanningen i enheter som kan måles og vurderes, er det nødvendig å undersøke hvordan deler henger sammen og hvilke verdier og oppfatninger som kan ligge til grunn for foreldrenes tilfredshet eller misnøye. For å få tak i foreldres bakenforliggende verdier og oppfatninger av hva som har betydning, hva som gir mening og kan forstås som kvalitet i barnehagen, er det nødvendig med også andre kvalitative undersøkende tilnæringer til foreldrenes perspektiver. Nasjonale undersøkelser kan oppdage noen tendenser, mens barnehagene lokalt kan sammen med foreldrene skape demokratiske arenaer og møteplasser som inviterer til aktiv deltakelse og deling av oppfatninger, og slik stadig søke etter hva som gir og skaper mening for de foreldrene og barna som til enhver tid er i barnehagen.

Doktorgradsprosjektet viser at foreldre har varierte meninger om barns læring og at de legger ulik vekt på læring som et kjennetegn ved en god barnehage (Wolf, 2018). Doktorgradsprosjektet viser også at foreldrene har varierte oppfatninger av læring i barnehagen, hva som er læring og hva som kan ha betydning for barns læring i barnehagen (Wolf, i prosess). Foreldrenes oppfatninger av læring er både sammenfallende og forskjellige fra det helhetlige synet på læring som ligger til grunn i den tradisjonelle barnehagepedagogikken. Barnehagepedagogikken er en usynlig pedagogikk, basert på altomfattende teorier om lek og læring. Det kan innebære noen utfordringer for barnehagen med hensyn til å gjøre den usynlige pedagogikken og de bakenforliggende teoriene tilgjengelige og synlige for foreldrene. Den synlige læringen og resultater kan være tydeligere og dermed lettere å dokumentere og synliggjøre, enn den usynlige læringen som ligger mer implisitt i barnas lek og aktivitet. Å finne former for pedagogisk dokumentasjon av og med barns lek og aktivitet som gjør barns læringsprosesser og læringsinnhold mer tilgjengelig for foreldrene og synliggjør den usynlige kvaliteten i barnehagen, kan synes som en utfordring og et nødvendig og viktig oppdrag og oppgave for barnehagen.

Samarbeidet i barnehagen foregår i både uformelle og formelle former. Doktorgradsprosjektet viser at foreldrene legger størst vekt på de daglige møtene med personalet i barnehagen, at de daglige møtepunktene danner grunnlaget for foreldrenes trygghet og tillit til barnehagen. Samtidig opplever foreldrene de daglige møtene med barnehagepersonalet ulikt. Forhold som spiller inn på de daglige uformelle møtene mellom foreldrene og personalet, kan handle om tid - tilstrekkelig med tid - og ressurser - tilgjengelig personale - på morgener og ettermiddager. Det som er særlig fremtredende, er foreldrenes opplevelser av at de daglige

møtene er personavhengige. Om foreldre har en god opplevelse av samarbeidet kommer an på om de møter et personale med en profesjonell kjærlig holdning som er oppmerksomt tilstede eller ei (Wolf, 2019). Hvilke habitus - oppfatninger, tanke- og handlemønstre – foreldre og personale har, kan også virke inn på samspillet og samarbeidet, samt deres sosiale og kulturelle kapital (Bourdieu, 1987). Ifølge Bhaskar (2008) eksisterer det sosiale strukturer som konstrueres og reproduseres av menneskene som tar del i den sosiale verdenen. Men de sosiale strukturene reproduserer ikke seg selv, de er avhengig av menneskene, og kan dermed også endres av de deltakende menneskene og deres handlinger (Bhaskar, 2008, s.196). Ifølge Lareau (2011, s.311) har amerikanerne et rudimentært språk for å oppdage og diskutere etniske ulikheter, men de er nærmest blinde for sosial klasseulikhet. Dermed blir mønstre av sosial ulikhet reprodusert (Lareau, 2011, s.305). Med tanke på foreldre som opplevde at de ikke ble sett i dette doktorgradsprosjektet, er det relevant å stille spørsmål ved om det samme kan være tilfelle i Norge. Kan det tenkes at vi har et rudimentært språk for etnisk kulturelt mangfold, men snakker mindre om sosial klasse og ulikhet. Gullestad hevder at «Vi behøver nye *begreper* og *modeller* til å fange inn ulikheter så vel som fellestrekk» (Gullestad 1998, s.102). Den nordiske barnehagetradisjonen med en deltakende tilnærming bygger på ideer og innebærer muligheter for at *alle* foreldre kan virke med og samarbeide om «barnets beste» i barnehagen. Samtidig innebærer denne usynlige pedagogikken noen utfordringer med hensyn til å ivareta det felles ansvaret og skape muligheter for likeverdig deltakelse fra *alle* foreldre.

8.0. Kritikk og videre forskning

Funn og implikasjoner fra denne avhandlingen kan rette seg mot politiske diskusjoner og intensjoner om økt kvalitet i barnehagen, mot foreldreperspektivet og deres rettigheter og muligheter til daglige sosiale møter og medvirkning i barnehagen, mot barnehagens samarbeidende praksiser og mot utdanningen av dyktige og kyndige barnehagelærere.

Dette doktorgradsprosjektet viser at ikke *alle* foreldre opplever at de blir sett og har muligheter til å virke med i barnehagen. Foreldre med sosial og kulturell bakgrunn forskjellig fra barnehagens verdisyn og oppfatninger, opplevde at de ikke ble sett eller hørt. Det kan virke som samarbeidene praksiser i barnehagen, bærer preg av at «like barn leker best». Det er en utfordring og begrensning ved doktorgradsprosjektet at også utvalget av deltakere til både den kvantitative og kvalitative delen av prosjektet er dominert av foreldre med sosial og kulturell kapital tilsvarende høy/lang utdanning og etnisk norsk kulturell tilhørighet i flertall. Stemmene fra foreldre med kort utdanning og annen sosial og kulturell kapital er i mindretall i både surveyundersøkelsene og intervjuene. Det var en utfordring å nå og få med foreldre med en annen sosial og kulturell bakgrunn. Flere av foreldrene som var deltakende i intervjuene påpekte i tillegg at det er de ressurssterke foreldrene som blir hørt og imøtekommet i barnehagen. Det kan synes som en svakhet ved forskningen at ikke flere foreldre med annen sosial bakgrunn – foreldre med kort utdanning, og foreldre med annen kulturell bakgrunn, har blitt hørt. Denne avhandlingen peker på behovet for videre forskning hvor særlig foreldrene som opplever at de vanligvis ikke blir sett og hørt, kan komme til syne og blir lyttet til når det gjelder deres oppfatninger og opplevelser av hva en god barnehagen og et godt samarbeid kan være. Det kan rette forskningen mot både foreldre som har barn i barnehagen, og foreldre som velger å ikke ha barna sine i barnehagen. Videre forskning kan også rette oppmerksomheten på hvordan de sosiale daglige møtene og samarbeidende praksisene oppleves fra både foreldres og personalets perspektiver. I sammenheng til den nordiske barnehagetradisjonen og den usynlige pedagogikken, kan det være av forskningsinteresse å undersøke om og hvordan den usynlige pedagogikken synliggjøres og gjøres tilgjengelig for dialog blant *alle* foreldrene og personalet i barnehagen. Det vil være interessant å undersøke videre og finne ut hvordan foreldre opplever å ha innsikt i barnets opplevelse av livet i barnehagen, og hvordan barnehagen skaper muligheter for demokratiske samarbeidende praksiser med foreldre omkring det felles ansvaret for både barnet som *human beings*, barnets hverdagsliv i barnehagen, og barnet som *human becomings*, barnets mestring og forberedelse til fremtiden.

9.0. Litteraturliste

- Alasuutari, Maarit (2010). Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators’ talk. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 18, No. 2, 149–161. <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>
- Alasuutari, Maarit & Markström, Ann-Marie (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (5), 517-535. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555919>
- Andenæs, Agnes (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Hanne Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske, 287-320.
- Andenæs, Agnes (2011). Chains of care, *Nordic Psychology*, 63:2, 49-67. <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000032>
- Bae, Berit (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, Anders, Frøyland, Lars Roar & Sletten, Mira Aaboen (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv*. Nova rapport 3, 2016. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehager*. Q-0903B.
- Barne- og familiedepartementet (1999-2000). Stortingsmelding nr. 27 (1999-2000) *Barnehagen til det beste for barn og foreldre*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/>
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små!* Rapport fra en arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>
- Benton, Ted & Craib, Ian (2011). *Philosophy of social science: The Philosophical Foundations of Social Thought. Second Edition*. Basingstoke: Palgrave.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget. Originalens tittel: Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of reality*.
- Bergsland, Mirjam Dahl (2018). *Barnehagens møte med minoritetsforeldre: En kritisk studie av anerkjennelsens og miskjennelsens tilblivelser og virkninger*. (Doktoravhandling). Trondheim: NNTU.
- Bernstein, Basil (1973). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I B. Bernstein & U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Forlag, 48-65.
- Bhaskar, Roy (2008). *A Realist Theory of Science*. London: Routledge.
- Biesta, Gert J.J. (2004). The Community of Those Who Have Nothing in Common: Education and the Language of Responsibility. *Interchange*, 35(3), 307–324. DOI:10.1007/BF02698880.
- Biesta, Gert J.J. (2013a). Å snakke “pedagogikk” til “education”: - Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 3, 172-183. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2013/03/aa_snakke_pedagogikk_tileducation_-_internasjonaliseri

- Biesta, Gert J.J. (2013b). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Biesta, Gert J.J. (2015a). «Å kreve det umulige» - å arbeide med det uforutsette i utdanningen. I G-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget, 273-282.
- Biesta, Gert J.J. (2015b). No paradigms, no fashions, and no confessions. Why researchers need to be pragmatic. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget, 133-149.
- Biesta, Gert J.J. (2017). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot & T.C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk*. Oslo: Gyldendal Akademiske. 88-101.
- Bjørnestad Elisabeth & Pramling Samuelsson Ingrid, i Berit Bae, Lars Gulbrandsen, Jan-Erik Johansson, Hege Løberg & Ellen Os (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter20og20planer/forskningsoversikt_barn_under_tre_aar.pdf
- Bjørnestad, Elisabeth & Gulbrandsen, Lars, Johansson, Jan-Erik & Os, Ellen (2013). *Metodiske idealkrav og nødvendige tilpasninger: Foreløpig tilstandsrapport fra prosjektet 'Better provision for Norway's children in ECEC: A study of Children's well-being and Development in ECEC.'* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hentet fra <https://goban.no/files/2013/07/Metodisk-idealkrav-1.pdf>
- Bjørngaard, Johan Håkon & Mordal, Tove L. (1998). *Økt brukertilpasning i barnehagen? Sluttrapport fra utviklingsprogrammet for barnehagesektoren* (SIFO Report No. 2). Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Borg, Elin, Kristiansen, Inger-Hege & Backe-Hansen, Elisabeth (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt* (Report No. 6/08). Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra: <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000483>
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications Ltd. In association with TCS Theory, Culture & Society.
- Bourdieu, Pierre (1987). *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bradford, Helen (2012). *The Wellbeing of children under three*. London and New York: Routledge
- Brannen, Julia (2005). *Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process*. *International Journal of Social Research Methodology*, 8:3, 173-184. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13645570500154642>
- Broekhuizen, Martine, Leseman, Paul, Moser, Thomas & van Trijp, Karin van (2015). *Curriculum and Quality Analysis and impact review of European Early Education and Care. Stakeholder-study. Values, beliefs and concerns of parents, staff and policy representatives regarding ECEC services in nine European countries*. Hentet fra http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP6_D6_2_European_EC_EC_Stakeholder_study_FINAL.pdf
- Broström, Stig (2016). Ten-year-olds' reflections on their life in preschool. *Nordic Studies in Education*, 1, 3–19. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2016-01-02.
- Brownlee, Joanne M. Lunn, Berthelsen, Donna & Segaran, Nirmala (2009). Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development & Care*, 179(4), 453-475. <https://doi.org/10.1080/03004430701217688>

- Bø, Ingerid (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug Kjetil, Brennås Helene Berntsen, Fimreite Hege, Havenes Anton, Hornslien Øyvind, Hoås Moe Kari, Moser Thomas, Myrstad Anne, Steinnes Gerd Sylvi & Bøe Marit (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Bergen: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barn_ehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf
- Creswell, John W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Los Angeles: Sage.
- Crozier, Gill (1999). Is it a case of ‘We know when we’re not wanted?’ The parents’ perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/0013188990410306>
- Crotty, Michael (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage publications Ltd.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Dahle, Hanne Fehn, Eide, Brit Johanne, Winger, Nina & Wolf, Kristin Danielsen (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I Leif Hernes, Tona Gulpinar og Nina Winger (Red.), *Blikk for barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 43-67.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner*. Hentet fra <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/samarbejde-mellem-foraeldre-daginstitutioner>
- Deforges, Charles & Abouchaar, Alberto (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review* (Research Report No 433). Nottingham: Department for education and skills. Hentet fra http://good-id-inschools.eu/sites/default/files/sof_migrated_files/sof_files/impactparentalinvolvment.pdf
- Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi) (2018). Hentet fra <https://www.difi.no/rapporter-og-statistikk/undersokelser/innbyggerundersokelsen-2017/hva-mener-brukerne/barnehage>
- Drugli, May Britt & Undheim, Anne Mari (2012a). Relationships between young children in full-time day care and their caregivers: a qualitative study of parental and caregiver perspectives, *Early Child Development and Care*, 182:9, 1155-1165. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602190>
- Drugli, May Brit & Undheim, Anne Mari (2012b). Partnership between Parents and Caregivers of Young Children in Full-time Daycare, *Child Care in Practice*, 18:1, 51-65. <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621887>
- Einarsdóttir, Johanna (2010). Icelandic parents’ views on the national policy on early childhood education. *Early Years*, 30(3), 229–242. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.509059>
- Einarsdóttir, Johanna, Purola, Anna-Maija, Johansson, Eva Marianne, Brostöm, Stig, & Emilson, Anette (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Ejrnæs, Morten & Monrad, Merete (2013). Profession, holdning og habitus: Forholdet mellom

- pædagogers og forældres holdninger til pædagogiske spørsmål i daginstitutioner. *Dansk Sosiologi* Nr.3/årgang 24.
<https://rauli.cbs.dk/index.php/dansksociologi/article/view/4697>
- Ellingsæter, Anne Lise & Gulbrandsen, Lars (2007). En uventet vending – offentlig barneomsorg etter kontantstøtten. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 10(3), 168–180.
- Ertmann, Bo, Gundelack, Søren, Andersen, John, Madsen, Lisbeth & Rasmussen, Kjell (2008). *Myter og realiteter i forældresamarbejde i dagtilbudet*. København: TMC & Udviklingsforum. <https://ucc.dk/forskning/forskningsprogrammer/teori-og-metodecentret/tmcs-publikationer/myter-og-realiteter-i>
- Farstad, Gunhild R. & Stefansen, Kari (2007). Ett år og klar for barnehage? Foreldres forståelser av små barns omsorgsbehov. *Barn*, 25:29-49. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272488364/farstadstefansen.pdf/7844125a-5502-4344-9360-021fdfa288a7>
- Fenech, Marianne (2011). An analyze of the Conceptualization of “Quality” in Early Childhood Education and Care Empirical research: promoting “bind spots” as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (2), 102-117. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2011.12.2.102>
- Foreldreutvalget for barnehager (2015) Foreldreutvalget for barnehager. Hentet fra <https://www.fubhg.no/om-fub.176557.no.html>
- Fowler, Floyd J. (1984). *Survey research methods*. Applied social research methods series, volume 1. California: Sage Publications, Inc.
- Fraser, Nancy (2001). Recognition without Ethics? *Theory, Culture & Society* Vol. 18(2-3), 21- 42.
- Fraser, Nancy (2009). *Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Froebel, Friedrich (1826/2005). *The Education of Man*. New York: Dover Publications, Inc
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag. Original tittel: Gadamer, H-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer Philosophischen Hermeneutik*.
- Gjervan, Marit & Svolsbru, Gro (2013). Å møte foreldre med forståelse og gjensidighet i barnehagen. I: Sigrun Aamodt & An-Magritt Hauge (Red.), *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, Barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 168-179.
- Glaser, Vibeke (2009). Avprivatisering av barneoppdragelsen. I: Sissel Mørreaunet, Vibeke Glaser, Ole Fredrik Lillemyr & Kari Hoås Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Glaser, Vibeke (2011). Barns behov – forstått og definert av hvem? I Vibeke Glaser, Kari Hoås Moen, Sissel Mørreaunet & Frode Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget. 49-58.
- Glaser, Vibeke (2018). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GoBaN (2017). Gode Barnehage for barn i Norge. Hentet fra <https://goban.no/om-prosjektet/>
- Gobo, Giampietro (2014). Surveying the survey: back to the past, in Gobo, G. and Mauceri, S., *Constructing Survey Data. An interactional approach*, London: Sage, chap.1, 3-14.
- Goffman, Ervin (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48.1-7.
- Goffman, Ervin (1974). *Vårt rollespill til daglig – en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag.
- Goodall, Janet (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model, *School Leadership & Management*, 33:2, 133-150.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724668>
- Graue, M. Elisabeth & Walsh, Daniel J. (1998). *Studying children in context. Theories, Methods, and Ethics*. California: Sage Publications.

