



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Barns medvirkning i barnehagen under Covid-19

En kvalitativ studie av barnehageansattes opplevelser under gjenåpningen av barnehagene, våren 2020.

Bård Henry Landsem Paulsen

Masteroppgave i Pedagogikk, PED-3900, november 2021



Sammendrag

I mars 2020 stengte store deler av Norge ned som en følge av Covid-19. Etter 39 dager ble barnehagene gjenåpnet, med ekstraordinære smitteverntiltak. For å ivareta smitteverntiltakene måtte barnehagene iverksette omfattende omorganiseringer. Denne kvalitative studien utforsker barnehageansattes opplevelser av arbeidet under denne pandemien, samt hvordan omorganiseringen påvirket barns medvirkning i barnehagehverdagen. Studiens problemstilling er: «Hvilke opplevelser har barnehageansatte fra gjenåpningen av barnehagene under koronapandemien, og hvordan ivaretok de barns rett til medvirkning?»

Sentrale teoretiske tema er ulike forståelser og dimensjoner av barns medvirkning, med litteratur fra Bae, Eide, Winger og Jansen m.fl. Det teoretiske rammeverket omhandler teori knyttet til realiseringen av barns medvirkning, slik som Baes «romslige samspillsmønstre», barns agentskap og Kirkeby, Gitz-Johansen, og Kampmanns «mulighetsfelt». I tillegg belyses betydningen av relasjoner og medvirkning ved bruk av Greves «et felles vi», Ungars «resiliens» og Antonovskys «opplevelse av sammenheng».

Det er gjennomført fem individuelle intervju og ett gruppeintervju med barnehageansatte ved seks barnehager i Tromsø. Datamaterialet er tematisk analysert ved hjelp av NVivo. Funn viser at smitteverntiltakene bød på utfordringer knyttet til organisering av barnehagens drift, begrensninger av fysisk miljø og sosiale relasjoner, samt samarbeid og kapasitet til å ivareta barnehagens pedagogiske tilbud. Samtidig hadde de barnehageansatte positive erfaringer knyttet til de endrede rammevilkårene som innebar full bemanning, arbeid i små grupper og redusert åpningstid. Smittevern krevde mye tid og oppmerksomhet under gjenåpningen og dette førte til at barns medvirkning fikk mindre oppmerksomhet. Rammene i barnehagehverdagen var trangere enn før, og reduserte handlingsmuligheter påvirket barns medvirkning negativt. Det var allikevel mulig å ivareta barns medvirkning innenfor de nye rammene. Stabile, små grupper med faste barn og ansatte ga mer tid og mulighet til samspill, og å se hvert enkelt barn, som forbedret forutsetningene for barns mulighet til medvirkning.

Barns mulighet til medvirkning, og å bli hørt under kriser, er avhengig av de ansattes bevissthet og tilrettelegging for det. En fremtidig smittevernveileder bør fremme et syn på barn som både sårbar og kompetent, og fremheve viktigheten av å legge til rette for barns mulighet til å uttrykke seg.

Forord

Nå setter jeg punktum for denne masteroppgaven, og min tid som student nærmer seg slutten. Det har vært en spesiell reise å både jobbe i barnehage under koronapandemien samtidig som jeg forsket på situasjonen. Det har fått meg til å reflektere mye over hvilke rammer vi setter for barn i barnehagen, og hvordan vi begrunner dem. Det har vært spennende og givende å fordype meg i dette masterprosjektet. Tusen takk til alle barnehageansatte som takket ja til å stille opp på intervju. Jeg er veldig takknemlig!

Det har vært krevende å skrive masteroppgave ved siden av jobb og familieliv. Mange ettermiddager og kvelder har gått til skriving, på bekostning av tid med familie. Jeg vil rette en stor takk til min barn, Mynthe og Live. Dere har vært utrolig tålmodige med meg, og nå får jeg endelig bedre tid til å leke og være sammen med dere! I tillegg vil jeg takke min fantastiske kone som har støttet og oppmuntret meg, gitt meg troen på at jeg får dette til, og passet på og ivaretatt både barn, familieliv og hus gjennom en lang studietid. Jeg hadde ikke klart dette uten deg!

I tillegg vil jeg takke mine foreldre for støtte, hjelp og oppmuntring gjennom hele studietiden. En særlig stor takk til mamma som har gitt uvurderlig hjelp med tilbakemeldinger, diskusjoner og korrekturlesing! Jeg er deg evig takknemlig!

Takk til min gode venn Torstein, som har gitt støtte, oppmuntring og gode tilbakemeldinger på oppgaven. Takk til min veileder, Line Lundvoll Warth som har vært en god motivator, og gitt god veiledning, oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosjektet. Takk til min arbeidsgiver og til min barnehagekollegaer, som har tilrettelagt slik at jeg kunne studere ved siden av jobb. Takk for all omtanke, oppmuntring og ros!

Sommeren 2021 ble smitteverntiltak, slik som kohortinndelingen, myknet opp. Den første dagen uten soneinndeling på uteområdet kom tre barn springende mot meg, med glisende ansikter, og ropte: «Bård! Bård! Vet du hva?! Vi kan leke hvor vi vil!». I lys av det kan man spørre seg hva begrensningene under pandemien har kostet barna.

Bård Henry Landsem Paulsen

Tromsø, 1. november 2021

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien	2
1.2	Mål og problemstilling	4
1.3	Barns medvirkning i norsk barnehagekontekst	5
1.3.1	FNs barnekonvensjon	6
1.3.2	Barns medvirkning i rammeplanen	7
1.4	Smitteverntiltak	8
1.4.1	Syk eller frisk	11
1.5	Begrepsavklaring	11
1.5.1	Barns medvirkning	12
1.5.2	Begreper knyttet til demokrati.....	12
1.5.3	Oversikt over forkortelser som brukes i oppgaven	13
1.6	Oppgavens oppbygging	13
2	Litteratur på feltet.....	13
2.1	Barns medvirkning – forskning på feltet	14
2.1.1	Hvordan kan vi forstå barns medvirkning	14
2.1.2	Medvirkning som individuell rett eller forankret i et fellesskap?	15
2.1.3	Demokrati i barnehagen	16
2.1.4	Realisering av barns medvirkning i barnehagen	16
2.1.5	Ulike perspektiver på barns medvirkning	18
2.2	Nordisk forskning om Covid-19 og barnehage	19
2.3	Internasjonal forskning om Covid-19 og barnehager	23
2.4	Smittevern i barnehagen	24
2.5	Kunnskapsbehov.....	24
3	Teoretisk rammeverk.....	25

3.1	Barns medvirkning som et relasjonelt fenomen	25
3.1.1	Anerkjennende væremåte	27
3.1.2	Kommunikasjon og intersubjektivitet	28
3.2	Relasjoner og vennskap i barnehagen	30
3.3	Barnehagekvalitet	31
3.4	Barns handlingsmuligheter og agentskap	32
3.4.1	Barnehagens fysiske miljø	34
3.4.2	Makt	36
3.5	Opplevelse av sammenheng og resiliens	37
4	Metodisk tilnærming	39
4.1	Hermeneutikk	40
4.1.1	Hermeneutisk sirkel.....	41
4.2	Tematisering og planlegging	41
4.3	Kvalitativt forskningsintervju.....	42
4.3.1	Intervjuguide	43
4.3.2	Rekruttering.....	44
4.3.3	Intervju	45
4.3.4	Transkribering	47
4.3.5	Analyse.....	48
4.3.6	Validitet.....	51
4.3.7	Reliabilitet	53
4.4	Etikk.....	53
4.4.1	Forskerrollen	55
5	Analyse av empiri.....	55
5.1	Smitteverntiltak skaper utfordringer i barnehagehverdagen	56
5.1.1	Strukturelle og organisatoriske utfordringer	56

5.1.2	Pedagogiske utfordringer	63
5.1.3	Etiske utfordringer.....	66
5.2	Positive erfaringer ved den nye organiseringen	68
5.3	Barns medvirkning i koronabarnehagen	71
5.3.1	Vide og begrensede handlingsmuligheter	73
5.3.2	Et eksempel på medvirkningsmulighet innenfor et begrenset handlingsrom	75
5.3.3	Tanker og oppfatninger om barns medvirkning i koronabarnehagen	76
6	Diskusjon.....	79
6.1	Endret strukturkvalitet på godt og vondt	80
6.2	Barns medvirkning i koronabarnehagen.....	83
6.2.1	Barns stemmer i krisetid.....	87
6.3	Egne rettigheter, ansvar for fellesskapet og barnets beste.....	89
6.4	Mine funn i lys av tidligere forskning	91
6.5	Metoderefleksjon	93
7	Avslutning	95
7.1	Avsluttende refleksjoner og veien videre	96
8	Litteraturliste	98
	Vedlegg 1	108
	Vedlegg 2	110
	Vedlegg 3	111
	Vedlegg 4	115
	Vedlegg 5	118

Tabelliste

Tabell 1	Forkortelser som brukes i oppgaven	13
Tabell 2	Søkeord	13

1 Innledning

I 2020 ble verden rammet av en pandemi med koronaviruset SARS-CoV-2 som forårsaker sykdommen Covid-19 (Folkehelseinstituttet & Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det første smittetilfellet i Norge ble påvist i februar. I mars 2020 stengte regjeringen alle landets barnehager og skoler, for å få kontroll over smittesituasjonen av Covid-19. Barnehagene ble pålagt å ivareta et tilbud til barn av foreldre med kritiske samfunnsfunksjoner, og barn med særskilte omsorgsbehov. Derfor holdt barnehagen åpent for de barna det gjaldt. Etter 39 dager, 20. april 2020, ble barnehagene gjenåpnet for alle barn. Det ble gjort med ekstraordinære smitteverntiltak, i henhold til smittevernveileder utformet av Folkehelseinstituttet (FHI) og Utdanningsdirektoratet (UDIR). Tiltakene var omfattende, og skisserte hvordan barnehagen skulle drives for å redusere og forebygge smittespredning i barnehagene. Dette krevde betydelige endringer av de fysiske barnehagelokalene, endret organisering av barnegruppene og barnehageaktiviteter, samt endringer i ansattes arbeidsmåter. Denne masteroppgaven handler om hvordan barnehageansatte opplevde å arbeide i barnehage under pandemien. I tillegg fokuserer oppgaven på ansattes opplevelser knyttet til å ivareta barns medvirkning under koronapandemien.

Smittevernveilederen ble utgitt onsdag 15. april. To virkedager og en helg senere, mandag 20. april skulle barnehagene åpne med den nye organiseringen. Både barnehageansatte og politikere uttrykte at det var kort frist, både for å sette seg inn i smittevernveilederen, og for å realisere tiltakene til praktiske løsninger (Ertesvåg, 2020; Os, Myrvold, Danielsen, Hernes, & Winger, 2021). Smitteveilederen ga mange føringer som krevde omorganisering i barnehagene. Alle landets barnehager måtte legge en stor og komplisert kabal for hvordan den nye hverdagen skulle organiseres og praktiseres av de ansatte. Det er stor forskjell på strukturkvalitet, det vil si målbare eller identifiserbare ytre rammer, i norske barnehager (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Strukturkvalitet omfatter for eksempel barnehagens størrelse, type (avdeling/base), bygningsmessige forhold og uteareal, pedagog- og bemanningstetthet og hvilke barn som går i barnehagen. Disse forholdene førte til at barnehager måtte håndtere smitteverntiltakene på forskjellige vis. Ledere og ansatte måtte finne en balanse mellom å ivareta smittevernet, barnas liv i barnehagen og barnehagens pedagogiske tilbud.

Rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver (heretter RP17) beskriver barnehagens samfunnsmandat og oppgaver, og er styrende for barnehagers pedagogiske arbeid

(Kunnskapsdepartementet (heretter KD), 2017). Under normal drift er barnehagens pedagogiske opplegg og institusjonelle rammer, det vil si tid, materiell, fysisk miljø, relasjoner, ritualer og organisering, planlagt med utgangspunkt i RP17 og barnehagens målsettinger (Jansen, 2013). Disse planene kommer ofte i form av en årsplan og en månedsplan eller periodeplan, men kan også være muntlige planer dannet ut ifra vaner, kultur og tradisjon (Jansen, 2013). Når barnehagen skulle gjenåpnes under pandemien var det ikke mulig å bruke de vanlige ramme- og aktivitetsplanene som før. Ansattes umiddelbare oppgaver ble heller å ivareta smittevernet på en god nok måte, og å ta imot barna som kom tilbake til barnehagen på en trygg måte. Barna kom tilbake til en barnehage med færre leker, mindre barnegrupper og flere begrensninger enn før. Noen barn ble plassert i en annen gruppe enn en venn de gjerne skulle vært med, eller den ansatte de kjente best (Os et al., 2021). Gjenåpningssituasjonen var helt ny for barna. Mange barn opplevde å ha mindre påvirkning på egen hverdag enn tidligere. Barns mulighet til selv å påvirke hvor de vil bevege seg, og hva de vil gjøre er viktig for barns trivsel i barnehagehverdagen (Bratterud, Sandseter, & Seland, 2012). Barn som jevnlig opplever å få medvirke i barnehagens fellesskap vil oppleve seg som mer betydningsfulle og likeverdige (Jansen, 2013, s. 150). Et viktig poeng er imidlertid at barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet, og at barna ikke skal overlates et ansvar de ikke er rustet til å ha (KD, 2017, s. 27). I gjenåpningen skulle barna altså slippe å ha ansvar for valg som krevdes for å sikre en hverdag trygg for smitte. Det innebar at barns rett til medvirkning måtte balanseres opp mot barnets og fellesskapets behov for et trygt smittevern.

1.1 Bakgrunn for studien

Jeg arbeider som barnehagelærer og opplevde «koronabarnehagen» på nært holdt. Jeg bruker «koronabarnehagen» for å betegne barnehagens organisering i henhold til prinsippene i den første utgaven av smittevernveilederen (Os et al., 2021). Det var den mest spesielle tiden jeg har opplevd i de ti årene jeg har arbeidet i barnehage. I stedet for å samarbeide tett med hele personalgruppen var det bare en kollega og jeg som jobbet sammen med en gruppe på åtte barn. Barnehagens åpningstid ble redusert for å passe de ansattes arbeidstid. Å arbeide med en mindre gruppe barn gjennom hele dagen opplevdes som positivt. Samtidig var mange av barnehagens rammer trangere enn i en vanlig organisering, noe som var en utfordring. Avdelingens dagsrytme ble byttet ut med et stramt tidsskjema for når kohorten min skulle være ute og inne. Skulle jeg, og min samarbeidskohort, avvike fra dette måtte vi dra på tur utenfor barnehagens områder. Kohorten min og jeg tilbrakte mye av tiden ute, men ettersom

uteområdet var delt inn i soner hadde vi mye mindre plass å leke på enn før. Det var ikke like lett for alle barna å forstå, eller å innrette seg etter. Dermed måtte jeg av og til bruke mye tid på å håndheve bevegelsesbegrensninger overfor noen barn, i stedet for å bruke tiden i samspill med barna. Etter hvert ble jeg godt vant til rutinene i den nye hverdagen, men hverken jeg eller mine kollegaer visste hvordan fremtiden ville se ut, og når barnehagedriften skulle gå tilbake til normalen. Arbeidet vårt bar preg av at vi gjorde så godt vi kunne i en ny hverdag. Det var en ny hverdag hvor rutiner og smittevern var mer styrende enn RP17s intensjoner for faglig innhold.

Tidsmessig sammenfalt pandemien med at jeg skulle velge tema for et masterprosjekt. Det ble opplagt for meg at jeg ville undersøke noe om hvordan smitteverntiltakene endret barnehagen for barn og ansatte, og hvordan de opplevde det. For å iverksette smitteverntiltakene måtte barnehagene begrense lekemateriell og lekeareal, dele avdelinger/baser i mindre barnegrupper, og dele opp både inne- og uteområdet og fordele gruppene på hvert sitt sted. Organiseringen i små grupper innebar også at barna ikke selv kunne velge hvem de ville leke med, men måtte forholde seg til de som var i sin gruppe. Mange barnehager satt opp faste tidspunkt for hvor i barnehagen gruppene skulle være til ethvert tidspunkt. Barnas muligheter til å påvirke egen hverdag ble kraftig innskrenket. Dette var en skarp kontrast til den kjente hverdagen hvor barna i noe større grad er premissleverandører, og medvirker i aktiviteter og beslutninger. Min undring kretset rundt hvilke rom og muligheter barn hadde til medvirkning og aktiv deltakelse i egen hverdag under koronapandemien? Hva gjorde de ansatte for at barna skulle få uttrykke seg og bli hørt i den nye barnehagehverdagen?

I kriser risikerer barn å bli særlig avhengig av voksne, og deres muligheter til å bli sett og hørt tenderer å avta (Anderson, 2005). Heikkilä, Furu, Lillvist, og Rantala (2020, s. 14) argumenterer for viktigheten av å fange opp barns måter å uttrykke seg på i krisesituasjoner, slik som koronapandemien. Å fange opp barns måter å uttrykke seg på, i barnehagen, vil være en måte å anerkjenne barna som deltagende samfunnsborgere. Flere forskere argumenterer for at når barn får mulighet til å delta aktivt og uttrykke seg i og om kriser, er det positivt for deres utvikling av resiliens, eller motstandskraft, i krisesituasjoner (Freeman, Nairn, & Gollop, 2015; Sanson, Hoorn, & Burke, 2019).

Freeman et al. (2015) understreker barns sårbarhet under kriser, men fremhever at barn også kan ha agentskap, som innebærer at de kan påvirke situasjoner gjennom sine handlinger. En finsk bloggartikkel (Hilppö, Rainio, Rajala, & Lipponen, 2020) fremhever behovet for å lytte

til barns perspektiv (det barn ytrer seg om) om koronapandemien, i motsetning til å kun innta et barneperspektiv (de voksnes tanker om hva barna tenker). De poengterer at stemmene til små barn i liten grad blir hørt i det offentlige ordskiftet om pandemien, men at disse gir en mulighet til å lære om krisen sammen med barna. Artikkelen løfter problemstillinger omkring barns posisjon og rolle i en pandemi. Den underbygger viktigheten av å undersøke hvordan barnehager forholder seg til barns uttrykk og rett til medvirkning. Dette sammenfaller med mitt mål for dette studiet.

Som nevnt tidligere har barnehager ulik strukturkvalitet, som ga ulike rammer for å organisere drift under de omfattende, nye smitteverntiltakene. Jeg undret meg om hvordan ansatte i andre barnehager opplevde å jobbe i koronabarnehagen, og hvilke utfordringer, problemstillinger eller muligheter de hadde erfart. Hvordan påvirket en annen strukturkvalitet hvilke muligheter og utfordringer de ansatte opplevde i hverdagen? I hvilken grad reflekterte de over hvordan smitteverntiltakene påvirket barns rett og mulighet til å medvirke, og hva gjorde de i så fall med det?

Min yrkesfaglige interesse for temaet barns medvirkning kommer fra interessen for barnas uttrykksmåter, og synet på barn som likeverdige subjekter med rett til anerkjennelse og respekt. I tillegg har jeg vært opptatt av hvordan barn tar del i fellesskapet i barnehagen, og hvordan barnehageansatte legger til rette for barnas stemmer, initiativ og aktive deltakelse. Barndommen er viktig i seg selv, og hverdagen i barnehagen utgjør en stor del av barndommen. Da er det essensielt at barn opplever at de får gi uttrykk for sine tanker og meninger i barnehagen, og opplever at de blir tatt på alvor og lyttet til. Det er viktig for barns trivsel der og da, og det øker også barns motivasjon til å delta i barnehagens fellesskap. Det fremstår særlig viktig under en krise som koronapandemien. Barnas stemme eller uttrykk kommer gjerne til syne i deres lek, estetiske aktiviteter, samspill, samtaler og relasjoner med barn og ansatte. Det er på den måten vi kan få tak i barnas opplevelse av barnehagehverdagen sin, og hva de er interessert i og opptatt av.

1.2 Mål og problemstilling

Jeg har utformet følgende problemstilling:

Hvilke opplevelser har barnehageansatte fra gjenåpningen av barnehagene under koronapandemien, og hvordan ivaretok de barns rett til medvirkning?

Undersøkelsen retter seg i hovedsak mot perioden fra gjenåpningen, 20.04.20 og fram til sommeren 2020. Målsettingen med dette prosjektet var å undersøke hvilke opplevelser barnehageansatte hadde med arbeidet i barnehager under pandemien. I tillegg ønsket jeg å undersøke hva de tenkte var positivt eller negativt ved organiseringen i koronabarnehagen, og hvilke tanker de hadde omkring barns medvirkning i en slik hverdag. Hverdagen endret seg for både barn og ansatte. Barnehagers ordinære oppgaver ble utfordret av krav til smittevern, helt ulikt noe barnehager hadde opplevd tidligere. Muligheten for å undersøke barnas hverdag gjennom å snakke med barna var sterkt begrenset ettersom smitteverntiltakene vedvarte, og barnehagene var restriktive med hvem som fikk komme inn i barnehagene. Jeg valgte derfor en problemstilling som kunne få frem hvordan de ansatte opplevde barnas barnehagehverdag under pandemien. Hvordan ble deres hverdag og handlingsrom endret, og hva ga de uttrykk for? Funn og analyser av barns uttrykk eller opplevelser er knyttet til det de ansatte har uttrykt omkring dem, og ikke observasjoner av samspill mellom barn og ansatte. Gjennom de barnehageansattes fortellinger vil jeg beskrive hvordan det opplevdes å jobbe under pandemien, og hvordan barnehageansatte opplevde barnas barnehagehverdag i den første tiden etter gjenåpningen. Jeg har satt søkelys på en av barnehagens oppgaver som ble utfordret, nemlig det å ivareta barns rett til medvirkning. Jeg ønsker å belyse hvordan de nye tiltakene i praksis påvirket barnas mulighet til å bli sett, ytre seg, bli hørt og ha innflytelse på sin hverdag i barnehagen.

1.3 Barns medvirkning i norsk barnehagekontekst

Barns rett til medvirkning er lovfestet i både grunnloven og barnehageloven. I barnehagelovens § 3 blir rettigheten beskrevet slik:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn (Barnehageloven, 2005, § 3).

Tankegodset som ligger til grunn for § 3 ble først introdusert i Forente Nasjoners (heretter FN) barnekonvensjon i 1989 (artikkel 3, 12, 13 og 14). Synet på barn som fullverdige medlemmer av samfunnet, med egne rettigheter, ble for alvor løftet frem i forskning og det politiske ordskiftet etter tusenårsskiftet (Emilson & Johansson, 2018). Sommer (1998)

beskriver dette synet på barn, som en kompetent sosial aktør som et paradigmeskifte. Et skifte, fra det tidligere dominante utviklingssynet på barn som uferdige. I 2003 ble barnekonvensjonen inkorporert i norsk lov, og i 2005 ble bestemmelsen om barns medvirkning en del av barnehageloven. Deretter ga KD (2006) ut en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter RP06) med et eget kapittel om barns medvirkning, som forsøkte å ramme det inn i en barnehagekontekst. Bakgrunnen for innlemmingen av barns medvirkning, i barnehageloven og RP06, var å oppfylle intensjoner fra FNs barnekonvensjon (Bae, 2018, s. 48). Barnehageansatte jobbet med barns medvirkning også før RP06, men barns medvirkning ble et større fokusområde i barnehagen enn det tidligere hadde vært (Østrem et al., 2009).

1.3.1 FNs barnekonvensjon

FNs barnekonvensjon er en internasjonal avtale om barns rettigheter (FN, 1989). Den består av 54 artikler om barns rettigheter som til sammen skaper et helhetlig rammeverk om hvordan barns rettigheter kan forstås (Woodhead, 2005). Av disse regnes artikkel 2 (ikke-diskriminering), artikkel 3 (barnets beste), artikkel 6 (retten til liv og utvikling) og artikkel 12 (barnets rett til å bli hørt) som generelle prinsipper som resten av bestemmelsene skal sees i lys av (Woodhead, 2005). Jeg vil vektlegge og utdype artiklene 3, 6 og 12, ettersom de er særlig relevante for denne studien. Artikkel 3 sier at alle handlinger som berører barnet skal ha barnets beste som et grunnleggende hensyn. Artikkel 6 sier at hvert barn har en iboende rett til livet, og til å vokse opp og utvikle seg. Artikkel 12 sier at barn har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og at barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Artikkel 13 og 14 er knyttet opp mot artikkel 12, og beskriver barns rettigheter knyttet til ytringsfrihet uansett ytringsform, og tanke-, samvittighets-, og religionsfrihet. Disse artiklene bidro til å tegne et nytt bilde av barn. Barn ble ikke lenger ansett som umodne, mangelfulle, eller bare en del av familien. De ble heller beskrevet som subjekter med krav på respekt, subjekter som er både aktører og medkonstruktører i sine egne liv (Bae, 2012a; Grindheim, 2011; Woodhead, 2005). Samtidig blir barn også beskrevet som en sårbar gruppe, med særskilt rett til beskyttelse og omsorg (Grindheim, 2011). Dette innebærer for eksempel at barn skal slippe ansvar og oppgaver, eller å stå i beslutningsprosesser de hverken kan eller bør involveres i (Eide & Winger, 2006). Barn kan med andre ord være både sårbare og kompetente, avhengig av omstendighetene (Eide & Winger, 2018, s. 30). Woodhead (2005, s. 93) understreker at å respektere barns kompetanse og aktørskap ikke kan settes opp mot det å beskytte dem som en sårbar gruppe. Det er heller

slik at retten til medvirkning og retten til beskyttelse må balanseres opp mot hverandre, og at barnets beste alltid må tas hensyn til.

I tillegg til de overnevnte artiklene, er også artikkel 31 (FN, 1989) relevant for denne studien. Den omhandler blant annet barns rett til lek og vektlegger at barna får tilgang til egnede areal og områder for lek.

1.3.2 Barns medvirkning i rammeplanen

I RP06 beskrives barns medvirkning utfyllende:

Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå. Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn må støttes til å leve seg inn i andres situasjon og til å ta hensyn til andre. [...] Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor. Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk (KD, 2006, s. 13).

RP06 beskriver også at barn har mange ulike uttrykksformer, og at barnehagen må ta alle barns uttrykk på alvor. Videre gjør den rede for noen viktige prinsipper for arbeidet med barns medvirkning i barnehagen, slik som god kommunikasjon, og at planlegging og organisering må gi tid og rom for barns medvirkning (KD, 2006). Kapitlet om barns medvirkning går langt i å fremme et syn på barn og barndom som harmonerer med barnekonvensjonen (Kristiansen, 2018). Nemlig at barn er subjekter som skal tas på alvor, og at det må vises respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden (KD, 2006).

Bae (2009a, s. 394) påpeker at inkluderingen av barns medvirkning i barnehageloven og RP06 ikke er en garanti for at barn vil få rom og mulighet til å delta på egne premisser, eller å oppleve respekt eller anerkjennelse for egne uttrykk. Hvilke medvirkningsformer barna opplever i barnehagen er avhengige av hvordan de enkelte barnehager og barnehageansatte forstår barns medvirkning, og hvilke arbeidsmåter de har. Innlemmingen av begrepet i lovverk og barnehagens rammeplan har imidlertid skapt mulighet for en ny barnehagepraksis med tanke på barns medvirkning (Bae, 2009a).

I RP17 står barns medvirkning i eget kapittel, i stedet for å være et delkapittel, slik som i RP06. Kapitlet er kortere enn i RP06, og det gir færre eksempler på hva medvirkning er. Barns medvirkning gjennomfører imidlertid større deler av RP17. Det kommer fram at medvirkning handler om å delta i barnehagens fellesskap gjennom blant annet samspill og dialog. Barndommens egenverdi, og synet på barn som subjekter kommer tydelig frem i kapitlet 'Barn og barndom'. Der står det i tillegg at «alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn» (KD, 2017, s. 8). Demokrati får en større og tydeligere plass i RP17 med et eget kapittel under 'barnehagens verdigrunnlag'. Det er som følge av endringer i barnehagelovens formålsparagraf i 2008 hvor det blant annet står at 'barnehagen skal fremme demokrati' (Barnehageloven, 2008). I RP17 knyttes demokrati og medvirkning sammen med formuleringen: «Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter» (KD, 2017, s. 8). Barn skal også få delta aktivt i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, og synspunktene deres skal tillegges vekt i samsvar med alder og modenhet (KD, 2017). Det er barnehagepersonalet som må vurdere hvordan barns synspunkt skal vektlegges i forhold til deres alder og modenhet.

1.4 Smitteverntiltak

Den første utgaven av smittevernveilederen for barnehager (heretter SVV) poengterte innledningsvis at den tok utgangspunkt i gjeldende rammebetingelser for barnehager: «veilederen legger til grunn at åpning av barnehagene kan skje innenfor rammen av gjeldende regelverk og finansiering, inkludert forskrifter med hjemmel i koronaloven» (FHI & UDIR, 2020a, s. 4). Dette forstås som at barnehageloven og RP17 fortsatt skulle ligge til grunn for barnehagedriften. Videre informerte SVV om Covid-19, og det foreløpige kunnskapsgrunnlaget om hvordan viruset smittet. En ekspertgruppe (2020) konkluderte at med hensyn til barns beste måtte barnehager (og skoler) gjenåpnes. Begrunnelsen i SVV, for å gjenåpne barnehagene, var at den samlede negative effekten av stengte barnehager var langt større enn nytten ved å begrense smittespredningen. SVV refererte blant annet til Unicef, WHO og IFRC (2020) som kilde for valg av smitteverntiltak. Unicef et al. (2020) poengterte at barn er verdensborgere med agentskap, og at kriser gir de mulighet til å lære, dyrke medfølelse og styrke sin resiliens, samtidig som man skaper et tryggere og mer omsorgsfullt samfunn. De rådet også foreldre, barnehagelærere og lærere til å oppfordre barn til å stille spørsmål og uttrykke sine tanker og bekymringer. Det eneste SVV nevnte om barns rolle i

pandemien handlet om risiko for sykdom, smitte og smittespredning. SVV viste deretter til barnehagens viktige samfunnsrolle:

Barnehager har en avgjørende rolle for barns omsorg og utvikling. De er dessuten vesentlig for samfunnsstrukturen idet de muliggjør at foresatte kan arbeide.

Barnehageansatte har derfor en sentral rolle for å ivareta barna også i en pandemisituasjon. Utbruddet kan vare over lang tid, avhengig av hvilke smittebegrensende tiltak som gjøres i samfunnet forøvrig. Det har derfor stor betydning at barna kan gå barnehagen i utbruddsperioden, samtidig som smittevernet ivaretas, både for barna og de ansatte. For å begrense smitte under en kontrollert gjenåpning av barnehager finnes det en rekke tiltak som kan settes i verk i barnehagen (FHI & UDIR, 2020a, s. 5).

SVV presenterte ulike smitteforebyggende tiltak barnehagene måtte iverksette, med mål om å begrense og forsinke utbrudd av Covid-19. Tiltakene var systematisert i tre hovedbolker, og ble omtalt som tre grunnpilarer i smittevernarbeidet:

- Syke personer skal ikke være i barnehagen
- God hygiene
- Redusert kontakthypighet mellom personer

SVV inneholdt omfattende beskrivelser av regler for punktet 'Syke personer skal ikke være i barnehagen', som beskrev når barn og ansatte kunne komme i barnehagen og når de måtte holde seg hjemme. I tillegg redegjorde den for hva som skulles gjøres hvis det oppsto sykdom i barnehagen, eller hvis en i barnets eller den ansattes husstand var syk.

Videre redegjorde SVV for hvilke hygienetiltak som skulle gjennomføres i barnehagen. Det handlet om situasjoner hvor barn og ansatte måtte vaske hendene, eller bruke håndsprit hvis håndvaskmuligheter ikke var tilgjengelig. I tillegg beskrev den forsterket renhold som måtte gjøres, slik som å vaske kontaktflater, leker, stoler og bord og gjenstander som berøres hyppig, minimum daglig. Tromsø kommune informerte via e-post at vask av uteleker ikke var påkrevd etter avklaring med FHI. Det viktigste var vask av bord og stoler ved måltid, og håndvask eller hånddesinfeksjon (antibac) før og etter måltid og når man gikk inn.

Det siste hovedtiltaket var redusert kontakthypighet mellom personer. I barnehagen skulle det løses ved å redusere antall nærkontakter til barn og ansatte. Barn og ansatte skulle deles

inn i små grupper med faste personer, kalt kohorter. For barn under tre år var kohortstørrelsen en ansatt og tre barn, mens for barn over 3 år var den en ansatt og seks barn. To kohorter kunne også samarbeide for praktisk gjennomføring av dagen, men barn og ansatte skulle bare være nær de som tilhørte samme kohort. Barnas behov for omsorg og nærhet skulle ivaretas, men ansatte burde vaske hendene etter kos og trøst. SVV ga videre råd om å organisere inne- og uterom på en slik måte at det var mulig for kohortene å holde avstand til hverandre.

SVV nevnte ikke redusert åpningstid som et alternativ for å ivareta kravene til smittevern (FHI & UDIR, 2020a). Den nevnte heller ikke hvordan barnehagene skulle sørge for full åpningstid for barn av foreldre i kritiske samfunnsfunksjoner eller barn med særlige behov. En uke senere, 23. april, endret regjeringen forskriften for å åpne opp for kortere åpningstid i barnehager slik at tiltakene i smittevernveilederen skulle kunne ivaretas (Ording & Ertesvåg, 2020).

Andre utgave av smittevernveilederen kom 7. mai (heretter SVV.07.05.20). Med den kom det nasjonale retningslinjer om at leker og lekeapparater utendørs ikke var nødvendig å vaske (FHI & UDIR, 2020b). Leker som bare ble benyttet av én kohort trengte ikke å vaskes daglig, og leker som ble brukt av flere kohorter kunne være i karantene i 3 dager i stedet for å vaskes. SVV.07.05.20 presiserte at personalet fortsatt kunne og måtte ivareta barns behov for kontakt og omsorg. Rammene for hvor stor kohortene kunne være, hvordan de kunne organiseres og regler for samarbeid mellom kohorter ble myknet litt opp fra SVV.

Vårens siste smittevernveileder kom 29. mai (heretter SVV.29.05.20), og innførte en trafikklysmodell, med grønt, gult og rødt nivå (FHI & UDIR, 2020c). Trafikklysmodellen presenterte ulike organiseringer av barnehagen ut ifra smittesituasjonen i samfunnet. Modellen skisserte tiltak på grønt, gult og rødt nivå. Grønt nivå innebar en organisering av barnehagehverdagen, tilnærmet lik slik det var før Covid-19. Rødt nivå hadde mer omfattende tiltak, slik barnehagene hadde praktisert fram til dette tidspunktet. Den mest markante forskjellen fra rødt til gult nivå var at hele avdelinger kunne være en kohort. Barnehagene kunne nedjustere smitteverntiltakene til gult nivå fra 2. juni. Mange barn og ansatte opplevde tørre og såre hender som følge av den hyppige håndvaskingen. I SVV.29.05.20 kom det råd for skånsom håndvask, og en redusering av antall situasjoner hvor barn og ansatte måtte vaske hendene. Kravene til renhold på rødt og gult nivå ble redusert litt fra de som ble beskrevet i SVV.07.05.20. På grønt nivå ville det være tilstrekkelig med normalt renhold. I tillegg ga

SVV.29.05.20 råd for hvordan tilvenning kunne praktiseres på de ulike nivåene i trafikklysmodellen.