- Greenhalgh, Trisha & Peacock, Richard (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *BMJ* 2005; 331:1064. <https://doi.org/10.1136/bmj.38636.593461.68>
- Gulbrandsen, Lars (2016). Valget er barnehage. I Tona Gulpinar, Nina Winger & Leif Hernes (red.), *Blikk for barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 29-41.
- Gulbrandsen, Lars & Eliassen, Erik (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. NOVA- rapport 1/13. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/274079108_Kvalitet_i_barnehager_Rapport_fra_en_undersokelse_av_strukturell_kvalitet_hosten_2012
- Gulbrandsen, Lars, Johansson, Jan-Erik, Nielsen, Randi D. (2002). *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norsk Forskningsråd. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1147245354679.pdf>
- Gullestad, Marianne (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hakyemez-Paul, Sevcan, Pihlaja, Paiva & Silvennoinen, Heikki (2018). Parental involvement in Finnish day care – what do early childhood educators say? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:2, 258-273. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442042>
- Hansteen, Hans Marius (2010). Axel Honneth – anerkjenningskamp og demokrati. I: Jørgen Pedersen (Red.), *Moderne politisk teori*. Oslo: Pax Forlag AS, 206-225.
- Hatch, J. Amos (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. New York: State University of New York Press.
- Hellevik, Ottar (2007). Linear versus Logistic Regression When Dependent Variable Is a Dichotomy. *Quality & Quantity* 43, 59-74. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9077-3>
- Hellevik, Ottar (2011). *Mål og mening. Om feiltolking av meningsmålinger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoffart, Åse-Berit & Majambere, Joachim (2013). Dialog hjem og Barnehage/skole til barnets beste. I: Sigrun Aamodt & An-Magritt Hauge (Red.), *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, Barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 168-179.
- Hollway, Wendy & Jefferson, Toni (2000). *Doing qualitative research differently*. London: SAGE Publications Ltd.
- Holst, Cathrine (2010). Nancy Fraser – kritisk teori uten filosofi? I: Jørgen Pedersen (Red.), *Moderne politisk teori*. Oslo: Pax Forlag AS, 165-184.
- Honneth, Axel (2006). *Kamp om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, Knud (2007). Læringsteoriens elementer – hvordan henger det hele sammen? I K. Illeris, mfl. (Red.), *Læringsteorier*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (Red.), (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*. London: New York: Routledge.
- Illeris, Knud (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, Knud (2018). An Overview of the history of learning theory. *Eur J Educ.* 2018; 53, 86–101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12265>
- Jarrett, Robin & Coba-Rodriguez, Sarai (2018) How African American Mothers from Urban, Low-Income Backgrounds Support Their Children's Kindergarten Transition: Qualitative Findings. *Early Childhood Education*. (2018) 46: 435–444. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0868-4>
- James, Allison, Jenks, Chris, & Prout, Alan (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Johansson, Eva, M. (2016). *Det motsägelsesfulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie*

- om bedømming i førskolekontext. (Doktoravhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gotoburgensis. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/46830/6/gupea_2077_46830_6.pdf
- Johansson, Jan-Erik & Samuelsson, Ingrid Pramling (2013). En demokratisk pedagogik i samspel med barnen. I Anne Greve, Solveig Mørreaunet & Nina Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 91-104.
- Kamberelis, Georg (2013). *Focus groups: from structured interviews to collective conversations*. London: Routledge.
- Kamberelis, Georg & Dimitriadis, Greg (2013). *Focus groups: from structured interviews to collective conversations*. London: Routledge.
- Karlsson, Marie (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. Uppsala: Acta Universitatis Upsalienses. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:488029/FULLTEXT01.pdf>
- Katz, Lilian (1993). Multiple Perspectives on the quality of Early Child. *European Early Childhood Education* 1,2, 66-71. <https://doi.org/10.1080/13502939385207411>
- Kragh-Müller, Grethe (2010). *Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitetsforlag.
- Kragh-Müller, Grethe (2013). *Kvalitet i daginstitutioner*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Kragh-Müller, Grethe & Ringsmose, Charlotte (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. Århus: Institutt for Utdannelse og Pædagogik Aarhus Universitet. Hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Diversitet_Kultur_og_Forandring/Ebog_-_Paedagogisk_kvalitet_i_store_og_smaa_daginstitutioner_-_feb_2015_-_web.pdf
- Krueger, Richard A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* 4th Edition. Los Angeles: Sage
- Krumsvik, Rune Johan & Røkenes, Fredrik Mørk (2016). Litteraturreview i phd-avhandlingen. I Rune Johan Krumsvik (Red.), *En doktorgradsutdanning i endring. Et fokus på den artikkelbaserte avhandlingen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i barnehagen*. (St. Meld. Nr. 41, 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24, 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kvale, Steinar (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage publications.
- Kvale, Steinar (2006). Dominance through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*. Volume 12 Number 3, 480-500. <https://doi.org/10.1177%2F1077800406286235>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lareau, Annette (2011). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkley: University of California Press.
- Löfdahl, Annica (2014). Teacher-parent relations and professional strategies. A case study on documentation and talk about documentation in a Swedish preschool. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (3), 103-110. <https://doi.org/10.1177%2F183693911403900313>
- Løvgren, Mette & Gulbrandsen, Lars (2012). How early and how long? *Nordisk Barnehageforskning* 5: 1-9. <https://doi.org/10.7577/nbf.318>

- Løvlie, Lars (2013). Kampen om barndommen. I Anne Greve, Sissel Mørreaunet & Nina Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 15-26.
- Markström, Ann-Marie & Simonsson, Maria (2017). Introduction to preschool: strategies for managing the gap between home and preschool. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (2), 179-188. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1337464>
- Mason, Jennifer (2006). Mixing methods in a qualitative driven way. *Qualitative Research* 2006 6:9. Sage Publications. <https://doi.org/10.1177%2F1468794106058866>
- Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj, Iram & Sylva, Kathy (2006). *Educational Research and Evidence Based Policy: The Mixed-Method Approach of EPPE Project*. Evaluation & Research in Education. May 2006. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/eri419.0>
- Mertens, Donna (2003). Mixed methods and politics of human research: The transformative emancipatory perspective. I A. Tashakkori & C. Teddlie (Red.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 135-164. California: Thousand Oaks, Sage
- Mood, Carina (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1) 67-82. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/228312661_Logistic_Regression_Why_We_Cannot_Do_What_We_Think_We_Can_Do_and_What_We_Can_Do_About_it
- Mordal, Tove L. (1997). *Barnehager – Tilbud og brukere* (SIFO Report No. 1). Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Morin, Edgar (1999). *On Complexity*. New York: Hampton Press.
- Moses, Jonathon W. & Knutsen, Torbjørn L. (2012). *Ways of knowing: competing methodologies in social and political research. Second Edition*. Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Moss, Peter (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood* 2016, Vol. 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177%2F1463949115627895>
- Noddings, Nel (1995). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- NOU 2012:1. *Til Barnas Beste. Ny lovgiving for barnehagene*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/>
- Onwuegbuzie, Anthony J. & Leech, Nancy L. (2005). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*. Vol 8. 375-387. <https://doi.org/10.1080/13645570500402447>
- Palludan, Charlotte (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Palludan, Charlotte (2008). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, Charlotte (2010). Ethiske udfordringer i forældresamarbejdet. I: C.Aabro, (Red.), *Pædagogers etik*, s.80-90, København: BUPL.
- Persson, Sven (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikatorer*. Stockholm: Veteskapsrådet. Hentet fra <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvardear/alla-publikationer/publikationer/2015-10-12-en-likvardig-forskola-for-alla-barn.html>
- Pianta, Robert C., Kraft-Sayre, Marcia, Rimm-Kaufmann, Sara, Gercke, Nancy & Higgins, Terry (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 117-132. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006\(01\)00089-8](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006(01)00089-8)
- Rognan, Merethe (2004). *Holdninger til foreldreinvolvering i barnehagen: en*

- spørreundersøkelse av ansatte og foreldre i Bergensområdet*. (Hovedoppgave i pedagogikk). Universitetet i Bergen.
- Røn Larsen, Maja (2017). Collaboration between childcare and parents: Dilemmas and contradictory conditions in the institutional arrangement of child care. In C. Ringsmose, C. & G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*. Switzerland: Springer. 219-236.
- Rønning, Lise Maria (2012). *Foreldremedvirkning i barnehagen i foreldreperspektiv*. (Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt). Universitetet i Oslo.
- Schmidt, Lene S. K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige rolle i forældresamarbejde*. Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon. Hentet fra <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/11/filer-pdagogers-roller-i-forldresamarbejde-final-03092017-2734.pdf>
- Sheridan, Sonja (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3): 245-261. <https://doi.org/10.1080/00313830902917295>
- Sheridan, Sonja, Samuelsson, Ingrid Pramling & Johansson, Eva (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborg Universitet. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea_2077_20404_1.pdf
- Seland, Monica, Sandsæter, Ellen Beate & Bratterud, Åse (2015). One-to three-year-old children's experiences of subjective well-being in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16, 1, 70 - 83. <https://doi.org/10.1177/1463949114567272>
- Silverman, David (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and Interaction*. London, Thousand Oaks, New Dehli, Sage Publications.
- Simonsson, Maria (2018). Föräldraidentiteter som skapas och formas under inskolningen i förskolan, *Venue*, (7), 1-6. Hentet fra <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1194320/FULLTEXT02.pdf>
- Siraj, Iram & Mayo, Aziza (2014). *Social Class and Educational Inequality. The Impact of Parents and Schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solberg, Janne (2018). Kindergarten Practice: The Situated Socialization of Minority Parents. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. Vol 2 (1), 39-54. <https://doi.org/10.7577/njcie.2238>
- Solberg, Janne (2019). Hverdagsmøtene mellom foreldre og ansatte i barnehagen – nok voksenrammer? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, Vol.18(8), 1-12. <https://doi.org/10.7577/nbf.3433>
- Sommer, Dion (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk Forum, 65-85.
- Statistisk sentralbyrå (2019). Utdanning. Barnehager. Hentet første gang 02.06.2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Stefansen, Kari (2011). *Foreldreskap i småbarnsfamilien: Klassekultur og sosial reproduksjon*. (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/15408>
- Stefansen, Kari & Skogen, Kjetil (2010). Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *Sociological Review*, 58(4), 587-603. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-954X.2010.01941.x>
- Stefansen, Kari, Strandbu, Åse & Smette, Ingrid (2017). Foreldre som «bakkemannskap» for ungdomsskoleelever: klasserelaterte forskjeller. I: Ola Erstad & Ingrid Smette (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 113-135.
- Stortingsmelding nr. 27 (1999-2000). *Barnehagen til det beste for barn og foreldre*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000/id133808/>

- Sundsdal, Einar & Øksnes, Maria (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.
- Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj- Blatchford, Iram & Taggart, Brenda (2004). *The Effective Provision and Pre-school Education (EPPE) project: Findings from the pre-school to the end of key stage 1*. Hentet fra <http://www.ucl.ac.uk/ioe/research/featured-research/effective-pre-school-primary-secondary-education-project>
- Sæther, A.K. (2016). *Regjeringen går i feil retning*. <https://www.utdanningsforbundet.no/mob/Artikkel/?FetchID=149206>
- Søbstad, Frode (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: første rapport fra prosjektet: Den norske barnehagekvaliteten*. Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- Søbstad, Frode (2004). *Mot stadig nye mål-: tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten."* Trondheim: DMMHs publikasjonsserie.
- Tjora, Aksel (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tveter Thoresen, Ingeborg (2017). *Foreldresamarbeid i barnehagen. Til barnets beste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo
Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Foreldreundersøkelsen i barnehage*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/foreldreundersokelsen-i-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Foreldreundersøkelsen i barnehage*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/foreldreundersokelsen-i-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Foreldreundersøkelsen i barnehage*.
<https://www.udir.no/foreldreundersokelsen>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 10.august) *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>
- Vuorinen, Tuula, Sandberg, Anette, Sheridan, Sonja & William, Pia (2014). Preschool teachers view on competence in the context on home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, 184 (1), 149-159.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773992>
- Wagner, Judith T. (2006). An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. I J. Einarsdóttir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education*. 289-306. Connecticut: Information Age Publishing.
- Wildenger, Leah K. & McIntyre, Laura, Lee (2011). Family Concerns and Involvement during Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*, v20 n4: 387-396.
https://www.researchgate.net/publication/226329824_Family_Concerns_Surrounding_Kindergarten_Transition_A_Comparison_of_Students_in_Special_and_General_Education
- Winger, Nina, Gulpinar, Tona & Hernes, Leif (2016). Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen. I Tona Gulpinar, Leif Hernes & Nina Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 11-27.
- Wittek, Line & Kvernbekk, Tone (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 55 (6) 671-684. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>

- Wolf, Kristin Danielsen (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wolf, Kristin Danielsen (2018). Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens. *Early Years*. 1 – 17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1547686>
- Wolf, Kristin Danielsen (2019). Samarbeid i barnehagen – «Like barn leker best?» Perspektiver fra foreldre med ulik bakgrunn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 02-03, årgang 103. 108-119. https://www.idunn.no/npt/2019/02-03/samarbeid_i_barnehagen_likebarn_leker_best
- Wolf, Kristin Danielsen (i prosess) Den synlige og usynlige pedagogikken – Foreldres syn på barns læring i barnehagen. Innsendt til tidsskrift.
- Øksnes, Maria (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem Solveig, Bjar Harald, Føsker Line Rønning, Hogsnes Hilde Dehnæs, Jansen Turid Thorsby, Nordtømme Solveig & Tholin Kristin Rydjord (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD



Kristin Danielsen Wolf
Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St Olavsplass
0130 OSLO

Vår dato: 13.12.2016

Vår ref: 51145 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51145 *Foreldres blikk på barnehager*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Kristin Danielsen Wolf*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 21.06.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2 Spørreskjema til foreldre

Ført inn i Limesurvey (dato):	Navn på datainnsamler:

GoBaN - Foreldreintervju I

1) Barn nr.: _____ Barnehage nr.: _____ Dato: / / /

Om nåværende barnehage

2) Hvor mange timer er barnet vanligvis i barnehagen hver dag?

<i>a) Antall timer per dag:</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<i>b) Antall dager per uke:</i>	1	2	3	4	5

<i>c) Har dere fulltids eller deltidsopphold?</i>	Full (1)	Deltid (2)

3) Hvor gammel var barnet da hun/han startet i nåværende barnehagen?.....mnd.

3a) Har barnet gått over til storbarnsavdeling?

Barnets alder ved overgang til storbarnsavdeling.....

4) Hva var de tre viktigste hovedgrunnene til at dere valgte denne barnehagen?

(Hvis foreldrene trenger tips – les/vis fram alternativene for foreldrene)

a) Avstand til hjemmet	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
b) Avstand til arbeid	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
c) Godt rykte/anbefalt	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
d) Fikk tildelt fra kommunen	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
e) Søsken	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
f) Så fin ut	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
g) God atmosfære	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
h) Barnehagens profil	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
i) Fikk ikke noe valg	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>
j) Annet	Ja (1) <input type="checkbox"/>	Nei (2) <input type="checkbox"/>

5) Har barnet gått i andre barnehager tidligere?

Ja (1) Nei (2)

b) Hvis ja, når begynte barnet i den først barnehagen?

c) Var det en vanlig barnehage, familiebarnehage eller åpen barnehage?

Vanlig (1) Fam.barnehage (2) Åpen barnehage (3)

d) Hvis åpen barnehage – hvem brukte å være sammen med barnet?

6) Hvor mange timer om dagen var barnet vanligvis i denne barnehagen?

a) Antall timer per dag:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Antall dager per uke:	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kartlegging av barnets tilsyn fra fødsel fram til nå

7) Er det andre som har passet barnet regelmessig siden fødsel?

Ja (1) Nei (2)

Type tilsyn	Når startet det (skriv alder på barnet i mnd.)	Når sluttet det	Antall timer per uke	Antall uker/mnd

Koder for tilsyn:

Dagmamma (1) Au-pair (2) Besteforeldre (3) Andre nære slektninger (4) Venner/naboer (5) Åpen barnehage (6) Familiebarnehage (7) Andre (8)

Andre (Noter):

a) Totalt antall personer, utenom foreldre, som har passet barnet: _____

Kartlegging av barnets aktiviteter hjemme:

Har barnet ...

8) Faste leggetider Ja (1) Nei (2)

9) Regler for TV/DVD Ja (1) Nei (2)

10) Hvor mange timer ser barnet på TV/film i løpet av en vanlig ukedag?

0 - 1 time 1-3 timer 3+ timer

11) Hvor ofte leker barnet med venner hjemme i løpet av uka (inne)?

Aldri 1

Ved spesielle anledninger 2

En gang i uka 3

Flere ganger i uka 4

Hver dag 5

Mer enn en gang om dagen 6

12) Hvor ofte leker barnet med venner utenfor hjemmet (ute)?

Aldri 1

Ved spesielle anledninger 2

En gang i uka 3

Flere ganger i uka 4

Hver dag 5

Mer enn en gang om dagen 6

13) Bruker barnet å være med på handleturer med deg/dere (hvor ofte)?:

- | | | |
|---------------------------|---|--------------------------|
| Aldri | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Ved spesielle anledninger | 2 | <input type="checkbox"/> |
| En gang i uka | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Flere ganger i uka | 4 | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | 5 | <input type="checkbox"/> |
| Mer enn en gang om dagen | 6 | <input type="checkbox"/> |

14) Går dere sammen på besøk til venner og familie?

- | | | |
|---------------------------|---|--------------------------|
| Aldri | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Ved spesielle anledninger | 2 | <input type="checkbox"/> |
| En gang i uka | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Flere ganger i uka | 4 | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | 5 | <input type="checkbox"/> |
| Mer enn en gang om dagen | 6 | <input type="checkbox"/> |

15) Pleier dere å se i bøker eller lese for barnet hjemme?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja, hvor ofte ser dere i bøker/leser dere for barnet?

- | | | |
|---------------------------|---|--------------------------|
| Ved spesielle anledninger | 1 | <input type="checkbox"/> |
| En gang i uka | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Flere ganger i uka | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | 4 | <input type="checkbox"/> |
| Mer enn en gang om dagen | 5 | <input type="checkbox"/> |

16) Pleier dere å gå på biblioteket?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja, hvor ofte går dere på biblioteket sammen med barnet?

Ved spesielle anledninger 1

En gang i måneden 2

Hver fjortendedag 3

En gang i uka 4

Mer enn en gang i uka 5

17) Bruker dere å gå på teater og eller museum?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja, sånn ca. hvor ofte går dere på teater og museum sammen med barnet?

Spesielle anledninger 1

En gang i måneden 2

Hver fjortendedag 3

En gang i uka 4

Mer enn en gang i uka 5

18) Bruker dere å leke med barnet hjemme?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja. Sånn ca. hvor ofte bruker dere å leke sammen med barnet?

Sjelden 1

En gang i uka 2

Flere ganger i uka 3

Hver dag 4

Mer enn en gang om dagen 5

19) Leker noen hjemme hos dere med bokstaver sammen med barnet?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja. Sånn ca. hvor ofte bruker dere å leke med bokstaver sammen med barnet?

- Sjelden 1
- En gang i uka 2
- Flere ganger i uka 3
- Hver dag 4
- Mer enn en gang om dagen 5

20) Leker noen hjemme hos dere med tall eller teller sammen med barnet?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja, sånn ca. hvor ofte leker dere med tall eller teller med barnet?

- Sjelden 1
- En gang i uka 2
- Flere ganger i uka 3
- Hver dag 4
- Mer enn en gang om dagen 5

21) Pleier barnet å male og/eller tegne hjemme?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja. Sånn ca. hvor ofte maler og/eller tegner barnet?

- Sjelden 1
- En gang i uka 2
- Flere ganger i uka 3
- Hver dag 4
- Mer enn en gang om dagen 5

22) Synger noen av dere og/eller bruker dere rim og regler hjemme?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja. Sånn ca. hvor ofte synger og eller bruker dere rim og regler?

- Sjelden 1
- En gang i uka 2
-

- Flere ganger i uka 3
- Hver dag 4
- Mer enn en gang om dagen 5

23) Driver dere med noe sportslig aktivitet sammen med barnet?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja. Sånn ca. hvor ofte driver dere på med sportslige aktiviteter med barnet?

- Sjelden 1
- En gang i uka 2
- Flere ganger i uka 3
- Hver dag 4
- Mer enn en gang om dagen 5

24) Driver dere med noe dans eller andre fysisk aktiviteter sammen med barnet?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja. Sånn ca. hvor ofte driver dere på med dans eller fysiske aktiviteter med barnet?

- Sjelden 1
- En gang i uka 2
- Flere ganger i uka 3
- Hver dag 4
- Mer enn en gang om dagen 5

25) Går dere på tur og/eller er ute i naturen sammen med barnet?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja. Sånn ca. hvor ofte går dere på tur og/eller er ute i naturen sammen med barnet?

- Sjelden 1
- En gang i uka 2
- Flere ganger i uka 3
- Hver dag 4
- Mer enn en gang om dagen 5

Barnets utvikling

26) Hva var barnets fødselsvekt? _____gram

27) Hvordan ville du/dere kort beskrive deres barn?

28) Hvor gammelt var barnet da det begynte å ...

a) gå

b) si enkle ord og mamma/pappa

c) spise selv

29) Har barnet noen form for forsinket utvikling?

Ja (1) Nei (2)

Skriv ned hvilken forsinket utvikling barnet har hvis foreldre sier det:

30) Har det vært noen hendelser som dere mener kan ha påvirket barnets utvikling?

Ja (1) Nei (2)

Skriv ned evt. hendelser foreldrene sier:

Informasjon om familien

31) Hvem bor barnet sammen med?

Mor

Far

Begge

Delt

Andre løsninger

32a) Har barnet søsken?

Ja (1) Nei (2)

Antall søsken.....

32b) Hvor gamle er søsknene?år

33) Er dere født i Norge? (alle spørsmål stilles både til far og mor).

Ja (1) Nei (2)

	Mor	Far	Barn
Hvis nei, hvilket land kommer dere fra?			
Når kom dere til Norge?			
Hvilket språk snakker dere hjemme?			

34) Fødselsdato til barnets mor og far/foresatte:

Mor:.....

Far:

35) Hva er deres høyest oppnådd utdanning? (*registrer kun høyest oppnådd utdanning*)

	Mor		Far	
Grunnskole	0		0	
Videregående opplæring - yrkesfag	1		1	
Videregående opplæring - studiespesialisering	2		2	
Bachelor/ el lavere grad Universitet/høgskole	3		3	
Master/hovedfag el høyere grad Universitet/høgskole	4		4	
Annet:	5		5	

36) Hva er din/deres sivile status?

- Enslig 0
- Samboer 1
- Gift 2
- Separert/skilt 3
- Enke/enkemann 4
- Annet 5

37) Har du/dere lønnet arbeid?

Ja (1) Nei (2)

Hvis ja, er du/dere ...