I september-revisjonen av SVV ble barnehagens rolle ved utbrudd og smittesporing, oppfølging av sårbare barn og unge under pandemien, bruk av munnbind, ventilasjon og lufting og avstand mellom ansatte tydeligere beskrevet (FHI & UDIR, 2020d). Det anbefaltes å sikre god lufting i tette rom, og at alle ansatte bør holde minst én meters avstand til andre ansatte gjennom hele arbeidsdagen. Munnbind var ikke nødvendig å bruke i barnehagen, men de burde være tilgjengelig hvis en ansatt ble syk og det ikke var mulig å holde avstand.

1.4.1 Syk eller frisk

Veilederen forsøkte å gi tydelige rammer for når barn og ansatte var frisk eller syk og når de kunne komme i barnehagen. Mange ansatte og foreldre opplevde det likevel som vanskelig å vite hvor grensen mellom syk og frisk lå. Barn og ansatte kunne komme tilbake til barnehagen når de hadde vært symptomfrie i ett døgn, men ansatte og foreldre var ikke alltid enige om når barna kunne regnes som symptomfrie. Det kom både lokale og nasjonale råd og presiseringer om når barn og ansatte måtte holde seg hjemme, og hvorvidt de burde testes for Covid-19. Disse rådene ble offentliggjort på nettsider (FHI, 2020; Helsedirektoratet, 2020), og formidlet til Tromsøs barnehager per epost fra smittevernoverlegen i Tromsø. Et eksempel på en slik lokal presisering kom på e-post i slutten av juni, og handlet om terskelen for at barn måtte holde seg hjemme med milde forkjølelssymptomer. Smittevernoverlegen skrev at i starten av pandemien var det krav om å holde seg hjemme selv med milde symptomer, men at smittepresset var såpass lavt i Tromsø at det gjeldende rådet nå var: «Litt snørr og hoste er greit, men mye snørr, mye hoste, slapphet og feber er ikke greit». En barnehagestyrer oppga at sykefraværet i deres barnehage gikk opp når de sluttet å sende hjem barn med farget snørr (Os et al., 2021, s. 44). I en undersøkelse, gjennomført i slutten av 2020, svarte mange barnehagestyrere at de var fornøyde med foreldresamarbeidet under pandemien, men at foreldre sendte syke barn i barnehagen (Løkås, 2020).

1.5 Begrepsavklaring

Smittevern omfatter alle tiltak som bidrar til å motvirke og hindre at infeksjoner oppstår og spres i en befolkning (Braut, 2019). I denne oppgaven handler smitteverntiltak om tiltakene i alle utgavene av Smittevernveileder for barnehager.

I denne oppgaven refererer jeg til et syn på barn som et subjekt. Motsetningen til det vil være å se barnet som et objekt. Å se barn som subjekter innebærer å ha respekt for hvert barns egenverd, og la barnet være seg selv uten å prøve og skape den om til det samme som seg selv (Dahlberg & Moss, 2005).

1.5.1 Barns medvirkning

Barns medvirkning er vanskelig å gi en entydig definisjon på, ettersom det rommer mange dimensjoner. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.1. I denne oppgaven legger jeg til grunn en forståelse av medvirkning som et relasjonelt fenomen. I tillegg handler barns medvirkning om «at barnet skal få gi uttrykk for sin mening, at det skal bli hørt og sett, at meninger og opplysninger fra barnet blir tatt på alvor, og at de kan få konsekvenser for forhold som er viktige, for dem og andre barn i samme situasjon» (Bratterud et al., 2012, s. 5). Barns uttrykk kan komme i mange ulike former. Barnehagen må være bevisst på ulike uttrykksformer og legge til rette for alle barns medvirkning ut ifra barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (KD, 2017, s. 27). Barns medvirkning omhandler i tillegg at barnas meninger og deltakelse skal kunne påvirke barnehagens daglige virksomhet, planer og innhold (Jansen, 2013). Forskere bruker flere begreper når de omtaler barns medvirkning, slik som: Deltakelse, aktiv deltakelse, demokratisk deltakelse, påvirkning, innflytelse, involvering og å gi uttrykk for sin mening og bli hørt. På engelsk omtales medvirkning oftest som 'participation' (Correia, Camilo, Aguiar, & Amaro, 2019). Jeg refererer til kritikk av begrepet 'medvirkning' i kapittel 2.1.5, men tar ikke tak i en videre drøfting av begrepsmangfoldet knyttet til barns medvirkning her.

1.5.2 Begreper knyttet til demokrati

Moen og Granrusten (2018) poengterer at det finnes mange ulike tilnærminger til demokrati innenfor forskjellige fagtradisjoner. Når Pettersvold (2014, s. 128) diskuterer demokrati innenfor en barnehagetradisjon understreker hun at det i bunn og grunn handler om inklusjon og eksklusjon, og om relasjonen mellom de som styrer og de som blir styrt. I RP17 knyttes demokratisk deltakelse til å bidra og medvirke til barnehagens innhold (KD, 2017). Med bakgrunn i de rammene kan demokratisk deltakelse forstås som å oppleve at man er en del av et fellesskap, og oppleve at man kan påvirke det fellesskapet.

1.5.3 Oversikt over forkortelser som brukes i oppgaven

Tabell 1 Forkortelser som brukes i oppgaven

Folkehelseinstituttet	FHI
Utdanningsdirektoratet	UDIR
Kunnskapsdepartementet	KD
Rammeplan for barnehagen (2017)	RP17
Rammeplan for barnehagen (2006)	RP06
Forente Nasjoner	FN
Smittevernveileder for barnehage 1. utg	SVV
Smittevernveileder for barnehage 2. utg	SVV.07.05.20
Smittevernveileder for barnehage 3. utg	SVV.29.05.20

1.6 Oppgavens oppbygging

I første kapittel har jeg gjort rede for bakgrunnen og formålet med denne studien. Det er også gjort rede for relevant bakgrunnsinformasjon omkring sentrale rammer og begrep for oppgaven. Videre i kapittel to gjør jeg rede for forskning og litteratur knyttet til barns medvirkning, og forskning på koronapandemien. Deretter presenteres oppgavens teoretiske rammeverk i kapittel tre, som vil bli brukt til å analysere og diskutere empirisk materiale. I kapittel fire gjør jeg rede for studiens metodiske tilnærming, og beskriver innsamling av empiri og hvordan data er behandlet. Empirien presenteres og analyseres så i kapittel fem. Kapittel seks vies en diskusjon av funn i lys av litteratur på feltet og teoretisk rammeverk. Gjennom dette besvares oppgavens problemstilling. I kapittel sju sammenfattes funnene, og jeg reflekterer over resultatenes overførbarhet til andre barnehager i Norge.

2 Litteratur på feltet

I starten av dette masterprosjektet søkte jeg etter litteratur knyttet til Covid-19 eller pandemi og barnehage, og smittevern og barnehage. Jeg søkte i Google Scholar og Oria, og brukte ulike kombinasjoner av søkeord som vist i 'Tabell 1'.

Tabell 2 Søkeord

Barnehage	Covid-19	Barns medvirkning
Kindergarten	Korona/Corona	Children's participation
Preschool	Smittevern	Pandemi

ECEC	Krise	Pandemic
------	-------	----------

Jeg gjorde også omfattende søk på barns medvirkning og barnehage, både med systematiske søk i Oria og Google Scholar, samt kjedesøk ut ifra de mest aktuelle treffene jeg fikk.

2.1 Barns medvirkning – forskning på feltet

Barns medvirkning har vært gjenstand for mye forskning siden årtusenskiftet (Correia et al., 2019; Emilson & Johansson, 2018). Det vil følgelig være krevende å belyse alle de ulike aspektene av begrepet. Forskningsfeltet har endret fokus fra å bruke normative og politiske argument for demokrati og barns rett til medvirkning, til forskning som undersøker hvordan normative ideer om medvirkning kan realiseres i praksis (Emilson & Johansson, 2018). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike måter barnehageansatte har forstått og praktisert barns medvirkning. Dette gjør jeg for å illustrere hva barns medvirkning er og hva det ikke er, samt å vise at det er et utfordrende fenomen å realisere i praksis.

2.1.1 Hvordan kan vi forstå barns medvirkning

Når Bae (2006, s. 8) reflekterer over hvordan medvirkning kan forstås, undersøker og dekonstruerer hun ordet «medvirkning», og ser hvilken mening de ulike delene av ordet peker mot. Medvirkning peker mot en form for deltakelse. Den første delen av ordet, *med*, viser til at det skjer sammen med noen eller i et fellesskap. Når vi tar med siste del av ordet, *virkning*, kan vi forstå medvirkning «som å gjøre noe sammen som fører til noe; at man er med å påvirke at noe skjer, kjenner at egen deltakelse bidrar til endring» (Bae, 2006, s. 8). Når vi retter fokus mot barns medvirkning kan vi si at det handler om at barn opplever at deres uttrykk blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet. Det er imidlertid ikke selvforklarende hvordan dette skal realiseres, og Bae (2006) argumenterer for at § 3 i barnehageloven, som jeg presenterer på s. 5, må regnes som et drøftingsområde som må tolkes og gis mening.

Jansen (2013, s. 24) skriver at medvirkningsbegrepet ikke er et faglig presist begrep med vitenskapelig forankring, og dermed forstås og praktiseres medvirkning ulikt i barnehagene. Bae (2006, s. 11) fremhever to potensielle fallgruver i tolkningen av barns rett til medvirkning. Den ene adresserer en individualistisk tolkning, hvor barns selvbestemmelse fremheves og forholdet til fellesskapet med barn og ansatte forsvinner. Den andre fallgruven handler om å implementere retten til medvirkning gjennom spesielle metoder eller opplegg, slik som barnemøter, barneintervju eller praktiske tiltak, uten å reflektere over hva barns medvirkning innebærer. Det gjør at begrepet kan tolkes på forskjellige måter, slik Bae (2006)

gir eksempler på. Av den grunn kan det være vanskelig å omsette barns medvirkning til praksis, og flere undersøkelser peker på at barnehager har ulike fremgangsmåter når det kommer til å realisere barns medvirkning (Seland, 2009; Østrem et al., 2009).

2.1.2 Medvirkning som individuell rett eller forankret i et fellesskap?

De ansattes forståelse av barns medvirkning, får konsekvenser for hva de vektlegger og hva slags medvirkningsform barna møter (Bae, 2009b; Østrem et al., 2009). Mange barnehager har forstått og praktisert barns medvirkning som barnas individuelle rett til å velge og bestemme selv (Bae, 2010; Kjørholt & Seland, 2012; Østrem et al., 2009). Eide og Winger (2018) understreker at det er problematisk hvis barns medvirkning blir avgrenset til å omhandle individuelle rettigheter. Grunnen til det er at barnehagen er en kollektiv arena, hvor hensynet til fellesskapet må balanseres i forhold til enkeltindividers ønsker, behov og rettigheter. En praktisering av barns medvirkning med fokus på individuelle barns rett til å velge, kan overskygge og komme i veien for gruppetilhørighet, fellesskapet og andre kulturelle verdier (Kjørholt og Winger, 2013, i Bae, 2018, s. 48; Tholin, 2013). Jansen (2013, s. 29) understreker at medvirkning ikke handler om barns selvbestemmelse, individuelle rett til valg og selvrealisering på bekostning av fellesskapet. Hun argumenterer for en fellesskapsorientert forståelse av barns medvirkning hvor både barn og ansatte må godta at hensynet til fellesskapet av og til får fortrinn over egne ønsker. Det innebærer å akseptere at ens eget handlingsrom kan bli innskrenket til fordel for fellesskapet (Jansen, 2013).

Eide og Winger (2018, s. 31) poengterer imidlertid at det også er viktig at enkeltbarn blir hørt, bekreftet og styrket som individ og subjekt. Barn skal få delta i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, og erfare at de har innflytelse på det som skjer i barnehagen (KD, 2017). Barnekonvensjonen fremmet et nytt syn på barn og barndom, som i dag preger forskningens, pedagogikkens og samfunnets syn på barn (Seland, 2018). Det innebærer at barn blir sett på som subjekter og likeverdige mennesker fra de er født (Kristiansen, 2018). En fellesskapsorientert praktisering av medvirkning, hvor deltakelse og påvirkning er sentrale, viser til individers mulighet til subjektivitet i det fellesskapet de inngår i (Biesta, 2006, i Kristiansen, 2018). I denne forstand handler subjektivitet om individets mulighet og rett til å være medborger, og å bli oppfattet av seg selv og andre som en bidragsyter i fellesskapet (Jansen, 2013). Jans (2004) påpeker at individets rett til medborgerskap og demokrati samtidig fører med seg et ansvar for fellesskapet. Eide og Winger (2018, s. 32) knytter medvirkning til demokratiseringsprosesser i barnehagen, og skriver at det handler om at det

skapes rom for gjensidighet og ansvar for andres rett til medvirkning og trivsel. Dette omtaler Biesta som demokratisk subjektivitet (2006, i Kristiansen, 2018).

2.1.3 Demokrati i barnehagen

Det er presentert flere forståelser av hva demokrati i en barnehagekontekst er (Moen & Granrusten, 2018, s. 301). Demokrati anses av mange for å være noe grunnleggende positivt som man tror alle er enige om, selv om det råder mange ulike forståelser av begrepet (Moen & Granrusten, 2018; Pettersvold, 2014). Det gjør at det er nødvendig å avklare hva som menes med demokrati i barnehagen, og hva det kan innebære å fremme demokrati i barnehagen. Begrepene «det store og det lille demokratiet», og funksjonalistisk og normativ demokratioppfatning, kan bidra til en forståelse av hvordan demokrati kan praktiseres i barnehagen (Englund, 2003 i Moen & Granrusten, 2018, s. 304-305). Det store demokratiet representerer storsamfunnet, hvor et representativt demokrati tar beslutninger og styrer, slik som for eksempel de folkevalgte i Stortinget og regjeringen. Det omhandler primært den funksjonalistiske demokratiforståelsen, hvor demokratiet utgjør en funksjon. Det lille demokratiet representerer barnehagen, og demokrati som fenomen i barnehagen kan forstås gjennom den normative demokratiforståelsen. Normativt demokrati realiseres i den grad aktører deltar i beslutningsprosesser. Der er det demokratiet selv som er målet, og det å skape likeverdige forutsetninger for alle til å kunne forstå demokrati, gjennom å gi de erfaringer med å delta i demokratiske prosesser og et demokratisk fellesskap. Barnas erfaringer med demokrati fra barnehagen vil bidra til deres demokratiske dannelsesprosess, og være betydningsfullt for deres demokratiske deltakelse videre i livet (Moen & Granrusten, 2018). Biesta (2011) poengterer at konteksten barn og unge lever innenfor er av stor betydning for deres erfaring med demokratisk deltakelse, og at barn lærer demokrati gjennom levde erfaringer i et demokratisk fellesskap. Disse erfaringene kan være både positive og negative, både med tanke på den demokratiske prosessen, med hensyn til hvordan barn blir posisjonert som medborgere og hvordan de får utøvd sitt borgerskap (Biesta, 2011). Graden av deltakelse i demokratiet kan sies å ha en sammenheng med graden av muligheter de har til aktiv deltakelse, å uttrykke seg og å føle at deres stemme blir hørt (Biesta, 2011; Pettersvold, 2014).

2.1.4 Realisering av barns medvirkning i barnehagen

Barnehageansatte skal realisere alle barns rett til medvirkning i barnehagen. Samtidig skal de vurdere barns rett til medvirkning opp mot barns rett til beskyttelse, og ikke sette barn i en posisjon med ansvar eller beslutninger de ikke er modne til å ta (Pettersvold, 2014, s. 128).

De må i tillegg hensynta motstridende interesser blant barna, dagsrytme, organisering, rutiner og planlagte gjøremål. Det er et spenningsfelt mellom barnehagens ulike oppgaver, som gjør at det kan være krevende å realisere barns rett til medvirkning (Fennefoss & Jansen, 2012; Pettersvold, 2014). Det kan være utfordrende for de barnehageansatte å se alle barn like tydelig, og gi de opplevelsen av å bli hørt (Eide & Winger, 2006). Dette gjelder blant annet de stille, forsiktige barna som i mindre grad tilslutter seg fellesskapet, de yngste barna som uttrykker seg annerledes enn eldre barn, og barn som av ulike grunner trenger støtte for å uttrykke seg. Det blir dermed mer krevende å ivareta deres rett til medvirkning.

Barnehageansatte har uttrykt at for store barnegrupper, for få ansatte og for fastlagte strukturer gjør det krevende å ivareta barns rett til medvirkning og innflytelse over egen hverdag (Bratterud et al., 2012, s. 4).

At barn skal kunne medvirke og ha innflytelse over innhold i barnehagen innebærer at deres meninger og uttrykk skal kunne ha en virkning på personalets planlegging, prioriteringer og praksis (Jansen, 2013, s. 26). Av den grunn må påvirkning rettes mot et saksforhold, og ikke bare relasjonen. Hvis påvirkningen rettes mot relasjonen, er det ikke mulig for begge parter å være subjekter. Saksforholdet er det barnet eller barna og den ansatte er sammen om, for eksempel en lek, dialog eller aktivitet. I RP17 står det at barn skal få medvirke på den daglige virksomheten, som kan innebære både en læringsaktivitet, eller noe ved dagsrytmen.

«Påvirkning innebærer å ha innflytelse på det daglige innholdet, på aktivitetenes og rutinenes *hva og hvordan*» (Jansen, 2013, s. 26). Dette skaper et spenningsfelt i planlagte læringsaktiviteter, hvor barns deltakelse og innflytelse møter den ansattes autoritet (Fennefoss & Jansen, 2012). Den ansatte må skape åpenhet for barns deltakelse som rommer noe utover det planlagte, og vurdere hvor langt barnas initiativ skal følges, og hvor stramt det planlagte opplegget skal følges. Barnehageansattes arbeid med barn medvirkning blir i så måte et spørsmål om kontroll. For å realisere barns medvirkning vil de måtte gi slipp på noe av kontrollen, og åpne opp for barnas initiativ (Bae, 2009b; Fennefoss & Jansen, 2012).

Eide, Winger, Wolf, og Dahle (2017) har undersøkt hvilke forhold som påvirker små barns mulighet til deltakelse, relasjoner og tilhørighet i barnehagefellesskapet i lys av perspektiver på «well-being». De så at strukturelle faktorer og krevende logistikk innimellom var til hinder for vedvarende samspill. I mindre og stabile barnegrupper hvor barna kjente hverandre, var det mer samspill enn i store barnegrupper (mer enn 14 barn). Gruppestørrelsen påvirket også personalets samspill med barna, hvor personalet i store grupper inntok en mer overvåkende

rolle og grep inn i situasjoner ved behov. Når barnegruppene er større kan det føre til at barn får mindre tid og oppmerksomhet av personalet (Alvestad et al., 2014; Eide et al., 2017).

Ree og Emilson (2020) har undersøkt hvilke kommunikasjonsmønstre som finner sted i samspill mellom barn og barnehagelærere, og hvordan de påvirker barns mulighet til medvirkning i barnehagens fellesskap. En kontrollerende kommunikasjon ga begrensede muligheter til å medvirke, og det var dette de observerte mest av i sin studie. De fant at en kooperativ eller samarbeidende kommunikasjon ga best forutsetninger for en gjensidig medvirkning. Det fant sted når barnehagelæreren anerkjente barnas initiativ og stilte spørsmål på en empatisk, engasjert og interessert måte, som bidro til å videreutvikle kommunikasjonen. Å ikke ha full kontroll over kommunikasjonen, og gi barna tid til å ta initiativ, å komme med ideer og løsninger, og å lytte og respondere til andre i fellesskapet, var også viktige faktorer i gjensidig kommunikasjon. Dette er trekk som stemmer overens med Baes (2009b) teori om romslige samspillsmønstre. Den presenteres i kapittel 3.1.

2.1.5 Ulike perspektiver på barns medvirkning

Forskere på barnehagefeltet har pekt på nødvendigheten av å problematisere begrepet medvirkning (Bae, 2012a; Jansen, Johansson, & Ødegaard, 2011). Forskere har drøftet mange ulike dimensjoner av barns medvirkning i barnehager siden begrepet kom inn i barnehageloven og RP06. Dingstad (2018) mener imidlertid at fenomenet fortsatt fremstår som relativt komplekst og vagt. Argumentasjonen hans går på at det mangler en klar og konsis definisjon av barns medvirkning innenfor barnehage-pedagogisk litteratur (Dingstad, 2018, s. 101). Dette fører til at begrepet blir veldig vidt. Dingstad (2018) argumenterer for at mye litteratur om barns medvirkning tar det for gitt at medvirkning er noe entydig positivt. Han problematiserer dette synet med en sammenligning av medvirkning i rettslig forstand, hvor personer medvirker til forbrytelser. I barnehager vil et barn kunne medvirke i en gruppe til å stenge ute et annet barn, og dette ville følgelig ikke være positivt. En slik bruk av medvirkning sammenfaller ikke med hverken intensjonen, eller bruken av barns medvirkning i barnehagens styringsdokumenter. Det er imidlertid et eksempel på hvorfor barns medvirkning ikke er et faglig presist begrep. Det er et argument for hvorfor både forståelsen og praktiseringen, av barns medvirkning, må diskuteres og problematiseres i hver enkelt barnehage. Det vil være en forutsetning for at barns rett til medvirkning, slik jeg har redegjort for begrepet, skal kunne realiseres hos alle ansatte i en barnehage. Dingstad (2018) ønsker mer klarhet omkring medvirkningsbegrepet, og stiller seg kritisk til hvordan det blir anvendt i

diskursen om barnehager. Han fokuserer mye på valg, beslutninger og saksforholdet det medvirkes om, men viser liten oppmerksomhet til den relasjonell dimensjonen av barns medvirkning. Den omhandler for eksempel kvaliteter ved samspill, og hvordan barnet får mulighet til å tre fram som subjekt i barnehagefelleskapet.

Argumenter mot synet på barns medvirkning som utelukkende positivt har handlet om voksnes abdisering som oppdragere og ansvarspersoner, og at styrkingen av barns posisjon vil rokke ved forholdet mellom barn og voksne (Eide & Winger, 2018, s. 29). Andre har uttrykt en skepsis til barns forutsetninger til å gjøre veloverveide valg for seg selv, eller stilt spørsmål om medvirkning er belastende for barn ved at de stilles overfor mange valg og dilemmaer (Eide & Winger, 2018). Som jeg har referert til tidligere kan barn være både sårbare og kompetente (Eide & Winger, 2018), og synspunktene deres skal uansett tillegges vekt ut ifra alder og modenhet (KD, 2017).

I redegjørelsen for barns medvirkning har jeg vist at det er et begrep med flere dimensjoner. Realiseringen av barns medvirkning avhenger av rammefaktorer, slik som gruppestørrelse og bemanning, men først og fremst avhenger det av de ansattes holdninger, arbeidsmåter og syn på barn.

2.2 Nordisk forskning om Covid-19 og barnehage

Ettersom dette masterprosjektet startet i en tidlig fase av pandemien ga tidlige litteratursøk få resultater om Covid-19 og barnehager. Samtidig framkom det i ulike medieoppslag at norske forskere initierte studier om hva slags effekt koronatiltakene hadde for barn og ansatte i barnehager (Kjeøy, 2020).

Jeg trekker et skille mellom internasjonale og nordiske forskningsfunn, ettersom den nordiske barnehagekonteksten skiller seg ut fra internasjonale barnehager. De nordiske barnehagene har et større fokus på lek og mer uformelle læringssituasjoner enn i mange andre land (Sæbbe & Samuelsson, 2017). Jeg bruker begrepene barnehage og barnehagelærer når jeg referer til studier fra barnehagekontekster i andre land.

Samuelsson, Wagner, og Ødegaard (2020) publiserte en rapport om hvordan barnehager i Norge, Sverige og USA har håndtert pandemien. Rapporten er basert på samtaler med barnehagepersonell om deres erfaringer fra barnehagen i starten av pandemien. Ansatte i både Norge og Sverige opplevde at deres sikkerhet ble satt opp mot barns rett til å gå i barnehage, og samfunnets behov for åpne barnehager. De ansatte opplevde etiske problemstillinger

knyttet til hensynet til egen helse, og sin profesjonelle forpliktelse overfor barn og foreldre i barnehagen. Samtidig opplevdes det positivt med små barnegrupper og bedre bemanning. Et fellestrekk var at de ansatte var usikre på situasjonen, men ønsket å gjøre sitt ypperste for å opprettholde barnas barnehagetilbud. Rapporten gir et innblikk i forskjeller og likheter mellom de tre landenes barnehagerespons på koronapandemien. Det at de ansatte opplevde utfordringer med å balansere mellom smittevern og pedagogiske hensyn er interessant for denne studien.

Os et al. (2021) har publisert en rapport om hvordan koronapandemien påvirket norske barnehager. Undersøkelsen er todelt, hvor del 1 undersøker kommunenes og barnehagestyrernes erfaringer med håndteringen av koronapandemien i barnehagen. Del 2 av undersøkelsen handler om barns, foreldres og ansattes opplevelser og erfaringer med de ulike fasene av koronapandemien. Datamaterialet fra del 1 er samlet inn med to spørreskjemaer. Skjemaene hadde både flervalgsspørsmål, og åpne spørsmål hvor informanten kunne svare fritt. Svarene ble samlet i perioden september-november 2020. Del 2 av undersøkelsen består av et kvalitativt datamateriale fra ni barnegrupper i seks barnehager. Det består av digitale fokussamtaler med pedagogiske ledere/barnehagelærere, foreldreintervjuer, barnesamtaler og informativ videologg. Pedagogiske ledere deltok som medforskere for å undersøke barnas opplevelser.

De ansatte uttrykte glede og spenning over at barnehagene skulle gjenåpnes, men var også nervøs for iverksetting av smitteverntiltakene, og redde for å gjøre feil. Noen overdrev kanskje smittevernet i starten, men etter hvert opplevdes de nye rutine som den «nye normalen». Det var et omfattende arbeid med organisering og planlegging som utfordret de ansatte, i tillegg til strukturelle og logistiske utfordringer både inne og ute. Den omfattende vaskingen, for lite plass til alle kohortene og kaldt vær var noen slike utfordringer. Samarbeidet i barnehagen ble svekket, og det ble vanskeligere å hjelpe hverandre. Det gjorde noen situasjoner i hverdagen vanskeligere å håndtere, og det svekket også fellesskapsfølelsen i barnehagen.

Den økte bemanningen ved gjenåpningen ble fremhevet som svært positiv av både barnehagelærere, styrere og barnehagesjefer i kommunene. Det var små grupper med faste barn og ansatte og kortere åpningstid. Dette gjorde at barnehagene hadde full bemanning hele åpningstiden.

Barnas perspektiv kom til uttrykk gjennom barnesamtaler med de eldste barna, og notater som fortolket de yngste barnas opplevelser. De eldste barna viste stor evne til å tilpasse seg de nye smittevernreglene, og viste også mye forståelse for hvorfor reglene var innført. De syntes imidlertid at restriksjonene knyttet til hvem de kunne leke med, og hvor de kunne oppholde seg, var trist, og uttrykte savn av både tidligere rutiner og relasjoner. Barnas fortellinger handlet mye om hvor de ikke kunne være, og om hvilke restriksjoner som fantes i barnehagen. De yngste barna trivdes i små grupper, men de barna som ikke hadde en kjent og trygg voksen brukte en til to uker før de fremsto som trygge i sin gruppe. Barnehagelærerne opplevde å få gode og nære relasjoner til barna, men også at noen barn ble veldig knyttet til sin voksenkontakt. Dette gjorde de mindre trygge på de andre ansatte. For å overholde smittevernreglene måtte barnehagelærerne begrense barnas sosiale og fysiske handlingsrom. Flere av disse restriksjonene opplevdes som frustrerende for barna, og det var trolig krevende for barna å forstå hvorfor de ikke fikk bevege seg og leke der de ønsket. Datamaterialet som rapporten baserer seg på viste i liten grad at barna mistrivdes, til tross for at barna uttrykte et savn etter venner og mer bevegelsesfrihet (Os et al., 2021, s. 104).

Os et al. (2021) skriver at deres undersøkelse peker mot at medvirkning, blant barn, ansatte og foreldre, ble satt på vent i koronaperioden. Barna i undersøkelsen hadde forsonet seg med at tiltakene var nødvendige, og uttrykte at de var nødvendige for å beskytte fellesskapet, selv om det reduserte deres handlingsrom og muligheter til medvirkning.

Det var mange positive erfaringer knyttet til små grupper og full bemanning med tanke på stabilitet og relasjoner i gruppene. Noen rapporterte imidlertid om brutte vennsksapsrelasjoner på tvers av avdelinger, og at noen barn slet med å finne seg en lekekamerat i de små gruppene. Os et al. (2021) har undersøkt mange aspekter knyttet til koronabarnehagen, med erfaringer fra kommuner, barnehagestyrere, ansatte, foreldre og barn.

I en undersøkelse av koronapandemien i danske barnehager, svarte 69% av barnehagelederne at barnas trivsel var positivt påvirket av nedstengningen og gjenåpningen (Mortensen, Nøhr, & Lindeberg, 2020). Spørreskjema ble sendt til 248 barnehager og studien rapporterer en svarprosent på 44%. Halvparten av barnehagelederne sa også at personalets arbeidsglede og samarbeid i personalgruppen ble positivt påvirket av situasjonen. 67% svarer at barnas sosiale relasjoner er positivt eller meget positivt påvirket, mens 8% svarer at de er negativt påvirket. På spørsmål om hvordan involveringen av barns medvirkning (børneperspektiv) har blitt påvirket av pandemien, svarer 36% at de har fokusert mer eller mye mer på dette, mens 53%

sier at fokuset er uendret. I retningslinjer for gjenåpningen av barnehager i Danmark poengteres det at barns trivsel og trygghet skal sikres (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Videre står det at så fremst det er mulig skal et pedagogiske læringsmiljø ivaretas med utgangspunkt i lek, barns medvirkning (børneperspektivet) og trygghet.

Svenske og finske forskere har undersøkt hvordan barnehagepersonell beskriver barnas uttrykk om koronapandemien, og hvilke former for deltakelse som synliggjøres i disse uttrykkene (Heikkilä et al., 2020). Undersøkelsen er kvalitativ, og empirien består av 79 svar på et spørreskjema med åpne spørsmål samlet inn i uke 12 i 2020. Den svensk-finske studien beskriver fire ulike former for deltakelse hos barna knyttet til deres tanker og uttrykk om koronaviruset: 1) Helseaspektet ved koronaviruset, 2) eksistensiell uro og å vise omsorg, 3) barnas sosiale innskrenkinger og endrede rutiner og lek, 4) skapende aktivitet og humor. De skriver at å gi barn mulighet til å delta og uttrykke seg om pandemien er å anerkjenne dem som samfunnsmedborgere. En slik deltakelse, slik som muligheten til å uttrykke seg om krisen, er betydningsfull i utviklingen av resiliens i krisetid (Heikkilä et al., 2020).

Skogseth (2021) har skrevet en masteroppgave hvor hun undersøkte pedagogers erfaringer i barnehager knyttet til Covid-19-pandemien, gjennom fem individuelle dybdeintervju. Hun har en spesialpedagogisk tilnærming og fokuserer på krisepedagogikk, tilknytningsteori og resiliens. Hun rapporterer at inndelingen i kohorter var en god erfaring med tanke på nærhet og styrkede relasjoner i kohortene, som kan ha styrket barnas resiliens. Kohortinndelingen var imidlertid også en sårbarhetsfaktor med tanke på sykefravær og mangel på vikarer. Blant de eldste barna ga noen uttrykk for savn av lekekamerater i andre kohorter. Noen barn opplevde til tider avvising og fravær av tilknytningspersoner, noe som var sårbart for barn uten gode tilknytningserfaringer.

Noen studier om koronapandemien i barnehager er foreløpig upubliserte (Storvik, 2021). Bjercknes, Wilhelmsen og Moxnes har samlet data gjennom 3 digitale spørreskjemaer, sendt ut til 71 barnehageansatte i 52 barnehager mellom april og juni 2020 (Storvik, 2021). De fant at økt bemanning og mindre barnegrupper førte til at barna ble sett mer enn før og at de ansatte hadde mer tid til barna. De barnehageansatte trakk frem at mindre plantid og samarbeid, stort arbeidspress og møter på kveldstid var utfordrende. Noen opplevde det krevende å ivareta barn med spesielle behov like godt som før. I tillegg var barnas reduserte muligheter til å velge lekekamerat, og ensidig lekemateriell, negative sider ved den nye hverdagen.

Bjerknes og Fløtten har undersøkt barns medvirkning i koronabarnehagen, gjennom en spørreundersøkelse med 345 barnehager (Storvik, 2021). Der svarer 60% at smittevernet i stor eller svært stor grad gikk ut over barns medvirkning. 18% av styrerne og 44% av de pedagogiske lederne har svart at relasjonen til de minste barna ble svekket. Samtidig viste de åpne svarene at mange opplevde tettere relasjoner med barn. I tillegg rapporterer de at de barnehageansatte uttrykte et savn etter å samarbeide med kollegaer.

2.3 Internasjonal forskning om Covid-19 og barnehager

European Early Childhood Education Research Journal ga i januar 2021, ut en spesialutgave med tittelen «Plural Narratives about COVID-19 and Early Childhood». Flere av artiklene undersøker problemstillinger som har lite direkte relevans til en norsk barnehagekontekst, slik som hjemmeskole for barnehagebarn (Barnett, Grafwallner, & Weisenfeld, 2021; Formosinho, 2021; Yıldırım, 2021). To av studiene undersøkte hvordan ulike kunst- og fortellermetoder ga barn i barnehager mulighet til å uttrykke seg og bli forstått, kommunisere opplevelsene sine til andre, og utvide sin egen forståelse om pandemien (Kahuroa, Mitchell, Ng, & Johns, 2021; Pascal & Bertram, 2021). Begge studiene vektlegger viktigheten av å lytte og fange opp små barns opplevelser i slike kriser. Pascal og Bertram (2021) gjennomførte en kvalitativ studie med barnehagelærere og forskere i Skottland, England og New Zealand. De har undersøkt hvordan barnehagelærere, gjennom bruk av fortelling og lek, kan oppmuntre barn til å uttrykke og utforske sine erfaringer fra koronapandemien gjennom deres lekehistorier. Barnas fortellinger ble analysert av barnehagelærerne og forskerne for å klargjøre hva barna uttrykker om pandemien, og hvordan det har påvirket livene deres. De poengterte at gjennom fortellingene og leken viste barna resiliens mot negative opplevelser ved begrensningene under koronapandemien. Barnehagelærerne opplevde at de hadde mer en-til-en tid med barna på grunn av reduserte barnegrupper, noe som var positivt for både barn og ansatte. Barna uttrykte glede og lettelse for å få komme tilbake i barnehagen. De uttrykte ønsker om å få tilbake sine vanlige hverdager, være med vennene sine, ha mer tid til å leke, å være ute og å få autentisk informasjon om pandemien. Kahuroa et al. (2021) har undersøkt hvordan 4-åringer har utviklet ideer og forståelser (working theories) omkring koronapandemien. Det skjedde gjennom at barnehagelærere oppmuntret barna til å tegne, lage bilder, forklare og fortelle om sine opplevelser, ideer og følelser om koronaviruset. Barnas mulighet til å utforske erfaringene sine gjennom historiefortelling var svært betydningsfull med tanke på barnas meningsskaping, utforsking av egne følelser og forståelser av koronapandemien.

En artikkel undersøker hvordan pandemien påvirket portugisiske barn under nedstengingen og i gjenåpningen (Cordovil et al., 2021). I semistrukturerte intervju med barnehagelærere fortalte de at begrensningene omkring barns deling av leker og materiell var det verste smitteverntiltaket siden det hindret barns sosialisering. Økt bruk av areal utendørs var et positivt tiltak som økte barns trivsel og leke- og handlingsmuligheter utendørs.

Det er gitt ut flere artikler, som undersøker hvordan ulike lands barnehager opplevde koronapandemien, som har mindre direkte relevans til en norsk barnehagekontekst.

2.4 Smittevern i barnehagen

Kunnskapssenteret utga i 2018 en rapport om effekt av smitteverntiltak i barnehager (Lidal, Berg, Austvoll-Dahlgren, Straumann, & Vist, 2015). De fant at skjerpet håndhygiene reduserte forekomst av diaré og luftveisinfeksjoner hos barn, samt reduserte barns sykefravær. Disse funnene støttes også av en amerikansk informasjonsguide om influensapandemi (Centers for Disease Control and Prevention, 2017).

Under influensapandemien H1N1 opplevde grunnskolelærere i Canada et stort ansvar for elevene sine, og et stort ansvar for å hindre spredning av smitte (Howard & Howard, 2012). Lærerne var redd både for sin egen og barnas helse og sikkerhet, og fortalte at både barna og de selv opplevde høy grad av frykt og angst.

2.5 Kunnskapsbehov

Da jeg begynte dette masterprosjektet var vi fortsatt i starten av koronapandemien, og det var ikke publisert noen studier om barnehagedrift. Os et al. (2021) har undersøkt mange aspekt omkring håndteringen av barnehagedrift under koronapandemien. Et av aspektene er det samme som jeg har undersøkt, nemlig barnehageansattes opplevelser av barnehagedrift under koronapandemien. Med tanke på hvor omfattende endringer barnehager undergikk, vil jeg argumentere for at er det verdifullt med flere studier om barns, foreldres og barnehageansattes erfaringer fra den tiden. Min studie undersøker i tillegg forhold omkring barns medvirkning og hvordan de barnehageansatte arbeidet med dette under koronapandemien. Hvordan barnehageansatte jobber med barns medvirkning under kriser er lite belyst i forskning. Et annet aspekt er at de nasjonale retningslinjene i noen tilfeller ble ytterligere konkretisert av Tromsø kommune. Barnehager har iverksatt og håndtert smitteverntiltakene på noe ulike måter. Denne oppgaven gir eksempler på hvordan dette foregikk i seks barnehager i Tromsø, og bidrar til en rikere forståelse av barnehagedrift under en pandemi.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg legge fram teori som er relevant for studien. Et prosjekt som omhandler barns medvirkning, åpner opp for ulike teoretiske innganger. Teoriene som er inkludert belyser ulike teoretiske dimensjoner som har betydning for realiseringen av barns medvirkning. Det omfatter blant annet Baes «romslige samspillsmønstre», Robson, Bell og Klockers teori om agentskap og Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmanns teorier knyttet til fysiske miljø. I tillegg inkluderes teorier knyttet opp mot relasjoner og vennskap og betydningen av barns medvirkning, slik som Greve «et felles vi», Antonovskys «opplevelse av sammenheng» og Ungars «resiliens».

Kapitlet innledes med teori om romslige samspillsmønstre, anerkjennende væremåte og intersubjektivitet. Deretter presenteres teori knyttet til vennskap og «et felles vi». Videre løftes ulike sider ved barnehagekvalitet, før det redegjøres for barns handlingsmuligheter i en barnehagekontekst, knyttet opp mot agentskap. Dette knyttes videre til barnehagens fysiske miljø og begrep som «mulighetsfelt» og «affordance». Til sist i kapitlet gjør jeg rede for teoriene «opplevelse av sammenheng» og «resiliens».

3.1 Barns medvirkning som et relasjonelt fenomen

Flere forskere argumenterer for at barns medvirkning er et relasjonelt fenomen (Bae, 2009b, 2012a; Correia et al., 2019; Jansen, 2013). En slik forståelse av barns medvirkning er knyttet til hvordan barn og ansatte lever sammen i barnehagens sosiale fellesskap, og skaper rom for hverandres initiativ (Bae, 2009b, s. 10). Et motstridende tankesett, er å anse barns medvirkning for å være en ensidig individuell rettighet, slik jeg beskrev i kapittel 2.1.2. Relasjoner mellom barn og ansatte er en faktor som påvirker det meste av arbeidet i barnehagen. Det er en faktor som har avgjørende betydning for å ivareta barnehagens samfunnsmandat, og rommer således veldig mye. Profesjonell relasjonskompetanse kan forstås som en «individuell kommunikativ parathet som er nødvendig for å kunne utføre faglige, relasjonelle oppgaver på en tilfredsstillende måte» (Linder, 2019, s. 38).

Som tidligere nevnt, skal barn bli både sett og hørt, og oppleve at deres uttrykk blir tatt på alvor, uansett hvilken uttrykksform de velger. For at dette skal kunne realiseres må de ansatte være i stand til å fange opp, og følge opp de ulike kommunikative signalene barn anvender (Bae, 2012a). Dette kan kobles opp mot en kommunikativ «parathet» (Linder, 2019). Å ha respekt for varierte uttrykksformer er særlig viktig med tanke på å ivareta de yngste barnas

rett til medvirkning. De har ofte færre verbale ytringer, men uttrykker seg like fullt gjennom lekende samspill (Bae, 2012b, s. 48). Med henvisning til lek som uttrykksform, vil jeg hevde at barns rett til ytringsfrihet, uansett uttrykksform (FN, 1989, artikkel 13), og barns rett til lek (FN, 1989, artikkel 31) kan sees i sammenheng og knyttes opp mot barns rett til å bli hørt (FN, 1989, artikkel 12). Bae (2012a, s. 23) understreker at en viktig forutsetning for å fange opp barnas uttrykk, er kvaliteten i det relasjonelle miljøet og de ansattes holdninger. Andre viktige forutsetninger vil være de ansattes syn på barn og barns lek.

Bae (2004, 2009) har tatt utgangspunkt i Schibbyes tanker om anerkjennelse, og undersøkt samspillsprosesser mellom ansatte og barn i barnehagen, og hva som skaper rom for barns deltakelse og medvirkning. Hun beskriver kvaliteter ved relasjoner, mellom barn og ansatte, som bidrar til at barn opplever at de er viktige for fellesskapet, og gir de tillit til å delta (Bae, 2009b). Disse kvalitetene er en del av det Bae (2004, s. 19) beskriver som en anerkjennende væremåte. Ansatte som innehar og arbeider ut ifra en anerkjennende væremåte, og gjennom dette skaper samspill hvor det er rom for barns deltakelse, skaper det som kalles «romslige samspillsmønstre» (Bae, 2009b, s. 18). Motsetningen til dette er trange samspillsmønstre. Hvorvidt samspillsmønstrene er romslige eller trange, handler om kvaliteter ved samspillsprosessene, og ikke personers individuelle egenskaper.

Romslige samspillsmønstre kan kjennes igjen i lyttende og mottagelige samspillsmåter, hvor barnets uttrykk blir tatt imot med forståelse og velvillig fortolkning. Det kan komme til uttrykk ved at den ansatte prøver å forstå barnets opplevelse og perspektiv, og støtter det i å tre fram for fellesskapet med sitt initiativ. Et annet kjennetegn ved romslige samspillsmønstre er bevegelse og skifte av posisjon. For eksempel kan både barn og ansatte stille spørsmål, i motsetning til at kommunikasjonen bare går en vei, fra voksen til barn. Det synes å være fellestrekk mellom fenomenet romslige samspillsmønstre og begrepet demokratisk subjektivitet ved at de begge omhandler å skape rom for hverandres initiativer.

Motsetning til dette er trange samspillsmønstre hvor det i større grad er de ansatte som stiller spørsmål. Disse spørsmålene er gjerne lukkede, og har et fasitsvar (Bae, 2009b). Et annet trekk ved trange samspillsmønstre er at de ansatte er mindre «til stede» i øyeblikket med barna. Tonefallet deres er mindre uttrykksfullt eller engasjert, og kommunikasjonen via kroppsholdning og blikkontakt er mindre fokusert. Stemningen i disse samspillene er «flattere». Det gjør at barna får mindre støtte til å holde på oppmerksomheten og delta i samspillet. Noen barn har mindre behov for støtte i samspillsituasjoner, mens andre barn er

avhengig av mer støtte for å delta aktivt i dialog og samspill. De barna som trenger mer støtte for å delta i dialoger og ha innflytelse i fellesskapet, vil oppleve reduserte muligheter til det hvis hverdagen er preget av trange samspillsmønstre.

Det er også andre forhold, ved samspill mellom barn og ansatte, som har vist seg å fremme barns medvirkning. Emilson (2008) konkluderer med at tre aspekter ved samspill og kommunikasjon er særlig vesentlige for barns innflytelse og deltakelse: 1) at den ansatte nærmer seg barns perspektiv, 2) den ansattes følelsesmessige nærvær og 3) den ansattes lekenhet. Disse kommunikasjonshandlingene bærer preg av de samme kvalitetene som de romslige samspillsmønstrene. Romslige samspillsmønstre handler om en anerkjennende væremåte som omfatter både kommunikasjonsmåter og intersubjektivitet (Bae, 2009b).

3.1.1 Anerkjennende væremåte

Schibbye (2012) bemerker at anerkjennelse er et flertydig og komplekst begrep som brukes både i teoretiske sammenhenger og i dagligtale. Jeg vil av den grunn gi en kort beskrivelse av begrepet, før jeg går over til å skrive om anerkjennende væremåter. Anerkjennelse, slik det er tenkt i forhold til denne studien, handler ikke om å gi ros for ytre forhold, men heller om evnen til å ta den andres perspektiv, og å sette seg inn i den andres subjektive opplevelse (Schibbye, 2012).

‘Å anerkjenne’ er et mye brukt begrep i barnehagesammenheng, og det brukes nok både i form av å rose en ytre prestasjon, så vel som å anerkjenne barns opplevelsesverden. Nettopp det å anerkjenne barns opplevelsesverden i møte med barn er viktig for at barna skal oppleve seg sett, hørt og forstått. Linder (2019) skriver at anerkjennelse betyr «å erkjenne som gyldig», og at det ligger tett opp til begrepet «å verdsette». Når man anerkjenner et barn, verdsetter man barnet på en positivt måte. Å anerkjenne barnas uttrykk er en måte å vise at deres initiativ og stemme har en plass i fellesskapet. På dette viset er det å møte barna med anerkjennelse vesentlig for å realisere barns medvirkning.

Det handler om samværsmåter, og hvordan man er sammen med andre mennesker. Disse samværsmåtene er med å skape en trygg atmosfære hvor inntonning, empati, speiling, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning kan finne sted (Schibbye, 2012, s. 262) Schibbye forklarer det slik: «Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du *er*» (Schibbye, 2012, s. 259).

Anerkjennelse i praksis kommer fra en anerkjennende grunnholdning, som kommer til uttrykk i anerkjennende væremåter (Schibbye, 2012). Et sentralt poeng ved anerkjennende væremåter er et syn på den andre som et subjekt, i motsetningen til et objekt. Disse væremåtene henger sammen, griper over hverandre, utfyller hverandre og må forstås som en helhet, heller enn atskilte fenomener. Noen av «ingrediensene» som inngår i denne helheten er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Schibbye, 2012, s. 263). De fungerer som en helhet, som omslutter hele relasjonen, ettersom lytting er en forutsetning for forståelse, som igjen er en forutsetning for aksept og bekreftelse. Det innebærer at enkelthendelser kan fremstå som ikke-ankjennende ut fra det som skjer i øyeblikket, men at den aktuelle relasjonen allikevel er preget av anerkjennelse over tid. Et eksempel på dette kan være at selv om barnet ikke opplevde seg sett eller hørt i denne relasjonen i dette øyeblikket, har barnet allikevel en opplevelse av en relasjon hvor motparten innehar en anerkjennende grunnholdning (Schibbye, 2012). Det innebærer at anerkjennelse ikke kan reduseres til en kommunikasjonsteknikk eller metode for arbeid med barn, men at det nettopp er en måte å være på som fagperson og menneske. Aspekter ved kommunikasjon er allikevel en viktig del av en anerkjennende grunnholdning. En slik væremåte vil påvirkes av rammene man jobber innenfor, og hvorvidt de er håndterbare eller overveldende.

3.1.2 Kommunikasjon og intersubjektivitet

Kommunikasjon og samspill i barnehagen er ofte preget av et raskt tempo, og hyppige skift mellom individ og gruppe og mellom ulike tema (Bae, 2009b). Barn bruker oppmerksomhetsmarkører (Bae, 2009b, s. 15) for å få den ansattes oppmerksomhet. Disse kommer i mange ulike verbale og non-verbale former, og det krever et oppmerksomt og fokusert blikk for å få øye på alle ulike måter barn inviterer til samspill. Ulike barn tar kontakt på forskjellige vis. Noen er høylytte og uttrykksfulle i sitt initiativ, mens andre kan være mer stille og bruke mindre kroppsspråk. Slike individuelle forskjeller i samspillsstil utfordrer de ansatte med tanke på å se og høre hvert enkelt barn.

Slik jeg skrev tidligere omfatter en anerkjennende væremåte både kommunikasjonsmåter og intersubjektivitet. Måter å lytte på, hvor man prøver å forstå det barnet uttrykker med både ord, kroppsspråk og handlinger, er en del av det kommunikative aspektet. Hvilket kroppsspråk man møter den andre med, i form av oppmerksomhet, blikkontakt og stemmebruk er et annet slikt aspekt. I tillegg er det som blir sagt, og hvordan forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse blir kommunisert, betydningsfullt i en anerkjennende

væremåte. Disse kommunikasjonshandlingene går inn i det som kalles intersubjektivitet. I tillegg er Emilsons (2008) tre vesentlige aspekter for barns medvirkning, fra kapittel 3.1, kommunikasjonshandlinger som er preget av intersubjektivitet.

Intersubjektivitet er et stort begrep med forskjellig innhold innenfor ulike forskningstradisjoner. Et felles trekk er imidlertid at intersubjektivitet handler om relasjonen mellom to eller flere subjekter (Bae, 2004; Emilson, 2008). Når jeg tar det med i denne oppgaven er det for å beskrive forutsetninger for felles eller delt forståelse i et følelsesmessig fellesskap. Intersubjektivitet er da en felles forståelse mellom to subjekter som deler en affektiv opplevelse (Schibbye, 2012, s. 72). Affektive opplevelser handler om følelsesmessige tilstander, slik som: glede, savn, engasjement og irritasjon (Næss, 2001).

For å komme innenfor et barns opplevelsesverden, og ta del i dets opplevelse, må den ansatte tone seg inn på barnets affektive bølgelengde (Schibbye, 2012). Dette er ikke en kognitiv prosess, men snarere noe som skjer umiddelbart, bevisst eller ubevisst, ved at den ansatte er sensitiv og oppmerksom på barns følelser og behov. Når den ansatte toner seg inn på barnets affektive opplevelse eller tilstand, vil barnet kunne reagere med å slippe den ansatte innenfor sin opplevelsesverden. Denne prosessen kalles affektinntoning (Schibbye, 2012, s. 72), og innebærer at begge parter er subjekter som bidrar i samspillet. Inntoningen er en forutsetning for intersubjektiv deling. Samspillet mellom barnet og den ansatte kan bli til intersubjektiv deling dersom den ansatte «matcher» barnets følelsesuttrykk, og kommuniserer dette tilbake til barnet. En forutsetning blir nødvendigvis at den ansattes «match» av barnets uttrykk stemmer.

I barnehagen kan det komme til uttrykk i situasjoner hvor den ansatte toner seg inn på et barns følelsesuttrykk eller følelsesmessige stemning. Deretter kommuniserer den ansatte et uttrykk tilbake til barnet som har en tilpasset stemningsmessig kvalitet (Bae, 2004). Uttrykksformen er ikke nødvendigvis lik, ettersom barn og voksne gjerne uttrykker følelsesmessige uttrykk på ulikt vis, men barnet fornemmer et uttrykk som «matcher» sitt eget, og at den ansatte deler dets opplevelse. «Intersubjektiv deling dreier seg altså om to subjekter som deler opplevelser (subjekt-subjekt-syn), ikke et subjekt som forholder seg til et objekt (subjekt-objekt-syn)» (Schibbye, 2012, s. 75).

Intersubjektiv deling er en viktig faktor i realiseringen av barns medvirkning, både for at barnet skal både få uttrykke seg som et subjekt i barnehagens fellesskap, men også fordi det ikke løsriver barnet fra avhengigheten og tilknytningen til de ansatte.

3.2 Relasjoner og vennskap i barnehagen

Vennskap skaper glede, begeistring og engasjement, og er viktig for barns trivsel i barnehagen (Greve, 2008). I barnehagen skapes, og utvikles vennskap, og det kommer gjerne til uttrykk i møtene mellom barn. Greve (2008) redegjør for hvordan vennskap mellom små barn kan komme til uttrykk. Det som synes å markere en vennsapsrelasjon, hos disse barna, er når de uttrykker en opplevelse av «et felles vi» (Greve, 2008, s. 5). For at barn skal oppleve et «vi» må det være en gjensidighet, ettersom vennskap er to-veis. De som er en del av vennsapsrelasjonen er ikke utskiftbare, og må ha en levd følelse og erfaring om at akkurat de er sammen. Barna kan utvikle opplevelsen av «et felles vi» gjennom møtet med andre barn, gjennom kommunikasjonen i møtet, gjennom å skape mening sammen og gjennom humor (Greve, 2008). Møtet med andre barn i barnehagen er avgjørende for at vennskap skal kunne oppstå. I barnehagen møtes barna gjentatte ganger om dagen, og de oppsøker gjerne barn de har en felles levd historie sammen med. Barna møtes som kroppssubjekter, som innebærer både fysiske og psykiske møter. Gjennom dette deltar de i hverandres verdener, og kan skape mening sammen. Dette kan bidra til å skape en opplevelse av «et felles vi» (Greve, 2008). Man kan trekke en parallell til prosessen omkring intersubjektivitet, og en felles forståelse i et følelsesmessig fellesskap. Dette innebærer også at 'møtet' mellom barn innebærer noe mer enn at barna er nær hverandre eller i samme rom.

Barna kommuniserer med hverandre på mange ulike vis. Kommunikasjonen er ikke et uttrykk for vennskap, men den er viktig for at vennskap eller relasjoner skal etableres og videreutvikles (Greve, 2008). Barna bruker mange ulike kommunikasjonsformer, og blant de yngste barna er imitasjon en kommunikasjonsform som går igjen. Greve (2008, s. 9) relaterer imitasjonen til affektinntoning (Schibbye, 2012), men argumenterer for at kroppssubjektet som imiterer ikke bare toner seg inn mot den andre barnet, men tilfører handlingen et selvstendig bidrag. Kommunikasjonen er en del av det å delta i hverandres verdener, og bidrar til opplevelsen av et «felles vi». Vennskap bygger seg opp over tid, og leder til at barn får en felles levd historie. De får en felles måte å være-i-verden på, som kan være preget av lekekoder og intern humor.

Et «felles vi» uttrykkes ulikt hos for eksempel 2-åringene i forhold til 1-åringene (Greve, 2008). Greve (2008) beskriver at 2-åringene hadde en tydelig preferanse for ett eller flere andre barn, mens 1-åringene var interessert i de andre barna uten at det pekte seg ut ett bestemt barn. Greve (2008) nevner ikke de eldre barnehagebarnas vennsrelasjoner. Hay, Payne, og Chadwick (2004) redegjør for at barnehagebarn utvikler flere vennsrelasjoner til flere barn i gruppa etter hvert som de blir eldre. Opplevelsen av et «felles vi» og møtet mellom barn vil utarte annerledes for en 5-åring enn en 2-åring, men fortsatt være av stor betydning for vennsrelasjoner. Greve (2008) uttrykker eksplisitt at enhver venn er uerstattelig. «Det hjelper altså ikke at man kan få en ny venn, for den vennsrelasjonen man hadde og som blir brutt på grunn av voksnes organiseringer, er borte og kan ikke erstattes.» (Greve, 2008, s. 1).

3.3 Barnehagekvalitet

Barnehagekvalitet kan defineres 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). Når man diskuterer kvalitet i barnehager, er det fordelaktig å skille mellom ulike former for kvalitet (Bae, 2018). I denne studien undersøker jeg forhold som vedrører strukturkvalitet og prosesskvalitet. Strukturkvalitet beskriver de målbare rammebetingelsene i barnehagen, slik jeg også poengterte i kapittel 1. Det er blant annet lokaler, arbeidsrutiner, lovmessige rammer, pedagog- og bemanningstetthet, stabilitet, gruppestørrelse, bygningsmessige forhold og uteareal (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 14). Prosesskvalitet handler om hva som skjer i relasjoner, samhandling, aktiviteter og lignende mellom barn og ansatte i barnehagen. Innholdet og kvaliteten på disse relasjonene er betegnende for hvordan barnehagen ivaretar enkeltbarnets behov for omsorg, og gir gode utviklings- og læringsmuligheter gjennom lek og samvær (Gulbrandsen & Eliassen, 2013).

God strukturkvalitet er viktig for å skape gode betingelser for prosesskvalitet, men god strukturkvaliteten er ikke en garanti for god prosesskvalitet (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Bae (2018) eksemplifiserer dette når hun skriver: «Tilstrekkelig og tilgjengelig personale med kompetanse til å møte barn ut fra deres behov er avgjørende for barns trivsel og utvikling i barnehager» (Bae, 2018, s. 34). En annen strukturell faktor som har stor betydning for prosesskvaliteten, er stabilitet i personalet og barnegruppens størrelse, og da særlig for de yngste barna (Samuelsson et al., 2012). I mindre grupper er det lettere å etablere tilknytning

og tilhørighet, og barnehagepersonalet kommer i en bedre posisjon til å følge opp hvert enkelt barn i utviklings- og læringsprosesser (Bae, 2018, s. 37). Som nevnt, i kapittel 2.1.4, har strukturelle forhold, som størrelsen på barnegruppen og grad av bemanning, påvirkning på barns mulighet til medvirkning og innflytelse i barnehagen. I tillegg er det en sammenheng mellom barns trivsel i barnehagen, og at de har rom og arealer hvor de kan leke vilt og spennende (Bratterud et al., 2012, s. 84). Endringene i SVV rettet seg mot barnehagens strukturkvalitet, og det er dermed noe som hadde stor påvirkning på de barnehageansattes opplevelser av eget arbeid under koronapandemien.

3.4 Barns handlingsmuligheter og agentskap

Rammene i barnehagen, som tid, materiell, fysisk miljø, relasjoner, ritualer og organisering, kan åpne eller lukke for barn som deltakere (Jansen, 2013, s. 134). I barnehagen skaper personalet rammene og de indre strukturene i form av rutiner og planer, som barna forventes å inngå i. Rammene og den ytre strukturen i barnehagen påvirkes av reguleringer på overordnet nivå, slik som barnehageloven og RP17, og av barnehageeiers styring og organisering av barnehagesektoren. Ytre faktorer kan også påvirke barnehagens rammer, slik som koronapandemien og SVV som la føringer for barnehagens organisering. Barna vil etter hvert tilpasse seg barnehagens rammer og rutiner, og på den måten reguleres barnas handlingsmuligheter (Jansen, 2013). At handlingsmulighetene reguleres innebærer at de blir bestemt, definert eller satt rammer for, noe som kan skape både begrensninger og muligheter.

Barnehagehverdagen er stort sett organisert med en dagsrytme som regulerer hva som skal foregå når, hvilke barn og ansatte som er sammen, hvor de skal være, og hvor mye tid som skal brukes til de ulike aktivitetene. Denne innrammingen gir barna mulighet til å handle, påvirke og opptre som subjekter ut ifra hvor vide eller snevre rammene er (Jansen, 2013). I vide rammer vil barna ha større mulighet til å påvirke egne aktiviteter, relasjoner, hvor de oppholder seg og bidra og delta ut ifra sitt perspektiv. I snevre rammer får barna mindre innflytelse på barnehagehverdagen, og må i større grad tilpasse seg de rammene som er lagt. Jansen (2013) poengterer at slike rammer ofte ikke er etablert bevisst, men heller et resultat av vaner, kultur og tradisjon. Norske barnehager har tradisjonelt organisert dagen med mål om at barna skal ha vide handlingsmuligheter knyttet til egen lek, aktivitet og bevegelsesønsker.

Handlingsmuligheter kan knyttes til begrepet agentskap (agency). Agentskap kan defineres som et individs ressurser, ferdigheter og handlinger som de bruker til å manøvrere ulike kontekster og posisjoner i sin egen livsverden, [...] samtidig som de kartlegger individuelle

og kollektive valg og muligheter for sitt daglige og fremtidige liv (Robson, Bell, & Klocker, 2007, s. 135). Åmot (2014) presenterer en forståelse av agentskap som å ha, eller ha behov for innflytelse, og for å utøve handlinger som har effekt på noe utenfor seg selv. Hun poengterer at en slik forståelse kan sees i sammenheng med medvirkning. «Begge deler handler om å forstå individer som aktive, likeverdige og med behov for å uttrykke egne tanker, ønsker og intensjoner» (Åmot, 2014, s. 12). Agentskap er ikke noe en person har eller eier, men snarere noe som utøves, og som kan observeres som de tingene mennesker gjør (Edmonds, 2019). Konteksten som barn er en del av påvirker deres agentskap (Robson et al., 2007). Det kan handle om hvem barnet er sammen med, hva de gjør der, hvor de befinner seg, hvilken støtte barnet gis, og barnets tro og opplevelse av å kunne utøve sitt agentskap (Robson et al., 2007). Agentskap er i så måte ikke bare handlingsmuligheter, men også barns evne til å utføre disse handlingene.

Barns agentskap har blitt knyttet opp til synet på barnet som aktører og medkonstruktører i eget liv, og verdsettingen av barns uttrykk og deltakelse (Bae, 2012a; Grindheim, 2011; Woodhead, 2005). Det har vært en normativ trend om å fokusere på barns agentskap som noe iboende positivt (Tisdall & Punch, 2012). Kjørholt, Moss og Clark (2005) poengterer imidlertid at det er viktig å ha et nyansert blikk på barns posisjon, og ikke fremstille de hverken som helt avhengige eller uavhengige av voksne. De fremmer heller et syn likt det Eide og Winger (2018) argumenterer for når de sier at barn kan være sårbare eller kompetente ut ifra hvilken kontekst de befinner seg i.

Klocker (2007, s. 85) anvender «thin and thick agency» for å beskrive hvordan individer som framstår som maktesløse for omgivelsene, fortsatt kan besitte evner til å handle. Jeg oversetter begrepet til begrensede (thin) og vide (thick) handlingsmuligheter. Begrensede handlingsmuligheter karakteriseres av situasjoner i hverdagen hvor personer opplever strenge og stramme rammer med få valgmuligheter. Vide handlingsmuligheter handler om situasjoner hvor personer opplever å ha en større mengde valg, frirom og bevegelsesfrihet. Strukturelle faktorer, relasjoner og ulike kontekster kan påvirke personers handlingsmuligheter til og enten utvides eller begrenses (Klocker, 2007). Koronapandemien er en kontekst som begrenset handlingsmulighetene til hele det norske folk. Det er imidlertid slik at disse handlingsmulighetene er dynamiske, og at alle personer befinner seg på et kontinuum mellom vide og begrensede handlingsmuligheter, med varierende ressurser til å utøve sitt agentskap.

3.4.1 Barnehagens fysiske miljø

Barnehagens fysiske miljø setter betingelser for hvilke kroppslige erfaringer som er mulig for barn å gjøre om seg selv, om andre og om verden (Jansen, 2013, s. 136). I det fysiske miljøet inngår arkitektur, design, materiell, møbler, leker og utstyr, samt hvordan dette er satt sammen og organisert. I barnehagens fysiske miljø inngår både uteområdet og barnehagebygget. Som tidligere nevnt har barnehager svært ulike strukturelle forhold. Ulike barnehagebygg gir ulike forutsetninger for handling og kan hemme eller fremme barns medvirkning og deltakelse (Evenstad & Dahl, 2018). Det samme gjelder for rommenes organisering, hvilket materiale som er der, og hvor tilgjengelig det er. Barns demokratiske innflytelse øker kraftig når de får delta og bestemme over det fysiske miljøet (Qvarsell, 2011).

Gulløv og Højlund (2005) argumenterer for at både barn og voksne vanligvis handler i tråd med roms strukturelle betingelser, det vil si i tråd med det rommet legger opp til. I så måte kan barnehagens rom og materialitet sies å ha pedagogisk kraft ved at de virker inn på samspillet mellom barn og ansatte. Sted og rom inneholder ikke mening på egen hånd, men de som inntar rommet skaper mening gjennom å være i det og å bruke det (Melhuus, 2012, i Jansen 2013).

Rom i barnehagen skaper en ramme for barnas kroppslig aktivitet, sansing og opplevelser, og barna erfarer og fortolker rommene ut ifra de erfaringene de har i rommet. Rom kan både fungere som en sanse- og bevegelsesramme i her-og-nå-situasjoner, men også som en form for hukommelse. Barna vil gjennom sine gjentatte møter og opplevelser med de samme rommene knytte forventninger både til hva som skal skje i rommet, men også hvilke mennesker som kan forventes å være til stede. I så måte er rommet en del av barnehagens sosiale struktur (Gulløv & Højlund, 2005).

Kirkeby, Gitz-Johansen, og Kampmann (2005) har utviklet begrepet «mulighetsfelt», som handler om både den fysiske/romlige dimensjonen og den sosiale/pedagogiske dimensjonen av rom (Kirkeby et al., 2005, s. 48). Det handler om hvilke type aktiviteter rommet tillater eller muliggjør, og hvilke aktiviteter eller utfoldelse, rommet hemmer. Mulighetsfeltet er regulert både av utformingen av rommet, men også hvordan det tas i bruk og hvilke føringer som legges for bruk og oppførsel i rommet. I barnehagen skaper de ansatte føringer for rommet gjennom hva slags materiale, leker eller utstyr de putter inn der. I tillegg fremmer eller hemmer de mulighetsfeltet ut ifra om rommets innhold er synlig eller usynlig og tilgjengelig eller utilgjengelig for barna. Leker og utstyr som er plassert høyt oppe eller inne i

et skap er mindre tilgjengelig for barna, ved at de er vanskeligere å få øye på, og at de trenger de ansattes hjelp til å bruke det.

«Affordances» (Gibson, 2014) er et begrep knyttet til relasjoner mellom mennesker og det fysiske miljøet. Det omhandler hvilke handlingsmuligheter mennesker opplever i møte med det fysiske miljøet. De fysiske omgivelsene mennesker møter vil for hver enkelt person innby til («afford») visse handlinger ut ifra deres forhold til dem (Kirkeby et al., 2005). Vår bevissthet dannes både i interaksjon med andre mennesker, men også i møte med de fysiske omgivelsene vi møter (Gibson, 2014). Disse omgivelsene innbyr til («affords») visse handlinger, ut ifra den enkelte persons persepsjon, kroppslige erfaring, motorikk og livserfaring (Heft, 1989, i Evenstad & Dahl, 2018). Det innebærer at en voksen kan oppfatte at en sofa innbyr til å sitte på, mens et barn kan tenkes å oppleve at sofaen innbyr til å hoppe i. Å se muligheter i et rom henger sammen med evnen til å forestille seg en fremtidig handling (Kirkeby et al., 2005). På det viset rommer også «affordance»-begrepet et element av barnets fantasi og erfaring.

Noen rom legger opp til en synlig pedagogikk, mens andre en mer usynlig pedagogikk (Kirkeby et al., 2005). Rom kan ha sterk eller svak «koding», og som en følge av dette stille mer eller mindre tydelige krav til hvilken type oppførsel og handling som skal finne sted i rommet. Sterk koding indikerer tydelige forventninger til hva som skal og bør foregå i rommet. Det er et eksempel på synlig pedagogikk. I barnehagen kan et slikt rom for eksempel være et puterom, som tydelig signaliserer at fysisk aktivitet og utfoldelse står i sentrum, eller et formingsrom som legger opp til formingsaktiviteter. Barnehagens tradisjonelle avdelingsrom er et rom som er svakt kodet. Der er det ikke like tydelige signaler om hva som kan eller skal foregå, og rommet inneholder ulike materialer og innbyr til forskjellige type aktiviteter.

Kirkeby (2006, i Jansen, 2013, s. 46) beskriver fem ulike aspekter ved rom som uttrykker forskjellige dimensjoner og kvaliteter ved pedagogiske bygg. Rom nr.1 er 'det sosiale rom', som handler om hvilke møteplasser og møter som blir mulige. Rom nr.2 er 'handlingens rom' og handler om hva barna kan gjøre der. Rom nr.3 heter 'det atferdsregulerende rom', som henviser til hvordan barnas kropp blir regulert. Rom nr.4 er 'det betydningsbærende rom', som retter seg mot hva som gir barna opplevelse av mening og identitet i rommet. Rom nr.5 heter 'det stemte rom', og handler om hvilken stemning og estetikk det er i rommet.