	Mor	Far
Fulltidsansatt	1 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
Deltidsansatt	2 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>
Selvstendig næringsdrivende	3 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>
Kombinasjon (deltid/selvstendig næringsdrivende)	4 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
Annet	5 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>

38) Hvis ja, hvor mange timer i uka jobber du/dere gjennomsnittlig?

Mor

Far

39) Hvis nei, er det en hovedgrunn for at du/dere ikke er i arbeid?

	Mor	Far
Jobbsøker	1 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
Er hjemme med barn	2 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>
Tar meg av familiemedlemmer	3 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>
Student	4 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
Hjemmeværende	5 <input type="text"/>	5 <input type="text"/>
Sykdom/funksjonshemming	6 <input type="text"/>	6 <input type="text"/>
Annet	7 <input type="text"/>	7 <input type="text"/>

40) Hvor mye tjener dere ca. i året?

..... kr.

Vil ikke oppgi

Vet ikke

Nedenfor stiller vi noen spørsmål om hvordan du/dere mener en god barnehage skal være og hvordan dere opplever barnehagen deres barn går i, etterfulgt av noen påstander. Vi ønsker at du/dere krysser av hvor enig/uenig dere er med påstandene som stilles til hvert spørsmål.

41) Hva mener du/dere foreldre at en "god barnehage" skal være?

En barnehage hvor:	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Barnas lek er viktigst					
Barnas læring er viktigst					
De voksne arbeider med sosial kompetanse med barna					
De voksne arbeider med bokstaver og tall med barna					
De voksne arbeider bevisst med å fremme barnas kreativitet					
De voksne bestemmer/styrer hva barna skal gjøre i barnehagen					
Barna skal få gjøre hva de selv ønsker					
Voksne og barn bestemmer sammen hva barna skal gjøre i barnehagen					
Barna får uttrykke sine tanker og meninger					
De voksne oppmuntrer barnas nysgjerrighet og interesser					

42) Hvordan opplever du/dere barnehagen deres barn går i?

Det er en barnehage hvor:	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Mitt/vårt barn har det trygt					
Mitt/vårt barn utvikles på en allsidig måte					
Mitt/vårt barns individuelle behov blir imøtekommet					
Mitt/vårt barns dag i barnehagen har et variert innhold					
Mitt/vårt barn har en sikker barnehage med gode lokaler og stimulerende materialer					
Mitt/vårt barn får mulighet til å være mye ute					
Personalet har god kompetanse til å jobbe med barna					
Mitt/vårt barn får variert og sunn mat					
Jeg/vi som foreldre får være med å bestemme barnas hverdag					
Mine/våre meninger som foreldre blir imøtekommet på en positiv måte					

Hvordan opplever du/dere at ditt/deres barn trives i barnehagen? (skriv noen linjer)

43) Hva kjenner du/dere til at deres barn lærer/gjør i barnehagen?

Mitt barn:	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Uenig	Vet ikke
Utvikler språklige og kommunikative ferdigheter					
Utvikler interesse for bokstaver og tall					
Utvikler sine tanker og meninger					
Utvikler sin kreativitet og fantasi					
Leker med andre barn					
Øver på samarbeid og respektere andre					
Utvikler selvstendighet og selvtillit					
Tar initiativ og være utholdende					
Mestrer egen kropp og utvikle fysiske ferdigheter					
Utvikler gode rutiner for helse og hygiene					

44) Hvordan erfarer du/dere samarbeidet og mulighet for foreldremedvirkning i barnehagen?

	Veldig fornøyd	Fornøyd	Misfornøyd	Veldig misfornøyd	Vet ikke
Innflytelse i forhold til innhold og målsettinger					
Innflytelse i forhold til årsplan og planarbeid					
Innflytelse i forhold til barnehagens syn på lek/læring/omsorg/dannelse og oppvekst					
Medvirkning					
Informasjon (generell)					
Daglig informasjon med personalet om mitt/vårt barn					
Respekt for mine/våre ønsker					
Foreldresamtale					
Foreldremøter					

Vedlegg 3 Spørreskjema til styrere

GoBaN – Spørreskjema til barnehagens leder

Din barnehage har sagt ja til å delta i forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN). I den forbindelse vil vi be deg, i egenskap av din rolle som barnehagens leder, å fylle ut dette spørreskjemaet. Vi spør om ulike sider ved barnehagen som er viktige for å kunne beskrive barnehagens virksomhet. Opplysningene om barnehagen er også viktige som bakgrunnsinformasjon i forhold til de barna som har samtykket til å delta i undersøkelsen.

I tillegg til denne papirutgaven av spørreskjemaet, skal du motta en elektronisk versjon av spørreskjemaet på e-post. Vi foretrekker at du bruker det elektroniske skjemaet, men du kan også bruke papirutgaven. Velger du å benytte deg av papirkopien så benytt vedlagt frankerte konvolutt og send den tilbake til oss innen 17. mars.

Benytter du deg av den elektroniske utgaven ber vi deg fylle ut skjemaet så snart som mulig, og senest innen mandag 17. mars 2014.

Har du spørsmål ang. skjema så ta gjerne kontakt med prosjektlederne Elisabeth Bjørnstad eller Lars Gulbrandsen, elisabeth.bjornstad@hioa.no (95 16 20 17), lars.gulbrandsen@nova.hioa.no (92 48 32 41).

Tusen takk for hjelpen.

Elisabeth Bjørnstad og Lars Gulbrandsen

Prosjektledere for GoBaN

www.goban.no

Barnehagens navn:

1. Hvilket år ble barnehagen etablert?

2. Hvem eier barnehagen?

<input type="checkbox"/>	1. Kommunen --→ Gå til spørsmål 7 >
<input type="checkbox"/>	2. Privat eier
<input type="checkbox"/>	3. Annen eier.....

3. Hvordan er barnehagens eierform?

<input type="checkbox"/>	1. Forening
<input type="checkbox"/>	2. Aksjeselskap
<input type="checkbox"/>	3. Stiftelse
<input type="checkbox"/>	4. Ansvarlig selskap
<input type="checkbox"/>	5. Samvirke/andelslag
<input type="checkbox"/>	6. Eneeierforetak
<input type="checkbox"/>	7. Annet

4. Er barnehagen medlem av PBL?

<input type="checkbox"/>	1. Ja
<input type="checkbox"/>	2. Nei

5. Har eier flere barnehager enn denne?

<input type="checkbox"/>	1. Nei
<input type="checkbox"/>	2. Ja Hvor mange:

6. Er barnehagen del av en større kjede eller sammenslutning?

<input type="checkbox"/>	1. Nei
<input type="checkbox"/>	2. Ja Skriv navnet på kjeden/sammenslutningen

7. Hvilket år begynte du å jobbe i denne barnehagen?

8. Hvilket år begynte du å jobbe som styrer i denne barnehagen?

9. Hva er barnehagens daglige åpningstid? Fra kl..... Til kl.....

10a. Hvor mange barn er det i barnehagen?

10b. Hvor mange plasser har dere totalt i barnehagen?.....

11. Hvor mange av barna befinner seg i de følgende aldersgruppene?

	Barn født i:			
	2013	2012	2011	2010 eller tidligere
<i>Antall i hver</i>				

12. Antall barn med annet morsmål enn norsk?

13. Er dette en avdelingsbarnehage?

<input type="checkbox"/>	1. Ja Antall avdelinger
<input type="checkbox"/>	2. Nei Antall baser, soner eller annen gruppeorganisering

14. Hvordan er barnegruppene sammensatt?

	Antall barn født i:			
	2013	2012	2011	Antall barn født før 2011
<i>Gruppe 1</i>				
<i>Gruppe 2</i>				
<i>Gruppe 3</i>				
<i>Gruppe 4</i>				
<i>Gruppe 5</i>				
<i>Gruppe 6</i>				
<i>Gruppe 7</i>				
<i>Gruppe 8</i>				
<i>Gruppe 9</i>				
<i>Gruppe 10</i>				
<i>Gruppe 11</i>				
<i>Gruppe 12</i>				

Sett inn grupper opp til 16

15. Hvor mange av barna betaler redusert oppholdspris?

16. Når på året definerer dere et barn som 3-åring?

	1. Fra 1. januar det året det fyller 3 år.
	2. Fra høsten det året det fyller 3 år.
	3. Fra den måneden det fyller 3 år.
	4. Andre svar:

17.Får nye barn en egen primærkontakt eller tilknytningsperson ved oppstart i barnehagen?

	1. Nei > Gå til 19
	2. Ja

18.Hvor lenge følges barna opp av sin primærkontakt?

	1. Mer enn ett år, skriv inn antall år
	2. Ett år eller kortere, skriv inn antall måneder.
	3. Kortere enn én måned, skriv inn antall uker

19. Antall ansatte totalt i barnehagen:

	Kvinner	Menn
Antall ansatte		
Antall årsverk/hele stillinger		

20 a. Antall ansatte pedagogiske ledere:

20 b. Hvor mange av disse har fullført førskolelærerutdanning?

20 c. Har noen av de pedagogiske lederne dispensasjon fra utdanningskravene?

	1. Nei
	2. Ja Antall:

21 a. Antall ansatte assistenter:

21 b. Hvor mange av disse har fullført førskolelærerutdanning?

21 c. Hvor mange av assistentene har fagarbeiderutdanning?

22 a. Antall andre ansatte:

22 b. Hvor mange av disse har fullført førskolelærerutdanning?

23. Er noen av de ansatte under utdanning for å bli førskolelærer eller barnehagelærer?

	1. Nei
	2. Ja Hvor mange

24 a. Har noen av de ansatte spesialisering i småbarnspedagogikk?....

24 b. Hvis ja hvor mange?.....

25. Hvor mange ansatte sluttet i forrige barnehageår (2012-2013)?

26. Hvor mange av de som sluttet hadde førskolelærerutdanning?

27. Hvordan er aldersfordelingen blant de ansatte? Skriv antall i hver gruppe

	Under 30 år	30 – 50 år	Over 50 år
<i>Styrer og pedledere</i>			
<i>Andre ansatte</i>			

28. Har noen av de ansatte i løpet av det siste barnehageåret deltatt i etterutdanning?

	1. Nei
	2. Ja Hvor mange ansatte har deltatt

29. Er tilbudet om slik utdanning gitt av eier, offentlig myndighet eller andre?

(Flere svar mulig)

	1. Eier
	2. Offentlig myndighet
	3. Andre

30. Har noen av de ansatte i løpet av det siste barnehageåret deltatt i videreutdanning?

	1. Nei
	2. Ja Hvor mange ansatte har deltatt

31. Er tilbudet om slik utdanning gitt av eier, offentlig myndighet eller andre?

(Flere svar mulig)

	1. Eier
	2. Offentlig myndighet
	3. Andre

32. Har barnehagen et eget budsjett for deltakelse i etterutdanning eller videreutdanning?

	1. Ja
	2. Nei

33. Har barnehagen tariffavtale med sine ansatte?

	1. Ja
	2. Nei

34. Hvor lang tid går det vanligvis før det blir satt inn vikar ved sykdom?

	1. Fra første dag
	2. Innen en uke
	3. Innen 2 uker
	4. Innen 18 dager
	5. Først etter 18 dager

35. Kan du anslå sykefraværet i personalgruppen de siste seks måneder, både hva angår egenmeldinger og sykemeldinger?

	1. 0–5 %
	2. 6–10 %
	3. 11–15 %
	4. 16–20 %
	5. 21 % eller høyere

36. Har barnehagen utarbeidet faste rutiner for å opprettholde god hygiene?

	1. Ja
	2. Nei

37. Hva foreligger av formalisert kontakt mellom barnehagen og foreldrene?

	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>
Barnehagen har foreldresamtale minst to ganger per år		
Barnehagen arrangerer foreldremøte minst to ganger per år		
Det er møte i samarbeidsutvalget minst to ganger per år		
Barnehagen har nedskrevne rutiner for løpende informasjon til foreldre		
Barnehagen har nedskrevne rutiner for løpende informasjon fra foreldre		

38. Har barnehagen i inneværende barnehageår jobbet systematisk med ett eller flere av disse seks temaområdene fra Rammeplanens kapittel om Omsorg, lek og læring?

	<i>Arbeidet lite med</i>	<i>Arbeidet noe med</i>	<i>Arbeidet ganske mye med</i>
<i>Omsorg</i>			
<i>Lek</i>			
<i>Læring</i>			
<i>Sosial kompetanse</i>			
<i>Språklig kompetanse</i>			
<i>Barnehagen som kulturarena</i>			

39. Har barnehagen i inneværende barnehageår jobbet systematisk med ett eller flere av de syv fagområdene i Rammeplanen?

	<i>Arbeidet lite med</i>	<i>Arbeidet noe med</i>	<i>Arbeidet ganske mye med</i>
<i>Kommunikasjon, språk og tekst</i>			
<i>Kropp, bevegelse og helse</i>			
<i>Kunst, kultur og kreativitet</i>			
<i>Natur, miljø og teknikk</i>			
<i>Etikk, Religion og filosofi</i>			
<i>Nærmiljø og samfunn</i>			
<i>Antall, rom og form</i>			

40. Har barnehagen i inneværende barnehageår jobbet systematisk med ett eller flere av disse områdene?

	<i>Arbeidet lite med</i>	<i>Arbeidet noe med</i>	<i>Arbeidet ganske mye med</i>
<i>Flerkulturelt perspektiv</i>			
<i>Likestilling</i>			
<i>Barns medvirkning</i>			
<i>Danning</i>			
<i>Estetiske fag</i>			

41. Er det etablert faste rutiner for kartlegging av barnas språk?

	1. Ja, alle barn kartlegges rutinemessig, også norskspråklige
	2. Ja, alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn kartlegges, men ikke norskspråklige
	3. Nei, ingen faste rutiner som gjelder alle, men barn velges ofte ut etter observasjon og behovsvurdering fra personale eller foreldre
	4. Nei, ingen faste rutiner som gjelder alle, og kun sporadisk (sjelden) kartlegging av barns språk.

42. Benyttes noen av følgende språkkartleggingsverktøy?

(Flere kryss mulig):

<input type="checkbox"/>	1. Askeladden
<input type="checkbox"/>	2. Tras
<input type="checkbox"/>	3. SATS
<input type="checkbox"/>	4. Språk 4
<input type="checkbox"/>	5. ASQ
<input type="checkbox"/>	6. Reynells språktest
<input type="checkbox"/>	7. Alle med
<input type="checkbox"/>	8. Lær meg norsk før skolestart
<input type="checkbox"/>	9. Egenutviklede
<input type="checkbox"/>	10. Andre.....

43. Brukes det særskilte metoder/læremidler/materiale i barnehagens arbeid med språkstimulering?

<input type="checkbox"/>	1. Nei
<input type="checkbox"/>	2. Ja

44. Hvilke metoder/læremidler/materiale benyttes?

(Flere kryss mulig):

<input type="checkbox"/>	1. Snakkepakke
<input type="checkbox"/>	2. BokTras
<input type="checkbox"/>	3. Språkpose
<input type="checkbox"/>	4. Egnede bøker eller lydbøker
<input type="checkbox"/>	5. Annet eksternt materiale
<input type="checkbox"/>	6. Strukturelle samtaler
<input type="checkbox"/>	7. Egenprodusert materiale
<input type="checkbox"/>	8. Annet.....

45. Vi vil gjerne vite leders generelle vurdering av ulike sider ved barnehagen:

	<i>Helt enig</i>	<i>Delvis enig</i>	<i>Delvis uenig</i>	<i>Helt uenig</i>
Barnehagen har et tilstrekkelig antall ansatte				
Barnehagens materielle standard er tilfredsstillende				
Barnehagens budsjett er tilfredsstillende				
Barnehagens lokaler er godt egnet til barnehagedrift				
Barnehagens utearealer er godt egnet				
Barnehagens ansatte har tilstrekkelig kompetanse om barns språkutvikling				
Barnehagens ansatte har tilstrekkelig kompetanse om språkstimulering				
Barnehagens ansatte har tilstrekkelig kompetanse om barn under 3 år.				
Barnehagen har et tilfredsstillende vikarbudsjett				

46. Hva mener du at en «god barnehage» skal være?

En barnehage hvor:	<i>Helt enig</i>	<i>Delvis enig</i>	<i>Delvis uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Vet ikke</i>
Barnas lek er viktigst					
Barnas læring er viktigst					
De voksne arbeider med sosial kompetanse med barna					
De voksne arbeider med bokstaver og tall med barna					
De voksne arbeider bevisst med å fremme barnas kreativitet					
De voksne bestemmer/styrer hva barna skal gjøre i barnehagen					
Barna skal få gjøre hva de selv ønsker					
Voksne og barn bestemmer sammen hva barna skal gjøre i barnehagen					
Barna får uttrykke sine tanker og meninger					
De voksne oppmuntrer barnas nysgjerrighet og interesser					

47) Hvordan opplever du barnehagen du er leder for i forhold til påstandene nedenfor

Det er en barnehage hvor:	<i>Helt enig</i>	<i>Delvis enig</i>	<i>Delvis uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Vet ikke</i>
Barn har det trygt					
Barn utvikles på en allsidig måte					
Barns individuelle behov blir imøtekommet					
Barns dag i barnehagen har et variert innhold					
Barn har en sikker barnehage med gode lokaler og stimulerende materialer					
Barn får mulighet til å være mye ute					
Personalet har god kompetanse til å jobbe med barna					
Barn får variert og sunn mat					
Foreldre får være med å bestemme barnas hverdag					
Foreldres meninger blir imøtekommet på en positiv måte					

48. Har barnehagen en pedagogisk eller tematisk profil for sin virksomhet?
(f.eks. friluftsbarnehage, Reggio Emilia, Montessori etc)

	1. Nei
	2. Ja, kan du beskrive denne

Tusen takk for hjelpen

Vedlegg 4 Informasjons og samtykkebrev 2017



PhD-Stipendiat Kristin Danielsen Wolf
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs Plass, N-0130 Oslo

Til foreldre og foresatte med barn
ved NN barnehage

Dato: 07.09.2017

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Foreldres blick på barnehager*

Dette er en forespørsel til foreldre og foresatte med barn i barnehager, om å delta i undertegnede forskningsprosjekt. Mitt navn er Kristin Danielsen Wolf og jeg er høgskolelektor og doktorgradstipendiat ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Mitt forskningsprosjekt har tittelen *Foreldres blick på barnehager* og er et delprosjekt innen en stor forskning *Gode barnehager for barn i Norge – GoBaN*.

Jeg undersøker hvordan foreldre opplever barnehagen, hvilke oppfatninger, erfaringer og forventninger foreldre har til den «gode» barnehagen, og til medvirkning og samarbeidet med barnehagen. Deler av mitt forskningsprosjekt er basert på spørreundersøkelser med foreldre som deltar i GoBaN-prosjektet. Denne forespørselen omhandler deltakelse i intervjuer med foreldre i fem utvalgte barnehager.

Intervjuene vil foregå individuelt eller i grupper med 3 – 6 foreldre, samt gruppeintervju med personalet i én av disse barnehagene. I intervjuene ønsker jeg blant annet å komme inn på foreldrenes opplever av barnehagen, hva foreldre oppfatter som «gode» barnehager og deres erfaringer og forventninger til samarbeid og medvirkning. Intervjuet vil ledes av meg og vare ca. 60 minutter, en ettermiddag i løpet av høsten 2017, i barnehagen.

Det vil bli gjort lydopptak ved intervjuene. Innsamlede data blir oppbevart innelåst etter sikkerhetsmessige retningslinjer og krav. Alle opplysninger vil bli behandlet og lagret uten navn eller andre gjenkjennende opplysninger. All informasjon som framkommer vil bli behandlet konfidensielt og anonymt. Det vil ikke være mulig å tilbakeføre informasjon til foreldrene eller barnehagene. Opplysninger og data vil bli slettet ved prosjektet slutt i 2020. Prosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning ved samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Foreldre og foresatte som ønsker å delta i prosjektet, bes underskrive og returnere svarslippen, skannet/postsendt til meg, eventuelt levere via pedagogisk leder/styrer i barnehagen. Etter foreldrenes respons vil jeg sende ut en invitasjon og forslag til dato for intervju. Deltakelse i prosjektet er frivillig og det er mulig å trekke seg underveis. Ved spørsmål, ikke nøl med å ta kontakt på telefon eller epost. Jeg ser frem til å høre fra dere.