3.4.2 Makt

Foucault (1999) beskriver makt som noe desentralisert og dynamisk som omfatter alle mulige forhold, snarere enn en maktkamp mellom ulike grupper og klasser. Han erkjenner at slik maktkamp og undertrykkelse finner sted i samfunnet, men mener at samfunnet i større grad er omsluttet av skjulte maktstrukturer. Webers definisjon på makt omhandler mer tydelige maktstrukturer, og beskriver makt som «mulighet for å påtvinge andres atferd ens egen vilje» (Weber, 1971, s. 74, i Dingstad, 2018). I barnehagen finner man eksempler på begge disse dimensjonene av makt. De ansatte i barnehagen har mulighet til å påtvinge barnas atferd deres egen vilje. Dette peker mot det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksne i barnehagen og samfunnet generelt (Dingstad, 2018). Dingstad (2018) poengterer at det er de ansattes «egen profesjonelle vilje» det da er snakk om, med hensikt om å ivareta barnas interesser og rettigheter. Det handler om en legitim makt, på bakgrunn av de ansattes etiske vurderinger, valg og beslutninger, rettet mot hva som er barnets beste både der-og-da og på lang sikt (Dingstad, 2018). Barnehageansatte arbeider for å realisere de oppgavene samfunnet har pålagt barnehagen, gjennom barnehageloven og RP17, og kommer gjennom dette i posisjoner hvor de utøver makt. Det kan for eksempel være gjennom praktisering av barnehagens dagsrytme og rutiner, og hvordan de legger opp til at barna skal forholde seg til disse rammene.

Foucault (1999) argumenterer for at maktstrukturer omslutter oss, og påvirker oss i hverdagen i varierende grad. I barnehagen kan dette komme til uttrykk i barnehagens rammer, og hvordan de lager premisser for hva både barn og ansatte har mulighet til å gjøre. I så måte er det ikke nødvendigvis noens vilje som utøver makt over barn og ansatte, men heller institusjonelle rammer. Barnehagens fysiske miljø, slik som rommene, har makt som kommer til syne gjennom måten de er organisert på, og hvilket materiell eller utstyr som finnes der (Foucault, 1999). Makt kan på dette viset forstås som krefter som fremmer, påvirker eller styrer handling (Evenstad & Dahl, 2018, s. 52).

Smittevernveilederen for barnehager lagde nye rammer som barnehagen måtte organisere seg innenfor, og som barn, foreldre og ansatte måtte innrette seg etter. Den hadde både tydelige maktstrukturer i form av tiltak som måtte iverksettes og følges av barn og ansatte. I tillegg påvirket og endret den normen for akseptabel atferd i barnehagen, og barnehagens fysiske miljø.

3.5 Opplevelse av sammenheng og resiliens

Salutogenese er et begrep utviklet av Aaron Antonovsky, og omhandler læren om hva som gir god helse. Antonovsky (2012) argumenterer for at helse må sees på som et kontinuum mellom helse og uhelse. Salutogenese forklarer hva som gjør at noen klarer seg godt til tross for risiko, og utvikler helse i stedet for uhelse (Antonovsky, 2012). Ut ifra sine livsvilkår vil personer ha ulike forutsetninger for hvorvidt nye situasjoner synes å være påvirkelige, forutsigbare og overkommelige. En sentral faktor for å oppnå salutogenese er en opplevelse av sammenheng (OAS). OAS er definert som:

en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er vel verd å engasjere seg i. (Antonovsky, 2012, s. 41)

Hvorvidt en person har en sterk eller svak OAS handler om hvorvidt tilværelsen deres oppleves som begripelig, håndterbar og meningsfull. For å kunne utvikle en OAS har menneskets tilgang til generelle motstandsressurser betydning (Lindström & Eriksson, 2015). Det er menneskers ressurser knyttet til deres person og kapasitet, men også til materielle og ikke-materielle kvaliteter ved dem selv, samfunnet og deres relasjoner. Fire motstandsressurser beskrives som særdeles betydningsfulle for at mennesker evner å utvikle en sterk OAS: Meningsfylte aktiviteter, eksistensiell refleksjon, kontakt med indre følelser og sosiale relasjoner (Lindström & Eriksson, 2015, s. 30).

Konseptet om salutogenese og OAS kan anvendes både på samfunn, gruppe- og individnivå (Lindström & Eriksson, 2015, s. 60). En gruppes OAS kan være viktig i dannelsen av individets, og særlig barns OAS (Bjerklund & Åmot, 2020, s. 212). Sosiale miljøer vil prege opplevelsene som igjen påvirker hvorvidt et barn utvikler en sterk eller svak OAS. Enkelte situasjoner, slik som koronapandemien, krever en kollektiv respons på gruppe-, og samfunnsnivå (Antonovsky, 2012). Koronapandemien var preget av kollektive stressfaktorer, det vil si problemer og utfordringer som hele samfunnet måtte finne en løsning på. «Stressfaktor defineres som krav som det ikke finnes noen umiddelbar eller automatisk adaptiv respons på» (Antonovsky, 2012, s. 50). I barnehagen var enkeltindividers OAS viktig for deres egen følelsesregulering, men stressfaktorene under koronapandemien var kollektive, og barnehagen måtte utnytte ressursene i hele barnehagen og håndtere krisen sammen. «Når

man konfronteres med kollektive stressfaktorer, er det ofte styrken på gruppens OAS, og ikke individets OAS, som er avgjørende for hvordan spenningen håndteres» (Antonovsky, 2012, s. 185). Grupper med sterk OAS vil ofte strukturere situasjoner som med tiden også styrker enkeltmedlemmenes OAS (Bjerklund & Åmot, 2020). Denne studien kan ikke måle hverken individers eller gruppers OAS, men kan peke på omstendigheter som kan fremme eller hemme en OAS.

Det er en sammenheng mellom begrepene OAS og resiliens, men begrepene er ikke helt like. Teorien om OAS viser til en positiv helseutvikling uavhengig av stress under visse betingelser (Lindström & Eriksson, 2015). Forskning på resiliens tar i motsetning utgangspunkt i at det er en risiko for et negativt helseutfall. Begge begrepene retter seg mot faktorer som har en positiv effekt for personers helse og utvikling i fremtiden. Almedom (2005, s. 259) argumenterer for at likhetene mellom begrepene i praksis gjør de til synonymer. Om begrepene ikke er synonymer er de like nok til at jeg bruker de parallelt i denne studien. Barn er i en utsatt og sårbar posisjon i kriser, som kan gi økt risiko for et negativt helseutfall (Anderson, 2005; Freeman et al., 2015).

Resiliens kan, i en vid definisjon, sees på som et systems evne til å lykkes med å tilpasse seg utfordringer som truer dets funksjon, eksistens eller fremtidige utvikling (Masten & Barnes, 2018). System kan i denne forstand forstås som både et individ, en familie, et samfunn eller en barnehage. For enkeltpersoner er resiliens relasjonelt konstituert, det vil si nært knyttet til individets forhold til andre mennesker, systemer eller prosesser (Masten og Barnes 2018). Utviklingen av barns resiliens skjer i samspillet mellom barn og betydningsfulle voksne i hverdagen (Ungar, 2011). Barnehagen er i denne sammenhengen en viktig kontekst. Resiliens er både en persons evne til å mobilisere ressurser (psykologiske, sosiale, kulturelle og fysiske) for å opprettholde deres «well-being», og deres evne til å forhandle fram disse ressursene slik at de kan utnyttes på meningsfulle måter (Ungar, 2011, s. 10). Well-being kan ha mange betydninger, men i denne studien oversetter jeg det til å bety livskvalitet (Helsedirektoratet, 2015). Barns deltakelse i en krise kan styrke deres resiliens, og gi de en følelse av kontroll over situasjonen (Freeman et al., 2015; Sanson et al., 2019). Med tanke på synet på barns agentskap, er det vesentlig at ansatte skaper kontekster hvor barn får mulighet til å uttrykke seg i forbindelse med kriser. I tillegg må de ha evnen til å fange opp barns varierte uttrykksformer og initiativ. Det er konteksten, for eksempel barnehageansattes strukturering av kohortenes rammer, som har avgjørende betydning for barnas mulighet til deltakelse (Ungar, 2011). Dette kan sees i sammenheng med hvordan grupper med sterk OAS oftere vil

strukturere situasjoner som med tiden vil styrke enkeltindividers OAS (Bjerklund & Åmot, 2020). Heikkilä et al. (2020) poengterer at de voksnes evne til å balansere utviklings- og beskyttelsesfaktorer er særlig viktig under utfordrende omstendigheter, som koronapandemien. For denne studien handler det om de ansattes rolle i og både ivareta smittevernet, men også legge til rette for barns mulighet til medvirkning.

4 Metodisk tilnærming

En vitenskapelig metode er en planmessig fremgangsmåte med mål om å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener, i tillegg til å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen (Grønmo, 2016, s. 41). I utformingen av et forskningsdesign må det tas stilling til hvilken kunnskap forskningen søker å utvikle, noe som henspiller til studiens metodologi. Ut ifra valg av metodologisk tilnærming må det velges hvilke fremgangsmåter, altså metoder, som egner seg til å gjennomføre studiet. I dette studiet har jeg valgt en kvalitativ fremgangsmåte med fokusgruppeintervju og individuelle intervju som metode. Målet med dette var å utvikle en dypere innsikt og forståelse i barnehageansattes arbeid under Covid-19, med særlig vekt på barns medvirkning. Kvalitative studier omfatter gjerne et begrenset antall personer, eller enheter, og er godt egnet til å studere tema hvor det foreligger lite tidligere forskning (Thagaard, 2018). Etersom det ikke forelå noe forskning på barns medvirkning, i en barnehagekontekst som under Covid-19, anså jeg det som mest hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ studie. Undersøkelsen ble avgrenset til barnehagedrift i en tidlig fase av koronapandemien, og kan betegnes som en idiografisk studie. Det innebærer at studien undersøker et fenomen som er klart avgrenset i tid og rom (Grønmo, 2016, s. 46). Det er en metodologisk avgrensning som er relevant med tanke på hvilken kunnskap denne studien kan frembringe. Denne studien legger vekt på fortolkning og forståelse av de ansattes opplevelser ved gjenåpningen av barnehagene under koronapandemien. Datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2020, mens koronapandemien fortsatt foregikk og barnehagene var på gult nivå.

I dette kapittelet både presenterer og begrunner jeg metodiske valg i hele forskningsprosjektet. Innledningsvis klargjøres studiens vitenskapsteoretiske posisjon. Videre presenteres en grundig gjennomgang av hele forskningsprosessen fra planleggingsstadiet, til gjennomføring av intervju og påfølgende analysearbeid. Deretter drøftes studiens validitet og reliabilitet, før jeg til slutt redegjør for etiske betraktninger og overveielser i gjennomføringen av dette studiet.

4.1 Hermeneutikk

Den vitenskapsteoretiske forankringen i et forskningsprosjekt er relevant med tanke på hvilken kunnskap vi søker å utvikle med forskningen, og hvordan vi går frem for å oppnå kunnskapen (Thagaard, 2018). Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming, fordi det egner seg godt til å undersøke problemstillingen jeg har valgt. En slik tilnærming innebærer at forskeren fortolker handlinger eller uttalelser ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er eksplisitt gitt (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikkens epistemologi legger til grunn at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Videre bygger hermeneutikken på et prinsipp om at det vi studerer og fortolker må forstås i lys av den sammenhengen det er en del av (Thagaard, 2018). Det vil si at det jeg fortolker som meningen bak en persons uttalelse er avhengig av konteksten uttalelsen refererer til. I konteksten inngår både intervjutema, intervjusituasjonen og min egen forskerrolle.

I intervjustudien min må jeg forholde meg til en verden som allerede er fortolket av intervjupersonene jeg snakker med (Gilje & Grimen, 1993). Jeg må undersøke intervjupersonenes fortolkninger for å forstå deres tanker og opplevelser av de fenomenene jeg undersøker. I tillegg må jeg gå utover intervjupersonenes oppfatninger av egne opplevelser og rekonstruere fortolkningene deres i et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). En slik fortolkning av en fortolkning kalles dobbel hermeneutikk.

Videre bygger også fortolkningene jeg gjør på min egen forforståelse (Grønmo, 2016). Forforståelsen min bygger på egne erfaringer fra arbeid i barnehage, og spesielt under koronapandemien. I tillegg vil min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn påvirke hvordan jeg forstår det som blir sagt av intervjupersonene (Kleven & Hjordemaal, 2018). I analyseprosessen går jeg inn i empirien med min forforståelse som en fortolkningsramme jeg bruker til å forstå hva intervjupersonene har uttalt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). I fortolkningsprosessen vil jeg da gå fram og tilbake mellom intervjupersonenes uttalelser og min egen fortolkningsramme. I hermeneutiske tilnærminger er det et mål å gjengi tykke beskrivelser om det vi studerer (Thagaard, 2018). Det innebærer å skrive hva personene jeg studerer kan ha ment med handlingene sine, hvilke fortolkninger de gir selv, og min egen fortolkning.

4.1.1 Hermeneutisk sirkel

Den hermeneutiske sirkel handler om hvordan man begrunner fortolkningene sine (Gilje & Grimen, 1993). For at forskeren skal kunne begrunne fortolkninger av bestemte deler av en tekst, må han også ha en fortolkning av hele teksten. I tillegg må forskeren basere seg på fortolkninger av de enkelte delene av en tekst for å kunne begrunne hele teksten. Forskeren må dermed bevege seg i en sirkel, eller spiral, mellom del og helhet. Både for å forstå teksten, og for å kunne begrunne fortolkningene han gjør.

4.2 Tematisering og planlegging

I innledningen beskrev jeg mine tankeprosesser inn mot valg av tema og problemstillingen for prosjektet:

Hvilke erfaringer har barnehageansatte fra gjenåpningen av barnehagene under koronapandemien, og hvordan ivaretok de barns rett til medvirkning?

Ettersom fysisk feltarbeid i barnehagen ikke var mulig, besluttet jeg å gjennomføre intervju for å undersøke hvordan smitteverntiltakene virket inn på barnehagehverdagen. Jeg ønsket imidlertid å gjennomføre intervjuene fysisk, i motsetning til digitalt. Bakgrunnen for dette var egne negative erfaringer med samtaleflyt og replikkvekslinger i digitale møter under koronapandemien. Dårlig kommunikasjon mellom forsker og intervjupersoner i intervjusituasjonen er et typisk problem som kan oppstå. Det kan reduseres ved å vurdere kommunikasjonsformen i forkant av intervjuet, og å legge til rette for god kommunikasjon under intervjuet (Grønmo, 2016). Jeg gjør rede for hvordan jeg søkte å sikre en god kommunikasjons situasjon i intervjuet i kapittel 4.3.

Det neste steget var å innhente kunnskap om barns medvirkning, og om smitteverntiltak i barnehager. Ettersom pandemien var helt i startfasen var det ikke publisert noe forskning om Covid-19 og barnehage på det tidspunktet. Som det kommer fram i kapittel 2.1.2 inneholder barns medvirkning flere dimensjoner og forståelsesrammer. Det ble tydelig at jeg måtte undersøke hvordan intervjupersonene forsto barns medvirkning, hvis jeg skulle undersøke og forstå hvordan de arbeidet med fenomenet i gjenåpningen. Hovedmålet mitt var å undersøke hvordan de barnehageansatte opplevde barnehagehverdagen under pandemien, og hvilke konsekvenser det kan ha hatt for barnas medvirkning og barnehagehverdagen.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Innledningsvis i prosjektet bestemte jeg meg for å gjennomføre tre gruppeintervju med 3-5 barnehageansatte fra samme barnehage. Formålet med dette var å få frem mange ulike synpunkter, opplevelser og erfaringer om de temaene jeg hadde valgt for min undersøkelse. Når et gruppeintervju er fokusert mot et slikt avgrenset tema kalles det et fokusgruppeintervju (Grønmo, 2016). Begrunnelsen for å gjennomføre fokusgruppeintervju var også at barns medvirkning har vært utfordrende å forstå, og omsette til praksis for barnehageansatte (Bae, 2010; Kjørholt & Seland, 2012; Østrem et al., 2009). Ut ifra egen erfaring fra arbeid i barnehage antok jeg at det ville være lettere for intervjupersonene å snakke om temaet sammen i en gruppe. Da ville de kunne bygge på hverandres innspill når de diskuterte hvordan de forsto begrepet, hvordan de har jobbet med det tidligere, og hvordan de jobbet med det under gjenåpningen.

Et særtrekk ved fokusgruppeintervju er hvordan gruppedynamikken kan gi en synergieffekt hvor intervjupersonene bygger på hverandres innspill (Rabiee, 2004, s. 656). Dette gir oftere rikere og mer utdypende skildringer av temaene som undersøkes, enn ved individuelle intervju. En forutsetning for dette er imidlertid at alle deltakerne i gruppeintervjuet deltar aktivt i intervjuet (Rabiee, 2004). Krueger (1994, i Rabiee, 2004) anbefaler av den grunn å sette sammen en homogen gruppe deltakere, som vil kunne føle seg trygg og komfortabel sammen i intervjuet. Det vil ofte være noen som er mer aktiv og dominerende enn andre i et gruppeintervju (Thagaard, 2018). En viktig oppgave for intervjueren er derfor å støtte og oppmuntre alle til å delta med sine synpunkter i intervjuet. Dette er noe som skiller fokusgruppeintervju fra individuelle intervju.

Planen min var å rekruttere barnehageansatte fra samme barnehage til fokusgruppeintervju. Det at intervjupersonene kjente hverandre håpet jeg skulle føre til at de følte seg tryggere på intervjuet, og ville dele sine erfaringer. En annen grunn til å bare ha gruppeintervjudeltakere fra samme barnehage var smitteverntiltakene i samfunnet. For å redusere risikoen for smitte ble alle i Norge formånet om å ha minst mulig kontakt med andre mennesker. I tillegg antok jeg at det ville være lettere å samle en gruppe som kjente hverandre og hadde samme arbeidsplass, enn en gruppe med deltakere fra ulike barnehager.

Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, og kvaliteten på intervjuet er avhengig av forskerens intervjuferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) betrakter det å intervju som et håndverk. Intervjuferdigheter er først og fremst noe som

utvikles ved å gjennomføre intervju. Det er også mulig å lære noe om intervjumetoden ved å studere dyktige intervjuere, eller ved å lese intervjurapporter av høy kvalitet.

I forberedningen mot intervjuene reflekterte jeg over Kvale og Brinkmanns (2015, s. 195) ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren (markert i kursiv videre i avsnittet). Hensikten med dette var å gjennomføre så gode intervju som mulig, hvor jeg fikk tak i rikholdig kunnskap om undersøkelsens tema. I tillegg ønsket jeg at intervjuet skulle være en positiv opplevelse for intervjupersonene. I starten av studiet satt jeg meg godt inn i intervjutemaet slik at jeg hadde rikelig *kunnskap* om emnet, og kunne samtale om det og fange opp nyansene om temaet i intervjupersonens uttalelser. Jeg planla *strukturen* for intervjusituasjonen med en innledning, intervjudel og avslutning. I intervjuguiden formulerte jeg presise og *klare* spørsmål, i størst mulig grad. Jeg reflekterte over min egen væremåte i selve intervjuet og ønsket å opptre som *vennlig, følsom, åpen og lyttende*. Jeg planla å ha *styring* på intervjuet slik at vi kom inn på de temaene jeg ville undersøke, og være forberedt på å stille *kritiske* spørsmål hvis noe fremsto som inkonsistent. Noe av det viktigste for meg handlet om det intervjupersonen fortalte i intervjuet. Det å *tolke* uttalelser og å klargjøre min tolkning og utdype meningen bak uttalelsene var særlig relevant med tanke på undersøkelsens validitet. Jeg ville også *huske på* poeng eller tematikk intervjupersonen nevnte i løpet av intervjuet, slik at jeg kunne relatere det til andre ting som blir sagt. Et siste prinsipp jeg ønsket å følge var å samarbeide med intervjupersonen om å få fram deres erfaringer om arbeidet etter gjenåpningen (Thagaard, 2018, s. 93).

4.3.1 Intervjuguide

Med bakgrunn i undersøkelsens tema, konteksten jeg undersøkte, og hvilken kunnskap intervjuene skulle frambringe, valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det ville gi meg nødvendig mulighet til å styre intervjuet, samtidig som det ga meg fleksibilitet til å følge opp og undersøke nye eller uventede tema i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utformet intervjuguiden (vedlegg 1) i to deler med spørsmål som undersøkte de ulike temaene jeg ville dekke over, og forslag til oppfølgingsspørsmål. Det viktigste var ikke å stille alle spørsmål i rekkefølgen de sto, men snarere å komme innom de ulike temaene i intervjuguiden, og få tak i intervjupersonenes opplevelse av koronabarnehagen. Del 1 handlet om smitteverntiltakene under gjenåpningen av barnehagene, hvordan barnehagen håndterte de, hvordan det påvirket barnehagehverdagen og hvordan barn, foreldre og ansatte opplevde de. De innledende spørsmålene hadde en dynamisk dimensjon

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Jeg utformet de med hensikt om å få en god inngang til og flyt i intervjusituasjonen, og få samtalen mellom intervjupersonene i gang. Spørsmålene var rettet mot interessevekkende tema, som også skulle hjelpe intervjupersonene og huske tilbake til konteksten intervjuet handlet om. Del 2 av intervjuguiden handlet om barns medvirkning, og hvordan barnehagen har arbeidet med temaet før og under Covid-19. Spørsmålene i del to var mer tematiske (Kvale & Brinkmann, 2015) enn i starten av intervjuet og rettet seg mot intervjupersonenes forståelse og praktisering av barns medvirkning. Etersom barnehageansatte har vist seg å ha ulik forståelse av barns medvirkning, ønsket jeg å utforme spørsmål som åpnet opp for intervjupersonenes tanker og refleksjoner omkring temaet.

4.3.2 Rekruttering

For å undersøke problemstillingen valgte jeg å gjøre en strategisk utvelgelse av intervjupersoner (Grønmo, 2016). Målet mitt var å rekruttere barnehageansatte fra en miks av kommunale og private, så vel som små og store barnehager. Første steg i rekrutteringen til fokusgruppeintervju ved å sende en forespørsel til barnehagestyrere (vedlegg 2), om de hadde ansatte som ville la seg intervju. I e-postene presentertes masterprosjektet, tema for intervjuet og et tidsanslag, i tillegg til informasjon- og samtykkeskjema (vedlegg 3). Min opprinnelige plan var å gjennomføre tre fokusgruppeintervju med 3-5 deltakere. Det kan være vanskelig å anslå hvor mange intervju som er nødvendig å gjennomføre, men 3-4 fokusgruppeintervju er ofte nok ved enkle forskningsspørsmål (Rabiee, 2004, s. 656). Jeg fikk imidlertid lite respons på kontaktforsøkene mine.

Innledningsvis kontaktet jeg fem barnehager. I et par barnehager var det én ansatt som ville stille til intervju. Jeg avventet å gjennomføre individuelle intervju med disse personene, med håp om å få gjennomført fokusgruppeintervju. En barnehage hadde ansatte som ville la seg intervju i et fokusgruppeintervju, men de hadde bare 45 minutter til disposisjon midt på dagen. 45 minutter virket som for lite tid til å gjennomføre et fokusgruppeintervju, og forsøk på å organisere intervjuet på ettermiddagstid lyktes ikke.

Jeg sendte etter hvert ut forespørsler til et større utvalg barnehager. I de fleste tilfellene fikk jeg ikke respons, mens noen responderte at de ikke hadde ansatte som ønsket å stille til intervju. Etter en måned, med mange kontaktforsøk uten positiv respons, besluttet jeg å gjennomføre individuelle intervju. Jeg tok kontakt med de som tidligere hadde meldt interesse, og avtalte og gjennomførte tre intervju med varighet på mellom 60 og 80 minutter.

En av barnehagene jeg tidligere hadde kontaktet angående gruppeintervju ønsket å stille opp, og satt av 1 time til et gruppeintervju. Jeg tenkte at det ville være krevende å gjennomføre et gruppeintervju på så kort tid, men jeg takket ja ettersom rekrutteringen hadde vært såpass krevende. I tillegg håpte jeg at deltakerne i gruppeintervjuet ville ha mulighet til å gjøre ferdig intervjuet selv om det tok lenger enn en time. Det viste seg heldigvis å være tilfelle.

I etterkant av disse intervjuene så jeg at noen tema gikk igjen, men at intervjupersonene også trakk frem ulike opplevelser fra arbeidet under pandemien. Siden jeg ikke fikk gjennomført flere enn ett fokusgruppeintervju valgte jeg å supplere med ett eller to individuelle intervju. Ettersom jeg hadde fått lite respons på mine henvendelser til styreere, henvendte jeg meg direkte til barnehagelærere som jeg kjente til fra tidligere arbeidsforhold og fra tiden som førskolelærerstudent. De fleste ønsket ikke å la seg intervju om temaet, enten på grunn av temaet selv eller på grunn av en travel hverdag. Jeg fikk imidlertid avtalt og gjennomført to intervju. Den ene personen hadde jeg kjennskap til gjennom egen jobb uten at vi hadde arbeidet sammen, mens den andre personen var noen jeg kjente fra min tid som førskolelærerstudent.

Totalt gjennomførte jeg ett fokusgruppeintervju og fem individuelle intervju. Alle intervjupersonene i de individuelle intervjuene var pedagogiske ledere. I gruppeintervjuet var det fem deltakere: To pedagogiske ledere, to barnehagelærere og en barnehageassistent. Ut av barnehagene som er representert er det en kommunal barnehage, og fem private barnehager, med størrelse fra tre til fem avdelinger/baser. Disse barnehagene har store variasjoner i strukturkvalitet knyttet til utforming og størrelse på uteområde, barnehagebygg og antall og størrelse på rom innendørs. Jeg forsøkte å rekruttere mer jevnt fra private og kommunale barnehager, men fikk dessverre lite respons fra min kontakt med de kommunale barnehagene.

4.3.3 Intervju

Intervjuene ble planlagt med mål om å skape gode kommunikasjonssituasjoner, hvor forholdene lå godt til rette for å få en god samhandling mellom intervjuer og intervjupersonene. Noen prinsipper for å skape gode kommunikasjonssituasjoner er å unngå forstyrrelser, og å velge et tidspunkt der intervjupersonene ikke har det for travelt (Grønmo, 2016, s. 170). Ettersom det var vanskelig å finne et tidspunkt som passet, gjennomførte jeg intervjuene på de tidspunktene intervjupersonen stilte seg til disposisjon. Alle intervjuene ble gjennomført på et sted intervjupersonen selv valgte, enten på arbeidsplassen eller i deres eget hjem. De tre første individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på

intervjupersonenes arbeidsplass. De to siste individuelle intervjuene ble gjennomført i deres hjem. Det var på bakgrunn av ønske fra intervjupersonene, ettersom de visste hvem jeg var, og de opplevde det enklere å gjennomføre et kveldsintervju hjemme enn på arbeidsplassen.

En annen faktor som påvirker kommunikasjonen i intervjuet, handler om hvordan dataene fra intervjuet registreres (Grønmo, 2016). Det vanligste er å bruke en lydopptaker, og det var også det jeg valgte. Da vil ikke forskeren måtte skrive ned alt som blir sagt, men kan heller konsentrere seg om å lytte, tolke svar og stille oppfølgingsspørsmål, samt å styre intervjuet i en hensiktsmessig retning (Grønmo, 2016). I tillegg til lydopptaker tok jeg også notater under intervjuet. Jeg ønsket å notere tema jeg ville spørre nærmere om, og notere egne tanker og tolkninger underveis.

Intervjuene ble styrt ved hjelp av intervjuguiden, samtidig som jeg åpnet for intervjupersonenes initiativ (Grønmo, 2016). Jeg innledet intervjuet med en brifing (Kvale & Brinkmann, 2015) hvor jeg presenterte meg selv, hva intervjuet skulle handle om og informasjons- og samtykkeskjemaet. I tillegg avklarte jeg hvorvidt det var greit at jeg tok opp intervjuet med lydopptaker samt skrev notater underveis. Intervjupersonene skrev så under på at de samtykket til å bli intervjuet under disse betingelsene, og jeg fortalte at de når som helst kunne trekke samtykket sitt tilbake. Deretter spurte jeg om de hadde noen spørsmål før vi startet intervjuet. I starten av intervjuet var det et poeng å hjelpe informantene å huske tilbake til gjenåpningen av barnehagene, og hvordan det faktisk opplevdes (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg refererte til ulike aspekter ved gjenåpningen, som de ulike smitteverntiltakene og redusert åpningstid. Spørsmålene var rettet mot å få høre hvordan barn, foreldre og ansatte opplevde og reagerte på den nye organiseringen.

Videre i intervjuet forsøkte jeg å anvende prinsippene for å gjennomføre gode forskningsintervju, som jeg redegjorde for i kapittel 4.3. Jeg opplevde selv at jeg opptrådte vennlig, følsom, åpen og lyttende i alle intervjuene. Med tanke på hvor krevende det var å finne intervjupersoner, var jeg veldig takknemlig for de som stilte til intervju, og ønsket at intervjuet skulle være en positiv opplevelse. Jeg tok styringen i intervjuene i noen grad, ved å be intervjupersonene utdype uttalelser, stille oppfølgingsspørsmål og å styre oss inn på nytt tema når det forrige var utforsket tilstrekkelig.

I gruppeintervjuet var det imidlertid mer utfordrende å ha like god styring på intervjuet. Det ble imidlertid en god dialog mellom deltakerne, slik jeg hadde ønsket på forhånd. Jeg fikk satt

i gang samtalen og fokusert den inn mot temaet jeg ville undersøke. Deltakerne i gruppeintervjuet ga fylldige svar på spørsmålene og bygget på hverandres uttalelser, noe som skapte ønsket synergieffekt (Rabiee, 2004). Jeg så underveis i intervjuet at det ville være vanskelig å komme igjennom alle punktene i intervjuguiden på den avtalte tiden. Da møtte jeg på et dilemma mellom å undersøke tema så grundig som mulig, eller å gå videre til neste spørsmål for å rekke gjennom hele intervjuet. Når jeg transkriberte intervjuet merket jeg hvordan den begrensede tiden hadde stresset meg. Et eksempel på det er når jeg avbrøt en diskusjon for å be deltakerne lene seg nærmere mikrofonen når de snakket, og deretter gikk videre til neste spørsmål.

De fleste innspillene mine i gruppeintervjuet var imidlertid for å avklare eller utdype meningen i det intervjupersonene sa. Jeg opplevde stor grad av samarbeid med intervjupersonene om å få frem deres opplevelser og erfaringer fra arbeidet i koronabarnehagen. Intervjuene ble avsluttet med en debriefing hvor jeg spurte intervjupersonene om de hadde noe mer de ønsket å si, eller noen avsluttende ord. Deretter takket jeg for intervjuet og skrudde av lydopptakeren. Etter intervjusituasjonen kikket jeg over notatene fra intervjuet, og skrev ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner.

4.3.4 Transkribering

Når vi transkriberer omdanner vi intervjuets muntlig form over til en skriftlig form, slik at det blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene brukte jeg lydopptaker for å fange intervjuet i sin helhet. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter hvert som jeg gjennomførte dem, enten samme dag eller dagen etterpå. Når jeg hadde gjennomført og transkribert de tre første individuelle intervjuene bestemte jeg meg for å gjøre noen små endringer i intervjuguiden. Jeg syntes at noen av spørsmålene i intervjuguiden gikk litt for mye inn i hverandre, og ikke bidro til å belyse temaene eller videreføre samtalen i intervjusituasjonen. Den nye intervjuguiden var imidlertid fortsatt ganske innholdsmessig lik den originale (vedlegg 4).

Når jeg transkriberte intervjuene, skrev jeg ordrett hva intervjupersonene og jeg selv sa under intervjuet, men i bokmålsform. Det var for at stavemåtene og språket skulle være konsistent og gjøre søk i teksten enklere under analysearbeidet (Nilssen, 2012). Jeg markerte korte pauser med «...» og noterte også ned lyder som «hmm», «ehm» og *latter*. I transkriberingen av gruppeintervjuet noterte jeg ned når noen avbrøt, eller når flere snakket i munnen på hverandre. Jeg inkluderte det for å, i størst mulig grad, gjengi intervjusituasjonen

og konteksten så presist som mulig. I tillegg kunne en fyldig gjengivelse av slike element i intervjusamtalen være relevant for meningsstolkningen av intervjupersonenes uttalelser. Inkluderingen av disse lydene og pausene var ikke sentrale når jeg skulle analysere teksten, og ble derfor utelatt fra sitatene i empiridelen. I transkriberingen av gruppeintervjuet ga jeg hver deltaker en farge som jeg markerte alle uttalelsene deres med. Det gjorde det tydelig hvem som hadde kommet med de ulike uttalelsene, og bidro til å gjøre analyseringen av intervjuteksten enklere.

Under transkriberingen brukte jeg Words «merknadsfunksjon» til å notere tanker og refleksjoner jeg fikk underveis. I tillegg markerte jeg tekst og poeng, som jeg anså som særlig relevant, med uthevingsfarge. Jeg tok også fram notatene jeg skrev under intervjuet, og tilføyde disse som kommentarer i transkriberingen. Notatene fra intervjuet og kommentarene og merknadene jeg lagde i transkriberingen var begynnelsen av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.5 Analyse

I denne studien valgte jeg å undersøke datamaterialet ved bruk av tematisk analyse. I tematisk analyse identifiserer, organiserer og studerer forskeren mønster av tema og mening i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 4). Metoden har som formål å finne tema eller mønster på tvers av hele datasettet. Med bakgrunn i studiens problemstilling og hermeneutiske tilnærming, var dette en velegnet analysemetode. Gjennom analysen ville jeg studere og fortolke felles tema hos intervjupersonene, for å finne et dypere meningsinnhold. Braun og Clarke (2006) poengterer også at analysearbeidet ikke er en lineær prosess, men heller en prosess hvor forskeren går frem og tilbake mellom ulike faser av analyseringen. I tillegg vil prosessen utvikle seg over tid, etter som forskeren arbeider med datamaterialet.

Analyseprosessen begynte, som nevnt, allerede i intervjusituasjonene, og under transkriberingen. I intervjuene vurderte jeg hvordan jeg kunne forstå intervjupersonenes uttalelser, og hva de ga uttrykk for, gjennom samtalen (Thagaard, 2018). Dette noterte jeg ned i notater, og hadde i bakhodet mens jeg transkriberte intervjuene. Under transkriberingen var jeg oppmerksom på deler av samtalen som virket særlig relevant for denne studien, og markerte teksten med farge. Organisering i små barnegrupper, bemanning, hensynet til smittevern, barns tilpasningsdyktighet og frihet og begrensninger var noen av temaene som gikk igjen i intervjuene. Tanker og erfaringer fra de første intervjuene påvirket meg i de videre intervjusituasjonene. Det handlet for eksempel om de ansattes opplevelser av å arbeide

i små grupper, og et ønske om å undersøke det i de påfølgende intervjuene. Etter gjennomføringen av tre individuelle intervju og et fokusgruppeintervju igangsatte jeg den mer strukturerte delen av analysearbeidet. Det første steget var å sette meg inngående inn i datamaterialet. Målet var å få en oversikt over innholdet i tekstene, hvilke fenomen som kom til uttrykk og hva de kunne gi en forståelse av. Dette ble gjort gjennom nøye gjennomlesing av intervjuene, notatene og markeringene fra transkripsjonen.

En analyseprosess blir vanligvis identifisert som enten induktiv eller deduktiv (Braun & Clarke, 2006). Jeg studerte datamaterialet med en induktiv tilnærming for å finne tema og analytiske perspektiver med utgangspunkt i empirien (Thagaard, 2018). Intervjupersonene hadde både felles og sprikende erfaringer, og jeg besluttet å gjennomføre to individuelle intervjuer til, for å få et enda bedre bilde av barnehageansattes opplevelser.

Det neste steget i analyseprosessen var å søke etter oversikt og mening ved å redusere og forenkle den komplekse virkeligheten, som datamaterialet representerer (Nilssen, 2012). Dette gjorde jeg gjennom å kode datamaterialet hvor jeg identifiserte og satt navn på mønster og tema (Nilssen, 2012). Koder er en del av teksten som symboliserer et meningsinnhold, og kan bestå av ett eller flere ord (Miles et al. 2014, i Thagaard 2018, s. 153).

Koding ble gjort i dataprogrammet NVivo. Innledningsvis ble alle intervjuene gjennomgått, og tekstdeler ble kodet i kodeord som betegnet meningsinnholdet deres. Markeringene og notatene i transkriberingens word-dokumentet vistes ikke i NVivo. Underveis i kodingen kryssjekket jeg intervjuteksten med notatene i word-dokumentet. I kodingsarbeidet er det lurt å kode så mange aspekter og tema som mulig, ettersom man ikke alltid vet hva som kan vise seg å være relevant til slutt (Braun & Clarke, 2006). I gjennomlesingen av datamaterialet var jeg allerede blitt bevisst noen koder, og flere koder dukket opp underveis i gjennomlesingen og arbeidet med datamaterialet. Ved markering av koder i NVivo tok jeg med noe av teksten som beskrev konteksten for uttalelsen. Braun og Clarke (2006) poengterer at deler av teksten kan kodes i så mange ulike koder som de passer inn i. Deler av en intervjupersons svar på spørsmål passet ofte inn i flere koder, og det ga meg en begynnende tanke om at flere av poengene i teksten hadde en sammenheng med hverandre. Jeg lagde «annotations» (kommentarer) av mine tanker og refleksjoner i NVivo, når jeg merket meg ved noe interessant. Det var for eksempel uttalelser, eller tematikk som var knyttet til barns medvirkning.

Når kodingen var gjennomført, var neste seg å lete etter overordnede tema eller mønster i datamaterialet. Jeg undersøkte kodene, og hvilke mønster jeg kunne finne der, på flere ulike vis. En måte var å lage et omfattende tankekart om hvilken forståelse intervjupersonene hadde om barns medvirkning, og hvordan de jobbet med det både under gjenåpningen, men også før Covid-19. Jeg hadde en hypotese om at arbeidet med ulike aspekter ved barns medvirkning ble påvirket på forskjellige vis.

To av kodene het 'frihet' og 'begrensninger'. Intervjupersonene fremhevet begrensningene både barna og de ansatte ble underlagt og opplevde. En del av intervjupersonenes uttalelser omhandlet ulike utfordringer de opplevde med den nye organiseringen, og hvordan de forsøkte å løse dem. Det var imidlertid noen positive bemerkninger også, slik som en opplevelse av frihet i noen kontekster, og en annen kode jeg kalte 'se barn'. Et annet poeng i flere intervju handlet om at barns medvirkning foregikk innenfor den gitte rammen, eller den konteksten vi befant oss i. Jeg stilte spørsmål til intervjuteksten, om hvilken sammenheng eller forhold det var mellom barns handlingsmuligheter, og barns mulighet til medvirkning i koronabarnehagen.

Et annet tema jeg så konturene av, handlet om hvordan de barnehageansatte opplevde arbeidsdagen sin i gjenåpningen av barnehagene. De fleste av intervjupersonene uttalte at vaskingen, og de nye rutinene tok mye tid og var krevende i starten. Samtidig sa de utover i intervjuet at de «fikk det [smittevernarbeidet] i fingrene etter hvert». Det var et gjennomgående tema at det var både utfordringer og muligheter, eller fordeler og ulemper med mange aspekter av koronabarnehagen.

Jeg fant tre overordnede tema, som jeg syntes fanget helheten i de barnehageansattes opplevelser. I starten kalte jeg disse temaene: 1) Smittevern kommer først, 2) Relasjoner i små grupper og 3) Begrenset handlingsrom. Temaene var knyttet til hverandre, og flere av kodene gjorde seg gjeldende over flere tema. Samtidig bidro de til å belyse sentrale sider av barnehagelærernes opplevelser med arbeidet i koronabarnehagen. Jeg oppdaget tidlig at ulike aspekter ble løftet opp som både utfordrende og mulighetsgivende, eller som en ulempe på ett vis og en fordel på et annet vis. Noen av utfordringene var også sammensatt, som gjorde at en kode både kunne gå inn under temaet 'Smittevern kommer først' og 'Begrenset handlingsrom'. Det var et aspekt jeg ville vurdere når jeg skulle gå gjennom temaene igjen.

Når temaene var funnet gikk jeg igjennom dem med et kritisk blikk for å se om kodene passet innenfor de ulike temaene. I tillegg undersøkte jeg om temaene var en god representasjon av helheten i datamaterialet. Det syntes de å være, men navnene kunne være mer representative for innholdet i temaene. De nye temanavnene ble: 1) Smitteverntiltak skaper utfordring i barnehagehverdagen, 2) Positive erfaringer ved den nye organiseringen og 3) Barns medvirkning i koronabarnehagen. Under analysearbeidet vurderte jeg i hvilken grad fortellingene som fremkom i fokusgruppeintervjuet skilte seg fra de individuelle intervjuene. Jeg fant at deltakerne i fokusgruppeintervjuet fortalte falt inn under de samme kodene og temaene som framkom i de individuelle intervjuene. Funn fra alle intervjuene presenteres derfor samlet.

I resultatpresentasjonen omtales alle intervjupersonene som barnehagelærere, både for å ivareta anonymitet, og for at teksten skal være mest mulig leservennlig. Sitatene er omskrevet fra en muntlig taleform, til skriftlig form, og er i tillegg meningsfortettet, med vekt på at intervjupersonenes budskap og meninger ikke skulle endres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Grunnen til dette er at intervjusamtalene ofte er oppstykket, har ekstra fyllord og at meningen i setningen kan være vanskeligere å tyde når den omsettes fra tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 308). Jeg har ikke anvendt konversasjonsanalyse i denne studien, og har dermed mindre fokus på språklige nyanser. Der jeg har fjernet innhold i sitatet markerer jeg det med [...]. Jeg omtaler intervjupersonene fra de individuelle intervjuene som Intervjuperson 1, Intervjuperson 2 osv., og intervjupersonene fra fokusgruppeintervjuet som Gruppeintervju, Intervjuperson 6; Gruppeintervju, Intervjuperson 7 osv. Intervjueren omtales som BP.

4.3.6 Validitet

Validitet handler om hvorvidt fremgangsmåten i forskningsprosjektet er egnet til studiens formål, og om studien undersøker det den er ment å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Videre er validitet også knyttet til gyldigheten av de tolkningene forskeren gjør (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at valideringsarbeidet bør foregå gjennom hele forskningsprosjektet, fremfor å fungere som en inspeksjon av ferdig resultat.

I starten av forskningsprosjektet var jeg veldig bevisst på at jeg forsket innenfor eget fagmiljø, og på en kontekst jeg hadde stått oppi selv. På den ene siden var det en styrke å kjenne konteksten så godt som jeg gjorde, fordi jeg lettere kunne forstå de jeg intervjuet, og sette meg inn i fortellingen de formidlet. Samtidig var det en risiko for at tilknytningen min til

miljøet og situasjonen, kunne gjøre at jeg overså elementer i datamaterialet som var forskjellig fra mine erfaringer. I tillegg kunne min forforståelse gjøre meg mindre oppmerksom på elementer, hvis jeg anså det som en selvfølgelighet. Det var derfor viktig for meg med en refleksiv objektivitet gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det innebærer å reflektere over hvordan man som forsker bidrar til produksjon av kunnskap. «Objektivitet i kvalitativ forskning betyr i denne forbindelsen at man streber etter objektivitet om subjektivitet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Denne refleksive holdningen har vært med meg i alle deler av forskningsprosessen, og spesielt i arbeidet med intervjuene. En annen problemstilling som gjorde seg gjeldende i intervjuet handlet om begrepsvaliditet knyttet til begrepet barns medvirkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Som det fremkommer, i kapittel 2.1.2, har ikke alle barnehageansatte lik forståelse av begrepet. Jeg sørget derfor for å undersøke hvordan intervjupersonene forsto begrepet, slik at jeg videre i intervjuet hadde en bedre forståelse av hva de mente når de snakket om barns medvirkning. I ettertid ser jeg svakheter ved begrepsvaliditeten knyttet til hvordan jeg undersøke barnehageansattes arbeid med barns medvirkning. Ved å operasjonalisere begrepet barns medvirkning, i forkant av intervjuguiden og intervjuene, kunne jeg i større grad spurt om ulike aspekter vedrørende barns medvirkning. Denne undersøkelsen ble gjennomført med to ulike intervjumetoder, altså en metodetriangulering (Grønmo, 2016). At dataene fra de ulike metodene sammenfaller anser jeg som en styrke ved undersøkelsens validitet. Studiens utvalg var strategisk valgt, og selv om kommunale barnehager var underrepresentert, anser jeg fortsatt utvalget som velegnet til å belyse studiens problemstilling.

I denne studien valgte jeg en hermeneutisk tilnærming for analysering av data. Det innebærer at kvaliteten på forskningen er avhengig av mine fortolkninger av datamaterialet, og hvorvidt de gir en korrekt forståelse av situasjonen og fenomenene som undersøktes. I analysearbeidet anvendte jeg den hermeneutiske sirkel som en veiviser i undersøkelsen av datamaterialet. Dette gjorde at jeg hele tiden var i en prosess hvor jeg sjekket gyldigheten av tolkningene jeg gjorde. Med utgangspunkt i min egen forforståelse bevegde jeg meg fram og tilbake i datamaterialet, mellom del og helhet. Ut ifra forforståelsen gjorde jeg fortolkninger som jeg undersøkte gyldigheten av, som igjen ledet til nye fortolkninger. En slik fremgangsmåte er orientert mot Gadammers holistiske kriterium for korrekt forståelse (Gilje & Grimen, 1993). Den innebærer at en korrekt forståelse av datamaterialet er et spørsmål om indre sammenheng eller koherens. Det handler om hvordan delene henger sammen, eller harmonerer med hverandre og helheten. Å spørre intervjupersonene om deres forståelse av barns medvirkning

var viktig for den hermeneutiske tilnærmingen i analysearbeidet. Det gjorde det mulig å sjekke tolkninger av intervjuutsnitt opp mot intervjupersonens forståelse av barns medvirkning, og vurdere tolkningens gyldighet. Det er et eksempel på arbeid innenfor den hermeneutiske sirkel, hvor jeg undersøkte at min tolkning av en intervjudel også var gyldig i lys av hele intervjuet.

4.3.7 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til hvorvidt forskningsprosjektet er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). I kvalitative studier kan reliabiliteten styrkes ved å gjøre forskningsprosessen transparent og eksplisitt (Silverman 2014, i Thagaard, 2018, s. 188). Dette er gjort ved å gi en grundig beskrivelse av fremgangsmåten i de ulike stegene av forskningsprosjektet, og ved å redegjøre for de metodiske valgene som er gjort. I tillegg beskrives tanker og fremgangsmåter i analysen av datamaterialet. I kapittel 5 presenteres og analyseres funn fra empirien. Jeg bruker sitat av intervjupersonene for å tilgjengeliggjøre empirien, og tydeliggjør hva som er intervjupersonenes tanker, og hva som er mine tolkninger. Ved å gjengi sitater kan lesere selv reflektere over utsagnenes meningsinnhold, og vurdere holdbarheten i mine tolkninger og analyser av studiens empiri.

Med tanke på at jeg forsket innenfor eget fagfelt har jeg gjennom hele forskningsprosjektet reflektert over hvordan min forforståelse har styrt valgene mine, og påvirket forskningen. I forkant av intervjuene planla jeg hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene, og stille oppfølgingsspørsmål som undersøkte interessante temaer i større detalj uten å være ledende.

Det var få av de jeg kontaktet som ville stille til intervju. Hos de fleste fikk jeg ikke svar, mens noen av slo og uttrykte at de synes temaet var krevende, eller at de ikke hadde tid. Jeg har nevnt mange ganger at barns medvirkning er et utfordrende begrep for barnehageansatte. Det kan tenkes at de som takket ja til intervju gjorde det fordi de følte seg trygg på å snakke om fenomenet, men det vites ikke. Det kan også hende de takket ja til å bli intervjuet fordi de hadde tidligere kjennskap til meg, og ønsket å hjelpe meg med masterprosjektet mitt.

4.4 Etikk

Forskningsetikk er et begrep som viser til verdier og normer som all vitenskapelig virksomhet må forholde seg til (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016). Disse normene og verdiene er konkretisert i forskningsetiske retningslinjer som beskriver prinsipper for gjennomføring av forskningsprosjekt og presentasjon av

forskningsresultater. Et viktig prinsipp er å utvise redelighet og nøyaktighet i presentasjon av forskningsresultatene, for eksempel ved å ikke plagiere andre tekster, og å utøve god henvisningsskikk (Thagaard, 2018, s. 21). Jeg har reflektert over og tatt hensyn til etiske problemstillinger og valg gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg har fulgt forskningsetiske retningslinjer, som de nevnt ovenfor og retningslinjer knyttet til behandling av personopplysninger (vedlegg 3), og fått prosjektet godkjent av NSD (vedlegg 5).

Konfidensialitet handler om å holde intervjupersonenes identitet hemmelig, og å lagre og behandle personopplysninger og datamateriale på en forsvarlig og trygg måte (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg tok lydopptak av intervjuene med appen «nettskjema diktafon», som er en sikker løsning for innsamling og lagring av data. Jeg skrev ikke ned navnene på intervjupersonene, men hadde kontaktinformasjonen deres fra når jeg rekrutterte de til intervju. Både i notatene jeg tok underveis i forskningsprosjektet, og ved transkriberingen av intervjuene, refererte jeg til intervjupersonene med tall, f.eks. «intervjuperson 3». Alle intervjuene ble transkribert på bokmål, og navn, stedsnavn eller andre identitetsmarkører ble anonymisert. Etter forskningsprosjektet er avsluttet lagres kun representative utsnitt av funnene i aidentifisert form.

Forskeren har et ansvar for å unngå at deltakere i forskningsprosjektet opplever negative konsekvenser som en følge av sin deltakelse (Thagaard, 2018). Å ivareta hensynet til konfidensialitet er en viktig faktor for dette. Hvis intervjupersonene eller barnehagene de tilhører er identifiserbare, vil det kunne sette intervjupersonene i en uønsket situasjon. Slik jeg skrev i kapittel 4.3 ønsket jeg at intervjupersonene skulle få en positiv opplevelse med å bli intervjuet. Maktforhold i forskningsintervju er asymmetriske, hvor forskeren bestemmer tema, stiller spørsmål og velger hvilke spørsmål som følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Jeg hadde en oppfatning i forkant av intervjuene om at barns medvirkning kanskje kunne oppleves krevende å bli intervjuet om, med tanke på at det er vanskelig å ramme inn begrepet på en presis måte. Med det i tankene var jeg bevisst hvordan jeg stilte spørsmål under intervjuet, og vaktet meg for å fremstå som kritisk eller vurderende av svarene. Flere av intervjupersonene ga uttrykk for at det var et vanskelig tema å snakke om, men sa at de hadde en positiv opplevelse av intervjuet.

4.4.1 Forskerrollen

En bevisst holdning til min egen rolle som forsker vil være avgjørende for å gjøre gode etiske avveininger, og for kvaliteten på forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Spesielt kommer dette til uttrykk ved at jeg forsker innenfor mitt eget fagfelt, ettersom jeg jobber som barnehagelærer, og har forsket fra et innenfra-perspektiv (Paulgaard, 1997). I og med at jeg er fortrolig og kjenner barnehagens praksis, rutiner og terminologi kan det medføre en forutinntatthet i forskningen. Det har jeg forsøkt å motvirke ved å være bevisst min egen kjennskap til feltet og forforståelse.

Intervjupersonene kjente til min rolle som barnehagelærer og viste at jeg også hadde arbeidet i barnehagen under koronapandemien. Tilknytningen min til barnehagefeltet og kjennskapen min til et par av informantene vil kunne påvirke forskningsprosjektets uavhengighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er altså viktig å forholde seg til etiske spørsmål og problemstillinger gjennom alle faser av forskningsprosjektet.

Det oppsto en situasjon i et intervju jeg opplevde som etisk krevende, hvor min rolle som barnehagelærer påvirket forskerrollen. Intervjupersonen fortalte om hvordan de hadde arbeidet, og jeg opplevde at jeg både var uenig i måten de hadde arbeidet, og at jeg ikke riktig forsto hvorfor de hadde gjort som de gjorde. Jeg stilte spørsmål for å få klarhet i om jeg hadde oppfattet utsagnet riktig, men jeg vegret meg for å forfølge temaet fullt ut og granske det. Grunnen til det var at jeg ble usikker på hvordan jeg skulle spørre uten å virke kritisk og vurderende, og at jeg ikke ønsket å påføre intervjupersonen ubehag eller negative tanker om seg selv, ved å måtte forsvare måten de hadde arbeidet på. En annen grunn til at jeg ble usikker på hvordan jeg skulle håndtere situasjonen er nok også min begrensede erfaring med å utføre forskningsintervju.

5 Analyse av empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere analyser av empiri og funn fra intervjuundersøkelsen, som bidrar til å svare på problemstillingen: «*Hvilke opplevelser har barnehageansatte fra gjenåpningen av barnehagene under koronapandemien, og hvordan ivaretok de barns rett til medvirkning?*». I tillegg drøfter jeg studiens funn opp mot teoretisk rammeverk. Funnene, relatert til gjenåpningen av barnehagene, kommer først. Deretter presenterer jeg funn knyttet til positive erfaringer de ansatte hadde under koronapandemien. Til slutt løfter jeg frem og drøfter funn vedrørende barns medvirkning i koronabarnnehagen.

5.1 Smitteverntiltak skaper utfordringer i barnehagehverdagen

Funnene, i dette kapitlet, omhandler ulike type utfordringer de barnehageansatte opplevde ved gjenåpningen av barnehagene og iverksetting av smitteverntiltakene. Jeg vil presentere de under overskriftene: 1) Strukturelle og organisatoriske utfordringer, 2) pedagogiske utfordringer og 3) etiske utfordringer.

5.1.1 Strukturelle og organisatoriske utfordringer

Barnehagene gjenåpnet mandag 20. april, 2020. Barnehagelærerne beskrev en intens planlegging og organisering for at barnehagene skulle kunne iverksette de påkrevde smitteverntiltakene. De ansatte hadde to virkedager på å forberede seg, og flere barnehagelærere fortalte om betydelig jobbing gjennom helgen.

«Det var en omfattende prosess. Vi som er pedagogiske ledere satt jo egentlig 2-3 dager i møtevirksomhet, og prøvde å organisere alt. Det kom jo hele tiden nye retningslinjer fra UDIR, om at 'sånn skal det gjøres', og så kom det retningslinjer fra <barnehageeier>. Så vi hadde veldig mange prosesser hvor vi lagde gode planer, og tenkte 'Nå skal vi få det her til', og så snudde vi oss, og det var gått en time, og så bare 'Nei, nå må vi gjøre om, for vi får ikke lov til å gjøre sånn'» (Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

Det var ikke lett å omsette tiltakene fra SVV til praksis, ettersom mange barnehager i Norge har en strukturkvalitet som gjør slik organisering krevende. Slik jeg nevnte i kapittel 1.4 nevnte ikke SVV redusert åpningstid som en mulighet for å kunne organisere og iverksette smitteverntiltakene. Tromsø kommune reduserte imidlertid åpningstiden for sine barnehager til tidsrommet kl. 08.00 - 15.30, i forkant av gjenåpningen (Lægland, 2020). De private barnehagene i kommunen fulgte kommunens initiativ og reduserte også sine åpningstider.

De ansatte jobbet intensivt dagene før og den første uken etter gjenåpningen, for å lage en organisering og en dagsrytme som ivaretok smitteverntiltakene i SVV. Samtidig skulle de ansatte også ivareta sine oppgaver i barnehagen. Barn og ansatte skulle fordeles i ulike kohorter. Til tross for føringene i SVV var det mange avveininger og tilpasninger som måtte gjøres for å fordele barn og ansatte i kohorter.

«Det var flere vennegrupper som vi var nødd til å skille fordi foreldrene måtte levere barna til ulike tidspunkt. [...] Den ene tidlig, og den andre seint. (Intervjuperson 1)

Barnehagelærerne forsøkte å organisere kohortene slik at alle skulle ha en kjent lekekamerat, og en trygg og kjent ansatt i sin kohort. På noen av avdelingene/basene i barnehagene gikk kohortinndeling ganske smertefritt. Flere barnehagelærere fortalte at de delte barna inn etter alder, og opplevde det som en naturlig og god inndeling. Det var hovedsakelig på storavdelinger/-baser at noen barn uttrykte misnøye med kohortinndelingen.

«Barna uttrykt ting som 'hvorfor får ikke jeg leke med han og han', og «jeg savner henne', [...] og 'vi bruker å leke i lag'.» (Intervjuperson 2)

Disse barna hadde vært borte fra barnehagen og lekekamerater i over en måned, og når de kom tilbake ble de separert fra lekekamerater. Barnas misnøye kan godt forstås i lys av Greves (2008) poeng om at hvert vennskap er unikt, og ikke kan erstattes av et annet. De første ukene diskuterte flere av barnehagene jevnlig hvordan kohortene fungerte, og gjorde justeringer fra uke til uke der det var mulig.

«Vi prøvde å strukturere det slik at alle skulle ha en kjent lekekamerat, men jeg vet at ungene ga uttrykk for at de savnet lekekamerater, og ville være sammen med dem. De var på separate rom, så barna så jo nesten ikke hverandre [...]. Vi rullerte der det lot seg gjøre, men noen ting fikk vi ikke gjort noe med» (Intervjuperson 1)

Alle barnehagene, i denne undersøkelsen, reduserte åpningstiden, for å gjøre det mulig å organisere dagen i tråd med tiltakene i SVV. De hadde imidlertid foreldre med kritiske samfunnsfunksjoner, som innebar at noen barn måtte ha lengere oppholdstid enn det barnehagen i utgangspunktet hadde planlagt for.

«Det var utrolig mange barn som trengte full åpningstid. Det var på alle baser, og alle kohortene var berørt av det. Det var litt vanskelig å få det til fordi det var kjempestrengt i forhold til at vi skulle ikke blande voksne, ikke blande barn og ikke blande kohorter.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

Som nevnt inneholdt ikke SVV informasjon om hvordan barnehagene skulle tilrettelegge for familier med behov for full åpningstid. Det ble dermed opp til hver enkelt barnehage å finne ut hvordan de skulle strekke åpningstiden for de med rett til det, samtidig som de ivaretok smittevernet på en best mulig måte. Barnehagene klarte å finne en organisering som fungerte i samarbeid med foreldrene. Det innebar imidlertid å utnytte personalressursene i så stor grad, at organiseringen ble nokså sårbar for sykefravær hos de ansatte. Når de flyttet på vaktene

fikk noen kohorter oppholdstid litt tidligere på dagen, mens andre kohorter dekket opp et senere tidsrom på dagen. Prosessene med å organisere og planlegge kohorter og vakter foregikk fortløpende i starten, og var noe av det som krevde mye tid. Barnehagelærerne opplevde nok et dobbelt ansvarsområde, ettersom de måtte håndtere disse problemstillingene samtidig som de hadde ansvar for barna i sin kohort.

Barnehagelærerne opplevde det som krevende å organisere hvor alle kohortene skulle være, og å finne egnede rom og løsninger. Noen barnehager delte dagen i to, hvor noen var inne på formiddagen, og andre på ettermiddagen. Et par barnehager hadde en utegruppe eller lavvogngruppe som kun brukte barnehagebygget for å gå på toalettet. De fleste hadde en stram dagsrytme som la rammer for hvor hver kohort kunne oppholde seg til gitte tidspunkt, når de måtte gå ut eller inn og når de skulle spise måltider. Flere barnehagelærere fortalte at det var utfordringer knyttet til å gi egnede rom til alle kohortene:

«Vi prøvde jo å etterkomme barnas ønsker best mulig, men vi kunne ikke fylle det rommet med, eller utforme det på hvilken som helst måte. Det var fortsatt bare fire vegger, og seks barn som skulle inn der.» (Intervjuperson 1)

Barnehagelærerne opplevde det som vanskelig å gi barna de samme mulighetene til lek og aktiviteter som de var vant til, ettersom de hadde både mindre areal og færre leker enn tidligere. Andre barnehagelærere uttrykte at de måtte bruke alle tilgjengelige rom. Noen av rommene var tomme lekerom, hvor mye leker og materiale var fjernet på grunn av smittevern. I tillegg delte flere barnehager opp avdelingsrom og fellesrom med skillevegger. Det var ikke problemfritt, og noen barnehagelærere opplevde at barna ofte ble opptatt av hva den andre kohorten gjorde bak skilleveggen. Da ville barna gjerne gjøre det samme, eller ha lekene den andre kohorten holdte på med, og dermed ble de forstyrret og kontinuiteten i deres egen lek ble brutt. Noen av barnehagene var basebarnehager med vinduer mellom rommene, som også påvirket hvordan romfordelingen av kohortene opplevdes av de ulike barna:

«For ikke å snakke om de her toåringene som sto og kikket etter oss, som de ikke fikk være med. De sto med sånne lange blikk [...] de skjønnte jo ikke helt hvorfor de ikke kunne, ikke sant?» (Intervjuperson 3)

Andre bemerket at de eldre barnehagebarna forsto hvorfor de måtte holde avstand fra hverandre. Det var vanskeligere å snakke med de yngste om hvorfor barnehagen hadde endret seg så kraftig, ettersom smittevern og det å hindre sykdom var veldig abstrakte begrep for en

2-åring. Disse barna opplevde nok denne separasjonen som lite begripelig, jamfør Antonovskys (2012) teori om OAS.

En annen strukturell utfordring som ble nevnt handlet om tilgang til toalett, vask og stellerom. I utekohortene måtte de gå inn for å ta et barn på toalett eller stellerom. Hvis kollegaen i samarbeidskohorten var på pause, eller ikke til stede akkurat da, måtte enten alle barna bli med inn samtidig, eller så måtte de få hjelp av noen i en annen kohort til å følge med. Samarbeid mellom ansatte på ulike avdelinger, som er veldig vanlig i normal barnehagedrift, ble vanskeligere i koronabarnehagen. I en barnehage måtte flere kohorter dele på ett stellerom, og det krevde vask mellom hver bruk. Det gjorde det både tungvint i forhold til tid brukt på vasking, og krevende når bare en kohort kunne være der om gangen.

«Vi vasket når vi hadde tid til å gjøre det, men vi fant ut at det skulle ikke ta bort all tiden fra ungene.» (Intervjuperson 5)

Denne barnehagen opplevde vaskingen som såpass tidkrevende, at de besluttet å være mer selektiv med hvor mye de skulle vaske. Barnehagelærerne skulle sørge for at barnehagen var en trygg plass å være, men de skulle også være til stede sammen med barna og, sørge for at barnehagen var en bra plass å være også.

Mye nedbør og en svært langvarig vinter utfordret også barnehagene. Kohortene som oppholdt seg mest utendørs måtte tilpasse hverdagen på de verste «værdagene».

«Barna fikk et positivt forhold til gapahuken, fordi vi gjorde mest mulig ut av det, og prøvde å gjøre det positivt. Drømmen hadde vært og hatt en lavvo, fordi gapahuken var jo overhodet ikke tett, og varmelampen var jo bare til pynt. På de kaldeste dagene trakk vi inn i garderoben og hadde hvilestund. Barna lå på gulvet mens jeg fortalte eventyr eller vi hørte på lydbok.» (Intervjuperson 1)

Å være en utekohort opplevdes tidvis utfordrende når det eneste stedet de kunne gå inn å varme seg var garderoben de delte med de andre kohortene på avdelingen. Den lange vinteren brakte med seg mye snø. De store snømengdene skapte utfordringer, men også muligheter i forhold til utelek og aktivitet (som jeg skriver om i 5.3.1). Alle barnehagene delte uteområdet i soner, og flere brukte snøfreser for å lage skiller mellom de ulike sonene.

«Utesonen til lavvogruppen var svært liten, siden vi for det meste skulle gå på tur. Det var liksom noe som var avtalt på forhånd slik at resten av barnehagen skulle ha litt

plass. For selv om vi har et stort uteområdet så blir det allikevel trangt om plassen på vinterstid. Det er ikke så lett å ferdes for de små overalt på uteområdet, siden det er mye skog.» (Intervjuperson 4)

Selv om denne barnehagen har et stort uteområde, gjorde all snøen en del av området utilgjengelig. Noe av uteområdet kunne freses med snøfreser, men for de yngste barna gjorde de store snømengdene det krevende å ferdes der det ikke var frest. Andre barnehager opplevde mest utfordringer knyttet til romfordelingen inne, hvor barn og ansatte opplevde at innerrommet begrenset dem, og bydde på færre muligheter enn tidligere.

Den omfattende omorganiseringen resulterte i planløsninger med lite fleksibilitet, hvor barn og ansatte til enhver tid måtte forholde seg til smittevernsbegrensninger.

«For å klare å overholde smittevernreglene så var det jo nødvendig og følge et veldig firkantet, og strikt tidskjema, for å klare å holde de fra hverandre de ulike kohortene. Jeg måtte være med min kohort i min utesone, og når vi gikk inn så måtte vi gå rett på kjøkkenet og der måtte vi leke i en time til...» (Intervjuperson 2)

Barnehagelærerne opplevde at de stramme planløsningene reduserte fleksibiliteten og handlingsrommet, og at det var lite mulighet til å avvike fra planene. Når de etter hvert kom fram til en organisering som fungerte holdt de i stor grad fast på den. Flere kohorter hadde brukt tid på å utvikle rammer og rutiner som fungerte i deres nye hverdag, og barnehagelærerne følte at det var viktig å holde fast i de trygge rammene og rutinene de hadde etablert. Et slikt begrenset handlingsrom for både barn og ansatte til å være fleksibel, og å bevege seg utenfor de satte rammene, påvirket nok opplevelsen av påvirkningskraft på egen hverdag.

Smittevernveilederen presiserte at syke personer ikke skal være i barnehagen, og terskelen for hva man regnet som 'syk' ble redusert. Flere av barnehagelærerne opplevde det som krevende å vurdere om barna var frisk nok til å være i barnehagen, eller om foreldrene måtte holde de hjemme.

«Det har vært vanskelig å si om barn har vært frisk nok for barnehagen. Der har vi møtt motstand fra foreldrene. Litt sånn 'okei, hva sier de egentlig nå? Hva er mye snørr? Hva er forskjell på mye og lite? For nå er denne ungen sånn midt imellom'.» (Intervjuperson 5)

Her kan det tenkes at de barnehageansatte kom i en skvis mellom hensynet til smitteverntiltakene, som sa at barn med selv milde forkjølelsessymptomer ikke skulle være i barnehagen, og å skulle forsvare avgjørelsen om å sende barn hjem ovenfor foreldre. Det var ikke bare krevende å vurdere hvorvidt barna var friske nok til å være i barnehagen.

Barnehagelærerne uttrykte også at det var krevende å forholde seg til den reduserte terskelen for når de skulle holde seg hjemme ved sykdom.

«Det var en del utfordringer med sykefravær for hvis man hadde litt hoste eller rennende nese så måtte man jo holde seg hjemme. Og hvor lenge man skulle man holde seg hjemme? Og skulle man teste seg?» (Gruppeintervju, Intervjuperson 9)

«Det var noen morgener hvor ansatte ringt inn sykefravær, hvor vi måtte ringe foreldrene og si: 'beklager, men vi har ikke tilbud til dere i dag'. Men da utøvde vi også skjønn slik at de med samfunnskritiske jobber fikk komme med barna i barnehagen.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 7)

«Vi måtte rett og slett lage en prioriteringsliste.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 9)

Fraværet kunne bli langvarig hvis man måtte bestille koronatest, og deretter vente på prøveresultatene. Det fikk igjen konsekvenser for barnehagen som skulle opprettholde et tilbud for barna på den berørte kohorten. Det var få vikarer å få tak i, og på grunn av organiseringen med kohorter hadde det større betydning enn før hvorvidt vikarene var kjent med barnehagen og barnegruppen.

«Vi fikk jo ikke tak i vikar. Tidligere var vi veldig god på å samarbeide på tvers av avdelingene, men det kunne vi ikke nå.» (Intervjuperson 5)

De ansatte forsøkte å løse utfordringer knyttet til manglende personale på best mulig vis. Det var imidlertid ikke mulig å bruke de verktøyene de ville brukt ved vanlig drift, slik som fleksibilitet, hjelpsomhet og samarbeid. Den reduserte muligheten til å samarbeide opplevdes som en utfordring på flere områder i hverdagen.

«Vi baserer driften vår ganske mye på samarbeid på huset. Når vi ikke fikk lov til det så var det utfordrende på mange hverdagslige ting, som vi bare har tatt som en selvfølge. Hvis det skjer noe kan en fra en annen avdeling komme ut, og være sammen med mine unger. Vi hjelper hverandre mye. Vi har jo hatt veldig mye fokus på at vi bygger den kulturen med at vi er ett hus, og at...» (Intervjuperson 2)

«Sånn fleksibilitet?» (BP)

«Ja, og den ble jo veldig rokket ved da.» (Intervjuperson 2)

Her gir barnehagelæreren uttrykk for at manglende samarbeid ikke bare påvirket rutiner og arbeidsmåter, men at barnehagens kultur ble satt på prøve. Den nye organiseringen så ut til å påvirke fellesskapsfølelsen i barnehagene, med tanke på at kohortene i såpass stor grad opererte uavhengig av hverandre. Barnehagelærerne uttrykte at de i større grad enn tidligere ble stående alene med praktiske eller pedagogiske utfordringer. De ansatte hadde også færre møter og felles opplevelser med kollegaer, som kan ha påvirket relasjoner og fellesskapet. Kontakten med kollegaer opplevdes som et savn for noen.