Med vennlig hilsen
Kristin Danielsen Wolf
Tlf 90049475
Epost: Kristin-danielsen.wolf@hioa.no

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har lest informasjonen om prosjektet *Foreldres blick på barnehager*.
Jeg/vi samtykker til deltakelse i intervju i barnehagen.

Kontaktinfo til foreldre:

- Epost: _____
- Telefon: _____
- Avdeling/gruppe i barnehagen _____
- Barnets alder høsten 2017: _____

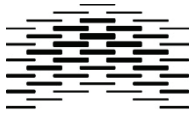
_____, _____
(Navn med blokkbokstaver) (signatur)

Sted og dato:

_____, den _____, _____ 20____

.....
Samtykkeerklæringen med kontaktinformasjon kan

- fotograferes/skannes og sendes til meg på sms: 90049475 eller epost: Kristin-danielsen.wolf@hioa.no
- eller sendes postveien: Kristin Danielsen Wolf, Plogveien 32 A, 0681 Oslo,
- eventuelt leveres til pedagogisk leder/styrer i barnehagen.



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

PhD-Student Kristin Danielsen Wolf

Oslo and Akershus University College of Applied Sciences

Postboks 4, St. Olavs Plass, N-0130 Oslo

To parents with children in
NN barnehage

September 07th, 2017

Request about participation in the research-project *Parents views on Early Childhood Education and Care*

This is a request to parents with children in childcare centers, to take part in my research-project. My name is Kristin Danielsen Wolf. I am an assistant professor and PhD-student at Oslo and Akershus University College. My research project, *Parents views on Early Childhood Education and Care*, is part of a large research project *Better Provision for Norway's children in early years education and care* (ECEC), BePro.

I investigate how parents experience childcare centers, which perceptions and expectations parents have of «good» childcare centers and to their own collaboration and participation. Parts of my project is based on surveys with parents that already take part in BePro. This request is about participation in interviews with parents in five childcare centers.

The interviews will precede individually or in small groups with 3 – 6 parents, and further one group interview with staff in one of the childcare centers. Themes for the interview will be among others parents' experiences of “good” childcare centers, of collaboration, influence and participation. I will lead the interview that will last for ca one hour, and take place one afternoon during the autumn 2017, in your childcare center.

I would like to make an audio recording from the interview. The data will be stored looked up after safety guidelines and demands. Every information will be treated without names or other recognizable information, confidentially and anonymous. It will not be possible to connect information and data to parents and childcare centers. All data will be delated by the end of the project in 2020. The project is approved by NSD, the Norwegian Center for Research data.

Parents who want to take part in my research, may sign and return page two of this letter, sending it to me, scanned or by post, or deliver it to the pedagogical leader in childcare centre. I will send out an invitation to the interview after parents' responses. Participation in the project is voluntary and you may withdraw at any time. Do not hesitate to ask if there are any questions. I look forward to hear from you.

Best regards from

Kristin Danielsen Wolf

Mobil 90049475

E-mail : Kristin-danielsen.wolf@hioa.no

Declaration of consent

I/we have read the information about the project.

I/we consent to participate in an interview

Information from parents:

- E-mail adress: _____

- Phone: _____

- Name of class/group in childcare centre: _____

- The age of the child this autumn 2017: _____

(Parents name and signature)

Place and date:

_____, ____ (month) ____ th, 2017.

.....

Declaration of consent may be

- photographed/scanned and sent to me on sms: 90049475 or e-mail: Kristin-danielsen.wolf@hioa.no
- or by post: Kristin Danielsen Wolf, Plogveien 32 A, 0681 Oslo,
- or delivered to the pedagogical leader in your childcare centre.

Vedlegg 5 Informasjons og samtykkebrev 2018



PhD-Stipendiat Kristin Danielsen Wolf
Oslo Met - Storbyuniversitetet
Postboks 4, St. Olavs Plass, N-0130 Oslo

Til foreldre og foresatte med barn
ved NN barnehage

Dato: Oktober 2018

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Foreldres blikk på barnehager*

Dette er en forespørsel til foreldre og foresatte med barn i barnehager, om å delta i undertegnede forskningsprosjekt. Mitt navn er Kristin Danielsen Wolf, og jeg er universitetslektor og doktorgradsstipendiat ved barnehagelærerutdanningen på Oslo Met - Storbyuniversitetet. Mitt forskningsprosjekt har tittelen *Foreldres blikk på barnehager* og er et delprosjekt innen en stor forskning *Gode barnehager for barn i Norge – GoBaN*.

Jeg undersøker hvordan foreldres opplever barnehagen, hvilke oppfatninger, erfaringer og forventninger foreldre har til den «gode» barnehagen, og til medvirkning og samarbeidet med barnehagen. Deler av mitt forskningsprosjekt er basert på spørreundersøkelser med foreldre som deltar i GoBaN-prosjektet. Denne forespørselen omhandler deltakelse i intervjuer med foreldre i fem - åtte utvalgte barnehager.

Intervjuene vil foregå individuelt, hvor jeg blant annet ønsker å komme inn på hvordan foreldrene opplever barnehagen, hva foreldre oppfatter som «gode» barnehager og deres erfaringer og forventninger til samarbeid og medvirkning i barnehagen. Intervjuet vil holdes på Oslo Met – Kjeller, like ved barnehagen, på det tidspunkt som passer best for dere foreldre, og vil vare ca. 60 minutter. Det er ønskelig å ha intervjuet i løpet av 2018, eventuelt januar 2019.

Det vil bli gjort lydopptak ved intervjuet. Innsamlede data blir anonymisert og oppbevart innelåst etter sikkerhetsmessige retningslinjer og krav. Alle opplysninger vil bli behandlet og lagret uten navn eller andre gjenkjennende opplysninger. All informasjon som framkommer vil bli behandlet konfidensielt og anonymt. Det vil ikke være mulig å tilbakeføre informasjon til foreldrene eller barnehagene. Opplysninger og data vil bli slettet ved prosjektet slutt i 2020. Prosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning ved samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Foreldre og foresatte som ønsker å delta i prosjektet, bes underskrive og returnere svarslippen, skannet (ta bilde)/postsendt til meg. Etter foreldrenes respons vil jeg sende ut en invitasjon og forslag til dato og tidspunkt for intervju. Deltakelse i prosjektet er frivillig og det er mulig å trekke seg underveis.

Ved spørsmål, ikke nøl med å ta kontakt på telefon eller epost. Jeg ser frem til å høre fra dere.

Med vennlig hilsen
Kristin Danielsen Wolf
Tlf 90049475
Epost: kridw@oslomet.no

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har lest informasjonen om prosjektet *Foreldres blikk på barnehager*.
Jeg/vi samtykker til deltakelse i intervju i barnehagen.

Kontaktinfo til foreldre:

- Epost: _____
- Telefon: _____
- Avdeling/gruppe i barnehagen _____
- Barnets alder høsten 2018: _____

_____, _____
(Navn med blokkbokstaver) (signatur)

Sted og dato:

_____, den _____, _____ 20____

.....
Samtykkeerklæringen med kontaktinformasjon kan

- fotograferes/skannes og sendes til meg på sms: 90049475 eller epost:
kridw@oslomet.no
- eller sendes postveien: Kristin Danielsen Wolf, Plogveien 32 A, 0681 Oslo.

Vedlegg 6 Informasjons og samtykke brev arbeidsplass 2018

OSLOMET

PhD-Stipendiat Kristin Danielsen Wolf
Oslo Met - Storbyuniversitetet
Postboks 4, St. Olavs Plass, N-0130 Oslo

Til foreldre med barn i barnehage

Dato: 22.10.2018

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Foreldres blick på barnehager*

Dette er en forespørsel til foreldre og foresatte med barn i barnehager, om å delta i undertegnede forskningsprosjekt. Mitt navn er Kristin Danielsen Wolf, og jeg er universitetslektor og doktorgradsstipendiat ved barnehagelærerutdanningen på Oslo Met - Storbyuniversitetet. Mitt forskningsprosjekt har tittelen *Foreldres blick på barnehager* og er et delprosjekt innen en stor forskning *Gode barnehager for barn i Norge – GoBaN*.

Jeg undersøker hvordan foreldres opplever barnehagen, hvilke oppfatninger, erfaringer og forventninger foreldre har til den «gode» barnehagen, og til medvirkning og samarbeidet med barnehagen. Deler av mitt forskningsprosjekt er basert på spørreundersøkelser med foreldre som deltar i GoBaN-prosjektet. Denne forespørselen omhandler deltakelse i intervjuer med foreldre i fem - åtte utvalgte barnehager.

Intervjuene vil foregå individuelt, hvor jeg blant annet ønsker å komme inn på hvordan foreldrene opplever barnehagen, hva foreldre oppfatter som «gode» barnehager og deres erfaringer og forventninger til samarbeid og medvirkning i barnehagen. Intervjuet vil holdes på Oslo Met – Pilestredet, på det tidspunkt som passer best for dere foreldre, og vil vare ca. 60 minutter. Det er ønskelig å ha intervjuet i løpet av 2018, eventuelt januar 2019.

Det vil bli gjort lydopptak ved intervjuet. Innsamlede data blir anonymisert og oppbevart innelåst etter sikkerhetsmessige retningslinjer og krav. Alle opplysninger vil bli behandlet og lagret uten navn eller andre gjenkjennende opplysninger. All informasjon som framkommer vil bli behandlet konfidensielt og anonymt. Det vil ikke være mulig å tilbakeføre informasjon til foreldrene eller barnehagene. Opplysninger og data vil bli slettet ved prosjektet slutt i 2020. Prosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning ved samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Foreldre og foresatte som ønsker å delta i prosjektet, bes underskrive og returnere svarslippen, skannet (ta bilde)/postsendt til meg. Etter foreldrenes respons vil jeg sende ut en invitasjon og forslag til dato og tidspunkt for intervju. Deltakelse i prosjektet er frivillig og det er mulig å trekke seg underveis.

Ved spørsmål, ikke nøl med å ta kontakt på telefon eller epost. Jeg ser frem til å høre fra dere.

Med vennlig hilsen
Kristin Danielsen Wolf
Tlf 90049475
Epost: kridw@oslomet.no

OSLOMET

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har lest informasjonen om prosjektet *Foreldres blick på barnehager*.
Jeg/vi samtykker til deltakelse i intervju i barnehagen.

Kontaktinfo til foreldre:

- Epost: _____
- Telefon: _____
- Arbeidsted: _____
- Barnehage: _____
- Barnets alder høsten 2018: _____

_____, _____
(Navn med blokkbokstaver) (signatur)

Sted og dato:

_____, den _____, _____ 20____

.....
Samtykkeerklæringen med kontaktinformasjon kan

- fotograferes/skannes og sendes til meg på sms: 90049475 eller epost:
kridw@oslomet.no
- eller sendes postveien: Kristin Danielsen Wolf, Plogveien 32 A, 0681 Oslo.

OSLOMET

PhD-Student Kristin Danielsen Wolf

Oslo Metropolitan University
Postboks 4, St. Olavs Plass, N-0130 Oslo

To parents with children in kindergarten

October 22th, 2018

Request about participation in the research-project *Parents views on Kindergarten*

This is a request to parents with children in childcare centers, to take part in my research-project. My name is Kristin Danielsen Wolf. I am an assistant professor and PhD-student at Oslo Metropolitan University. My research project, Parents views on kindergarten, is part of a large research project *Better Provision for Norway's children in early years education and care*.

I investigate how parents experience kindergartens, which perceptions and expectations parents have of «good» kindergarten and to their own collaboration and participation. Parts of my project is based on surveys with parents that already conducted and analyzed. This request is about participation in interviews with parents in different kindergarten.

The interviews will precede individually. Themes for the interview will be among others parents' experiences of "good" kindergartens, of collaboration and participation. I will lead the interview that will last for ca one hour, and it will take place during a time that fits best for you, at Oslo Met University in Pilestredet, Oslo.

I would like to make an audio recording from the interview. The data will be stored looked up after safety guidelines and demands. Every information will be treated without names or other recognizable information, confidentially and anonymous. It will not be possible to connect information and data to parents and childcare centers. All data will be delated by the end of the project in 2020. The project is approved by NSD, the Norwegian Center for Research data.

Parents who want to take part in my research, may sign and return page two of this letter, sending it to me, scanned or by post, or deliver it to the pedagogical leader in childcare centre. I will send out an invitation to the interview after parents' responses. Participation in the project is voluntary and you may withdraw at any time. Do not hesitate to ask if there are any questions. I look forward to hear from you.

Best regards from

Kristin Danielsen Wolf
Mobil 90049475
E-mail : kridw@oslomet.no

Declaration of consent

I/we have read the information about the project.

I/we consent to participate in an interview

Information from parents:

- E-mail adress: _____

- Phone: _____

- Workplace: _____

- Kindergarten: _____

- The age of the child this autumn 2018: _____

(Parents name and signature)

Place and date:

_____, ____ (month) ____ th, 2018.

.....

Declaration of consent may be

- photographed/scanned and sent to me on sms: 90049475 or e-mail: kridw@oslomet.no
- or by post: Kristin Danielsen Wolf, Plogveien 32 A, 0681 Oslo.

Vedlegg 7 Tematisk intervjuguide

Tematisk intervjuguide

Foreldres syn på kvalitet i barnehagen

Okt. - Des. 2017/2018

Intervjuformen vil være delvis strukturert.

Det er først og fremst foreldrenes stemmer og meninger om hvordan det er å være foreldre i barnehagen, som skal få komme til uttrykk.

I løpet av intervjuet ønsker jeg å komme inn på noen av underpunktene knyttet til hvilke **oppfatninger, erfaringer og forventninger** foreldre har til hoved-temaene:

Hovedtema: «**Den gode barnehagen**»

- hva oppfattes og erfares som en god barnehage, kvalitet i barnehagen?
- om relasjoner, samspill og vennskap
- om omsorg, lek, læring og danning
- om barns rett til medvirkning
- om barnehagens oppgaver
- om innhold i barnehagen

Hovedtema: **Foreldres medvirkning og samarbeid med barnehagen**

- dialog mellom hjem og barnehagen
- om møteplasser, formelle og uformelle arenaer
- om innsikt i barnets hverdagsliv i barnehagen
- om gruppelivet og fellesskapet
- om overganger mellom hjem og barnehage, innad i barnehagen og fra barnehagen til skole.

Vennlig hilsen Kristin Danielsen Wolf

Artikkel 1

Wolf, Kristin Danielsen (2018) Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens, *Early Years*.

DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/09575146.2018.1547686>.

[Article not included due to copyright]

Artikkel 2

Wolf, Kristin Danielsen (in prosess) Den synlige og usynlige pedagogikken. Foreldres syn på barns læring i barnehagen, er innsendt til tidsskrift. Artikkel 2 innsendt til tidsskrift høsten 2019.

Den synlige og usynlige barnehagepedagogikken - Foreldres syn på barns læring

Engelsk tittel:

The visible and invisible *barnehagepedagogic* –
Parents views of children's learning

Kristin Danielsen Wolf

Sammendrag

I artikkelen diskuteres foreldres oppfatninger av læring i barnehagen, basert på dybdeintervju med 23 foreldre med forskjellig sosial og kulturell bakgrunn. Foreldrenes oppfatninger av læring varierer på tvers av deres erfaringer og bakgrunner. Mange av foreldrene uttrykker oppfatninger av læring som individuell tilegnelse av et synlig læringsinnhold. Foreldrene uttrykker også at læringen må ta utgangspunkt i barnets interesser, og relaterer læring til lek og spillprosesser i barnehagen, i samsvar med den helhetlig tilnærming, som ligger til grunn for den nordiske barnehagepedagogiske tradisjonen. Samtlige foreldre oppfatter personalet som nøkkelpersoner med en avgjørende betydning for barns trivsel og læring, og vektlegger et kjærlig og omsorgsfullt personale. Mangfoldet blant foreldres habitus og kapital i barnehagen, som kan være forskjellig fra barnehagens verdi- og kunnskapsgrunnlag, kan skape behov for at personalet synliggjør den usynlige læringen og pedagogikken og gjør den tilgjengelig i dialogen med foreldrene i barnehagen.

Abstract

This article discuss parents understanding of learning in kindergarten, based on interviews with 23 parents with different social and cultural backgrounds. Parents' views of learning vary across their different experiences and backgrounds. Many parents express views of learning as an individual acquisition of a visual learning content. Parents also express that learning must be based on children's interest, and relate learning to play and interactions, according to the holistic approach to learning grounded in the Nordic pedagogical tradition. Parents understand staff as key persons with significant meaning for children's well-being and learning. Staffs professionalism with loving and caring qualities are highly valued. Diversity among parents' habitus and capital, which may be different from values and knowledge grounded in kindergarten, may contribute to a need for staff to make visible the invisible learning and pedagogic, and thereby available in dialogues with parents in kindergarten.

Innledning

I barnehagens formålsparagraf heter det at «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 §1). Foreldrene og barnehagepersonalet har et felles ansvar for barnets beste. Det er bred enighet i forskningsfeltet om at foreldres involvering i barnehagen har betydning for deres barns trivsel og utvikling (Goodall 2013; Lareau 2011; Wildenger & McIntyre 2011). Større mangfold i foreldregruppen og foreldres ulike interesser

og forventninger kan føre til at samarbeidet i norske barnehager blir mer mangesidig (Kunnskapsdepartementet 2018:176). Å styrke barnehagen som læringsarena er en politisk målsetning knyttet til økt kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2008:6). Forståelser for læring og syn på kvalitet kan midlertid oppfattes forskjellig ut fra ulike perspektiv og interesser (Katz 1993). Hensikten med denne artikkelen¹⁰ er å undersøke hvilke oppfatninger foreldre kan ha til barns læring og diskuterer hvordan deres oppfatninger kan forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen.

Politiske føringer og endringer

I årene mellom 2000 og 2010 var det politisk en sterk satsing på kvantitet og full barnehagedekning. Det var også tilløp til politisk satsing på kvalitet, allerede før tusenårskiftet. Stortingsmelding 27 (BFD 1999-2000) *Barnehage til det beste for barn og foreldre* rettet oppmerksomheten mot kvalitet. Meldingen ble etterfulgt av satsingen *Den norske barnehagekvaliteten* (Søbstad 2002; Søbstad 2004), hvor målet var at alle barnehager skulle etablere redskaper for å opprettholde og videreutvikle kvaliteten (Gulbrandsen & Sundnes 2004). I 2004 ble en ekspertgruppe nedsatt for å undersøke og foreslå forbedringer for å sikre kvalitet i barnehagen. Gruppen hevdet at «å definere den gode barnehagen er en politisk og vedvarende prosess» (BFD 2005:4) hvor det er viktig at alle parter i feltet deltar. Kvalitet ble beskrevet som et dynamisk begrep, avhengig av personlige synspunkter, forståelser og verdier, samt kontekstuelle aspekter. Kunnskapsdepartementet (2008; 2012; 2015) ønsker høy barnehagekvalitet og vektlegger i den sammenheng læring.

Foreldres meninger om barnehagen har blitt undersøkt i flere norske studier og gjennom flere år har et godt sosialt miljø, barns trivsel og lek, fremstått som det viktigste for foreldrene (BFD 2005; Gulbrandsen 2005; Søbstad 2004; Utdanningsdirektoratet 2017; Utdanningsdirektoratet 2018; Utdanningsdirektoratet 2019; Østrem, Bjar, Føsker, Rønning & Tholin 2009). Etter innføringen av ny rammeplan for barnehagen i 2006, viste midlertid evalueringen *Alle teller mer* (Østrem mfl. 2009) en svak økning av foreldre som vektla målbar læring i barnehagen, ved sammenligning med tidligere undersøkelser (BFD 2005; Søbstad 2004). Andelen foreldre som syntes det var svært viktig med skoleforberedelse i barnehagen, hadde økt fra 32% i 2004 til 37 % i 2008 (Østrem mfl. 2009:55). NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst* (NOU 2010) inneholdt forslag om et systematisk pedagogisk tilbud til alle barnehage-

¹⁰ Artikkelen er del av et PhD-prosjekt hvor jeg undersøker foreldres syn på barnehagen med kvantitative og kvalitative tilnærminger. Den kvantitative delen innebærer spørreundersøkelser gjennomført med foreldre og styreere, i forskningsprosjektet «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBaN). Prosjektets kvalitative del innebærer forskningsintervju med 23 foreldre

barn. Nasjonalt foreldreutvalg for barnehager¹¹ (heretter FUB) var skeptisk til forslaget og ville heller høyne kvaliteten ved «å bevare og utvikle det beste i den nordiske barnehagemodellen, hvor barn får lov til å være barn her og nå, hvor barndom har en uttalt egenverdi, og hvor barn møtes med respekt som hele mennesker» (FUB 2010:1). I forbindelse med Stortingsmelding nr. 19 (Kunnskapsdepartementet 2015) og utarbeiding av ny rammeplan påpekte FUB nok en gang i sitt hørings svar at stortingsmeldingen ikke måtte antyde en dreining vekk fra, men heller hegne om den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen som fundament for barnehagen (FUB 2016:3).