«Det ble et sånn savn etter hvert. Vi hadde det veldig fint, men det var ensomt på en måte. Savnet flere kollegaer å spille på. Når man er i en situasjon blir man veldig innforstått på å gjøre det beste ut av det, men jeg tror ikke jeg kunne gjort det over lengere tid.» (Intervjuperson 4)

Flere av de andre barnehagelærerne hadde uttalelser som «å få ting til å gå rundt», eller «å gjøre det beste ut av det». Situasjonen opplevdes som krevende, men samtidig nødvendig. Med tanke på de ansattes OAS (Antonovsky, 2012) kan situasjonen beskrives som *begripelig*, ettersom de forsto bakgrunnen for endringene. Barnehagelærerne gir uttrykk for at situasjonen opplevdes som mer eller mindre *håndterbar*. Det avhengte av barnehagens strukturkvalitet, og i hvilken grad de lyktes med iverksetting av smitteverntiltakene. I tillegg ga barnehagelærerne uttrykk for at situasjonen opplevdes mer håndterbar når kravene til forsterket renhold ble redusert, og de fikk smittevernarbeidet «mer i fingrene». Som *Intervjuperson 4* uttrykker, tror hun ikke hun kunne stått i situasjonen over tid. Det kan tenkes at barnehagelærerne opplevde det *meningsfullt* å stå sammen i en nasjonal dugnad om å takle en stor samfunnsmessig utfordring. Samtidig ga noen barnehagelærere uttrykk for en følelse av at barnehagene var gjenåpnet for at foreldre skulle komme seg på jobb. Det kan tenkes å redusere opplevelsen av at arbeidet er *meningsfullt*. Noen aspekter ved den nye organiseringen av barnehagen ble også løftet frem som positiv og ettertraktet, men det var allikevel en krevende tid for de barnehageansatte.

«Jeg merker jo det fremdeles, [høsten 2020] at det av og til er litt tungt. Vi har jo fremdeles flere regler å forholde oss til enn det vi hadde før mars.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 9)

Selv om enkelte smitteverntiltak ble mindre inngripende etter hvert bar rutiner, arbeidsmåter og livet i barnehagen preg av pandemien. Det kan være at rammene barnehagene måtte operere innenfor ble påvirket av usynlige maktstrukturer (Foucault, 1999). Samfunnet utenom barnehagen endret seg som følge av koronapandemien, for eksempel med tanke på nærhet og kontakt mellom mennesker.

5.1.2 Pedagogiske utfordringer

Barnehagelærerne beskriver en ny og annerledes hverdag i tiden etter gjenåpningen. Oppgaven deres, eller samfunnsmandatet, var ikke lenger bare «å ivareta barnas behov for lek og omsorg og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (KD, 2017, s. 7). Det kom en ny og omfattende oppgave på toppen av dette, nemlig å ivareta smitteverntiltakene i SVV. Ved gjenåpning av barnehagene var det omfattende krav til økt renhold og hygiene. All vaskingen krevde mye tid og oppmerksomhet fra de barnehageansatte tidlig i gjenåpningen.

«Den første tiden var det jo sånn at vi ikke fikk ta på hverandre, og nesten ikke se for nært på hverandre heller. Det handlet mye om den fysiske adskillelsen, og det å ikke komme borti hverandre. Ikke være på samme rom, ikke bruke samme leker. [...] Det var mye vasking. Vaske, vaske, vaske overflater og leker. Og minst mulig leker for det skulle være lett å få vasket over.» (Intervjuperson 3)

Flere ansatte var nervøse for smitte og jobbet hardt for at smittevernet skulle være best mulig. Kravene til vasking var omfattende, og det var nok krevende for de ansatte å vurdere hvor mye vasking som var nok. Med de reviderte smittevernveilederne som kom i mai 2020 ble kravene til vasking gradvis redusert. Dette indikerer at også UDIR og FHI var usikre på hvor mye vasking som var nødvendig for trygt smittevern i en barnehagekontekst.

Håndvask måtte gjøres mye hyppigere enn tidligere. De som oppholdt seg mest utendørs brukte for det meste håndsprit. Andre barnehagelærere fortalte at barna elsket vann, så håndvasken gikk ganske knirkefritt. Den økte intensiteten i håndhygiene førte imidlertid til flere oppbrudd.

«Det ble mye unødvendig og unaturlige oppbrudd siden man måtte innom den vasken og vaske fingrene. Og med små barn, de er jo i øyeblikket, så du mister mange [øyeblikk] fordi du måtte bort og vaske fingrene først.» (Intervjuperson 3)

Dette kan være øyeblikk med lek og samspill, eller små barns initiativ og uttrykk. Bae (2009b) poengterer at fokusert oppmerksomhet mot barnet er viktige for å støtte det i samspillsrelasjoner. En slik oppmerksomhet kan være vanskelig å opprettholde i overganger, hvor den ansatte er fokusert på å ivareta smittevernet.

Alle barnehagene ryddet bort leker før gjenåpningen. De lagde tilpassede lekekasser med leker som lot seg rengjøre, eller ulike lekekasser for hver dag, slik at de kunne stå i karantene. Det oppsto mange problemstillinger knyttet til valg av materiell, og hvor mye leker som skulle være tilgjengelige. Jo mer leker barnehagene hadde fremme, jo mer måtte personalet vaske.

*«Det var veldig vanskelig med bøker. For alt må jo smittevaskes. Kan du vaske en bok? Det ble veldig mye konstruksjonslek for det er enklere å vaske. [...] Vi tok frem putene og hadde puterom, Vi byttet hver tredje dag på hvem som fikk ha de, men da ble det jo også sånn 'hvorfor får de ha puter, hvorfor får ikke vi ha puter?'»
(Gruppeintervju, Intervjuperson 9)*

Andre barnehagelærere opplevde det mest krevende å organisere vaskingen på en hensiktsmessig måte. I en barnehage delte flere kohorter garderobe, gang, stellerom og kjøkken. Vaskingen skulle både fordeles rettferdig og gjøres, og det opplevdes som veldig tidkrevende.

«Hver gang man var ute i garderoben var det jo 'okei, ikke ta på noe, ikke... okei, du tok der. Vi må gå og vaske der'. [...] Vi hadde litt lister her og der, om når det var vasket sist og når man hadde vært på stellerommet skulle man vaske ned...alt egentlig. Både stellematten og vasken der, og vasken som ungene hadde brukt. [...] Vi prøvde oss på vasking av lekene hver dag i starten. Men det tok jo bort all tiden, da var man bare opptatt med vasking.» (Intervjuperson 5)

Ettersom barnehagen hadde flere fellesområder som måtte smittevaskes mellom bruk, ble det tilsynelatende vanskelig for denne barnehagen å lage en hensiktsmessig organisering av dagen og vaskingen. Etter hvert fikk noen barnehager en renholder eller ekstra bemanning for å ivareta skjerpet renhold, i tillegg til at renholdkravene ble redusert i SVV.07.05.20 og SVV.29.05.20. Barnehagelærerne som fikk hjelp til renhold opplevde dette som en stor endring:

«Da kunne vi fokusere på å være pedagoger, på å være barnehage... og følge rammeplanen og alt den krever at vi skal gjøre. En stund måtte vi sette den litt til side, faktisk. Vi måtte fokusere på å vaske, på smittevern og alle tiltakene.»
(Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

Det var imidlertid noen barnehagelærere som fant gode løsninger for vaskingen, som reduserte påvirkningen det hadde på barnehagehverdagen:

«Siden alle lekene tålte å bli våt eller spritet, badet vi alle lekene i såpevann på slutten av dagen. [...] Vi fikk i hvert fall samlet alle lekene, og så det ble liksom en liten rutine at lekene skulle bades før de skulle legge seg til i morgen.[...] Det ble en sånn positiv greie ut av å måtte ta bort alle lekene hver dag.» (Intervjuperson 1)

Dette eksemplet viser hvordan barna kunne delta i smittevernarbeidet, på en måte som barna kunne oppleve som både begripelig og meningsfull, opplevelsesaspekter som Antonovsky (2012) beskriver som viktige for å utvikle en sterk OAS. Det er også en form for deltakelse som kan bidra til barnas utvikling av resiliens (Freeman et al., 2015; Sanson et al., 2019).

Flere barnehagelærere opplevde det som uvant og krevende å være så alene om arbeidet sitt, og savnet flere kollegaer og samarbeide med. Noen av de ga uttrykk for at den manglende plantiden og møtevirksomheten påvirket fagmiljøet negativt, og gjorde det vanskeligere å være en pedagogisk virksomhet. Andre fremhevet reduksjonen av møtetid i løpet av dagen som positivt, ettersom de var mindre borte fra barna.

«Det var jo slik at når man står så alene med sin kohort... de faglige diskusjonene omkring, for eksempel etiske dilemmaer og medvirkning... de forsvant jo. [...] Man trenger det fagmiljøet og å få samarbeide, for å skape en god barnehage.»
(Intervjuperson 2)

«Samarbeidet på tvers er ikke-eksisterende, og det er jo et savn. Det er det. Det går jo på samarbeid personalet imellom, og da i forhold til det pedagogiske, klubber, og lekemiljø, for det blir veldig begrenset.» (Intervjuperson 3)

Barnehagelærerne beskriver samarbeid som noe sentralt for deres arbeid som pedagoger, og for det faglige arbeidet i barnehagen. I barnehager jobber personalet tett sammen i avdelinger og baser. Arbeidsmåtene omkring det pedagogiske arbeidet blir dermed påvirket av å jobbe

mer adskilt. Opplevelsen av at det pedagogiske arbeidet ble begrenset kan også handle om at barnehagelærerne måtte tenke nytt, og ikke kunne følge planer på samme vis som før.

Etter hvert, i SVV.29.05.20, ble kohortstørrelsen justert til å kunne omfatte hele avdelinger. På spørsmål om hvordan rutiner og arbeidsmåter ble endret som en følge av det, svarte noen at de gled tilbake til gamle rutiner, men at hverdagen fortsatt bar preg av smitteverntiltak, krav om avstand mellom kohorter og redusert plass å være på. Det var også noen som opplevde denne overgangen som mer krevende.

«De andre på basen var vant til å jobbe sammen, og plutselig så skulle jeg være pedagogisk leder og lede personalgruppen igjen. Det var faktisk litt tøft i begynnelsen, for de var vant til sine rutiner og jobbe med sine ting.» (Intervjuperson 4) [...]

«Ja, på hvilken måte var det utfordrende?» (BP)

«Mest utfordrende fordi de hadde liksom ... det er rart det med arbeidsmiljø og arbeidskultur. De hatt fått sin egen kultur og sin egen måte å løse ting på, og et annet type hierarki kan man kanskje si.» (Intervjuperson 4)

Denne barnehagelæreren hadde savnet kollegafellesskapet under «rød» drift, men overgangen til å bli én base igjen gikk ikke så lett som hun hadde sett for seg. Resten av personalet på basen så ut til å ha utviklet en større grad av autonomi, mens de var delt i små kohorter. Når de skulle jobbe sammen igjen, opplevde hun at hennes lederrolle eller ledelse ble utfordret av arbeidskulturen de andre hadde utviklet sammen. *Intervjuperson 2* beskrev også at noe ved kulturen i barnehagen ble rokket ved. Barnehagens fellesskap ble preget av begrensningene de var underlagt.

5.1.3 Etske utfordringer

Den nye hverdagen hadde både praktiske, organisatoriske utfordringer og pedagogiske utfordringer. Barnehagelærerne fortalte om flere situasjoner hvor kravet om smittevern strittet imot deres pedagogiske grunnsyn eller verdier.

«Det var vanskeligst når vi var ute, for da kommer barna og vil opp og vil ha klem, og alle de tingene vi ikke fikk lov å gjøre. Vi skulle ikke gå nært de, og var det snørr så skulle de voksne på den kohorten tørke snørret. [...] Så, den der avvisningen... Jeg er ikke en sånn. Jeg tar det som er, og avviser ingen. Det var ikke ungene vant til heller, at jeg var sånn.» (Intervjuperson 3)

Disse situasjonene utfordret dem på et faglig relasjonelt og etisk plan, selv om det kan beskrives som en legitim maktutøvelse (Dingstad, 2018). En etisk utfordring som flere av barnehagelærerne fortalte om, handlet om å avvise barnas kontaktforsøk eller å begrense hvem de fikk være sammen med. Det å skulle avvise og begrense barnas sosiale handlingsrom på dette viset var krevende på et mer personlig plan for noen av barnehagelærerne. Ovenfor gjengis et sitat hvor *Intervjuperson 3* sier «Jeg er ikke en sånn [som avviser barn]», og viser hvordan hennes egne verdier kom i konflikt med smitteverntiltakene. En annen barnehage opplevde også etiske utfordringer knyttet til avvisning av barna, men håndterte det annerledes enn i eksemplet ovenfor.

«Vi har veldig mange søsken på tvers av avdelingene, og de ville jo gå og hilse på bror eller søster hele tiden. Det tok lang tid før de lærte hva den grensa betydde. [...] Vi voksne kunne jo ikke avvise barna heller, hvis de ville gå og klemme noen.»

(Intervjuperson 5)

«Hvordan løste dere det?» (BP)

«Vi løste det egentlig sånn at ungene fikk lov å komme. Vi ga de klem hvis de trengte, og så skulle en voksen på den avdelingen komme og hanke de inn igjen, for da fikk de ikke den avvisningen.» (Intervjuperson 5)

I denne barnehagen valgte de å se bort fra råd i SVV, ved å la barn krysse kohorter for å gi klem, slik at barna ikke skulle oppleve å bli avvist. En slik tankegang kan peke mot en forståelse av at barn har rett til å bestemme selv og ta egne individuelle valg i barnehagen, og at ansatte ikke kan utøve makt ved å avvise dem (Dingstad, 2018). Andre barnehagelærere fremhevet at de møtte barnas ønsker, om å være sammen med barn i andre kohorter, på en anerkjennende måte. De uttrykte forståelse for barnas opplevelse, men fortalte at det dessverre ikke var mulig på grunn av Covid-19.

«Flere ansatte synes det var etisk utfordrende og skulle rettferdiggjøre det å skille barna såpass mye. [...] Vi var jo opptatt av å vise bekræftelse og forståelse for, og anerkjenne opplevelsen til ungene. Vi diskuterte jo ganske mye om 'okei, hva er prioriteringsrekkefølgen vår her?'. Og det ble jo smittevern.» (Intervjuperson 2)

Flere barnehagelærere opplevde det som et dilemma når de ikke kunne komme barnas ønsker i møtet. Barnehagene synes å legge barnets beste til grunn i avgjørelsen om hvordan de skulle håndtere dilemmaene. Barnehagen som opplevde at vaskingen var tidkrevende og vanskelig å

organisere, syntes vaskingen tok for mye tid bort fra barna, og gikk over til å vaske når de følte de hadde mulighet.

En annen etisk utfordring var hvordan personalet skulle forholde seg til tiltakene om redusert kontakt med barna.

«Vi fikk oppfordring om at vi skulle ikke være for tett på barna, men barna har jo behov for omsorg, og hvor går grensen? Det var jo litt vanskelig. For har noen behov for en klem så er det jo selvsagt at de må få en klem. Men så er det jo også det her at man må hele tiden drive å passe på. Man skal ikke drive og gnikke seg oppå hverandre. Så i starten var vi veldig påpasselig med veldig mange ting. Det er sånn som man får høye skuldre av.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 9)

Barnehagene skulle ivareta barnas behov for kontakt og omsorg, men også holde avstand og vaske hendene etter kos og trøst. *Intervjuperson 9* spør 'hvor går grensen?'. SVV hadde lagt nye normer for kontakt mellom barn og ansatte, og gjort grensene mer utydelig. Det ble en usynlig maktstruktur (Foucault, 1999) som påvirket kontakten mellom barn og ansatte. Dette var noe som bidro til at gjenåpningen av barnehagene tidvis opplevdes både stressende og usikker for barnehagelærerne. Selv om SVV beskrev hvordan smittevernet i barnehagen skulle løses, var det krevende å omstille dette til praksis. I tillegg var noen grenser utydelige, slik som hvor mye nærhet man kunne gi barna, og hvor mye vasking som var nødvendig for et forsvarlig smittevern i barnehagen.

5.2 Positive erfaringer ved den nye organiseringen

For å organisere kohortene i tråd med smittevernveilederen var det nødvendig å ha full bemanning hele dagen. Dette innebærer én ansatt per tre barn under tre år, og én ansatt per 6 barn over 3 år (Barnehageloven, 2005, § 26). Da kunne de ansatte følge sin kohort i hele åpningstiden. Alle var samstemte i at dette var en positiv endring, og noe de ønsket å videreføre i en barnehagehverdag post pandemi.

«Det er jo noe [bra] som har kommet ut av kohortene, det at vi har vært full bemanning på hele tiden. Det har jo barnehagene skreket om hele tiden. I en vanlig hverdag er det [full bemanning] bare fra klokken 10-14. Mens nå var vi full bemanning når ungene kom og når ungene gikk. Vi kunne se dem og møte dem med full bemanning gjennom hele dagen.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

«Jeg merker det er veldig forskjell på det nå også egentlig. Jeg føler det er flere dager hvor jeg føler at jeg ikke strekker til fordi vi har full åpningstid, men vi er fortsatt den samme bemanningen som vi var før [pandemien]. Og det er mange unger på få voksne, og vi har faktisk ikke mulighet til å se hver enkelt unge. Dessverre er det sånn at vi ser de som roper høyest.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 9)

Barnehagelærerne poengterer at de hadde bedre forutsetninger for å se hvert enkelt barn gjennom hele dagen under kohortorganiseringen, i motsetning til organiseringen under normal drift. De antyder at både den reduserte gruppestørrelsen og den styrkede bemanningen gjorde at barna ble bedre sett, gjennom hele dagen, og ikke bare mellom kl. 10-14. Som tidligere nevnt ble åpningstiden redusert. Både de ansatte og foreldrene opplevde at det bidro til at barna var mindre slitne etter endt barnehagedag.

«Jeg synes det var helt fantastisk å se at barnehagefolk, foreldre og samfunnet skjønner hva det er barnehagen skal være, og hvordan vi kan få det til. Det skal være et innhold, og det må være nok folk der til å møte barna med respekt, anerkjennelse og ivareta deres behov – ikke samfunnets behov for at folk skal være i jobb, eller foreldrenes behov for 10 timers åpningstid. Jeg synes faktisk at barnas perspektiv kom tydeligere fram. [...] Med at de var mindre slitne, at de var tryggere i levering og at det var mindre konflikter.» (Intervjuperson 2)

Barnehagelæreren opplevde at barna ga tydelig uttrykk for hva slags barnehagehverdag de trivdes med. Det var en hverdag hvor barna ble møtt av personale som hadde tid til å ta imot dem, hvor bemanning, åpningstid og gruppestørrelse var mer tilpasset barnas behov. I tillegg til at barna var mindre slitne, opplevde de ansatte at hverdagen med små grupper ble god og trygg for barna. Spesielt gjaldt dette for noen barn som ikke hadde opplevd barnehagen så trygg tidligere, eller hadde tilknytningsutfordringer til de ansatte.

«Vi hadde et barn som var usikker og hadde store tilknytningsutfordringer til voksne. Barnet trengte den samme ansatte hele tiden. Det var veldig utfordrende i en vanlig barnehagehverdag. Dette barnet måtte forholde seg til noen nye hver morgen, og hun gråt hver dag. Etter noen uker med kohortdrift var dette barnet fullstendig tilpass og trygg, fordi det hadde fått sin nære voksenkontakt. Det hadde fått dekt sitt behov. Det er vanskelig å strukturere dagen slik til vanlig. Vi kan ikke være så tett på hvert barn

til vanlig. Men vi kunne det da. Vi så hvordan hun blomstret og fikk det utrolig mye bedre i barnehagen på grunn av det.» (Intervjuperson 1)

Organiseringen i små grupper med faste ansatte ga en mye bedre kontinuitet og stabilitet i hverdagen enn ved en normal organisering. For noen barn, slik som i sitatet over, ga disse rammene tryggheten de trengte for å trives og ha det godt i barnehagen, og hverdagen deres ble mer håndterbar (Antonovsky, 2012). Selv om noen barn uttrykte savn etter lekekamerater, fortalte barnehagelærerne at barna etter hvert fant seg godt til rette i sin kohort, og knyttet tettere relasjoner til både barn og ansatte. Barnehagene gjorde noen justeringer i kohortsammensetningene, men de opplevde etter hvert at barna hadde en tilhørighet til akkurat 'sin' gruppe.

«Etter hvert hadde barna også veldig mye fokus på 'dette er vår kohort'. Vi fikk bedre mulighet til å ha felles opplevelser i kohortene, enn vi hadde ellers. De fikk mange felles opplevelser. Sterke relasjoner innad i de småkohortene.» (Intervjuperson 2)

De sterke relasjonene og identiteten barna knyttet i og til kohorten, kan forstås i kraft av muligheten for møter, felles opplevelse og meningsdanning (Greve, 2008) i kohortene. Barnehagelærerne trakk fram trygghet, tid og ro som positive trekk ved de små gruppene, og da spesielt for de yngste barna. Det var færre planer og ingen møter som skulle gjennomføres, og gruppen måtte være sammen på sitt område. Under slike forutsetninger lå forholdene godt til rette for samspill mellom både barn og ansatte.

«Det ble en helt annen ro for de aller minste. Og barn som kanskje hadde vist litt tegn på at det ikke alltid var like kult å sitte oppi et sånn «sirkus» som foregår bak og rundt deg, med større unger som er høyt og lavt og mye lyd. De fant roen og de fant leken, og de kom fram på en helt annen måte.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

Det er nærliggende å tenke at barna opplevde at det var mer plass til dem og deres uttrykk i en mindre gruppe. Barna trivdes godt i små grupper og opplevde det som trygt, og barnehagelærerne opplevde at de i mye større grad så enkeltbarnet i de små gruppene. Det var ingen som datt bort i mengden, og de klarte bedre å fange opp alle barnas uttrykk, i motsetning til bare de som ropte høyest.

«Så jeg føler også at vi så enkeltbarnet på en helt annen måte. De barna som er litt stille og forsiktig. De litt små barna, som kan komme i skyggen av de store, fikk virkelig komme fram, og fikk den oppmerksomheten de fortjener og som de også har

krav på. Det ble ikke like mange unger å konkurrere med om den voksnes oppmerksomhet, og det var veldig fint.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

Det var flere barnehagelærere som trakk fram at de minste, eller de litt stille og forsiktige, barna fikk mer oppmerksomhet og ble bedre hørt i de små gruppene.

Når barnehagene skulle organisere seg i henhold til smitteverntiltakene ble de tvunget til å være kreativ og å tenke nytt. Flere barnehagelærere fortalte at de fant løsninger på problemer de ikke hadde funnet under normal drift. Det ga barnehagen en ny forståelse av at det var mulig å organisere seg på ulike måter for å møte praktiske problemstillinger.

«Vi har hatt et ønske om mer «utestart», og så har det vært vanskelig på vinteren når man ikke bare kan spise rett ute, men du må ha litt ly og varme. Vi har en gapahuk med varmelampe, men alle avdelingene kan ikke ha utestart samtidig for da krasjer det med frokosten. Nå måtte vi jo det, og vi bare: 'Alle trenger jo ikke spise frokost samtidig'. Vi kunne lage et tidsskjema og fordele tider så vi fikk vasket ned imellom.» (Intervjuperson 2)

Andre barnehager så hvor positivt det var for barna når dagen var strukturert i mindre grupper, og uttrykte at det var en erfaring de ville ta med seg videre. Barnehagelærerne nevnte at hverdagen ble preget av både utfordringer og muligheter.

«På en måte er vi veldig begrenset, men på den andre siden så klarer vi å møte ungene på en helt annen måte, fordi gruppene er mindre. De er inndelt etter at barna har likere behov, og er mer lik i utvikling. Jeg trenger ikke si til 3-åringen 'du må vente, fordi denne gutten skal legge seg, og han kan ikke kle på seg selv, men det kan jo du gjøre. Da kan du gjøre det, mens jeg kler på han her'. Så det er jo liksom fordeler og ulemper med det, tenker jeg. (Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

5.3 Barns medvirkning i koronabarnehagen

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan de barnehageansatte opplevde forhold knyttet til å ivareta barns medvirkning ved gjenåpningen av barnehagene. Jeg vil også gi eksempler på hvordan barns medvirkning kunne komme til uttrykk innenfor rammene av koronabarnehagen.

Forholdene ved koronabarnehagen som er beskrevet foran handler mye om hvordan de barnehageansatte opplevde sin egen og barnas hverdag. Utfordringene og mulighetene de

forteller om beskriver rammene for hverdagen i koronabarnehagen. Disse rammene påvirket også arbeidet med barns medvirkning. Barnehagelærerne uttrykte at det var utfordrende å ta hensyn til barnas ønsker, eller å ta de med i prosesser under gjenåpningen av barnehagen.

«Var barns medvirkning et tema som ble diskutert hos dere når dere jobbet med gjenåpningen av barnehagene?» (BP)

«Ja, den ble jo det på en sånn... det ble uttrykt frustrasjon da. I forhold til at vi hadde jo ikke mulighet til det... vi følte at vi bare avviste ungene, og begrenset deres lekemiljø og relasjoner.» (Intervjuperson 3)

Barnehagelærerne besluttet at de måtte ha fokus på en organisering som ivaretok smittevernet, og at det i hovedsak ikke var mulig å ta barna med i de prosessene. Flere fortalte at barns medvirkning fikk mindre fokus ved gjenåpningen, fordi smittevernet var så viktig, og krevde både tid og oppmerksomhet. Barnehagelærerne hadde imidlertid mye fokus på hvordan de kunne gjøre barnas hverdag best mulig i den nye organiseringen, blant annet ved å gi barna en følelse av eierskap til situasjonen.

«Vi tenkte på hvordan vi kunne gi barna glede og en følelse av eierskap og påvirkningsmulighet, til tross for begrensningene. Noe morsomt som ungene hadde lyst til å gjøre innenfor de rammene som var satt.» (Intervjuperson 1)

Barna måtte forholde seg til nye rammer i barnehagen, som endret handlingsmulighetene deres, uten at de fikk påvirket de i særlig grad. Alle barnehagelærerne poengterte at barna var veldig tilpasningsdyktige, og innordnet seg de nye rammene ganske raskt.

«De tilpasset seg det nye systemet eller regimet ganske lett. Vi måtte jo være ganske strikt i begynnelsen om hvor de kunne oppholde seg, og hvordan man skulle være i forhold til andre unger. Men de holdt avstand, og jeg tror nok de savnet de andre ungene og pratet om det, men samtidig var de innforstått med at det var sånn det var.» (Intervjuperson 4)

Barnas tilpasningsdyktighet og aksept for de nye rammene leder oppmerksomheten mot det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksne (Dingstad, 2018). *Intervjuperson 3* uttrykte at barna var «tilpasningsdyktige på godt og vondt». I hennes syn var ikke barnas tilpasningsevne utelukkende positivt. Det tolker jeg til å omhandle det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksne, og hvor lett barna innordner seg rammene voksne

setter for dem. De eldste barna hadde gjerne snakket om koronaviruset både hjemme og i barnehagen, og viste forståelse for at det var begrensninger i barnehagehverdagen. For de eldre barna som hadde fått snakket om situasjonen kan det tenkes at den ble mer *begripelig* (Antonovsky, 2012). Det var vanskeligere å forklare situasjonen for de yngre barna, men flere barnehagelærere sa at barna ble vant til de nye rutinene ganske raskt. Den begrensningen barna uttrykte mest misnøye med, var å ikke få velge hvilke venner man skulle leke og være sammen med.

«Det som kom tydeligst fram som det viktigste, og mest fundamentale uttrykket til barna, var at jeg savner min lekekamerat, framfor jeg vil leke med byggeklossene på byggerommet.» (Intervjuperson 1)

5.3.1 Vide og begrensede handlingsmuligheter

Det var betydelige forskjeller i hvordan barnehagene organiserte romfordelingen for kohortene, slik jeg gjorde rede for i kapittel 5.1.1. Et hovedtrekk var at kohortene med de eldste barna opplevde innerommet som trangere og mer begrenset enn tidligere.

Bevegelsesfriheten og tilgjengelige leker og materiell inne ble redusert, og selv om barnehagelærerne forsøkte å tilpasse etter beste evne, var det begrenset hva de kunne gjøre.

«Vi har et tegnerom, et formingsrom, et spillerom med brettspill, et dramarom med utkleddingsklær, og et lite byggerom med konstruksjonsleker. Så barna er vant til å kunne søke dit de ønsker, og bedrive aktiviteten de helst vil. Vi prøvde jo å etterkomme ønskene deres best mulig, men vi kan ikke fylle det rommet med, eller utforme det på en hvilken som helst måte.» (Intervjuperson 1)

De strukturelle rammene inne ble endret, og barnas handlingsmuligheter ble begrenset. Det gjaldt både med tanke på valg av lek, aktivitet, hvor de ønsket å oppholde seg og hvem de ville være sammen med. For de fleste var dette mest gjeldende ved innerommet, ettersom barnehagene måtte fordele samtlige rom i barnehagen mellom kohortene. Noen av gruppene, og særlig med de yngste barna, hadde imidlertid mer plass å boltre seg på innendørs. For de barna det gjaldt fikk den fysiske leken gode vilkår, fordi det var både færre barn og færre leker.

«Det ble mye mer boltrelek inne. De brukte puterommet mer, klatret på sofaen, eller lekte herjeleker, sånn 'fange hverandre'. De løsrev seg litt fra de leketøyene, og brukte heller omgivelsene og hverandre i leken.» (Intervjuperson 2)

Når leker ble ryddet bort innbydde trolig rommene til («afforded») (Gibson, 2014) mer fysisk lek enn før. At leker ble gjort utilgjengelig påvirket handlingsmulighetene til alle barna. De største kunne etterspørre leker og aktiviteter de ønsket seg, men de yngste barna var i større grad prisgitt lekene de ansatte tok fram, eller tilbydde som valgmuligheter. Når de ansatte tok hensyn til barnas uttrykk om hvilke leker som var tilgjengelige, kunne de gjøre endringer som utvidet barnas handlingsmuligheter (Klocker, 2007).

«Når det var få leker kunne det fort bli konflikter om de lekene, så vi måtte legge til litt og tenke oss litt mer om hva vi hadde. Vi endret det faktisk fra å ha litt av alt til å ha masse biler på mandag, masse duplo på tirsdag [...] Det reagerte de positivt på.»
(Intervjuperson 2)

Med tanke på hvordan synlighet og tilgjengelighet er viktig for at små barn skal ta i bruk leker og utstyr (Eide et al., 2017), ble muligheten til selv å påvirke hva de ville gjøre kraftig redusert for de yngste barna. De fleste barnehagelærerne uttrykte at de gjorde sitt beste for å tilby barna aktivitetsmulighetene de ønsket. I tillegg inkluderte de barna så godt de kunne i prosessene omkring å sette leker i karantene, og gjøre det begripelig (Antonovsky, 2012) for barna.

«På denne kassen står det 'mandag' så den kan vi bruke i dag, og så må den stå der til neste mandag, fordi hvis noen har fått koronavirus, og det har kommet på de lekene så vil koronaviruset dø oppi der, hvis det ligger lenge nok uten at vi rører på det.»
(Intervjuperson 1)

Deltakerne i fokusgruppeintervjuet var meget samstemte i at innerommet opplevdes begrensende både for barn og ansatte. Det kan anslås at handlingsmulighetene der var begrensede (Klocker, 2007). Barna uttrykte ønsker om leker som var ryddet bort, i karantene eller befant seg på en annen kohort. De ansatte merket at barna kjedet seg inne, og barna uttrykte også at de ønsket å være mer ute.

«Når man er begrenset så blir man også mer urolig, og er man mange som er urolig på et lite område så blir det også større konflikter. Har du det gøy etter en dag med masse konflikter? Har du hatt en god dag? Det vil jeg ikke påstå. Så har man mer plass å være på, så er det det vi må gjøre.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 9)

Flere barnehagelærere la til rette for mer utetid på bakgrunn av barnas ønsker. Det viser hvordan barns medvirkning kunne komme til uttrykk. I uterommet opplevde både barn og ansatte en større frihet, og videre handlingsmuligheter (Klocker, 2007). Snøen var en utfordring å ferdes i for de yngste barna, men de store snømengdene skapte også muligheter for lek og aktiviteter, som aking og snøborger. Det var ikke plass til alle gruppene ute samtidig, og da måtte noen velge mellom å gå inn, eller å gå på tur. Nettopp det å gå på tur, ta med lunsj, og være borte store deler av dagen, opplevde både barn og ansatte svært positivt.

«Det blir friere og det var mye finere for ungene, også i forhold til det her med barns medvirkning. Da var det ikke så mye 'nei' og så mye begrensninger og så mye 'sånn kan vi faktisk ikke gjøre det fordi at... det er restriksjoner på det, og vi må skille av her'. [...] Vi var på tur ute i det frie. Det var vi som var i gruppa vår, og så var det liksom ikke så nøye med de andre, for det var vi... Jeg synes det var en fin måte å møte ungene på også.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

De ansatte forsøkte å organisere dagen etter barnas eksplisitte ønsker, og det de uttrykte med kroppene sine. Både barnas og de ansattes handlingsmuligheter var videre når de var ute og på tur. På et vis kom barns medvirkning til uttrykk gjennom at barna fikk større mulighet til å komme med innspill, påvirke hva de skulle gjøre på tur og ha mer plass å bevege seg på. I tillegg kan det tenkes at barns medvirkning som et relasjonelt fenomen kom mer til uttrykk når de var i en situasjon som opplevdes friere. Gruppen var mer fokusert på hverandre, og de ansatte kunne ta imot barnas innspill uten å sette begrensninger og restriksjoner. Det kan peke mot mer romslige samspillsmønstre (Bae, 2009b).

5.3.2 Et eksempel på medvirkningsmulighet innenfor et begrenset handlingsrom

En gruppe med 2-åringer fikk oppholdssted på et grupperom som var innredet til kjøkken- og familielek. Barnehagelæreren beskrev rommet som «litt nakent og ikke særlig attraktivt som lekerom». Helt i starten hadde disse barna sett lengselsfullt gjennom vindusglasset på alle barna og ansatte de ikke fikk være sammen med. Muligens gjorde de det fordi de ikke forsto hvorfor de ikke kunne være sammen på avdelingen, men en annen faktor kan være rommets begrensede mulighetsfelt (Kirkeby et al., 2005). Etter en stund ble barna mer fokusert på egen lek og aktivitet inne på rommet.

«Jeg så at det var mye mer rollelek der inne. De ansatte fulgte det opp, og de fikk et lite temaarbeid, der de dekorerte vegger og lagde ting. De begynte å skrive ut og lage

bilder av matvarer, for eksempel is. Flere typer is, som de laminerte og hengte opp på veggene. De ansatte fortalte meg at det var en del av leken, fordi barna hadde funnet ut at de måtte jo ha is.» (Intervjuperson 3)

Barnas initiativ ble møtt av de ansatte, og gjennom det fikk barna mulighet til å være aktivt deltagende i utformingen av rommet. Ved å se prosessen i lys av Kirkebys fem rom (2006, i Jansen, 2013, s. 46), kan vi analysere hvordan barnas påvirkning på rommet kan tenkes å ha vært betydningsfull for dem. Barna påvirket hva de kunne gjøre på rommet og beriket egen lek med artefakter, jamfør 'handlingens rom'. De endret rommets estetikk, og trolig også rommets stemning, gjennom å lage ting og dekorere rommet, jamfør 'det stemte rom'. Gjennom å leke, dekorere og bruke rommet deltok barna i meningsskapende aktiviteter, som trolig påvirket deres identitet og eierskap til rommet, jamfør 'det betydningsbærende rom'. Gjennom disse prosessene fikk barna mulighet til å delta og medvirke i forhold som hadde betydning for deres hverdag. Mye av denne prosessen kan også tenkes å ha bidratt til å gi barna en opplevelse av «et felles vi», slik Greve (2008) poengterer er betydningsfullt for etablering av vennskap. Dette eksempelet understøtter også Qvarsells (2011) poeng om at barns mulighet til å delta og bestemme over det fysiske miljøet er betydningsfull for deres demokratiske innflytelse.