Den nordiske barnehagemodellen og foreldres perspektiver

Den nordiske barnehagetradisjonen bygger på barnesentrerte verdier, som barns rett til lek, og en ideologi knyttet til en «god barndom», basert på likhetsprinsipp, frihet, demokrati og solidaritet (Wagner & Einarsdottir 2006:2). Den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen står fremdeles sterkt i de nordiske landenes rammeplaner, på tross av standardiseringer i andre europeiske land (Einarsdottir, Purola, Johansson, Brostöm & Emilson 2015). Norden deler verdier, filosofier og flere barnehagetradisjoner, selv om det også er variasjon og kulturelle forskjeller blant de nordiske landene (Ringsmose & Kragh-Müller 2017). Barnehagepedagogikken kjennetegnes ved en helhetlig tenking hvor omsorg, lek, læring og danning er sammenflettet i samhandlinger og relasjoner, og barn blir oppfattet som medvirkende subjekter (Østrem 2018:20-21). Fra et utside-perspektiv kan det imidlertid være vanskelig å oppdage verdier og ideer i den nordiske barnehagetradisjonen, da de ofte ikke er uttalte (Wagner 2006). Eva Johansson (2016) har undersøkt vurderingspraksiser i svenske barnehager og problematiserer barnehagepedagogikken, hvor lek og sosiale forhold ble vurdert i tilknytning til teorier om læring og utvikling, som «en tyst, osynlig process» (Johansson 2016:227). Når pedagogikken forblir usynlig, øker barnehagelærerens makt, særlig overfor foreldre som ikke har kjennskap til de bakenforliggende lærings- og utviklingsteoriene (Johansson 2016:227).

I følge Kari Stefansen og Kjetil Skogen (2010:590) kan *middle-classness* gjenkjennes i barnehagens grunnleggende ideer om barn og barndom, og ulik klassebakgrunn kan påvirke hvordan foreldre oppfatter og forholder seg til barnehagen. De fant at foreldre fra arbeiderklassen så på barnehagen som positiv for sitt barn, men at de samtidig distanserte seg fra forestillinger om kultivering og pedagogisk arbeid som speilet middelklassens oppdragelsesverdier (Stefansen & Skogen 2010:598). I en videre analyse av foreldreskap i

¹¹ FUB ble for første gang oppnevnt av Kongen i statsråd 25.06.2010 og fungerte fra 1. august samme år. FUB er en uavhengig og selvstendig nasjonal gruppe med oppnevnte medlemmer; foreldre med barn i barnehagen i forskjellige deler av landet, med et mandat om å sikre foreldres interesser, og arbeide for et godt samarbeid mellom foreldre og personalet i barnehagen.

småbarnsfamilier, fant Stefansen (2011:60) et skille mellom foreldre fra middelklassen som la mer vekt på læring og utvikling, til forskjell fra foreldre fra arbeideklassen, som la mer vekt på kjærlighet og omsorg. Den sosialpedagogiske tradisjonen har en deltakende tilnærming, hvor foreldre inviteres til å samarbeide med barnehagen. Dette innebærer ifølge Maja Røn Larsen (2017:231) noen dilemmaer, siden foreldre kan bli påvirket av en økt politisk vektlegging av måling og standardiseringer. Foreldres perspektiver er viktige i arbeidet med kvalitet i barnehagen, men samtidig kan ulike meninger blant foreldre og personalet være et potensial for konflikter (Røn Larsen 2017:233).

En kvantitativ studie med foreldre og styrere i barnehager i Norge, fant at foreldrene oftere enn styrere mente at barns læring og arbeid med tall og bokstaver var viktig i barnehagen (Wolf 2018). Blant foreldrene varierte deres meninger i sammenheng til deres utdanningsbakgrunn, hvor foreldre med kort utdanning¹² vektla læring, tall og bokstaver betydelig mer enn foreldre med lang utdanning (Wolf 2018). En kvalitativ intervjustudie (Wolf 2019) fant videre at foreldre med ulik sosial og kulturell bakgrunn har ulike opplevelser av å bli sett og hørt i samarbeidet med barnehagepersonalet. Med bakgrunn i disse funnene, undersøker jeg i denne artikkelen mer utdypende foreldres syn på læring og barnehagen som læringsarena. Basert på kvalitative forskningsintervju med foreldre diskuterer jeg forskningsspørsmålet *hvilke oppfatninger har foreldre av barns læring i barnehagen og hvordan kan deres oppfatninger forstås relatert til den nordiske barnehagetradisjonen?*

Teoretiske perspektiv

Oppfatninger av læring og barnehagepedagogikk

Barnehagepedagogikken beskrives av Basil Bernstein (1973:116; 1983:48) som en usynlig pedagogikk med en svak klassifisering og innramming. Den usynlig pedagogikken baseres på leken og kjennetegnes ved at lærerens kontroll over barnet er underforstått og ikke uttalt. Læreren tilrettelegger en kontekst for barns utforskning og lek, med tid og stor frihet for barn til å velge aktiviteter og sosiale relasjoner. Det legges lite vekt på overføring eller tilegnelse av spesifikke ferdigheter, og kriterier for vurdering er mange og diffuse. Når pedagogikken er usynlig hevder Bernstein (1973:120) at særlig aspekter ved barnet blir synlige: barnets *readiness* og *busyness*. «These inner (readiness) and outer (busyness) aspects of the child can be transformed into one concept of ‘ready to do’» (Bernstein 1973:120). Det at barn gjør noe, i motsetning til at de ikke gjør noe, blir dermed sentralt i den usynlige pedagogikken.

¹² Kort utdanning innebærer yrkesfaglig utdanning, videregående utdanning og obligatorisk skolegang. Lang utdanning innebærer bachelor, master og høyere utdanning.

Foreldres oppfatninger av læring kan være påvirket fra både teorier om læring, og fra egne erfaringer med læring, pedagogikk og undervisning. Utdanningspraksiser er basert på ulike læringsteorier, og kan ifølge Knud Illeris (2018) ha vært mange, samt at teoriene har endret seg gjennom tidene. Forståelser for læring er komplekst og kan oppfattes ut fra teorier om læring, betingelser for læring, og relatert til utdanningspolitikk og pedagogikk (Illeris 2009). Læring innebærer alltid en individuell *tilegnelsesprosess*, en *drivkraft*, og en sosial *samspillsprosess* (Illeris 2012:41). Individet tilegner seg *noe* - en *innholdsmessig dimensjon* – men for at tilegnelse kan finne sted, innebærer det også en *drivkraftdimensjon*, samt at i tilegnelsesprosessen inngår i en *samspillsdimensjon* mellom individet og omgivelsene (Illeris 2012, 2018). Det har ifølge Illeris (2018) vært, og kan fremdeles være, ulikt hvordan disse prosessene og dimensjonen oppfattes som deler av læringsprosessen. Opp til ca.1970 tallet dominerte læringsteorier som var opptatt av læringens individuelle tilegnelsesprosess med læringsinnhold og motivasjon (Illeris 2018:97). Først rundt 1990-tallet ble også sosiale samspillsprosesser vektlagt i læringsteorier og pedagogiske praksiser (Illeris 2007:22; Illeris 2018).

Det er ifølge Gert Biesta (2013) hovedsakelig to pedagogiske tradisjoner relatert til læring: den tyske tradisjonen, *Pädagogik*, som har en helhetlig tilnærming til menneskets oppdragelse og danning, og den anglosaksiske tradisjonen, *education*, som forstår pedagogikk mer forenklet som undervisningsmetoder (Biesta 2013:180). Den nordiske barnehage-tradisjonen bygger på en helhetlig tilnærming til læring ut fra den tyske tradisjonen (Biesta 2013:180). Den helhetlige tilnærmingen forstår hendelser og samhandling mellom barn og pedagog som sentralt i pedagogikken (Biesta 2015:276). Det '*nye språket om læring*' i utdanningen innebærer ifølge Biesta (2017:89) flere dilemmaer, hvor ett problem er at *læring* relateres til noe individet gjør selv, siden ingen kan lære noe for en annen. Læring risikerer dermed å bli forstått først og fremst som et individuelt konsept, og at læring som også relasjonelle samspillsprosesser blir oversett (Biesta 2017). Max van Manen (1993:26) argumenterer for pedagogikk forstått som forholdet og samværet mellom barn og voksne, og trekker opp skiller til annen terminologi som *education*, *teaching* eller *instruction*. Ifølge Van Manen (1993:8) er pedagogiske egenskaper som blant annet kjærlighet og omsorg avgjørende for barn. Han hevder at pedagogikk og pedagogisk egnethet innebærer en omtenkksomhet og takt, der pedagogen i foreldrenes sted - *in loco parentis* - må ha en mangesidig og sammensatt oppmerksomhet overfor barn, og ha et selvreflektert samvær og samhandling med barn.

Foreldres habitus, sosiale og kulturelle kapital

Foreldrenes oppfatninger av læring kan være basert på deres tanker, kunnskaper og erfaringer om og med læring i sine kulturelle og sosiale fellesskap. Ifølge Pierre Bourdieu (1987:130) møtes mennesker med sine *habitus* – sine oppfatninger, tanke- og handlemønstre, og konstruerer sine forståelser av verden. I pedagogisk arbeid ved pedagogisk kommunikasjon og interaksjoner, produseres habitus – «et system av tanker, oppfatninger, verdsetting og handling» (Bourdieu & Passeron 1977:40). Interaksjoner er aldri bare det man kan observere, men også relasjoner mellom ulike posisjoner som innehar ressurser som er eller kan bli aktivert. Bourdieu (1987:138) beskriver det som at sosiale rom, interaksjoner og relasjoner mellom mennesker, innebærer makt ved ulike former for *kapital*. *Kapital* forstås som verdier, kunnskap og ressurser, og kan ta form både som økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital. Foreldre møter barnehagen med sin kapital, og interaksjoner og relasjoner mellom foreldrene og barnehagepersonalet innebærer dermed møter mellom ulike *habitus*, og ulik *kapital* og makt som er eller kan bli aktivert (Bourdieu 1987:127).

Ifølge Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron (1977) bidrar utdanningssystemet til kulturell reproduksjon og opprettholder sosiale maktstrukturer, som skaper orden og tjener dominante grupper eller klassers interesser. Charlotte Palludan (2008:22) antar at en slik differensiering mellom ulike grupper interesser og kapital starter tidlig i utdanningen, allerede i barnehagen, hvor ulike posisjoner og maktrelasjoner blant personale og barn står på spill i det pedagogiske landskapet i barnehagen. I en casestudie med to familier fant Palludan (2010:87) også samarbeidet mellom barnehagepersonalet og foreldrene var preget av ulik fordeling av anerkjennelse fra personalet, hvor foreldre som ikke hadde den nødvendige kulturelle kapitalen opplevde seg mislykkede i samarbeidet med barnehagen. Også Johansson (2016:260) fant i sin avhandling at foreldre møter barnehagen med ulike habitus og ulike «følelser for spillet regler», og at det i dette sosiale spillet anvendes og omsettes kulturell kapital. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen kan dermed produsere kulturell kapital og opprettholde sosiale maktstrukturer, som det er verd å være oppmerksom på og avdekke i samarbeids-interaksjoner og relasjoner mellom foreldre og barnehagepersonalet.

Intervju som metode, etiske og analytiske valg

Høsten 2017 og 2018 deltok 23 foreldre fra ni barnehager¹³ i 20 forskningsintervjuer. Invitasjoner til foreldre om å delta ble i 2017 sendt ut til foreldre via et tilfeldig utvalg

¹³ Utvalgsriterier for valg av barnehager: 1) By og landlige omgivelser; 2) Størrelse (over 150 barn/mellom 50-150 barn/opptil 50 barn); 3) organisering (avdelinger og fleksibel); 4) eierform (kommunale og private), 5) Språklig og kulturelt mangfold.

barnehager. Alle deltakerne i første intervjurunden viste seg å ha yrker som krevde lang utdanning. Siden den kvantitative delen av doktorgradsprosjektet fant forskjeller blant foreldres meninger om læring som korrelerte med deres utdanningsbakgrunn (Wolf 2018), ble det nødvendig å gjennomføre en ny runde med dybdeintervjuer for også å få med foreldre som kort utdanning: obligatorisk skolegang eller videregående og yrkesfaglig utdanning. Høsten 2018 inviterte jeg foreldre til å delta ut fra tre ulike tilnærminger med brev til foreldre i et strategisk utvalg barnehager, via arbeidsplasser til bestemte yrkesgrupper, og via bekjentskaper. Det viste seg likevel at få foreldre med kort utdanning samtykket til å delta, kun fire av foreldrene med kort utdanningsbakgrunn deltok. Jeg gjorde lydopptak og skrev supplerende notater underveis av deltakernes poengteringer og kroppslige uttrykk. Hvert intervju varte rundt 1 time. Alle navn er fiktive:

1. Anja, tre barn *. Yrke som krever lang utdanning
2. Betty **, tre barn. Yrke som krever lang utdanning
3. Christina **, to barn. Yrke som krever lang utdanning
4. Dina, tre barn & Elly, tre barn. Begge i yrker som krever lang utdanning
5. Fiola & George **, to barn *. Begge i yrker som krever lang utdanning
6. Helle, to barn. Yrke som krever lang utdanning
7. Iris, to barn. Yrke som krever lang utdanning
8. Jenny, tre barn. Yrke som krever lang utdanning
9. Klara & Liam, to barn. Begge i yrker som krever lang utdanning
10. Monica, to barn. Yrke som krever lang utdanning
11. Nicole, to barnehagebarn. Yrke som krever lang utdanning
12. Olivia, to barn. Yrke som krever lang utdanning
13. Oda, ett barn. Yrke som krever lang utdanning
14. Petra, to barn. Yrke som ikke krever lang utdanning
15. Richard** tre barn. Kort utdanning
16. Sara, ett barn. Yrke som krever lang utdanning
17. Tove, to barn. Yrke som krever lang utdanning
18. Ulla, to barn. Yrke som krever lang utdanning.
19. Vera, to barn. Yrke som ikke krever lang utdanning.

* Barn med særlige behov

** Annet førstespråk enn norsk

Jeg gjennomførte semistrukturerte forskningsintervju med en tematisk intervjuguide, bevisst min posisjon og makt i situasjonen (Kvale 2006, Kvale & Brinkmann 2009:44). Foreldrene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, hvor det i tillegg til temaene sto at først og fremst foreldrenes opplevelser i og med barnehagen skulle få komme til uttrykk. Intervjuguiden ble derfor i varierende grad styrende for hvordan intervjuene tok form. Ønsket om å være sensitiv overfor foreldrenes interesser og fortellinger gjorde agendaen og guiden fleksibel og åpen for endringer, i tråd med en lyttende forskerholdning «in which the responsibility is to be a good listener and the interviewee is a storyteller rather than a respondent» (Hollway & Jefferson 2000:31).

Datamaterialet fra foreldreintervjuene drøftes ut fra en sosialkonstruktivistisk tilnærming (Creswell 2014; Crotty 1998; Tjora 2018:21). Det krever at jeg grundig reflekterer over hva mine møter med foreldrene og forsøk på å fortolke deres meninger innebærer for forskningen. Jeg søker kompleksitet i foreldrenes mange synspunkter, heller enn å snevre inn (Creswell 2014:8; Crotty 1998). Forskningstilnærminger, analyser og drøftinger er kommentert og kritisert ved flere anledninger i 'peer debriefing' og tilsvarende valideringsfelleskap (Kvale & Brinkmann 2009), slik at flere anvendte strategier styrker studiens validitet og reliabilitet (Creswell 2014:201-202). Intervjuene ble innledet tilnærmet likt med informasjon fra samtykkebrevet og intervjuguiden. Etter foreldrenes ønsker ble intervjuene gjennomført på varierte tidspunkt og steder; i barnehagen, i deres hjemmet eller på universitetene. Intervjuene er gjengitt og transkribert så presist og nøyaktig som mulig, inkludert vokale uttrykk og tenkepauser. Jeg gjorde mindre grammatikalske justeringer dersom språket var uklart (Kvale & Brinkmann 2009).

Prosjektet er vurdert og godkjent av Norsk Senter for forskningsdata. Deltakerne har underskrevet informert samtykke. Ethiske overveielser er integrert i alle deler av forskningsprosessen, og innebærer at jeg som forsker er selvreflekterende, empatisk og sensitivt tilstede i møte med deltakerne (Kvale & Brinkmann 2009:97-108). Mitt forskningsetiske ansvar innebærer til enhver tid ærlighet, transparens og redelighet i forskningsprosessen, samt refleksjon over egen forforståelse og bakgrunn, for i størst mulig grad å sikre validitet, og å unngå bias (Creswell 2014:202).

De transkriberte intervjuene ble analysert med en kombinasjon av en åpen tilnærming utfra hva som ble fremtredende i intervjuet i sin helhet, og en søkende tilnærming avgrenset til doktorgradprosjektets temaer, en form for stegvis koding (Tjora 2018:14). Transkriberingene ble lest og fargekodet ut fra essensen i hva som ble sagt. Tema som videre kom tilsyne fra fargekodingene og kodegrupperinger ble deretter knyttet til doktorgradprosjektets hovedtema *Den gode barnehagen og Foreldres medvirkning og samarbeid*. Jeg gjorde forsøksvis analyser med dataprogrammet hyperRESEARCH. Det manuelle analysearbeidet, med utklipp av tekst på papir og farger til koding og kodegrupperinger, ga imidlertid bedre oversikt over materialet i sin helhet og tilsynekomst av sentrale deler (Tjora 2018:47-53). Foreldrenes utsagn knyttet til hovedtema *Den gode barnehagen* innebar flere mulige undertema, som iblant kunne forstås i sammenheng til hverandre. Særlig ett av undertemaene i intervjuguiden *Omsorg, lek, danning og læring*, innebar utsagn fra foreldre som var relevante i undersøkelsen av forskningsspørsmålet om foreldres oppfatninger av læring i barnehagen. Kodegruppering av datamaterialet (Tjora 2018) førte til tre områder relatert til foreldres oppfatninger av barns læring i barnehagen, som henholdsvis analyseres og drøftes.

Funn og analyse

Forskningsintervjuene bragte frem varierte oppfatninger av barns læring i barnehagen, som analyseres innen tre områder: individuelle tilegnelsesprosesser, samspillsprosesser, og barnehagen som læringsarena og personaltes rolle. At foreldre med kort utdanning vektla læring, tall og bokstaver betydelig mer enn foreldre med lang utdanning (Wolf 2018), ble kun delvis gjenspeilet i dybdeintervjuene. I intervjuene fremkom det andre oppfatninger av *hva* barn skal lære og av barnehagens og barnehagepersonalets betydning.

Læring som individuelle tilegnelsesprosesser

I sammenheng til barns læring trakk flere av foreldrene frem *hva* barn skal lære av forskjellig individuelle ferdigheter. De fire foreldrene med yrker som ikke krever lang utdanning beskrev utover tall og bokstaver, også praktiske og estetiske læringsinnhold. Petra sa at hun vet barna er mye ute på tur og utforsker, men at de gjør lite med forming, sang og musikk. Hun etterlyste de estetiske og kunstneriske fagene i barnehagen, siden «det kreative gir kraft». Vera sa «friluftsliv er topp» og ønsket at barna «lærte å lage seljefløyte og sånne ting. Tenne bål og bake brød og sånn, for det har man ikke tid til egentlig selv». Mens Wenche fremhevet ferdigheter som «å knyte skolisser, klare seg på do. Alle de praktiske tingene, for det får de ikke hjelp til på skolen. Akkurat det med bokstaver og tall er ikke så viktig». Richard derimot, som sammenlignet den norske barnehagen med barnehagen i landet han kommer fra, sa: «Man lærer mye der. Men når jeg ser i barnehagen her så er det ikke noen bokstaver og noe telling, de bare

leker». Han viste til erfaring med barnehagen i hjemlandet og sa at ungene *kan* lære, at de klarer det: «I barnehagen, begynte de å telle og skrive bokstaver, og lærte minst en bokstav per dag og ofte to». Richard vektla faglige ferdigheter som forbereder barn til skolen.

Tre av foreldrene med yrker som krever lang utdanning hadde også forventninger til læringsinnhold som tall og bokstaver. Sara sa at barnehagen må følge opp barnets læring: «Jeg har jo ikke hatt en tre-åring før og jeg aner ikke hvor mye man kan kreve av en på tre år. Altså, skal han allerede kunne hva 1+1 er? Jeg har ikke peiling, så jeg legger jo veldig stor tillit til barnehagen, at de følger det opp. De har et kjempestort ansvar, for det er jo på en måte de som er nødt til å forberede disse barna på skolen». Jenny forventet at barna skal få med seg «den gode mursteinen» fra barnehagen - hun utdypet «bare det når de skifter bleier, så teller de knapper i klærne, ikke sant. Det er jo sånt jeg som mor ikke har tid til - å sitte og telle alle knapper». Klara påpekte at barn *må ha kjennskap* til å lese og skrive: «Fordi man ikke leker i første klasse lenger. Men man går så fort på. Man skal lære hele alfabetet før høstferien kommer, og da er det greit og hvert fall kunne ha sett bokstavene, kunne noen sanger om bokstaver og være litt på, tenker jeg da». Felles for foreldrenes oppfatninger, er at læring relatert til barnets individuelle tilegnelse av et konkret innhold. Foreldrene trakk særlig frem læring som kommer til syne ved hva barn gjør, den synlige læringen og tilegnelse av konkrete, beskrivbare ferdigheter.

Noen av foreldrene, samtlige med yrker som krever lang utdanning, var opptatt av motivasjon for læring og fremhevet betydningen av barnets interesser og frihet til å velge selv. Helle sa barnehagen ikke trengte å *fokusere* på skriving: «Det er jo en barnehage og som jeg har forstått det, så er det viktigste på en måte å lære den sosiale omgangen da. Men de har jo også på en måte den interessen for tall og bokstaver og sånt, det kommer jo hjemme allikevel, man holder jo på med det». Olivia sa hun var bekymret for hva politikerne la i læringsbegrepet og det hun kalte skolelæring i barnehagen: «Det er fint at man vet at det heter trekanter og sirkler, men det er ikke noe viktig. ... Og er man interessert i bokstaver så skal man selvfølgelig få lære om det. Det er ikke det det handler om. Men det at nå setter vi oss ned og lærer alfabetet, det hører ikke hjemme i barnehagen, i min verden. Det tror jeg kan forringe kvaliteten i barnehagen». George og Fiola fortalte at barnehagen for *lille-skole* i deres hjemland og hverdagen der er veldig styrt med mål for barnet. De verdsatte den norske barnehagen hvor barna får «gjøre ting de vil gjøre», utforske og «skjønne ting og lære selv». Foreldrenes vektleggingen av det individuelle barnets motivasjon og interesse, ble slik styrende for *hva* som kunne være læringsinnholdet.

Læring som samspillsprosesser

Flere av foreldrene med yrker som krever lang utdanning, relaterte læring også til barns samspill og det sosiale livet i barnehagen. På direkte spørsmål om hva hun tenkte om læringsbegrepet i barnehagen svarte Anja: «det er så vanvittig stor variasjon, tenker jeg, på om hva barn er klare for når de går i barnehagen, så jeg tenker at det først og fremst skal være lek», og «det å lære seg å være del av en gruppe». Elly sa: «jeg tenker at det viktigste er jo å lære å leke, å lære etiske sosiale spilleregler og lære å forstå at han ble lei seg fordi du slo han og hva som skjedde rundt det». Iris kritiserte «den institusjonaliserte barndommen», som hun forøvrig sa var et forferdelig ord og alternativt beskrev som det «gjennomorganiserte voksenstyrte barnelivet» med «Mangel på frihet, mangel på dannelse av unger, altså å finne ut hvem du er. ... Hun (datteren) har aldri vært aleine ute i to timer, aldri! Det syns jeg er forferdelig å tenke på». Siden barna alltid var under oppsyn, mente Iris at barnehagen også må la barna få leke sammen fritt uten vokseninnblanding. Foreldrene oppfattet læring også som samspillsprosesser, særlig relatert til barns lek og samspill. mellom barn og personalet. Noen foreldrene oppfattet barns frihet og lek i sammenheng til læring, mens andre foreldre oppfattet leken adskilt fra læring, som at de «bare leker» i motsetning til å lære noe.

Barnehagen som læringsarena og personalets roller

I samtlige intervju uttrykket foreldre forventninger til barnehagepersonalet og barnehagen som læringsarena. Foreldrenes forventninger ble ofte relatert til personalets måter å være på, deres omsorgsfulle tilstedeværelse og samspill med barna. Foreldrene opplevde midlertid personalet ulikt. Tre av foreldrene fremhevet spesielt personalets omsorgsfulle og kjærlige væremåte. For Vera var dette særlig viktig da hun ikke opplevde at barna hennes ble sett og møtt. Det viktigste for Vera var at det var hyggelig i barnehagen, og hun ønsket at datteren kunne «hatt en voksen hun kunne sittet på fanget til og sett på sterke fargerike bilder i en bok». Vera mente at «alle barn må bli møtt med kjærlighet og omsorg. Trenger ikke nødvendigvis å lære så voldsomt mye». Hun oppfattet barnehagen som oppbevaring og sa at «å late som de driver med pedagogikk her er bare tull». Vera kritiserte videre: «Så var det disse pedagog-foreldrene som bare ja, 'Hva skal de lære i forhold til det og det?' Lære? Det er jo så vidt de klarer å hindre dem i å ta livet av seg her. Så jeg syns jo, det blir litt sånn Maslow, at få nå dette på plass først før du begynner å snakke om hva de skal lære». Trygghet, omsorg «betyr alt» og barnehagepersonalet var også viktigst for Petra: «Personalet er nøkkelpersoner – dem *er* barnehagen!». Selv om Richard etterspurte mer skole-forberedende innhold, var han også fornøyd for «personalet som er her er veldig dyktige. En som jobber med barn må være tålmodig, kjærlig og like barn». Foreldrene fremhevet først og fremst personalets kjærlige profesjonelle omsorg, og at personalet var følelsesmessige tilgjengelige for barna deres. Omsorg og trygghet så ut til

å være helt avgjørende og grunnleggende for foreldre, fremfor det å snakke om læring, særlig om foreldre ikke opplevde at barna ble sett og møtt.

Flere av foreldrene uttrykte forventninger utover omsorg, også til personalets deltakelse i lek og samspill med barna. Olivia sa: «litt mer hjelp inn i leken», «litt mer i gangsetting, litt mer organisering i grupper». Jenny uttrykte det slik: «jeg er veldig skeptisk mot barnehager som har voksne som bare står og ser på at barna leker for eksempel. Det minste de kan gjøre er å sette seg ned og være en del i aktiviteten. De skal sette seg ned. De skal grave i sanda. De skal ha på seg boblebukser, for det er det som trengs i deres jobb. Ja, det er viktig. Ja! læring gjennom lek. Det ... jeg synes det er kjempeviktig». Også Oliva påpekte: «... total, i gåsetegn, frihet, fri lek, det blir utrygt. Det må være noen rammer dette skjer innenfor. Det er jeg litt opptatt av. Det mener jeg gir kvalitet da», og hun påpeker personalets ansvar: «Altså at vi setter grensene og rammene, men man gjør det med ... man lytter og man er varm og ... ja omsorgsfull. Igjen det der helt fri flyt, det er ikke kvalitet for meg». Utover forventninger til et omsorgsfullt personalet, har foreldre også forventninger til personalets deltakelse og engasjement i barns lek og aktivitet. Samtidig som barns frihet ble verdsatt av foreldrene, påpekte de personalets ansvar for å sette rammer og skape en trygg arena for barna.

Den synlige og usynlige barnehagepedagogikken

Analysene av datamaterialet viste at foreldrene hadde varierte oppfatninger av barns læring i barnehagen. Mange foreldre oppfattet læring som en individuell tilegnelsesprosess av et synlig konkret læringsinnhold. Noen foreldre knyttet også læring til lek og sosiale samspillsprosesser. Foreldrenes oppfatninger av barns læring varierte på tvers av deres sosiale og kulturelle bakgrunn og erfaringer med barnehagen. Samtlige foreldrene la stor vekt på personalets kjærlige omsorg, engasjement og deltakelse i barns lek. Videre i dette avsnittet drøfter jeg hvordan foreldrenes oppfatninger kan forstås relatert til den tradisjonelle nordiske barnehagepedagogikken.

Foreldrenes oppfatninger av læring kan forstås relatert til forskjellige tradisjonelle tilnærminger til pedagogikk. Mange av foreldrene, med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner, fortalte om sine forventninger til *hva* barnet skal lære i barnehagen, og beskrev konkrete synlige individuelle læringsinnhold og resultat. Eksempelvis hadde Richard og Sara forventninger til at barn skal lære tall og bokstaver. Richard sa «barna klarer det!» Men Richard eller Sara sa ikke eksplisitt noe om *hvordan* læringen skulle foregå. Ifølge Biesta (2017:89) kan en økende oppmerksomhet på individuell læring henge sammen med 'the new language of learning' i utdanningen. Læring forstått som et individuelt konsept, kan relateres til en anglosaksisk tilnærming til pedagogikk, forstått som undervisning og *education*. Ifølge Biesta (2013) kan det

innebære en forenkling av pedagogikken. Røn Larsen (2017) hevder at foreldre kan bli påvirket av en politisk vektlegging av målbar læring og standardisering. Foreldres oppmerksomhet på læring som er synlig, målbar og dokumenterbart, kan dermed få større plass i dialogen mellom hjem og barnehage. Mange av foreldrene oppfatter barns læring knyttet til individuelle tilegninger av et *synlig* konkret innhold og ferdigheter. Det kan henge sammen med at ofte barnets tilegnelse av et læringsresultat - *hva* barnet har lært som kan observeres, mens barns læring i komplekse samspillsprosesser har vært mer usynlig og mindre tydelig observerbart.

Å oppfatte læring som et individuelt konsept var dominerende fram til rundt 1990-tallet (Illeris 2012:36). Et slikt læringsyn med tilhørende utdanningspraksiser kan dermed ligge til grunn for foreldrenes egne erfaringer fra sin tid i barnehagen og/eller skolen. Foreldrenes oppfatninger av læring kan henge sammen med kunnskap og kulturelle koder ervervet gjennom egen oppvekst og utdanning, i deres kulturelle og sosiale fellesskap. Foreldrenes verdier, kunnskaper og ressurser forstås som deres kapital (Bourdieu 1987:127, Bourdieu & Passeron 1977:40). I det pedagogiske arbeidet og kommunikasjonen produseres *habitus*, et system av tanker, oppfatninger og handlinger (Bourdieu & Passeron 1977). Foreldrene møter barnehagepersonalet med sine *habitus* og sin sosiale og kulturelle *kapital*, som kan være både sammenfallende og forskjellige fra personalet hva gjelder oppfatninger og handlinger. Eksempelvis har Richard og Sara like oppfatninger relatert til læring av tall og bokstaver, men de har ulik utdanning, erfaring, ulik sosial og kulturell bakgrunn. Richard møter barnehagen ut fra sine oppfatninger, *habitus* og kulturelle kapital og erfaringer med barnehage fra et annet land. Sara møter barnehagen med sine oppfatninger, *habitus* og kulturelle kapital og erfaring som førstegangs barnehageforelder. Vera og Wenche har tilnærmet lik utdanningsbakgrunn og begge har erfaring med barnehagen. De legger vekt på konkret læringsinnhold som «å lage seljeføyte», «tenne bål og bake brød» og «knytte skolisser, og klare seg på do». Oppfatninger av den synlige læringen og konkrete ferdigheter blir fremtredende og felles for flere av foreldrene, og kan innebære noen forventninger til synlig innhold i barnehagepedagogikken.

Den nordiske barnehagetradisjonen relatert til læring, kan imidlertid være både kompleks, utydelig og usynlig. Ifølge Johansson (2016) og Wagner (2006) kan det være en utfordring å oppdage verdier som ligger til grunn i den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen fra et utenfra-perspektiv, siden læringen og pedagogikken er «skjult», kompleks og ofte ikke er uttalt. Den nordiske tradisjonen bygger blant annet på den tyske tradisjonen, *Pädagogik*, som innebærer en helhetlig tilnærming til oppdragelse og danning (Biesta 2013). Uten kjennskap til grunnleggende verdier og tenkning innen den sosialpedagogiske tradisjonen kan læringens kompleksitet, med både barnets tilegnelsesprosesser og sosiale samspillsprosesser være vanskelig å få øye på. Dermed kan individuell læring knyttet til synlige læringsresultat og et

avgrenset konkret læringsinnhold tilegnet ved en metodisk pedagogisk tilnærming være mer forutsigbar og enklere å oppdage. En pedagogisk tilnærming med metoder for synlig læring, kan gå i retning av en *education*-tradisjon, som ifølge Biesta (2015:276) risikerer å være en forenkling av pedagogikken. Ved å rette oppmerksomheten hovedsakelig mot den synlige konkrete læringen kan det innebære en begrensning og avgrensning fra å oppdage den mer usynlig men betydningsfulle helhetlige læringen som finner sted i samspill mellom barna i barnehagen.

Flere av foreldrene kom inn på barns samspill og lek i tilknytning til læring i barnehagen – det å leke, utforske, lære og mestre sosiale felleskap. Ifølge Bernstein (1973, 1983) er leken grunnleggende i den usynlige barnehagepedagogikken og det legges det lite vekt på overføring av spesifikke ferdigheter. Pedagogikken kjennetegnes av at lærerens kontroll over barnet er underforstått og lite uttalt. Dermed blir barns muligheter til fri utfoldelse, lek og utforskning i tilrettelagte omgivelser sentralt. Iris uttrykte at barna må få leke fritt sammen uten personalets innblanding, men var samtidig også opptatt av personalets ansvar og engasjement barns lek, om det var nødvendig for barns trygghet og trivsel. Når samspillsprosessene mellom barn, og barn og personalet vektlegges, kan det innebære en helheltlig oppfatning av læring, i tråd med den mer usynlige nordiske pedagogiske tradisjonen (Biesta 2013). Noen foreldre vektla personalets deltakelse, «det minste de kan gjøre er å sette seg ned og være en del i aktiviteten» (Jenny). Samtlige foreldre vektla først og fremst et tilstedeværende varmt omsorgsfullt barnehagepersonale, som ser hvert barn. Som Vera sa det: «Alle barn må bli møtt med kjærlighet og omsorg». Foreldrenes forventninger til barnehagepersonalet er i tråd med Van Manens (1993:7) verdier og beskrivelse av en god pedagog, hvor de avgjørende pedagogiske egenskapene er kjærlighet og omsorg.

Flere av foreldrene forventet at personalet skulle ivareta barns behov for trygghet, omsorg og lek, samt følge opp barns interesser. Olivia sa at «er man interessert i bokstaver så skal man selvfølgelig få lære om det». En slik oppfatning kan forstås som en etterfølgende pedagogikk med utgangspunkt i barns egen motivasjon og spontane situasjoner som oppstår der og da, heller enn en instruerende planlagt pedagogikk ut fra barnehagepersonalets intensjoner og målsettinger. Samtidig blir personalets engasjement og betydning spesielt fremhevet av foreldrene, slik blant annet Petra beskrev personalet som nøkkelpersoner. Samtlige foreldrene vektla kjærlige, omsorgsfull profesjonalitet. Vera mente det var tull å snakke om læring når ikke den grunnleggende omsorgen var på plass. Stefansen (2011:60) fant et skille mellom foreldre i barnehagen, hvor foreldre fra arbeiderklassen vektla kjærlighet og omsorg i barnehagen, mens foreldre fra middelklassen vektla læring og utvikling. Ifølge Stefansen og

Skogen (2010) speiler barnehagens verdier middelklassens oppdragelsesverdier. Dersom barnehagepedagogikkens tradisjonelle helhetlige tilnærming speiler middelklassens syn på barn og oppdragelsesverdier (Stefansen & Skogen 2010, Wagner 2006), kan det være relevant å stille spørsmål ved om foreldre som har andre oppfatninger av og om læring, enn det som gjenspeiles i barnehagens pedagogikk, også blir hørt og lyttet til i samarbeidet med barnehagen.

Om ikke barns komplekse læringsprosesser i den usynlige pedagogikken gjøres synlig og tilgjengelig for alle foreldrene, kan det skape ulike muligheter og forutsetninger for foreldre til å kunne samarbeide og delta i barnehagen. Foreldre med sosial og kulturell kapital som er forskjellig fra barnehagens verdier, kunnskap og ressurser kan risikere å ha mindre eller ingen innflytelse og makt i møter og samarbeidet med barnehagepersonalet. Dersom barnehagen både lytter til foreldrenes forskjellige oppfatninger av læring og setter ord på barnehagens usynlige pedagogikk og helhetlige læring, kan potensielle motstridene oppfatninger av læring bli gjenstand for dialog mellom foreldre og personale. Det kan innebære dialog og forventningsavklaringer til både *hva* barna skal lære og *hvordan* læringen skal foregå i barnehagen.

En pedagogikk med konkret individuell læring, kan være mer synlig og tilgjengelig for alle foreldrene. Mens den usynlige barnehagepedagogikken kan virke tilgjengelig og synlig for noen foreldre, og mer vag og usynlig for andre. Foreldrenes oppfatninger av læring og den usynlig pedagogikken kan ses i sammenheng til foreldrenes ulike erfaringer, habitus og sosiale og kulturelle kapital, hvilket igjen innebærer makt som er eller kan bli aktivert (Bourdieu 1987:127). For at alle foreldrene i barnehagen skal ha like muligheter til å kunne medvirke og samarbeide med barnehagepersonalet, kan en oppfordring og utfordring til barnehagen være å være oppmerksomme på foreldrene sosiale og kulturelle kapital og deres oppfatninger av læring.

Tider med større mangfold i foreldregruppen og en nasjonal satsing på økt kvalitet og styrking av barnehagen som læringsarena, kan skape et økt behov for at barnehagepersonalet både synliggjør den usynlige læring i barnehagen, men også lytter til foreldrenes forskjellige og mangfoldige oppfatninger av hva barns læring og kvalitet i barnehagen kan innebære og være. Barnehagepersonalet kan synliggjøre den usynlige barnehagepedagogikken, hvor ikke bare barns individuelle læring og tilegnelse av ferdigheter og kunnskap står i fokus, men hvor møter mellom barn, samspill, hendelser og interaksjoner med komplekse læringsprosesser både mellom barn blir tilgjengelige tema i samarbeidet om «barnets beste» i barnehagen.