Intervjuperson 3 uttrykte at denne gruppas medvirkning ble bedre ivaretatt i koronabarnehagen. De ansatte hadde mye bedre mulighet til å følge opp barnas fokus, siden de ikke også måtte forholde seg til 1-åringene og deres behov. Hun oppsummerer det slik:

«For denne gruppa ble det et fantastisk... det her rommet ble så dekorert. Du kunne gå inn og se hva de holdt på med, hva de var interessert i, hva de hadde lekt.»

(Intervjuperson 3)

5.3.3 Tanker og oppfatninger om barns medvirkning i koronabarnehagen

Barnehagelærerne la vekt på ulike dimensjoner av barns medvirkning når de fortalte hva de tenkte om begrepet, og hvordan de jobbet med det under koronapandemien. I beskrivelsen av barns medvirkning trakk de frem ulike aspekter ved begrepet, men det å se og lytte til barna, og møte uttrykket deres med respekt var viktige poeng. Noen nevnte også det å anerkjenne barn og gi de innflytelse over hverdagen sin. Et par av barnehagelærerne sa at spørsmålene om barns medvirkning opplevdes som å ha eksamen. *Intervjuperson 1* understreket at de vektla å se og møte barns uttrykk på en respektfull og anerkjennende måte, også under koronapandemien og at de sånn sett klarte å ivareta en del av barns medvirkning.

«Selv om du ikke kan etterkomme det ønsket som barnet har, så kan du gi det barnet en opplevelse av å bli tatt på alvor, og at det uttrykket som barnet kommer med blir hørt. Når barnet uttrykker 'jeg har lyst til å gjøre «det og det og det»', så sier jeg 'det skjønner jeg kjempegodt, jeg kunne og tenkt meg og gjort det... det hadde vært så fint om vi kunne laget bål, og hatt de andre ute sammen med oss nå, det skjønner jeg, men tenk når alt dette er over kan vi kanskje gjøre det...'.» (Intervjuperson 1)

I sitatet gir *Intervjuperson 1* et eksempel på hvordan barns uttrykk kan bli møtt, med det som fremstår som en anerkjennende væremåte og romslige samspillsmønstre (Bae, 2009b). Selv om handlingsrommet i hverdagen var innskrenket kunne man fortsatt ivareta barns medvirkning gjennom å møte barnas uttrykk med anerkjennelse (Schibbye, 2012) og respekt. Barnet fikk kanskje ikke ønsket sitt oppfylt, men kunne allikevel få en opplevelse av at uttrykket sitt ble lyttet til og forstått. *Intervjuperson 3* knytter også barns medvirkning til noe relasjonelt som skjer i samspill mellom barn og ansatte, og uttrykker at det handler om å se og møte barns uttrykk.

«Det var jo ikke sånn at de ikke medvirket lengere, men kanskje ikke på de samme områdene som tidligere. Jeg vil si at medvirkningsbegrepet endret seg litt, men det ble både viktigere og enklere å få til fordi man hadde så tett relasjon med barna. [...] Vi lager jo hele tiden rammer for barna. Så i en normal hverdag så har vi jo de rammene som er der. Og når vi snevrer de inn, sånn som med smitteverntiltak, så blir de rammene snevrere og trangere, men barna godtar det jo. Man får til en grad av medvirkning innenfor de rammene, og barna lærer seg jo fort hva rammene er. Som igjen gjør at de kanskje ikke uttrykker ønske om noe de vet de ikke kan. Ja, det er rom for medvirkning, men spørsmålet blir jo hvilke rammer vi vil ha.» (Intervjuperson 3)

Intervjuperson 3 poengterer, som *Intervjuperson 1*, at man kan møte barnas uttrykk også innenfor trange rammer, men sier også at det barn medvirket om, det Jansen (2013) kaller saksforholdet, endret seg. Barn merket at rammene var trangere og at maktstrukturene (Foucault, 1999) i barnehagen hadde endret seg, og virket å forholde seg til det i måten de uttrykte seg. Hvilke handlingsmuligheter, i kraft av barnehagens rammer, barna hadde var vesentlig med tanke på hvordan man ønsker barnehagen skal være. Andre oppfattet at forutsetningene for barns medvirkning ble bedre, ettersom de hadde mer tid sammen med barna.

Innenfor de rammene vi hadde så fikk de i stor grad delta. [...] Vi hadde ikke så mange planer så barna fikk medvirket mer ved å si: «Jeg vil gå på tur til <nærområdet> i dag». Vi kunne svare «Ja, synes dere vi skal spise på tur i dag, da?» - «Jaaaa». [...] Vi så på hva som interesserte dem. Vi kom nærmere barna i de små gruppene og kunne tilpasse dagen deretter. (Gruppeintervju, Intervjuperson 6)

[...]

«Det er jo flere barn som tørr å uttrykke ønskene sine i mindre grupper. Så da har du jo en større mulighet til å møte alle på lik linje. Det er ikke alle som er like komfortabel med å snakke høyt i store forsamlinger. Altså du har jo færre å ha øynene på, når du er i mindre grupper. Og da har du jo større sjanser for å se hva det er de gjør. Hva er det de liker å holde på med, og ha en samtale rundt det. Og da er det jo større mulighet for å legge til rette for aktiviteter rundt det. Så jeg vil jo ikke si at vi var så veldig begrenset i forhold til medvirkning.» (Gruppeintervju, Intervjuperson 9)

Flere av barnehagelærerne relaterte barns medvirkning til noe som skjer innenfor *rammene*, det vil si innenfor de strukturelle begrensningene. Barnehagens rammer ble begrenset under koronapandemien, men i noen barnehager ble rammene utvidet med tanke på barnas mulighet til å ta initiativ til å gå på tur. Vanligvis er turer forbeholdt *turdager*, men i dette eksempelet utøvde barnet sitt agentskap (Robson et al., 2007) og uttrykte at det ville gå på tur. Det kom trolig av at barnet hadde oppfattet at det var mulig innenfor de gjeldende rammene. Barnet tok selv initiativ og utvidet handlingsmulighetene (Klocker, 2007) sine gjennom det.

Noen av barnehagelærerne trakk frem redusert mulighet til plantid, møtevirksomhet og samarbeid som negative faktorer i barns medvirkning.

«Jeg tror at hadde man klart og ivaretatt barnehagen som en pedagogisk institusjon og ikke bare sånn... 'nå må vi åpne for folk må komme seg på jobb', som jeg jo opplevde at var tilfellet. Da tror jeg nok man kunne hatt mer rom for medvirkning, fordi man må få tenkt seg om... man må få reflektert rundt ting, og lagt gode planer.» (Intervjuperson 2)

Denne barnehagen jobbet strukturert med å inkludere barnas stemme i planleggingsarbeidet, men kunne ikke gjøre det på samme vis ved gjenåpningen. Barnehagelæreren fortalte at det var vanskelig å være i forkant og å være forberedt. Hverdagen ble veldig fra dag til dag, og fra uke til uke, og målet ble å gjøre det beste ut av det. En barnehagelærer fortalte hva barna uttrykte seg om knyttet til barnehagehverdagen under koronapandemien.

«Barna gledet seg til det var tomt for koronavirus. Da kunne de sykle på hele uteområdet i barnehagen, leke med hvem de ville og ta buss igjen.» (Intervjuperson 1)

En barnehagelærer uttrykte at koronapandemien kom som et sjokk. Hun reflekterte omkring viktigheten av at barna får uttrykke seg, og mulighet til å snakke om situasjoner som koronapandemien. Både for at de skal få medvirke på dagen sin, og for tilværelsen og livet deres.

«Hvis det hadde skjedd igjen, og jeg hadde erfart det jeg har erfart nå [...] kunne jeg tenkt meg å snakke enda mer med barna om den situasjonen vi er i, og prøve å forstå hva de forstår. Hvordan det påvirker livet deres, og hvordan vi kan gjøre det best mulig ut ifra situasjonen, og hvordan de har det. [...] Vi har jo aldri opplevd noe sånt, og jeg tror vi ble så fryktelig opptatt av smittevernet i begynnelsen. [...] Jeg tror ikke vi spurte barna så mye: 'Hvordan har du det egentlig? Hvordan er det her for deg?'.» (Intervjuperson 4)

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte og diskutere empiri, teori og tidligere forskning opp mot hverandre for å svare på oppgavens problemstilling: *«Hvilke opplevelser har barnehageansatte fra gjenåpningen av barnehagene under koronapandemien, og hvordan ivaretok de barns rett til medvirkning?»*. I tillegg diskuterer jeg problemstillinger knyttet til barns stemmer i kriser, og hvordan barns ulike rettigheter kan fremstå som motsetningsfulle i kriser. Videre i kapitlet sammenlignes funn fra denne studien med annen forskning, før jeg avslutningsvis reflekter over og begrunner metodiske valg.

Funnene i denne undersøkelsen tegner et bilde av en barnehagehverdag som ble kraftig endret. De barnehageansatte gjorde sitt beste både for å ivareta smittevernet, men også for å skape en så god barnehagehverdag som mulig. Det var mange begrensninger i den nye barnehagehverdagen, som var krevende for både barn og ansatte å forholde seg til. Samtidig var det elementer ansatte opplevde som positive ved den nye organiseringen. Det varierte hvor mye de barnehageansatte fokuserte på barns medvirkning ved gjenåpningen, men de var samstemt i at barnas handlingsmuligheter ble kraftig reduserte.

Samuelsson et al. (2020) rapporterte at barnehageansatte i både Norge og Sverige opplevde at deres sikkerhet ble satt opp mot barns rett til å gå i barnehage, og samfunnets behov for åpne barnehager. *Intervjuperson 2* uttrykte en lignende opplevelse; nemlig at barnehagene ble

gjenåpnet først og fremst for at foreldre skulle komme seg på jobb. Det ble uttrykt både i media (Haugan & Asbjørnsen, 2020) og i SVV (FHI & UDIR, 2020a, s. 5) at det var viktig å gjenåpne barnehagene slik at foreldre kunne dra på jobb. I lys av det er *Intervjuperson 2s* opplevelse lett å forstå. Når en begrunnelse for gjenåpningen var at foreldre skulle kunne dra på jobb, kunne det oppfattes som et signal om at barnehagens oppgave først og fremst var barnepass mens foreldrene jobbet. Det kunne oppleves som en nedvurdering av barnehagers samfunnsoppdrag, og gjøre at de barnehageansatte opplevde at arbeidet var mindre meningsfullt, enn hvis gjenåpningen var for barns beste. Ekspertgruppen (2020) som anbefalte gjenåpning av barnehager viste til hensynet til barnets beste. SVV nevnte ikke barnets beste, men skrev at de negative effektene av å holde stengt var større enn nytten. SVV løftet også barnehagens viktige rolle for å støtte barns omsorg og utvikling. Hvis det var det viktigste hensynet hadde det vært tilrådelig å fremheve den begrunnelsen tydeligere, og gitt barnehagene mer tid til å planlegge gjenåpningen. Det ville i hvert fall gjort det enklere å ivareta både smittevern og barnehagens pedagogiske tilbud. I tillegg ville mer tid til forberedelse, og tydeligere kommunikasjon av hensynet til barns beste, kunne bidra til at gjenåpningen opplevdes mer begripelig, håndterbar og meningsfull (Antonovsky, 2012).

6.1 Endret strukturkvalitet på godt og vondt

Slik det kommer frem i kapittel 5.1.1 var det store endringer knyttet til strukturkvalitet i koronabarnehagen. Noen av disse endringene var overordnede endringer fra SVV som gjaldt alle barnehager, slik som full bemanning og organisering i mindre grupper med faste barn og ansatte. I Tromsø ble åpningstiden redusert i forkant av gjenåpningen (Lægland, 2020), mens andre steder i landet ble åpningstiden først redusert etter hvert (Ording & Ertesvåg, 2020).

Barnehagene i denne studien, og Norge for øvrig har svært ulik strukturkvalitet (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Det førte trolig til at utfordringene de opplevde knyttet til planlegging, organisering og iverksetting av smitteverntiltakene fortonet seg noe ulikt. Dette gjaldt for eksempel fordeling av barn og ansatte i kohorter, organisering av inne- og uterom og hvor kohortene skulle oppholde seg til enhver tid. I tillegg gjaldt det vaktplaner som skulle muliggjøre full barnehagedag for barn av foreldre med kritiske samfunnsfunksjoner. SVV ga ingen retningslinjer for hvordan barnehagene skulle organisere seg for å kunne tilby full åpningstid til barn av foreldre med samfunnskritiske funksjoner. Grunnen til det er nok fordi SVV la til grunn at barnehagene skulle gjenåpne under gjeldende rammebetingelser, altså med full åpningstid.

Det er forståelig at barnehagene håndterte endringene forskjellig, med tanke på barnehagenes ulike strukturelle rammer, og hvor begrenset tid de hadde til planlegging. Noen barnehagelærere ga uttrykk for at de klarte å organisere smittevernet og barnehagedagen på en hensiktsmessig måte. Andre ga uttrykk for ulike utfordringer, slik som at all tiden gikk med til vasking, og at det gikk på bekostning av tid med barna. Antonovsky (2012) poengterer styrken av en gruppes OAS, som avgjørende for håndteringen av kollektive stressfaktorer, slik koronapandemien er et eksempel på. Det var trolig mange variabler som spilte inn på hvordan barnehagene håndterte gjenåpningen. Det kan imidlertid tenkes at de ansattes samlede OAS var viktig med tanke på barnehageansattes opplevelse av å håndtere gjenåpningen. Måten dagen ble organisert på, og hvordan den nye konteksten fortonet seg, vil deretter trolig ha påvirket barns mulighet til utvikling av resiliens (Ungar, 2011).

Under den ny romfordelingen opplevde noen kohorter å få mer plass, siden halve avdelingen hadde «flyttet ut». Andre kohorter opplevde at avdelingen ble delt i to, og at arealet deres inne ble mer begrenset enn tidligere. Dette gjaldt spesielt de eldste barna, som var vant til større autonomi i hvor de lekte. Noen kohorter var ute hele dagen, og opplevde mye positivt med det, selv om vær og vind kunne være en utfordring. Funnene tyder på at de eldste barnehagebarna var de som i størst grad uttrykte misnøye med kohortinndelingen og romfordelingen. Noe av misnøyen handlet om færre leke- og handlingsmuligheter. Det *Intervjuperson 1* erfarte var at slike uttrykk fra barna først og fremst handlet om at de savnet en venn. De eldste barnehagebarna var opptatt av flere relasjoner i gruppa, selv om de var sammen med en lekekamerat. Dette sammenfaller med Hays et al. (2004) poeng om at eldre barnehagebarn, i større grad enn de yngre, forholder seg til flere relasjoner i barnegruppa samtidig.

Flere barnehagelærere var opptatt av hvor begrenset rammene i barnehagen ble, og hvordan det preget både barn og ansatte. Det handlet blant annet om redusert tilgang på leker og utstyr. Barnehagelærerne uttrykte et dilemma knyttet til at jo mer leker de hadde fremme, dess mer vasking av leker måtte de gjøre, som igjen ga mindre tid til barna. *Intervjuperson 9* gir et godt eksempel på det forsterkede renholdet med uttalelsen «*Kan du vaske en bok?*».

Vedkommende uttrykte også at barna kjedet seg inne, og at det var flere konflikter enn før, på grunn av begrensninger i det fysiske miljøet. Når avdelingen deres ble delt i to, og leker og utstyr ble ryddet bort, reduserte det rommets mulighetsfelt (Kirkeby et al., 2005). Både på grunn av rommets fysiske miljø, men også med tanke på smittevern hensyn som la føringer for akseptabel atferd i rommet. De to kohortene på avdelingsrommet delte på å ha lekeputer, som

bidro positivt til rommets mulighetsfelt (Kirkeby et al., 2005). Det ga en sterkere koding (Kirkeby et al., 2005) av rommet, ettersom rommet i større grad innbydde til et visst handlingsmønster. Kohorten som ikke hadde lekeputene, uttrykte imidlertid misnøye med uttalelser som «*hvorfor får de ha puter, hvorfor får ikke vi ha puter?*». I fraværet av puter kan det tenkes at rommet deres hadde en svakere koding (Kirkeby et al., 2005), ved at det var mindre tydelige forventninger til hva barna skulle gjøre i rommet. Rommet var også delt med skillevegger som innbydde til («afforded») (Gibson, 2014) å kikke over for å se hva den andre kohorten gjorde. Gulbrandsen og Eliassen (2013) poengterer at god strukturkvalitet er viktig for prosesskvaliteten. Det overnevnte eksempelet viser hvordan strukturkvalitet kan påvirke prosesskvalitet negativt, gjennom færre lekemuligheter og mer konflikter. Gulløv og Højlund (2005) beskriver hvordan rom kan fungere som en hukommelse, og at barn vil knytte forventninger til hva som skal skje i et rom og hvem som er til stede der, ut ifra sine opplevelser med rommet. Når rommets fysiske miljø og sosiale rammer endret seg ble det trolig mer utydelig for barna hva de skulle foreta seg i rommet. Det ble dermed også vanskeligere å skape mening i rommet (Melhuus 2012, i Jansen 2013).

På grunn av begrensningene i barnehagehverdagen ble det viktig for barnehagelærerne å gjøre grep som førte til at barna opplevde flere handlingsmuligheter. Et viktig grep for å gi barna utvidede handlingsmuligheter (Klocker, 2007) var å være mer ute og gå mer på tur. De fleste barnehagelærerne uttrykte at uteområdets fysiske miljø ga mer rom for fysiske utfoldelse, lek og aktivitet, enn de hadde innendørs. I tillegg var det færre smittevern hensyn utendørs, og de ansatte beskrev at de følte mer frihet utendørs. I så måte var uteområdets mulighetsfelt (Kirkeby et al., 2005) større enn innerrommet. Noen intervjupersoner erfarte at soneinndelingen av uteområdet reduserte mulighetsfeltet (Kirkeby et al., 2005). Barnehagene jeg intervjuet hadde store variasjoner i størrelsen på uteområdet sitt, men de fleste fortalte at det opplevdes friere å være ute enn inne. Aller friest var de når de gikk på tur. I barnehagen var det smittevern hensyn, begrensninger og restriksjoner, som de barnehageansatte måtte bruke tid og oppmerksomhet på. Disse trengte de nesten ikke å forholde seg til på tur. *Intervjuperson 6* poengterte at det ble mindre 'nei', og at barn og ansatte heller kunne fokusere utelukkende på sin kohort, hvor de ønsket å gå, og hva de ville finne på. Under slike omstendigheter er det nærliggende å tro at det var lettere å lytte fokusert til barnas innspill, og å skape rom for hverandres initiativ. Slik jeg nevnte, i kapittel 6.1, uttrykte barnehagelærerne at det var lettere å se, og å ha tid til hvert enkelt barn i de små gruppene. Det er et eksempel på hvordan strukturkvaliteten påvirket prosesskvaliteten positivt. Det sammenfaller også med

Samuelssons et al. (2012) poeng om at størrelsen på barnegruppen er viktig for prosesskvaliteten.

Flere barnehagelærere poengterte at de savnet muligheten til å samarbeide med andre kollegaer, om både faglige og praktiske forhold, under kohortorganiseringen. Noen poengterte også at de savnet fellesskapsfølelsen og den sosiale kontakten med kollegaer. Hverdagen ble mindre fleksibel både på grunn av mindre mulighet til å hjelpe hverandre, men også fordi flere av barnehagene hadde en stram dagsplan alle kohortene måtte følge. Det reduserte samarbeidet gjorde det også mer sårbart for sykefravær hos ansatte, i tillegg til at det var få tilgjengelige vikarer. Barnehagelærerne uttrykte usikkerhet omkring hvor syk de måtte være før de skulle holde seg hjemme og ta koronatest. I tillegg uttrykte de at det var krevende å vurdere når barna var for syk til å komme i barnehagen. Dette var utfordringer som barnehager over hele landet rapporterte (Løkås, 2020). Dette var nok tidvis en krevende del av smittevernveilederen å håndheve for de barnehageansatte. Grunnen til det kan være at vurderingen av sykdomsgraden i så stor grad beror på skjønn, og foreldres ulike terskler for om barna er frisk nok til å kunne dra i barnehagen, eller syk nok til å måtte være hjemme.

Barnehagelærerne ga uttrykk for at barnehagehverdagen etter gjenåpningen var preget av utfordringer, men også muligheter og fordeler. Full bemanning, små grupper med stabile ansatte og kortere åpningstid var i mange tilfeller positive for prosesskvaliteten, og gjorde at flere barn ble sett og hørt. Disse positive faktorene knyttes opp mot de ansattes arbeid med å ivareta barns medvirkning i neste kapittel. Som nevnt ovenfor var det flere utfordringer knyttet til koronabarnehagen, slik som å organisere smitteverntiltakene, kohort- og romfordeling på en hensiktsmessig måte. Endringer i barnehagens fysiske miljø, og en reduksjon av tilgjengelige leker, ga flere av kohortene reduserte handlingsmuligheter. I tillegg savnet barnehagelærerne samarbeid med kollegaer. De fortalte at de gjorde det beste ut av situasjonen, men flere uttrykte noe i likhet med *Intervjuperson 9s* uttalelse, når hun sa: «*Jeg tror ikke jeg kunne gjort det over lengere tid.*»

6.2 Barns medvirkning i koronabarnehagen

Barns trivsel i barnehagen har sammenheng med deres mulighet til å bestemme hvor de vil være, hva de vil gjøre og opplevelsen av innflytelse og medvirkning i hverdagen sin (Bratterud et al., 2012). Kohortorganiseringen begrenset barns muligheter både til å velge hvor de ville være og hva de ville gjøre, men også hvem de ville være sammen med. Leker og utstyr ble ryddet bort, og var mindre tilgjengelige. Det begrenset barnas valgmuligheter for

lek og aktivitet. Barnehageansatte forsøkte å gjøre det beste ut av en krevende situasjon, og å skape en så god barnehagehverdag som mulig for barna. Iverksettingen av smitteverntiltakene krevde tid og oppmerksomhet, og barnehagelærerne uttrykte at det ikke var mulig å involvere barna i prosesser omkring kohort- eller romfordeling. *Intervjuperson 1* fortalte at de prøvde å gi barna noe de kunne føle at de hadde en påvirkning på, og gi barna en følelse av eierskap til situasjonen. Det var en måte barnehagelærerne la til rette for barns agentskap (Robson et al., 2007; Åmot, 2014). At barna fikk eierskap til situasjonen og mulighet til å påvirke den, kunne bidra til å styrke deres resiliens (Sanson et al., 2019). En slik tilnærming kunne også bidra til å gjøre situasjonen mer håndterbar og meningsfull for barna, med tanke på barns utvikling av en OAS (Antonovsky, 2012). De fleste barnehageansatte sa at de hadde lite fokus på barns medvirkning ved gjenåpningen, og at fokuset heller var å få stablet på plass en hverdag som fungerte for barn og ansatte. Flere av barnehagelærerne fortalte at de var veldig fokusert på smittevernarbeidet, og ikke nødvendigvis spurte barna: «Hvordan er dette for deg?». De fleste poengterte at de snakket med barna om smitteverntiltakene, og hvorfor de var nødvendige i barnehagen. Funnene peker mot ulikheter i hvordan de ansatte la til rette for barns mulighet til å uttrykke seg, og hvilket fokus de hadde på å fange opp barnas uttrykk. Barnas forutsetninger for å utøve sitt agentskap (Robson et al., 2007) avhang av konteksten for deres nye barnehagehverdag. Konteksten handlet både om hvilken støtte de ansatte ga barna til å uttrykke seg, kvaliteter ved det fysiske miljøet og hva slags aktivitet de holdt på med. Med tanke på variasjonen i hvor mye støtte de ansatte ga de ulike barna, og forskjellene knyttet til kohortenes fysiske miljø, var det trolig en del forskjeller i barns mulighet til å medvirkning.

Barna innordnet seg og vente seg raskt til de nye rammene i barnehagen. Alle barnehagelærerne bemerket hvor tilpasningsdyktige barna var. Mange barn opplevde trolig at hverdagen under koronapandemien ble begrenset på mange plan og levnet færre handlingsmuligheter, ettersom koronapandemien var noe som preget samfunnet i så stor grad. Det faktum at barnas liv ble påvirket fra alle hold samtidig, innebar at barna måtte tilpasse seg både i livet i og utenfor barnehagen. *Intervjuperson 3* sa at medvirkningsbegrepet endret seg, men at barna fortsatt kunne medvirke. Dette tolker jeg til at saksforholdet (Jansen, 2013) barna kunne påvirke ble endret, og det ble mulig å påvirke færre forhold ved barnehagens innhold enn tidligere. At barna viste aksept for disse endringene, kan peke mot en erkjennelse eller forståelse hos barn om at «slik må det være nå». Det kan også handle om at barna opplevde det som fånyttet å prøve og påvirke rammene, og derfor prøvde mindre. Det er uansett viktig å være bevisst hvilken rolle makt får i en situasjon som dette. For eksempel i

form av SVV som påtvang barnehagers organisering sin vilje (Dingstad, 2018), og barnehageansatte som igjen påtvang barnas atferd sin vilje. I tillegg kommer det til uttrykk i usynlige maktstrukturer (Foucault, 1999) som omslutter institusjonen og skaper nye normer for akseptabel atferd. Dette påvirket barnas mulighet til deltakelse gjennom hvordan de ansatte måtte håndheve smitteverntiltakene og begrensningene. Barns medvirkning og aktive deltakelse er betinget at de ansatte gir slipp på kontroll (Fennefoss & Jansen, 2012), og slipper til barnas initiativ. Når de ansatte måtte ha kontroll på smittevernet, førte det til at barnas handlingsmuligheter ble mer begrenset (Klocker, 2007).

Hvordan de ansatte forholdt seg til barnas handlingsmuligheter er interessant med tanke på barns medvirkning. Det peker mot barnas muligheter for deltakelse og påvirkning av egen hverdag og barnehagens daglige virksomhet, planer og innhold (Jansen, 2013). Å legge til rette for videre handlingsmuligheter for barna leder mot et syn på barns agentskap som verdifullt, og at barn kan delta og handle på måter som er positive for dem selv og de rundt seg (Bae, 2012a; Grindheim, 2011; Woodhead, 2005). *Intervjuperson 3* forteller at de uttrykte frustrasjon i hennes barnehage hvor de følte at begrenset barnas lekemiljø og relasjoner. Barnehagelærerne i gruppeintervjuet uttrykte også frustrasjon over hvor begrenset barnehagehverdagen var. Det kom fram i mange av barnehagelærernes uttalelser at det er viktig for dem at barna fikk mulighet til aktiv deltakelse og påvirkning på barnehagehverdagen sin. Smitteverntiltakene under koronapandemien endret barnehagens rammer, og Jansen (2013) viser til at barnehagens rammer kan åpne eller lukke for barn som deltakere. Flere barnehagelærere uttrykte at rammen for medvirkning endret seg. Selv om de ikke kunne medvirke om de samme forholdene som tidligere, fantes det et rom for medvirkning og påvirkning i hverdagen. Det kom til uttrykk i barnet som foreslo at de skulle gå på tur og de ansattes respons på barnets initiativ. I kapittel 5.3.2 beskrives det hvordan barna tok initiativ til å endre og utvikle både leken og oppholdsrommet sitt gjennom medvirkning og deltakelse. I begge disse eksemplene utøvde barn agentskap (Robson et al., 2007; Åmot, 2014) ved å ta initiativ. De barnehageansatte var åpne for initiativene og responderte positivt på dem. Gjennom dette ivaretok de barnas medvirkning, og bidro til å forbedre barnehagehverdagen deres. Ingen av barnehagelærerne knytter barns medvirkning til barnas individuelle rett til å gjøre valg, slik beskrevet i andre studier (Bae, 2010; Kjørholt & Seland, 2012; Østrem et al., 2009). De uttrykte i liten grad eksplisitt hvorvidt en slik påvirkning av barnehagehverdagen var relatert til enkeltindivider, eller noe som foregikk i et fellesskap. Det kom imidlertid frem, slik som i eksemplene ovenfor, at de arbeidet med barns

medvirkning både som prosesser i fellesskap, hvor det var rom for flere initiativ og meninger, samt situasjoner hvor enkeltbarnets uttrykk ble møtt, lyttet til og tatt på alvor.

Barnehagelærerne var positive til endringene knyttet til full bemanning og kortere åpningstid. De var i hovedsak positiv til organiseringen i små grupper, selv om det i noen tilfeller var vanskelig å ivareta barnas ulike vennskapsbånd, og de savnet nærmere samarbeid med kollegaer. Flere barnehagelærere ga uttrykk for at organiseringen i små grupper skapte tette relasjoner innad i gruppen, og at det var positivt med tanke på arbeid med barns medvirkning. De ble blant annet bedre kjent med barna og deres tanker og interesser. De stabile, små gruppene kan tenkes å ha skapt gode forutsetninger for barns utvikling av «et felles vi» (Greve, 2008) i gruppen. Barnehagelærerne beskrev den nye organiseringen som preget av mer ro, nærhet og tid sammen med barna, hvor de hadde bedre forutsetninger for å gi alle barn rikelig med oppmerksomhet. Dette indikerer at rammene ga barnehagelærerne bedre forutsetninger til å utnytte sin relasjonskompetanse, det Linder (2019) kaller kommunikativ «parathet» Dette førte til at de ansatte både så og hørte barna bedre. Spesielt gjaldt dette de stille og forsiktige barna, som ofte får mindre oppmerksomhet i større barnegrupper (Alvstad et al., 2014; Eide & Winger, 2006; Eide et al., 2017). Barnehagelærerne ga også uttrykk for at de rolige omgivelsene førte til at barna «kom fram på en helt annen måte». Det kan tolkes som at det var lettere for barna å tre frem som et subjekt i en mindre gruppe (Biesta 2006, i Kristiansen, 2018). Alle de positive faktorene barnehagelærerne løftet frem styrket prosesskvaliteten (Gulbrandsen & Eliassen, 2013), og forutsetningen i det relasjonelle miljøet for de ansattes intersubjektive deling (Schibbye, 2012) med barna i sin gruppe. At det var lettere for barna å tre frem som et subjekt, kan også kobles til at det var lettere for barn å utøve agentskap (Robson et al., 2007; Åmot, 2014) i en slik kontekst. Funnene peker mot at noen barn opplevde en organisering med små barnegrupper som mer håndterbar, som er viktig for å utvikle en OAS (Antonovsky, 2012). Dette gjaldt i særlig grad de barna som hadde virket å være mer utilpass eller mindre trygg. Organiseringen i små, stabile grupper ga gode forutsetninger for å arbeide med og ivareta barns medvirkning.

Den væremåten, og de kommunikative elementene Bae (2009b) beskriver i romslige samspillsmønstre, og Schibbye (2012) beskriver i intersubjektivitet, var nok lettere for flere barnehageansatte å få til i organiseringen med små faste grupper. Bae (2009b) poengterer at hvorvidt samspillsmønstre er romslige eller trange, er et spørsmål om kvaliteten på samspillsprosessen, og ikke personers individuelle egenskaper. Det er allikevel et poeng at samspillet mellom barn og ansatte vil være preget både av relasjonen mellom dem, og av

hvilket barnesyn de ansatte jobber ut ifra. Det var dermed ikke noen automatikk i at de ansatte klarte å skape romsligere samspillsmønstre i den nye organiseringen, og dermed åpne mer opp for barns uttrykk, initiativ og demokratiske subjektivitet. Det avhang fortsatt av den ansattes holdninger, arbeidsmåte, barnesyn og væremåte (Bae, 2012a). I tillegg avhang det trolig av de ansattes bevissthet om å ivareta slike prosesser, ved å tilrettelegge for flere perspektiv og lytte til barna.

Intervjuperson 1 ga et eksempel (s. 77) på hvordan barnas uttrykk eller ønske kunne bli lyttet til, og tatt på alvor, selv om det ikke kunne etterfølges. Han tok imot barnets uttrykk og uttrykte en felles forståelse, og at han også delte barnets opplevelse. Slik kan intersubjektiv deling (Schibbye, 2012) komme til uttrykk. De ansatte som i utgangspunktet hadde en anerkjennende væremåte (Bae, 2004) hadde bedre forutsetninger til å være oppmerksomt til stede, lytte, gi rom for ulike perspektiver og oppnå intersubjektiv deling (Schibbye, 2012).

For å oppsummere hadde barna færre handlingsmuligheter, og de kunne påvirke færre ting ved barnehagens innhold enn tidligere. Rammefaktorene gjorde imidlertid at de ansatte hadde bedre forutsetninger til å se og høre barna, og møte uttrykkene deres. Det viser hvordan ulike dimensjoner av barns medvirkning hadde ulike forutsetninger for å bli realisert. I tillegg viser det hvorfor den relasjonelle delen av barns medvirkning er så essensiell, og at barns medvirkning er noe som må ivaretas av de ansatte.

6.2.1 Barns stemmer i krisetid

Barn blir ansett for å være særlig sårbare og i en utsatt posisjon i krisesituasjoner (Anderson, 2005; Freeman et al., 2015). SVV argumenterte for at barn har lavere risiko for smitte av Covid-19, og at barn ble mindre syke enn voksne og eldre (FHI & UDIR, 2020a). Dette gjorde at barn ble ansett som mindre utsatt for fare. Barns posisjon var fortsatt sårbar ettersom verden rundt dem ble forandret, og de var avhengige av rammene de voksne rundt dem lagde. Freeman et al. (2015) argumenterer for at barns stemmer må bli hørt og gitt oppmerksomhet i en gjenopprettingsfase av kriser. I likhet med Anderson (2005) påpeker Freeman et al. (2015) at barns situasjon under kriser har vært gjenstand for lite forskning. Vi vet imidlertid at barn som får mulighet til å delta og bli hørt under og etter kriser, har bedre forutsetninger for utviklingen av resiliens (Freeman et al., 2015; Sanson et al., 2019). Hva som kan regnes som en gjenopprettingsfase av koronapandemien kan diskuteres. Jeg vil argumentere for at gjenåpningen av barnehagene var et skritt ut av den totale nedstengingen av samfunnet, og dermed et slags første skritt på veien. Barna kom tilbake til en barnehagehverdag som var helt

fremmed for dem. Det var opp til foreldre og barnehageansatte å gjøre den nye hverdagen begripelig, håndterbar og meningsfull. En viktig forutsetning for det var å snakke med barna, og la de uttrykke seg og bli hørt og forstått. Barnehageansatte uttrykte at gjenåpningen var preget av hektisk planlegging og smittevern, og at barns medvirkning fikk mindre fokus. Noen av barnehagelærerne relaterte det til at barnehagene fikk kort tid til å sette seg inn i smitteverntiltakene fra SVV, og omsette dem til praksis. Unicef et al. (2020) vektlegger involvering av barn, og at foreldre, barnehagelærere og lærere må bidra til at barna får uttrykke seg. SVV fokuserte nesten utelukkende på smitteverntiltakene som måtte implementeres, men nevnte også at de ansatte må ivareta barnas behov for nærhet og omsorg. Den nevnte ikke noe om barns medvirkning, agentskap, eller en oppfordring om å snakke med barna og legge til rette for at de får uttrykke seg om pandemien eller sin nye hverdag.