Referanser

- Barnehageloven. 2005. *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bernstein, B. 1973. *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1983. Om samhøllsklass och den osynliga pedagogiken. I B. Bernstein & U. P. Lundgren (red) *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Forlag. 48-65.
- BFD. 2005. *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små!* Rapport fra en arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. Oslo: Barne og familiedepartementet.
- BFD. 1999-2000. Stortingsmelding nr. 27 (1999-2000) Barnehagen til det beste for barn og foreldre. Oslo: Barne og familiedepartementet.
- Biesta, G. 2013. Å snakke "pedagogikk" til "education": - Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 3.
- Biesta, G. 2015. «Å kreve det umulige» - å arbeide med det uforutsette i utdanningen. I G-E. Torgersen (red) *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget. 273-282.
- Biesta, G. 2017. Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot & T.C. Werler (red.) *Pedagogikkens språk*. Oslo: Gyldendal Akademiske. 88-101.
- Bourdieu, P. 1987. *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Creswell, J.W. 2014. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Crotty, M. 1998. *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage publications Ltd.
- Einarsdottir, J., Purola, A-M., Johansson, E. M., Brostöm, S., & Emilsom, A. 2015. Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114. doi:10.1080/09669760.2014.970521
- FUB. 2010. Høringsnotat til NOU 2010:8 Med forskertrang og lekelyst. Hentet fra; <https://www.regjeringen.no/contentassets/a9d6ad3b80af4feba8f25db1fe291918/foreldr-utvalget-for-barnehager.pdf>
- FUB. 2016. Høringsnotat til Meld. St. 19 (2015-2016) Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen. Hentet fra : <http://www.fubhg.no/getfile.php/3500344.1843.qqwxtqvsvdx/Innspill+til+høringen+i+Stortingskomiteen+28.4.16.pdf>
- Goodall, J. 2013. Parental engagement to support children's learning: a six point model, *School Leadership & Management*, 33:2, 133-150, DOI: 10.1080/13632434.2012.724668.
- Gulbrandsen, L. 2005. *Data og statistikk i barnehagesektoren*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L. & Sundnes, A. 2004. *Fra best til bedre? Kvalitetssatsing i norske barnehager*. Oslo: NOVA rapport 9/2004.
- Hollway, W. & Jefferson, T. 2000. *Doing qualitative research differently*. London: SAGE Publications Ltd.
- Illeris, K. (Ed.) 2009. *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*. London: New York: Routledge.
- Illeris, K. 2012. *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. 2018. An Overview of the history of learning theory. *Eur J Educ.* 2018;53:86-101. Wiley. DOI: 10.1111/ejed.12265

- Johansson, E.M. 2016. *Det motsägelsefulla bedömningsoppdraget*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Katz, L. 1993. Multiple Perspectives on the quality of Early Child. *European Early Childhood Education* 1,2, 66-71.
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. 41, 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. 2012. *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24, 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Kunnskapsdepartementet. 2015. *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. 2018. *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Oslo.
- Kvale, S. 2006. Dominance through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*. Volume 12 Number 3. pp 480-500.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lareau, A. 2011. *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkley: University of California Press.
- NOU 2010:8. *Med forskertrang og lekelyst*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foer_skolebarn.pdf
- Palludan, C. 2008. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. 2010. Ethiske udfordringer i forældresamarbejdet. I: C.Aabro, (Red.), *Pædagogers etik*, s.80-90, København: BUPL.
- Ringsmose, C. & Kragh-Müller, G. 2017. *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*. Switzerland: Springer.
- Røn Larsen, M. 2017. Collaboration between childcare and parents: Dilemmas and contradictory conditions in the institutional arrangement of child care. In C. Ringsmose, C. & G. Kragh-Müller (ed.) *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*. Switzerland: Springer.
- Stefansen, K. 2011. *Foreldreskap i småbarnsfamilier: klassekultur og sosial reproduksjon*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Stefansen, K. & Skogen, K. 2010. Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *Sociological Review*, 58(4). 587-603.
- Søbstad, F. 2002. *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: første rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»* Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 2/2002.
- Søbstad, F. 2004. *Mot stadig nye mål-: tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»* Trondheim: DMMHs publikasjonsserie 1/2004.
- Tjora, A. 2018. *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Van Manen, M. 1993. *Pedagogisk Takt*. Nordås: Caspar Forslag
- Wagner, J. T. 2006. An Outsider's Perspective: Childhoods and Early Education in the Nordic Countries. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education*. 289-306. Connecticut: Information Age Publishing.

- Wagner, J. T. & Einarsdottir, J. 2006. Nordic Ideals as Reflected in Nordic Childhoods and Early Education. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education*. 289-306. Connecticut: Information Age Publishing.
- Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. 2011. Family Concerns and Involvement during Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396.
- Wolf, K.D. 2018. Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens, *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1547686>
- Wolf, K.D. 2019. Samarbeid i barnehagen, «Like barn leker best»? Perspektiver fra foreldre med ulik bakgrunn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Østrem, S. 2018. Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I S. Østrem (red.) *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem S., Bjar H., Føsker L. R., Hogsnes H. D., Jansen T. T., Nordtømme S. og Tholin K. R. (2009) *Alle teller mer*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Artikkel 3

Wolf, Kristin Danielsen (2019) Samarbeid i barnehagen. «Like barn leker best?» Perspektiver fra foreldre med ulik bakgrunn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(02-03), side 172-183.

DOI: <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-04>

Kristin Danielsen Wolf
kridw@oslomet.no

Samarbeid i barnehagen – «Like barn leker best»?

Perspektiver på samarbeid fra foreldre med
ulik bakgrunn

Tema for artikkelen er foreldres oppfatninger av et godt samarbeid og deres opplevelser av samarbeidet med barnehagepersonalet. Drøftingen baseres på analyser av forskningsintervjuer med 23 foreldre, med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Foreldre verdsetter personalets kompetanse som nærhet, hjertelighet og imøtekommenhet ved et godt samarbeid, men deres opplevelser av samarbeidet varierer. Foreldres opplevelser henger sammen med deres sosiale og kulturelle kapital. Ikke alle foreldre opplever å bli sett og imøtekommet. Det profesjonelle ansvaret for hjembarnehage-samarbeidet problematiseres idet de sosiale møtene mellom foreldre og personalet innebærer symbolsk makt, hvor foreldre som er mer like personalet i sosial og kulturell kapital, opplever et mer likeverdig samarbeid enn foreldre med en annen sosial og kulturell bakgrunn.

FOTO: PRIVAT



Kristin Danielsen Wolf
Barnehagelærer, Ph.d.-stipendiat i utdanningsvitenskap,
Universitetslektor i pedagogikk
Oslo Met Storbyuniversitet

Nøkkelord

Sosial og kulturell kapital, sosial likhet og ulikhet, profesjonell tone

Innledning

Foreldre har rett til å samarbeide med barnehagepersonalet i barnehager i Norge. I barnehagens formålparagraf heter det at «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, §1). Barne-

hagen skal legge til rette for en god dialog og samarbeid med foreldrene, hvor partene har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 29). Med bakgrunn i stort mangfold i foreldregruppen er samarbeidsrelasjonen i dag mer sammensatt og mangesidig, og studier viser at foreldre har ulik innflytelse (Kunnskapsdepartementet 2018, s. 176–180). Hensikten med denne artikkelen¹ er å undersøke hvilke oppfatninger foreldre med ulik bakgrunn har av et godt samarbeid med barnehagen, og hvordan foreldrene opplever det daglige samarbeidet med barnehagepersonalet.

Forskning og problemstilling

Undersøkelser har i lang tid vist at foreldre stort sett har vært fornøyde med barnehagen (BFD 2005; Bjørngaard & Mordal 1998; Søbstad 2004; Østrem mfl. 2009; Utdanningsdirektoratet 2017, 2018, 2019), men lite forskning er gjort omkring foreldres perspektiver og samarbeid med barnehagepersonalet (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen 2008). Ifølge Agnes Andenæs kan barnehagen være en sosial møteplass, hvor hjemmet og barnehagen gjensidig kan påvirke hverandre (Andenæs 2011, s. 62). Foreldre ønsker midlertid en avklaring på hva barnehagen forventer av dem, og de opplever det negativt når personalet oppfører seg og reagerer ulikt overfor de ulike foreldrene (Rønning 2012). En studie med foreldre og personalet viste at de var fornøyd med samarbeidet, men at de fikk lite kjennskap til barnets erfaringer på tvers av hverandres arenaer, hjemme og i barnehagen (Drugli & Undheim 2012). Foreldreundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet (2019) fant at foreldre er noe mindre fornøyd med informasjon og medvirkning, og at færre foreldre enn tidligere opplevde bemanningstettheten tilfredsstillende.

Flere studier i skolen (Deforges & Abouchaar 2003; Goodall 2013; Lareau 2011) finner at foreldres samarbeid og involvering har vesentlig betydning for barns opplevelse og trivsel, utvikling og læring. Men graden av involvering henger sammen med familiens sosiale klasse – jo høyere sosial klasse, jo mer involvering (Deforges & Abouchaar 2003, s. 85), og mønstre av sosial ulikhet reproduseres (Lareau 2011, s. 305). Selv om hovedtyngden av forskning om foreldres involvering ifølge Lareau (2011, s. 266) finnes i skolefeltet, påpeker hun at effekten av involvering og fremtidige forskjeller legges allerede i tidlig barndom. En studie i USA (Wildenger mfl. 2011, s. 392) fant tilsvarende mønster i foreldres involvering ved overgangen fra barnehagen til skolen, hvor foreldre med sosioøkonomisk lavere status var mindre involvert.

Likhetsprinsippet har lenge vært en ideologi i det norske og nordiske samfunnet (Bendixsen mfl. 2018). Men det er i dag større forskjeller både sosialt, økonomisk og kulturelt i Norge, enn det man lenge har gått ut ifra (Bakken, Frøyland & Sletten 2016; Gullestad 1989, s. 112). Likhetsstankegangen, egalitarianisme, kan føre til at likhet og harmoni fremheves og ulikhet og konflikter underkommuniseres. Slik kan forestillinger om likhet skape ulikhet. «Egalitarianism as an Enlightenment ideal and theoretical possibility, however, does not necessarily lead to egalitarianism as an empirical reality» (Bendixsen mfl. 2018, s. 8). En norsk spørreundersøkelse blant foreldre og ansatte i barnehagen (Rognan 2004) fant at foreldre med kort utdanning følte seg mer maktesløse i

samarbeidet med barnehagen enn de med lang utdanning, hvilket kan henge sammen med at barnehagen speiler middelklassens oppdragelsesverdier (Stefansen & Skogen 2010, s. 588). En stor landsdekkende dansk studie fant at det er få konflikter i samarbeidet mellom foreldre og barnehagepersonalet, og færrest når det er foreldre med lang utdanning (Ertmann, Madsen & Andersen 2008). I kommunikasjon og interaksjoner mellom barn og personalet i danske barnehager er det funnet maktrelasjoner og språktoner som bidrar til å rekonstruere og produsere ulikhet (Palludan 2007, 2008), hvor personalet hadde en forklarende instruerende «teaching tone» med barn fra minoriteter, og en utforskende «exchange tone» med barn fra majoriteten (Palludan 2007, s. 76). En svensk etnografisk studie fant at barnehagen formidlet ulike budskap i foreldresamtaler og genererte ulik *kulturell kapital* – ulik «tilgang till de spelregler som gäller för forskolekulturen» (Johansson 2016, s. 281), hvilket igjen kunne føre til at barn gis ulike fremtidige utdanningsmuligheter.

En stor norsk survey (Wolf 2018) fant at foreldre med ulik utdanningsbakgrunn har ulike meninger om viktigheten av barns læring og arbeid med tall og bokstaver i barnehagen. En kvalitativ intervjustudie med 23 foreldre fant at foreldres oppfatninger av læring og forventninger til barnehagen som læringsarena varierer og henger sammen med deres sosiale og kulturelle kapital, og dette kan ha innvirkning på hjem–barnehage-samarbeidet om «barnets beste» (Wolf, i prosess).

Med bakgrunn i hvordan sosial og kulturell ulikhet kan genereres i barnehagen vil jeg i denne artikkelen undersøke og diskutere problemstillingen: Hvilke oppfatninger har foreldre med ulik bakgrunn av et godt samarbeid med barnehagen, og hvordan opplever foreldre det daglige samarbeidet med personalet?

Teoretiske perspektiv

Studiens teoretiske tilnærming er innen sosialkonstruktivistisk interaksjonisme, hvor sosiale interaksjoner og strukturelle egenskaper som samfunnsklasse og sosial ulikhet er sentralt (Crotty 1998; Tjora 2018, s. 21) I undersøkelsen og diskusjonen av foreldres oppfatninger og opplevelser anvender jeg teori om sosiale møter (Goffman 1974), symbolsk makt (Bourdieu 1987) og sosial og kulturell kapital (Bourdieu & Passeron 1977).

Ifølge Ervin Goffman (1983) er fokuserte sosiale møter situasjoner hvor mennesker samarbeider om å holde felles oppmerksomhet og forsøker å opprettholde en felles definisjon av en situasjon. Vi presenterer oss og håndterer informasjon om hverandre og avklarer og praktiserer regler og koder ansikt-til-ansikt. Slik kan vi beskytte hverandre, den sosiale orden og virkeligheten vi er en del av (Goffman 1983). Vi kan justere vår samhandling og «opptreden», og utvise en omtanke ved høflig uoppmerksomhet, for å unngå pinligheter og at noen «mister ansikt» (Goffman 1974, s. 24–26).

Den sosiale verden innebærer ifølge Pierre Bourdieu (1987, s. 122) både sosiale strukturer som grupper og klasser, og symbolske systemer som språk og myter. Mennesker møtes med sine habitus: sine oppfatninger, tanke- og handlemønstre, og konstruerer sine forståelser av verden (s. 130). Habitus impliserer en fornemmelse – «a 'sense of one's pla-

ce' but also a 'sense of the place of others' (Bourdieu 1987, s. 131). Sosiale rom fungerer som symbolske rom karakterisert av ulike livsstiler. Symbolske rom inneholder symbolsk makt, som ifølge Bourdieu (1987, s. 138) kan skape grupper med ord: "the power to conserve or to transform current classifications in matter of gender, nation, region, age, and social status, and this through the words used to designate or to describe individuals, groups or institutions" (Bourdieu 1987, s. 137). Sosiale rom innebærer interaksjoner og relasjoner mellom mennesker med makt i form av økonomisk, kulturell, sosial og symbolsk kapital, som er eller kan bli aktivert (Bourdieu 1987, s. 127). Kapital forstås som verdier, kunnskap og ressurser, som kan fungere som makt i sosiale relasjoner og systemer. Skolesystemet kan bidra til reproduksjon av maktstrukturer som tjener dominante gruppers interesser og kapital. I følge Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron (1977, s. 5) kan utdanningen og pedagogisk handling, i videste forstand, forstås som symbolsk vold, ved at det bidrar til at sosiale maktstrukturer opprettholdes og sosial og kulturell kapital reproduseres.

Ifølge Gert Biesta (2004) snakker lærere ofte som representanter for den gjeldende diskursen og opprettholder slik reproduksjon av rasjonelle fellesskap, med en risiko for at de som ikke har noe til felles med den gjeldende diskursen, faller utenfor. Å kunne møte og inkludere andres stemmer, «what is different, strange and other», innebærer at læreren har både et representativt språk og personlig ansvarlig språk, og responderer på det som er annerledes og forskjellig (Biesta 2004, s. 321).

Metode og analyse

I studien er det gjennomført semi-strukturerte forskningsintervju (Creswell 2014, s. 8; Crotty 1998, s. 58). Ved samtykke fikk foreldrene tilsendt en tematisk intervjuguide, som fungerte mer innledende og i varierende grad styrende for hvordan intervjuene tok form. Jeg var bevisst min posisjon, forskningsinteresse og makt i intervjuet (Kvale & Brinkmann 2009, s. 44). Samtidig etterstrebet jeg å ha en lyttende holdning og være åpen for foreldrene som *fortellere*, heller enn *respondenter* (Hollway & Jefferson 2000, s. 31).

Tjuetre foreldre fra ni barnehager² deltok i tjue intervjuer høsten 2017 og 2018. Alle deltakerne i første intervjurunde hadde yrker som krevde lang utdanning. Den kvantitative delen av doktorgradsprosjektet fant signifikante forskjeller blant foreldres meninger som korrelerte med deres korte³ og lange utdanning (Wolf 2018). Det ble derfor nødvendig med en ny intervjurunde for å få med stemmene til foreldre som hadde yrker som krever kort utdanning. Det var midlertid vanskelig å få denne foreldregruppen med; kun fire av foreldrene med denne bakgrunnen deltok i intervjuene. Jeg gjorde lydopptak og skrev supplerende notater underveis av deltakernes poengteringer og kroppslige uttrykk. Hvert intervju varte rundt 1 time, på sted etter foreldrenes ønsker. Alle navn er fiktive:

- 1 Anja, tre barn *. Yrke som krever lang utdanning
- 2 Betty **, tre barn. Yrke som krever lang utdanning
- 3 Christina **, to barn. Yrke som krever lang utdanning
- 4 Dina, tre barn & Elly, tre barn. Begge i yrker som krever lang utdanning
- 5 Fiola & George **, to barn *. Begge i yrker som krever lang utdanning
- 6 Helle, to barn. Yrke som krever lang utdanning
- 7 Iris, to barn. Yrke som krever lang utdanning
- 8 Jenny, tre barn. Yrke som krever lang utdanning
- 9 Klara & Liam, to barn. Begge i yrker som krever lang utdanning
- 10 Monica, to barn. Yrke som krever lang utdanning
- 11 Nicole, to barn. Yrke som krever lang utdanning
- 12 Olivia, to barn. Yrke som krever lang utdanning
- 13 Oda, ett barn. Yrke som krever lang utdanning
- 14 Petra, to barn. Yrke som krever kort utdanning
- 15 Richard** tre barn. Kort utdanning
- 16 Sara, ett barn. Yrke som krever lang utdanning
- 17 Tove, to barn. Yrke som krever lang utdanning
- 18 Ulla, to barn. Yrke som krever lang utdanning.
- 19 Vera, to barn. Yrke som krever kort utdanning.
- 20 Wenche, tre barn. Yrke som krever kort utdanning

* Barn med spesielle behov

** Et annet førstespråk enn norsk

Forskningstilnærminger, analyser og drøftinger er kommentert og kritisert ved flere anledninger i 'peer debriefing' og tilsvarende valideringsfellesskap (Kvale & Brinkmann 2009), hvorpå flere anvendte strategier styrker studiens validitet og reliabilitet (Creswell 2014, s. 201–202). Intervjuene ble innledet tilnærmet likt med informasjon fra samtykket og intervjuguiden. Intervjuene ble gjennomført på varierte tidspunkt og steder (barnehagen, hjemmet eller på universitetet), alt etter foreldrenes ønsker. Intervjuene er transkribert så nøyaktig som mulig, inkludert vokale uttrykk og tenkepauser. I den videre analyseprosessen gjorde jeg mindre grammatikalske justeringer (Kvale & Brinkmann 2009).

Forskningsetiske overveielser er integrert i alle deler av studien, og innebærer en sensitiv og selvreflekterende tilstedeværelse i møte med foreldrene, samt transparens, ærlighet og redelighet i behandling av datamaterialet, for å sikre validitet og å unngå bias (Kvale & Brinkmann 2009, s. 97–108; Creswell 2014). Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for forskningsdata, og deltakerne har underskrevet informert samtykke.

De transkriberte forskningsintervjuene er analysert med en stegvis koding (Tjora 2018), en kombinasjon av: 1) åpen koding utfra hva som ble fremtredende i intervjuet i sin helhet, og 2) styrt koding etter definerte søkeord knyttet til ett av hovedtemaene og undertema i intervjuguiden, *Samarbeid med barnehagen*, og *dialog mellom hjem og barne-*

hage og formelle og uformelle møteplasser. Koding og kodegruppering av materialet (Tjora 2018) førte til to områder som analyseres og drøftes videre ut fra foreldres oppfatninger av et godt samarbeid og opplevelser av de daglige møtene: *Profesjonell kjærlig holdning* og *Daglige møter og kulturell kapital.*

Funn og diskusjon

Intervjuene bringer frem foreldres omforente oppfatninger av et godt samarbeid med barnehagen, på tvers av deres ulike bakgrunner, hvor først og fremst personalets kompetanser og profesjonalitet vektlegges. Når det gjelder foreldres opplevelser i det daglige samarbeidet med personalet, varierer imidlertid foreldrenes opplevelser, og kan forstås i sammenheng til deres ulike bakgrunner. I den videre analysen fremheves oppfatninger og opplevelser til foreldrene med yrke tilsvarende kort utdanning, på tross av at de er i mindretall blant intervjudeltakerne.

Profesjonell kjærlig holdning

Samtlige av foreldrene oppfatter at et godt samarbeid forutsettes av personalets holdninger og måter å være på, relatert til deres egen og barnets trygghet. Anja sier: «Først og fremst at de skal være trygge. Altså at *de* skal føle seg trygge og at *jeg* føler meg trygg. For det er viktig for at jeg skal ha en god dag». For at de skal føle seg trygge sier George og Fiola at personalet må være oppmerksomme og vise interesse, «*show some interest*». Også Helle fremhever personalets oppmerksomhet: «oppmerksomheten de (barna) får, eller den anerkjennelsen de får når de bli møtt da, som ikke trenger å være så stor, men at de ser deg. Også oss foreldre, for det er noe med at når vi er trygge som voksne, så smitter det over på barna. At de sier navnet deres, ja kanskje en klapp på skulderen, at de tar dem litt med inn i varmen».

Betydningen av trygghet og personalets imøtekommenhet er særlig fremtredende når foreldre savner dette. Vera opplevde ikke barnehagen som et trygt miljø, men forteller at det iblant gikk bra, fordi én person så hennes barn: «de ville jo bare møte noen som så dem. Å være like søt og snill mot alle uansett, det er jo strengt tatt bare å være profesjonell, men det var jo åpenbart bare i hennes natur å være sånn. Men har man ikke det som medfødt natur så bør man hvert fall etterstrebe å være slik profesjonelt, syns jeg». At personalet er imøtekommende og oppriktig glade for å se barna deres, betyr også mye for Liam og Klara, men det er personavhengig: «Når du kommer og leverer og du vet at hvis den personen er der, så går det dårlig, og hvis den personen er der, så går det bra. Noen ganger, så okey, hun er der og da kan jeg bare si ha det i døra, så går det bra. Mens noen ganger er det vanskeligere, og man må gå inn for at den overgangen skal gå greit» (Liam). Monica ser også forskjeller blant personalet. Hun har ikke selv behov for informasjon fra personalet fordi datteren forteller mye, «men jeg kan tenke meg at det kan være et problem om man ikke får det og har behov for det. For jeg ser jo at noen er flinkere enn andre, til å kanskje imøtekomme når vi kommer og sånn».

Å bli sett og imøtekommet ser ut til å være en forutsetning for et godt samarbeid, men flere av foreldrene opplever at personalet ikke er oppmerksomt til stede. Foreldrene ønsker å møte oppmerksomme, varme og hjertelige personale, men deres opplevelser av personalet varierer. Vera forteller: «Man ser jo forskjell på kattermødre, hvem som har fått kattunger for første gang og kattermødre som har sitt fjerde eller femte kull. Kattermødre som har fått barn for første gang vet ikke helt hva de skal gjøre med disse ungene, og jeg var litt sånn jeg. Så jeg visst jo ikke hvilke krav jeg kunne stille eller hva jeg kunne ... ja, så jeg syntes vel egentlig at alt bare var vanskelig». Samtidig som Vera opplever å ikke bli sett, observerer hun at personalet ser andre: «så favoriserte de veldig de greie barna da, så de hadde det nok ålreit. De litt sånn pedagogutdannede foreldrene, de ble veldig ivaretatt, de som jobbet i barnehage selv og var barneskolelærere og sånn, og de stilte nok veldig tydelige krav og da». Iris forteller om lignende opplevelser: «På foreldremøtet, så er det ikke vits å si noe for det er alltid en lærer, alltid en inspektør, det er alltid noen som jobber i ... Ressursene i foreldregruppa er veldig sterke og ikke redde for å snakke for seg». Monica opplever at personalet alltid er imøtekommende og glad i deres barn, men hun ser at personalet møter foreldrene ulikt: «Kanskje vi er sånn ... som mannen min, når han leverer sønnen min, så klatrer alle på han ikke sant ... og han er gym lærer, så han er jo en lekende fyr, så kanskje det er noe med det. Det er, ja, det har alltid vært sånn og jeg har følt at vi har vært godt likt». Monica sier det kan ha med deres væremåte å gjøre: «at det er lettere, for vi har egentlig bare gjort alt riktig. Altså, ja vi har hatt med de tingene vi skal ha og vi har vært veldig sånn eksemplariske ... de liker det da ikke sant. Og vi har vært veldig åpne og snakker med de og spør hvordan de har det og sånn».

Flere av foreldrene forteller om en opplevd eller observert forskjellsbehandling, hvor foreldre med sterke stemmer og ressurser, og særlig de med pedagogutdanning blir ivaretatt og imøtekommet. Noen foreldre opplever å ikke bli sett eller ser ingen vits i å forsøke å bli hørt. Som Monica sier, kan det være lettere for personalet å imøtekomme de som «er eksemplariske», og kanskje mer krevende for personalet å møte Vera som synes «alt er bare vanskelig». Sosiale møter innebærer ifølge Goffman (1983) å samarbeide om en felles oppmerksomhet, hvilket kan være en krevende prosess dersom partene har ulike oppfatninger og ideer. Med tanke på likhetsidealet og verdsetting av harmoni kan man se for seg at personalet kan fremme likhet og unngå ulikhet, at de har begrenset kontakt med de som er annerledes enn seg selv, og mer kontakt med de som er likere seg selv (Bendixsen mfl. 2018; Gullestad 1989, s. 117). Det kan gjøre det «lett» for personalet å unngå foreldre dersom foreldrene også er tilbakeholdne når de føler seg ukomfortable (Lareau 2011), eller usikre som Vera sa hun følte seg. Barnehagens verdier speiler middelklassens verdier (Stefansen & Skogen 2010), og hvilke foreldre som blir sett og hørt, kan forstås i sammenheng til deres kulturelle kapital og kjennskap til «spillereglene» i barnehagen, og det «å kjenne sin plass» (Johansson 2016 s. 281; Bourdieu 1987; Bourdieu & Passeron 1977). Flere av foreldrene forteller om dominerende relasjoner mellom personalet og ressurssterke foreldre, gjerne pedagogutdannede, som stiller tydelige krav og ikke er redde for å snakke for seg. Om kommunikasjonen til personalet i disse samspillene også var mer utvekslende enn instruerende (Palludan 2007), vites ikke, men vi kan anta at foreldrenes

pedagogutdanning, kulturelle kapital og kjennskap til «spillereglene» i en slik sammenheng ville kunne føre til en mer utvekslende dialogisk tone. Fagspråk kan føre til misforståelser (Lareau 2011), og kommunikasjon har tidligere vist seg å kunne oppleves av noen foreldre som en barriere (Deforges & Abouchaar 2003, s. 85). Ikke alle foreldre opplever å bli sett og møtt, hvilket kan bidra til å reprodusere en kultur og kulturell kapital, hvor noen foreldre privilegeres, blir møtt og kommer til orde fremfor andre.

Daglige møter og kulturell kapital

Flere av foreldrene sier grunnlaget for samarbeidet er daglig kontakt, og det «at de kan se deg inn i øya» (Iris). Anja sier: «Foreldresamtaler blir jo ofte litt sånn enveis, at barnehagen har forberedt seg og det er flott, men ... det er kjempefint for man får jo gjerne veldig positiv, god og grundig tilbakemelding der føler jeg, men det er ikke det som bygger grunnlaget for et godt foreldresamarbeid. Det er de daglige møtene». Dina vektlegger daglig kontakt fremfor ukeplaner: «hvordan har Dag (sønn) hatt det i dag da? Mer det daglige, det tenker jeg er viktig, den kommunikasjonen mellom barnehagen og foreldrene». Daglig kommunikasjon kan ifølge Anja og Klara være en bekreftelse på at barnet deres er sett den dagen: «det at de har sett barnet ditt i løpet av dagen, at de kan fortelle litt grann om hva mitt barn har gjort, ikke bare som en gruppe, men at de faktisk har sett individene» (Anja). Og «Hva er *mitt* barns behov? At de klarer å skille det, og altså der kommer mitt barn, og han trenger å bli sett på den og den måten og bli tatt imot sånn og sånn. Og at du opplever at de ser individet da, at de ikke ser: Ja, nå kommer det enda et barn inn i gjengen» (Klara)

Tid kan påvirke den daglige kontakten: «Når vi skal hente de, hvis vi kommer på høytrafikk og *big time*, da er det litt sånn kaos overalt» (George). Christina kjenner også at tidspresset kan være en hindring: «Man kommer og henter ungene sine også har de kanskje ikke helt tida til å prate så mye med deg». Stabilitet er også en viktig faktor: «Stabilt! Stabilt personale det syns jeg jo er super viktig for ungene og også at de er tilstede ved henting og levering» (Elly). Dina fortsetter: «Ja, stabilitet i personalgruppa er jo viktig. Det med å ha gode voksne, det ble jeg bare mer og mer bevisst på, hvor viktig det er». Gjensidig forståelse med hensyn til språk vil ha innvirkning på de daglige møtene. Richard forteller at han har bodd kort tid i Norge, at han «ønsker å bli akkurat som de andre og delta i diskusjoner», men han ikke sier sin mening fordi «jeg har ikke ord for å snakke, si hva jeg vil. Så det blir et problem. Da sier jeg ikke noe. Da er det andre som snakker». Regler og rutiner kan også prege den daglige kontakten. Jenny har opplevd strenge regler: «det skulle være sånn og sånn og sånn og det følte jeg som mor, veldig krevende». Regler påvirker også Veras kontakt med barnehagen. Hun forteller at familien iblant tar en rolig morgen, men at: «de ansatte var demonstrativt oppgitt over at barna ikke ble levert tidligere». Vera ser ikke på barnehagen som «barnets beste» og mener små barn heller vil være med foreldrene sine. Hun forteller at «Det var ikke noe ålreit i det hele tatt. Jeg har hatt to barn som ikke ville gå i barnehagen. Det syns åpenbart de ansatte var slitsomt, at barna ikke hadde lyst til å være der, så de unngikk ungene. Jeg så at de andre ble møtt

med sånn, *velkommen, hei, skal vi finne på noe*. Mens når jeg kom så var det ingen voksne der. Jeg måtte forlate hyl-skrikende unger hver dag, alene. Hvis ikke barnehagen møter, hva kan jeg gjøre hvis ungen ikke vil».

Når foreldre av ulike grunner ikke opplever at barnet eller de selv bli sett og møtt, mangler grunnlaget for samarbeidet mellom foreldre og personalet. En forutsetning er tid og vilje til det sosiale møtet med felles oppmerksomhet hvor partene møtes ansikt-til-ansikt (Goffman 1983) og blir kjent med hverandres oppfatninger. Da kan de prøve ut, praktisere, beskytte og opprettholde en sosial orden i den virkeligheten de er en del av (Goffman 1983). Det sosiale møtet forutsetter at personalet er nærværende og oppmerksomme for foreldres «opptredener» og ikke unngår dem eller barna. Overgangen inn eller ut av barnehage-«scenen» kan for noen foreldre kjennes sårbar (Goffman 1974). Personalet kan beskytte foreldres egne definisjoner av situasjonen og unngå pinligheter eller at noen «mister ansikt», om de omtentksomt justerer sin «opptreden» etter hva som utspiller seg på «scenen» (Goffman 1974).

Personalets oppmerksomhet overfor foreldrenes ulikheter og behov kan skape grunnlag for foreldrenes samarbeid. Det ligger en gjensidighet i det å samarbeide om felles oppmerksomhet i sosiale møtepunkt (Goffman 1983). Personalets kommunikasjon kan virke iblant åpen og inviterende, og iblant lukkende og avgrensende. Alle foreldrene kan rammes av en fraværende profesjonell tone knyttet til lite eller ustabil personale, tidspress eller rutiner og regler. Men foreldre som ikke er like personalet ved deres kulturelle kapital, risikerer også å ikke bli møtt eller forstått på grunn av sin ulikhet, og ikke delta i samspill eller havne i samspill som ikke er anerkjennende.

Profesjonalitet og barnehagen som likeverdig samarbeidsarena

Samtlige av foreldrene i studien oppfatter en profesjonell imøtekommende og vennlig opptreden som sentralt for et godt samarbeid. Men flere av foreldrene har enten selv opplevd eller observert at det ikke alltid er tilfelle. I stedet for at personalet viser en profesjonell omtanke og snillhet, blir noen foreldre unngått. Vera følte seg unngått og oversett, bortsett fra av én. Vera følte seg usikker som en førstegangs kattermor, og syntes alt var vanskelig. Vi kan ane en følelse av maktesløshet, som kan forstås i sammenheng med ulik sosial og kulturell kapital, av ikke å kjenne til «spillereglene» i den barnehagen og hva hun kan forvente og kreve. Foreldres opplevelser av samarbeidet i de daglige møtene varierer fra å ha nære relasjoner, til begrenset kontakt eller å bli unngått. Personalets avvising, begrensede kontakt eller nære følelsesmessige relasjoner til foreldre kan etablere ulike symbolske gjerder (Gullestad 1989) som ivaretar eller hindrer foreldres muligheter til å samarbeide. Når personalet viser oppmerksom vennlighet og omtanke, uttrykker foreldre at de føler seg trygge. Dersom foreldre virker utrygge, har personalet et særlig ansvar for å se foreldrene og opptre på måter som gjør at foreldre ikke «mister ansikt» (Goffman 1983). Personalet har ansvar for å møte *alle* foreldre – og særlig de med meninger utover den gjeldende diskursen – med en responderende kommunikasjon, som er både faglig og personlig (Biesta 2004).

Foreldre er forskjellige og møter barnehagen med ulik erfarings-, utdannings- og kulturell bakgrunn, med ulik sosial og kulturell kapital. Utfra noen av foreldrenes opplevelser kan det virke nødvendig at personalet er oppmerksomme på hvilke foreldre som kommer til orde, eller tar ordet og blir sett og hørt. Noen foreldre opplever at det de kaller ressurssterke foreldre eller pedagog-utdannende, vet hva de kan kreve og tar ordet i barnehagen, mens de med en annen bakgrunn opplever at det ikke nytter eller er noen vits å ytre seg. Foreldres involvering henger sammen med sosial klasse og deres kulturelle kapital, og de fra lavere sosiale klasser og annen kulturell bakgrunn opplever flere barrierer (Deforges & Abouchaar 2003; Bourdieu & Passeron 1977).

Det profesjonelle ansvaret til barnehagepersonalet innebærer å skape arenaer for likeverdige muligheter til å virke med for alle foreldre, uavhengig av ulik bakgrunn og erfaringer, like muligheter til å bli sett, hørt og få respons. Relatert til amerikanske forhold peker Lareau på at de har utviklet et rudimentært språk «that allows us to “see” and discuss racial and ethnic inequalities. But with respect to social class inequalities, which are equally powerful, we remain largely blind and nearly mute” (Lareau 2011, s. 311). Utfra likhetsidealet i Norge (Gullestad 1989; Bendixsen mfl. 2018), med fare for å fremme likhet og overse ulikhet, er det relevant å spørre om også vi er blinde for og mangler et «språk» for ulikeverdighet og sosiale klasser. Funn i denne studien kan tyde på at foreldre med en sosial og kulturell kapital tilsvarende personalet i barnehagen, har bedre forutsetninger for å bli sett og hørt enn foreldre med en annen sosial og kulturell bakgrunn. Det innebærer en fare for at en stor gruppe med foreldre ikke møter profesjonell oppmerksomhet eller imøtekommenhet, og ikke inviteres inn til å delta i samarbeidet og fellesskapet i barnehagen.

Noter

- 1 Artikkelen er del av et PhD-prosjekt hvor jeg undersøker foreldres syn på barnehagen, med kvantitative og kvalitative tilnæringer. Den kvantitative delen innebærer spørreundersøkelser gjennomført med foreldre og styrere, i forskningsprosjektet «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBaN). Prosjektets kvalitative del innebærer forskningsintervju med 23 foreldre.
- 2 Utvalgsriterier for valg av barnehager: 1) by og landlige omgivelser; 2) størrelse (over 150 barn/mellom 50 og 150 barn/opptil 50 barn); 3) organisering (avdelinger og fleksibel); 4) eierform (kommunale og private), 5) språklig og kulturelt mangfold.
- 3 Kort utdanning innebærer yrkesfaglig utdanning, videregående utdanning og obligatorisk skolegang. Lang utdanning innebærer bachelor, master og høyere utdanning

Referanser

- Andenæs, Agnes. (2011). Chains of care. *Nordic Psychology*, 63(2), s. 49–67. DOI: <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000032>
- Bakken, Anders, Frøyland, Lars Roar & Sletten, Mira Aaboen (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv* (Nova rapport 3/2016). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

- BFD (2005). *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små!* Rapport fra en arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bendixsen, Synnøve, Bringslid, Mary Bente & Vike, Halvard (2018) (red) *Egalitarianism in Scandinavia. Historical and Contemporary Perspectives*. Switzerland: Palgrave Macmillian.
- Biesta, Gert (2004) The Community of Those Who Have Nothing in Common: Education and the Language of Responsibility. *Interchange*, 35(3), s. 307–324.
- Bjørngaard, Johan Håkon. & Mordal, Tove L. (1998). *Økt brukertilpasning i barnehagen? Sluttrapport fra utviklingsprogrammet for barnehagesektoren* (SIFO Report No. 2). Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Borg, Elin, Kristiansen, Inger-Hege & Backe-Hansen, Elisabeth (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt* (Report No. 6/08). Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bourdieu, Pierre (1987). *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Creswell, John W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Crotty, Michael (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage publications Ltd.
- Deforges, Charles & Abouchaar, Alberto (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review* (Research Report No 433). Nottingham: Department for education and skills. Hentet fra http://good-id-in-schools.eu/sites/default/files/sof_migrated_files/sof_files/impactparentalinvolvement.pdf
- Drugli, May Brit & Undheim, Anne Mari (2012). Partnership between Parents and Caregivers of Young Children in Full-time Daycare. *Child Care in Practice*, 18(1), s. 51–65.
- Ertmann, Bo, Gundelack, Søren, Andersen, John, Madsen, Lisbeth & Rasmussen, Kjell (2008). *Myter og realiteter i foreldresamarbejde i dagtilbudet*. København: TMC & Udviklingsforum. Hentet fra <https://ucc.dk/forskning/forskningsprogrammer/teori-og-metodecentret/tmcs-publikationer/myter-og-realiteter-i>
- Goffman, Ervin (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48, s. 1–7.
- Goffman, Ervin (1974). *Vårt rollespill til daglig – en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag.
- Goodall, Janet (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), s. 133–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724668>.
- Gullestad, Marianne (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hollway, Wendy & Jefferson, Toni (2000). *Doing qualitative research differently*. London: SAGE Publications Ltd.
- Johansson, Eva M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsoppdraget*. Göteborg: ActaU niversitatis Gothoburgensis.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærrollen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lareau, Annette (2011). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkley: University of California Press.
- Palludan, Charlotte (2007). Two tones: The core of inequality on kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), s. 75–91.
- Palludan, Charlotte (2008). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rognan, Merethe (2004). *Holdninger til foreldreinvolvering i barnehagen: en spørreundersøkelse av ansatte og foreldre i Bergensområdet*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Rønning, Lise Maria (2012). *Foreldremedvirkning i barnehagen i foreldreperspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Stefansen, Kari, & Skogen, Kjetil (2010). Selective identification, quiet distancing: Understanding the working-class response to the Nordic daycare model. *Sociological Review*, 58(4), s. 587–603.
- Søbstad, Frode (2004). *Mot stadig nye mål: tredje rapport fra prosjektet «Den norske barnehagekvaliteten»*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie.
- Tjora, Aksel (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Foreldreundersøkelsen i barnehage*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/foreldreundersokelsen-i-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Foreldreundersøkelsen i barnehage*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/foreldreundersokelsen-i-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Foreldreundersøkelsen i barnehage*. Hentet fra <https://www.udir.no/foreldreundersokelsen>
- Wildenger, Leah K. & McIntyre, Laura, Lee (2011). Family Concerns and Involvement during Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 20 nr. 4, s. 387–396.
- Wolf, Kristin Danielsen (2018). Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens. *Early Years*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1547686>
- Wolf, Kristin Danielsen (in prosess) arbeidstittel: Den synlige og usynlige pedagogikken – Foreldres syn på læring i barnehagen.
- Østrem Solveig, Bjar Harald, Føsker Line Rønning, Hogsnes Hilde Dehnæs, Jansen Turid Thorsby, Nordtømme Solveig & Tholin Kristin Rydjord (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.