Tidligere i oppgaven har jeg belyst hvordan maktstrukturen i barnehagen endret seg ved implementeringen av smitteverntiltakene, i lys av Foucaults perspektiver om makt (1999). Det kom for eksempel til uttrykk i usikkerhet omkring hvor grensen gikk for å gi omsorg og nærhet til barna. SVV fikk mye definisjonsmakt med tanke på hvilket arbeid barnehagen skulle prioritere ved gjenåpningen. Gjenåpningen skulle skje innenfor rammen av gjeldende lovverk, det vil si i tråd med barnehageloven og RP17 (FHI & UDIR, 2020a). Barnehagelærerne uttrykte imidlertid at det ikke var mulig å ivareta bestemmelsene i RP17 ved gjenåpningen, og at de prøvde «å gjøre det best ut av det».

I en krise som koronapandemien får en smittevernveileder sterk definisjonsmakt. Den blir retningsgivende for hvordan det skal arbeides, og hva som er viktig for de ansatte å passe på. Barnehagelærerne ga uttrykk for at smittevernet var en prioritet ved gjenåpningen, noe det selvfølgelig også var. Måten SVV var utformet på, fremmet et syn på barn som sårbare, men synet på barnet som kompetent var helt fraværende. Kjørholt et al. (2005) og Eide og Winger (2018) fraråder et dikotomisk syn på barn, og poengterer at barn kan være både sårbare og kompetente ut ifra hvilken kontekst de står i.

På bakgrunn av de overnevnte punktene vil jeg argumentere for at en smittevernveileder, eller et lignende dokument under en krise, må fokusere på mer enn bare de helsemessige forholdene når den beskriver hvordan barnehagen skal driftes. Det er ikke mulig å drifte barnehagen som før når de barnehageansatte får smittevernoppgaver som tar både tid og oppmerksomhet bort fra andre oppgaver. En smittevernveileder bør da fremme et syn på barn som både sårbare og kompetente. Den bør fremheve at det må legges til rette for, og at barna

oppmuntres til å stille spørsmål og uttrykke seg om situasjonen de står oppi. Mange barn opplevde innskrenkede lekemiljø og handlingsmuligheter. Å fremheve barns rett til lek og egnede lekeareal (FN, 1989, artikkel 31), samt at lek er en viktig uttrykksform for barn (Bae, 2012b), er også et viktig poeng. Lek, fortellinger, samtaler og estetiske aktiviteter er fruktbare aktiviteter for å gi barn mulighet til å uttrykke seg (Kahuroa et al., 2021; Pascal & Bertram, 2021). I tillegg bør en smittevernveileder løfte viktigheten av at barnehageansatte gjør smitteverntiltak begripelige, håndterbare og meningsfulle for barn. Hvis disse punktene følges opp av de barnehageansatte er sjansen større for at barn utvikler sterkere resiliens (Ungar, 2011) og OAS (Antonovsky, 2012).

6.3 Egne rettigheter, ansvar for fellesskapet og barnets beste

Barns rett til medvirkning i barnehagen har blitt knyttet til barnekonvensjon, og synet på barn som fullverdige medborgere i samfunnet (Bae, 2018; Emilson & Johansson, 2018). Barn skal få uttrykke seg og bli hørt i alle forhold som vedrører dem, og de skal ha ytringsfrihet og tankefrihet (FN, 1989, artikkel 12, 13 og 14). I RP17 formuleres dette med at «barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold» (KD, 2017, s. 8). Biesta (2011) argumenterer for at barns demokratiske deltakelse, i form av å ta del i samfunnet, er avhengig av deres mulighet til å delta aktivt, uttrykke seg og oppleve at deres stemme blir hørt.

Under koronapandemien ble barns rett til medvirkning satt på prøve av smitteverntiltak, og en omorganisering av barnehagehverdagen. Barns rett til medvirkning ble utfordret av hensynet til barns rett til liv og utvikling (FN, 1989, artikkel 6), ettersom de ansatte måtte prioritere et forsvarlig smittevern, og det krevde mye tid og oppmerksomhet. Woodhead (2005) skriver at barns rett til medvirkning og deres rett til beskyttelse, må sees opp imot hverandre og at hensynet til barns beste alltid må vurderes og illegges stor vekt. Under koronapandemien var det nærliggende å slå fast at beskyttelse mot smitte var viktigere enn barns vide handlingsmuligheter, med hensyn til barns beste. Hilppö et al. (2020) poengterer viktigheten av at barnas stemme (barnas perspektiv) blir løftet og gitt oppmerksomhet i en pandemi, og ikke bare barneperspektivet (voksnes tanker om hva barna tenker). Å gi barn muligheter til å uttrykke seg i og om krisesituasjoner, er betydningsfullt for barnas utvikling av resiliens (Freeman et al., 2015; Sanson et al., 2019). Dette kan også kobles til en OAS (Antonovsky, 2012), med tanke på at barn, gjennom å medvirke og utøve sitt agentskap (Robson et al., 2007; Åmot, 2014), kan bidra til å gjøre hverdagen sin mer begripelig, håndterbar og

meningsfull. Dette innebærer at selv om barns medvirkning kom i bakgrunn under koronapandemien, var barns muligheter til å aktiv deltakelse, å bli hørt og å bli tatt på alvor fortsatt viktige prinsipper for å ivareta barns beste.

Eide og Winger (2018) poengterer at barn kan være både sårbare og kompetente ut ifra hvilke omstendigheter de står overfor. Dette er et viktig poeng å dvele ved når man reflekterer over hvordan barn gis mulighet til å medvirke i en krise, slik som koronapandemien. Barn kan være sårbare med tanke på at de opplever en ukjent situasjon som velter om på hverdagslivet deres, hvor ellers normal oppførsel nå gir høy risiko for å bli smittet av Covid-19. En ukritisk vektlegging av barns medvirkning kan lede til at barn blir levnet et ansvar de ikke er moden for. Et eksempel på dette er barna som ville krysse kohortgrenser for å gi klem. Disse barna utøvde sitt agentskap (Robson et al., 2007; Åmot, 2014) for å utføre handlinger de ønsket. Samtidig muliggjorde eller tillot de ansatte brudd på smittevernreglene, som var iverksatt for å beskytte både barn og ansatte. Ved å la barnas initiativ svekke smittevernet, kan det argumenteres for at de ga barna et ansvar de ikke skulle hatt. Barnehagelærerne ble utfordret etisk av disse situasjonene, og uttrykte at restriksjoner knyttet til relasjoner og vennskap var de verste å håndheve overfor barna. Både medvirkning og demokrati er beskrevet som noe mange oppfatter som grunnleggende positive fenomen (Dingstad, 2018; Moen & Granrusten, 2018). Eksemplet ovenfor viser imidlertid at det er viktig med en reflektert holdning til hvordan barns medvirkning og innflytelse skal ivaretas. Som påpekt tidligere, kan barn være kompetente og delta aktivt i krisesituasjoner (Freeman et al., 2015; Sanson et al., 2019). Det kan komme til uttrykk gjennom hvordan de deltar i fellesskapet, hvilke initiativ de kommer med, eller gjennom hvordan de ytrer seg om situasjonen og tar ansvar for andre.

Intervjuperson 1 fortalte at barna tilpasset seg smittevernreglene, men at de gledet seg til alt de skulle gjøre når det var «tomt» for koronavirus.

Jansen (2013) poengterer at en fellesskapsorientert forståelse av medvirkning innebærer at barn og ansatte må godta at ens eget handlingsrom kan bli innskrenket til fordel for fellesskapet. Dette sammenfaller med Jans (2004) presisjon om at medborgerskap og demokrati handler om både rettigheter og ansvar. Barna var svært tilpasningsdyktige til endringene i barnehagen, og må i så måte sies å ha akseptert et innskrenket handlingsrom.

Intervjuperson 3 fortalte at barna var tilpasningsdyktige på godt og vondt, altså at det var noe positivt og negativt ved det. Det positive handlet nok om at smittevernreglene måtte overholdes, og det var lettest hvis både barn og ansatte respekterte de. Det negative tolker jeg til å handle om hvor sterk konformitet barna hadde til nye regler og rammer i hverdagen.

Barna forsto og aksepterte at de måtte innordne seg, og at påvirkningsmulighetene var begrenset. Emilson og Johansson (2018) poengterer at barn virker å gi avkall på rettigheter når situasjonen krever det, og spør seg om det har en sammenheng med en demokratisk oppvekst. Biesta (2011) argumenterer for at barn lærer om demokrati og demokratisk deltakelse gjennom levde erfaringer. I så måte er det interessant hvilke erfaringer barna fikk om demokratisk deltakelse under koronapandemien. Det kan hende de tok innover seg at disse nye rammene var viktige for fellesskapets trygghet, og at de tok ansvar for fellesskapet gjennom innskrenking av eget handlingsrom. Det kan også hende at de opplevde at hverdagen ble snudd på hodet, uten helt å begripe hvorfor. Hvis barn gjør seg erfaringer knyttet til at innspillene og deltakelsen deres ikke etterspørres, ikke nytter eller ikke er ønsket, kan det ha negativ påvirkning på deres opplevelse av demokratiske deltakelse. Det vil peke mot en eksklusjon (Pettersvold, 2014) av barns medvirkning i beslutningsprosesser, og vanskeliggjør realisering av et normativt demokrati (Englund, 2003 i Moen & Granrusten, 2011) i barnehagen.

I lys av disse betraktningene vil jeg hevde at ivaretagelsen av barns beste i en pandemi er et komplisert spørsmål. Det handler både om å beskytte barn og fellesskapet mot smitte og sykdom, men det handler også om barnas opplevelse av å være barn i en krise. Det innebærer at barnehagen må være et godt sted å være for barn under kriser, og det innebærer at barna skal trives der. Bratterud et al. (2012) peker på momenter som er viktig for barns trivsel i barnehagen. Det er at barn kan bestemme hvor de vil være, hva de vil gjøre og at de opplever å få medvirke og ha innflytelse på hverdagen sin. Det er dermed også viktig med hensyn til barns beste at de får uttrykke seg, blir hørt og blir tatt på alvor under en krise som pandemien. Barna vil ikke kunne påvirke innholdet på samme måte som under normal barnehagedrift, men gjennom deltakelse og utøvelse av sitt agentskap kan de forbedre sin egen hverdag (Heikkilä et al., 2020; Sanson et al., 2019).

6.4 Mine funn i lys av tidligere forskning

I funnene kommer det tydelig fram at full bemanning, kortere åpningstid og små grupper var positive aspekter ved organiseringen i koronabarnehagen. Dette sammenfaller i store trekk med funnene til Os et al. (2021). Samuelsson et al. (2020) og Bjerknes, Wilhelmsen og Moxnes (Storvik, 2021) trekker også frem full bemanning og små grupper som positive trekk ved organiseringen. Det er et tydelig og samlet uttrykk fra barnehagefeltet om at ansatte-barn-ratioen har stor betydning for barnehagens prosesskvalitet. Pandemisituasjonen ga mer tid og

ro, og førte til at de ansatte så alle barna i sin gruppe bedre enn før. I tillegg førte de stabile gruppene til at barna knyttet tettere relasjoner til hverandre og til den ansatte på gruppen sin. Barnehagelærerne uttrykte også at barna opplevde denne organiseringen som trygg, og trakk fram at noen barn virket å trives bedre med en slik organisering. Os et al. (2021) og Skogseth (2021) rapporterte at noen barn ikke fikk en nærkontakt de var trygge på ved gjenåpningen, og at disse barna brukte litt tid før de fremsto som trygge.

Det var mange ulike utfordringer knyttet til koronabarnehagen. Noen barnehagelærere fortalte om nervøsitet knyttet til smitte ved gjenåpningen, men det var ikke en betydelig frykt og angst som hos de kanadiske lærerne under H1N1-viruset (Howard & Howard, 2012).

Organiseringen og planlegging i starten var tidkrevende, og noen barnehager syntes det var krevende å fordele kohorter på ulike rom og oppholdssteder. Det var begrenset med plass på barnehagens inne- og uteområde, så det å gå på turer ble en positiv og meningsfull aktivitet, hvor barn og ansatte opplevde mer frihet enn ellers i hverdagen. Kohortene ble mer sårbare for sykefravær siden det var mangel på vikarer, og fordi det ikke var mulig å samarbeide på tvers av avdelinger for å løse praktiske utfordringer slik som tidligere. Utfordringene beskrevet i denne studien sammenfaller i stor grad med Os et al. (2021) rapport. Manglende samarbeid preget også barnehagelærernes opplevelse av å være et fellesskap, og flere uttrykte et savn etter både faglig og praktisk samarbeid, men også etter å være sosiale sammen med kollegaer. Os et al. (2021) og Skogseth (2021) rapporterte også et slikt savn etter samarbeid. Barnehagelærerne i denne studien uttrykte at de gjorde det beste de kunne for barna, i en krevende situasjon. Det samme ga barnehageansatte i Os et al. (2021) og Samuelsson et al. (2020) studier også.

Funnene i denne studien er ikke kvantifiserbare, men de virker uansett å peke i en litt annen retning enn Mortensens et al. (2020) funn. Barnehagelederne i deres studie hadde i store trekk en positiv opplevelse av koronabarnehagens påvirkning på barns trivsel, sosiale relasjoner og barnehageansattes samarbeid. Flere barnehagelederne svarte at de involverte barns medvirkning mer i tiden etter gjenåpningen, enn tidligere. Det kan ha en sammenheng med at barns medvirkning (børneperspektivet) ble fremhevet i retningslinjene for gjenåpning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

I denne studien viser jeg hvordan ulike rammer og betingelser kan styrke eller svekke barns og ansattes opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012), med henvisning til om hverdagen oppleves som begripelig, håndterbar og meningsfull. I tillegg knytter jeg slike

faktorer opp mot resiliens og barns deltakelse. Skogseth (2021) har også undersøkt barns resiliens i koronabarnehagen. Hun vektlegger imidlertid hvordan gode relasjoner mellom ansatte og barn kan styrke barns resiliens, mens jeg fokuserer på styrking av barns resiliens gjennom barns deltakelse og medvirkning. To internasjonale studier har undersøkt hvordan ulike metoder legger til rette for barns mulighet til å uttrykke seg, og fortelle om sine opplevelser knyttet til koronapandemien (Kahuroa et al., 2021; Pascal & Bertram, 2021).

Det som i hovedsak skiller denne studien fra de overnevnte, er mitt fokus på de ansattes opplevelser og arbeid knyttet til ivaretaking av barns medvirkning i koronabarnehagen, noe som ikke er belyst i tidligere forskning. Studien viser hvilken posisjon barns medvirkning fikk i en krisesituasjon når de barnehageansatte måtte legge fra seg planer og vante arbeidsmåter, ettersom retningslinjene i smittevernveilederen ble så dominerende.

6.5 Metoderefleksjon

Med hensyn til Hilppös et al. (2020) poeng om å lytte til barnas perspektiv (det de ytrer seg om), i motsetning til kun et barneperspektiv (de voksnes tanker om hva barna tenker), hadde det vært gunstig hvis denne undersøkelsen også hadde inkludert barnas stemme.

Smitteverntiltakene i barnehagene gjorde et feltarbeid med observasjon eller barneintervju krevende. Et slikt feltarbeid ville også vært vanskelig å kombinere med egen jobb som barnehagelærer i barnehage på dagtid.

I fasen for innsamling av empiri rekrutterte jeg barnehageansatte til fysiske intervju, i motsetning til digitale intervju. Rekrutteringen var krevende, og veldig mange av slo eller responderte ikke på forespørselen om deltakelse i studien. Det kan være flere grunner til det. Eksempelvis for å unngå kontakt med flest mulige personer på grunn av den pågående pandemien, ikke tid eller kapasitet til å bli intervjuet ettersom barnehagene fortsatt driftet med smitteverntiltak eller fordi de synes temaet barns medvirkning virket krevende å bli intervjuet om. Å legge opp til digitale intervju, i stedet for fysiske, ville muligens gjort rekrutteringen lettere og muliggjort flere fokusgruppeintervju. Det kan tenkes at de som takket ja til å delta i studien gjorde det enten fordi de var interessert i temaet barns medvirkning, eller fordi de kjente til meg og ville hjelpe meg med masterprosjektet mitt.

På grunn av utfordringer knyttet til rekruttering, gjennomførte jeg både fokusgruppeintervju og individuelle intervju, altså en metodetriangulering (Grønmo, 2016). Anvendelsen av fokusgruppeintervju var et strategisk valg, da jeg anså den metoden som mest fruktbar for

denne undersøkelsen. Rekrutteringsutfordringene presset frem inkluderingen av individuelle intervju. I ettertid oppleves det som en styrke for undersøkelsen, ettersom jeg kunne sammenligne data fra intervjupersonene i de individuelle intervjuene med kollegadiskusjonen i fokusgruppeintervjuet. Hvis jeg hadde gjennomført flere fokusgruppeintervju ville trolig mine intervjuferdigheter utviklet seg, og gjort styringen av intervjuet lettere. Deltakerne av fokusgruppeintervjuet vridde tidvis samtalen til tema de ønsket å snakke om. Samtidig var det kanskje akkurat de temaene og opplevelsene de syntes var viktigst. Et eksempel på dette var utfordringene knyttet til å tilby full åpningstid til barn av foreldre med kritiske samfunnsfunksjoner.

I ettertid ser jeg at en annen utforming av intervjuguiden kunne bidratt til en mer spisset retning i intervjuene. Slik jeg har skrevet tidligere er barns medvirkning et vidt og komplekst begrep, med mange ulike dimensjoner. Barns medvirkning er ikke et faglig presist begrep med vitenskapelig forankring (Jansen, 2013). Med tanke på dette kunne jeg operasjonalisert begrepet bedre forut for utformingen av intervjuguiden og datainnsamlingen. Intervjuene ville trolig frembrakt et større meningsinnhold om barns medvirkning hvis intervjuguiden hadde flere spørsmål rettet mot ulike aspekter ved barns medvirkning. For eksempel spørsmål omkring hvordan barna uttrykte seg, hvordan de ansatte møtte barnas uttrykk, hvordan de ansatte muliggjorde barnas deltakelse, og hvilke forhold barna fikk mulighet til å påvirke. I ettertid anser jeg det til dels som en tapt mulighet at denne undersøkelsen ikke gikk enda dypere inn i de ansattes konkrete praksis under gjenåpningen. Praksisen som hadde vært særlig interessant å se nærmere på handler om hvordan de ansatte møtte barna, hvordan de la til rette for barnas uttrykk og spørsmål, hvordan de tok imot og responderte på barnas uttrykk og spørsmål. På den andre side har jeg modnet betraktelig under forskningsprosessen, og ville nok uansett sett begrensninger ved mitt tidligere arbeid.

Jeg gjennomførte intervjuene mens samfunnet og barnehagene fortsatt var preget av pandemien og smitteverntiltak. Hadde intervjuene blitt gjennomført senere hadde muligens barnehagelærerne hatt mer tid til å reflektere over situasjonen de sto oppi. Samtidig kan det hende at minnene fra gjenåpningen, og hvordan hverdagen fortonte seg, ville vært mer diffuse. Pandemien har utviklet seg, og smitteverntiltakene har gradvis blitt borte mens jeg har analysert og skrevet om empirien. Dette har ført til at jeg har sett på pandemien gjennom mange forskjellige «briller»: Intervjupersonenes fortellinger, mine egne levde erfaringer fra gjenåpningen av barnehagene, samfunnets håndtering av koronapandemien, og barnehagens vei tilbake til normal drift uten smitteverntiltak. Dette kan nødvendigvis ha påvirket hva jeg

har forstått og tolket ut ifra intervjuene, men jeg har forsøkt å ha en refleksiv holdning gjennom hele forskningsprosessen.

7 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke barnehageansattes opplevelser, og deres ivaretagelse av barns medvirkning, i barnehager under koronapandemien. Barnehagene undergikk store forandringer som samfunnet ikke har sett maken til tidligere. Dette har reist spørsmål om konsekvensene av disse endringene, og hvordan barnehagedagen egentlig har vært for barn og ansatte under koronapandemien. I denne studien har jeg, gjennom ett fokusgruppeintervju og fem individuelle intervju, samlet informasjon fra 10 barnehageansatte, som deretter ble analysert med tematisk analyse.

Barnehagelærerne uttrykte at gjenåpningen av barnehagene var hektisk, preget av intensiv planlegging og organisering. Inndeling av barn og ansatte i kohorter og utforming av dagsplaner for hvor alle kohorter skulle oppholde seg til enhver tid, var et krevende «puslespill». Barnehagens åpningstid var redusert for å løse «puslespillet». Barn av foreldre med kritiske samfunnsfunksjoner trengte imidlertid fortsatt full åpningstid, noe som gjorde «puslespillet» enda mer utfordrende. Noen barnehagelærere opplevde at fordeling av barn i kohorter gikk greit, mens noen barnehagelærere opplevde at kohortinndelingen blant de største barna var krevende å organisere, uten å skille venner fra hverandre. Det barna uttrykte sterkest misnøye med etter gjenåpning var separasjon fra venner, og manglende mulighet til å leke med hvem de ville. Smitteverntiltakene krevde mye tid og oppmerksomhet av de ansatte i starten, men barnehagelærerne uttrykte at de fikk «smittevernarbeidet i fingrene etter hvert». I noen barnehager ble kohortenes rammer lite fleksible, ettersom et avvik hos en kohort påvirket en annen. Barnehagene måtte redusere tilgjengelige leker og utstyr, i tillegg til å dele opp rom. Det førte til at det fysiske miljøet ble svært endret og begrenset. Noen av de yngste barna opplevde å få mer plass enn tidligere, men mange barn opplevde begrensede handlingsmuligheter. Barnehagelærerne savnet samarbeid med kollegaer, og uttrykte at fellesskapsfølelsen i barnehagen ble svekket. Reduserte muligheter til samarbeid, og få tilgjengelige vikarer gjorde kohortorganiseringen sårbar for sykefravær. Selv om dagene til dels var preget av strammere rammer og færre handlingsmuligheter, var det også positive sider ved den nye organiseringen. Det handlet i stor grad om full bemanning, kortere åpningstid og små grupper med stabile ansatte. Det ga mer tid og ro sammen med barna, og det var lettere å se og høre dem. Særlig gjaldt dette de yngste og de stille, forsiktige barna

som har lett for å få lite oppmerksomhet i større grupper (Alvestad et al., 2014; Eide et al., 2017). Disse forholdene bidro til at flere av barna fikk felles opplevelser og sterkere relasjoner innad i kohortene. I tillegg fremhevet barnehagelærerne flere turer som et positivt element i koronabarnehagen.

Flere barnehagelærere fortalte at barns medvirkning fikk lite oppmerksomhet ved gjenåpningen. Fokuset var først og fremst å få stablet på plass en hverdag som fungerte. De forsøkte å tilpasse organiseringen av dagen etter barnas ønsker, men det var ikke mulig å ta barna med i prosessene. Ansatte var fokuserte på smittevernarbeidet, og hadde ikke kapasitet til å innhente barnas synspunkter slik de pleide. Organiseringen i små grupper med stabile ansatte ga imidlertid de ansatte gode forutsetninger til å se og høre barna, og møte uttrykkene deres. Selv om barna opplevde flere begrensninger og færre handlingsmuligheter, uttrykte flere av de ansatte at det fortsatt var rom for barns medvirkning, innenfor de gjeldende rammene. Barns medvirkning handlet for eksempel om å kunne ta initiativ i sin gruppe og oppleve at sitt bidrag var verdifullt for fellesskapet. De relasjonelle aspektene ved medvirkning var viktig under koronapandemien. Jeg har argumentert for at barns mulighet til medvirkning, og til å uttrykke seg er viktig både for deres trivsel, men også for utviklingen av resiliens og en opplevelse av sammenheng. For å ivareta barns medvirkning i krisesituasjoner er det viktig å ha to tanker i hodet samtidig. Barn er i en sårbar posisjon under kriser, og er avhengige av voksne som beskytter dem. De kan imidlertid også være kompetente, ved å dele tanker og ta ansvar for seg selv og andre. Barnehageansatte må ivareta barn gjennom å se, lytte og ta de på alvor, i tillegg til å legge til rette for at barn får uttrykke seg om sine opplevelser. Samtale, lek, historiefortelling og estetiske aktiviteter er noen av uttrykksformene hvor barn kan sette ord på, eller uttrykke tanker og følelser i krisesituasjoner (Kahuroa et al., 2021; Pascal & Bertram, 2021). En barnehagelærer stilte spørsmålet om hvilke rammer vi ville ha for barns medvirkning i en krise. Et oppfølgingsspørsmål kan være: Hvor store eller langvarige må begrensningene være før barnehagene ikke lenger er et bra sted å være for barn?

7.1 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Funnene, knyttet til de ansattes opplevelser med gjenåpningen av barnehagene under koronapandemien, sammenfaller i stor grad med det Os et al. (2021) rapporterte. Til tross for barnehagenes ulike strukturkvalitet hadde mange av de barnehageansatte svært like opplevelser. Det taler for at funnene kan overføres, ikke bare til andre barnehager i Tromsø,

men også til barnehager i resten av Norge. Det øker også sannsynligheten for at funnene knyttet til de ansattes arbeid med barns medvirkning kan ha overføringsverdi til andre barnehager i Norge. Grunnen til at barnehageansatte ser ut til å ha hatt mange like opplevelser kan være knyttet til definisjonsmakten SVV hadde ved gjenåpningen av barnehagene. De barnehageansatte, i likhet med resten av samfunnet, var ikke forberedt på å håndtere en pandemi. De fikk en smittevernveileder i fanget, og gjorde sitt beste. Denne studien er idiografisk, men funnene kan ha overføringsverdi til håndteringen av en annen pandemi eller krisesituasjon. Det vil være fruktbart med mer forskning om hvordan barnehager skal ivareta og balansere barns rett til beskyttelse, barns rett til å bli hørt og barnehagen som en pedagogisk institusjon, i en fremtidig krisesituasjon.

8 Litteraturliste

- Almedom, A. M. (2005). RESILIENCE, HARDINESS, SENSE OF COHERENCE, AND POSTTRAUMATIC GROWTH: ALL PATHS LEADING TO "LIGHT AT THE END OF THE TUNNEL"? *Journal of Loss and Trauma*, 10(3), 253-265. doi:10.1080/15325020590928216
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., . . . Winger, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5), 671-688. doi:10.1080/03004430.2013.807607
- Anderson, W. A. (2005). Bringing Children into Focus on the Social Science Disaster Research Agenda. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 23(3), 159-175.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 1987)
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktorgradsavhandling). Universitet i Oslo, Oslo.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger, & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-27). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009a). Children's Right to Participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. doi:10.1080/13502930903101594
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 1, 9-28. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1156/355945.pdf?sequence=1>
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30(3), 205-218. doi:10.1080/09575146.2010.506598
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 13-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 33-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageloven. (2008). *Lov om endring i barnehageloven*. (LOV-2008-12-19-119). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-12-19-119>

- Barnett, W. S., Grafwallner, R., & Weisenfeld, G. G. (2021). Corona pandemic in the United States shapes new normal for young children and their families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 109-124. doi:10.1080/1350293X.2021.1872670
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bjerklund, M., & Åmot, I. (2020). Livsmestring i den samiske barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 207-221.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 21/2012). Hentet fra: <https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braut, G. S. (2019, 16. august). smittevern. *Store medisinske leksikon*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/smittevern>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Retningslinjer for genåbning af dagtilbud*. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf20/apr/200414-retningslinjer-for-genaabning-af-dagtilbud-ua.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2017). *Get your school ready for pandemic flu*. Atlanta, GA: Community Interventions for Infection Control Unit, Division, of Global Migration and Quarantine, National Center for Emerging and Zoonotic Infectious Diseases Hentet fra: <https://www.cdc.gov/nonpharmaceutical-interventions/pdf/gr-pan-flu-ed-set.pdf>
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L., Luz, C., . . . Lopes, F. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 492-499. doi:10.7752/jpes.2021.s1052
- Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88. doi:10.1016/j.chilyouth.2019.02.031
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dingstad, P. (2018). Makt og medvirkning i barnehagen: - en problematisering. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 101-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Edmonds, R. (2019). Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global studies of childhood*, 9(3), 200-211. doi:10.1177/2043610619860994

- Eide, B. J., & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger, & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2018). "... være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre hva man vil"? Medvirkningens kår i dagens barnehage. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 27-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D., & Dahle, H. F. (2017). «Ei linerle vet at hun er ei linerle»: En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *Barn*, 35(1), 23-40. doi:10.5324/barn.v35i1.3422
- Ekspertgruppe. (2020). *Tiltak på skole- og barnehageområdet under koronautbruddet våren 2020*. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/2375556970d048d09ab773e0892800ff/tiltak-pa-skole--og-barnehageområdet-under-koronautbruddet-varen-2020.pdf>
- Emilson, A. (2008). *Det ønskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Doktorgradsavhandling). Göteborgs universitet, Göteborg. Hentet fra: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf
- Emilson, A., & Johansson, E. (2018). Values in Nordic Early Childhood Education: Democracy and the Child's Perspective. I M. Fleer & B. Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Vol. 1, s. 929-954). Dordrecht: Springer.
- Ertesvåg, F. (2020, 20. april). Refser regjeringen for hastverk med barnehage-veileder. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/wPGlkn/refser-regjeringen-for-hastverk-med-barnehage-veileder>
- Evenstad, R., & Dahl, B. (2018). Barnehagebygg for demokrati og danning?: - barns medvirkning i møte med romlige (fysiske) strukturer. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 43-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2012). Dynamikk og vilkår: Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 123-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2020, 16. september). Barn i barnehage- eller barneskolealder med nyoppståtte luftveissymptomer – når skal de skal være hjemme fra barnehage/skole, og når skal de testes for covid-19? Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/plakat/barn-i-barnehage--eller-barneskolealder-med-nyoppstatte-luftveissymptomer/>
- Folkehelseinstituttet, & Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Covid-19-epidimien: Veileder i smittevern for barnehager*. 1. utg: 15.04.2020. Hentet fra: <https://www.fhi.no/contentassets/528a61d3bc6f4fa6825c342a755d5674/vedlegg/covid-19-epidimien-veileder-om-smittevern-i-barnehager---1.-utgave-15.04.2020.pdf>

- Folkehelseinstituttet, & Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Covid-19-epidemien: Veileder i smittevern for barnehager*. 2. utg: 07.05.2020. Hentet fra: <https://www.fhi.no/contentassets/528a61d3bc6f4fa6825c342a755d5674/vedlegg/covid-19-epidemien-veileder-om-smittevern-i-barnehager---2.-utgave-07.05.2020.pdf>
- Folkehelseinstituttet, & Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Veileder om smittevern i barnehager under covid-19 utbruddet 2020*. 3. utg: 29. mai 2020. Hentet fra: <https://www.fhi.no/contentassets/528a61d3bc6f4fa6825c342a755d5674/vedlegg/covid-19-epidemien-veileder-om-smittevern-i-barnehager---3.-utgave-29.5.2020.pdf>
- Folkehelseinstituttet, & Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Veileder om smittevern i barnehager under covid-19 utbruddet 2020*. 4. utg: 28. september 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/barnehage/#>
- Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar)*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Formosinho, J. (2021). From schoolification of children to schoolification of parents? – educational policies in COVID times. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 141-152. doi:10.1080/1350293X.2021.1872677
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2016). (4. utg.). Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie* (D. Østerberg, Overs. 3. utg.). Oslo: Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1975)
- Freeman, C., Nairn, K., & Gollop, M. (2015). Disaster impact and recovery: what children and young people can tell us. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 10(2), 103-115. doi:10.1080/1177083X.2015.1066400
- Gibson, J. J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception* (Classic edition). New York & London: Psychology Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2008). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 91-98.
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena: Kva kan gje høve til medverknad i leik i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 91-102. doi:10.7577/nbf.309
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (Rapport nr 1/2013). Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/274079108_Kvalitet_i_barnehager_Rapport_fra_en_undersokelse_av_strukturell_kvalitet_hosten_2012
- Gullø, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft: Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21-42). København: Hans Reitzels Forlag.
- Haugan, B., & Asbjørnsen, M. (2020, 30. mars). NHO-topp: Stort behov for at barnehager åpnes etter påske. E24. <https://e24.no/privatoekonomi/i/0nyKnE/nho-topp-stort-behov-for-at-barnehager-aapnes-etter-paaske>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x
- Heikkilä, M., Furu, A.-C. H., Anette, Lillvist, A., & Rantala, A. (2020). Barns deltagende i førskole- og daghemskontext under inledningen av coronavirusets utbrott i Finland och Sverige. *Barn*, 38(2), 13-28. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/3703>
- Helsedirektoratet. (2015). *Well-being på norsk*. (06/2015) Hentet fra: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Helsedirektoratet. (2020, 28. september). Syke personer skal ikke være i barnehagen. Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/covid-19-smittevern-i-barnehager/smitteforebyggende-tiltak/syke-personer-skal-ikke-vaere-i-barnehagen>
- Hilppö, J., Rainio, A., Rajala, A., & Lipponen, L. (2020). Children and the COVID-19 Lockdown: From Child Perspectives to Children's Perspectives. *Cultural Praxis*, 2020(26.4.2020), 6. Hentet fra: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/children-and-the-covid-19-lockdown-from-child-perspectives-to-chi>
- Howard, P., & Howard, J. (2012). Pandemic and Pedagogy: Elementary School Teachers' Experience of H1N1 Influenza in the Classroom. *Phenomenology & practice*, 6(1), 18-35. doi:10.29173/pandpr19852
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. doi:10.1177/0907568204040182
- Jansen, K. E. (2013). *På sporet av medvirkning og læring: De yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E., Johansson, E., & Ødegaard, E. E. (2011). Forord: På jakt etter demokratibegrep i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 61. doi:10.7577/nbf.306

- Kahuroa, R., Mitchell, L., Ng, O., & Johns, T. (2021). Children's working theories about Covid-19 in Aotearoa New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 6-20. doi:10.1080/1350293X.2021.1872672
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspill mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43-68). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjeøy, N. (2020, 13. mai). Forsker på barnehager i Nordland under koronatiden. <https://www.nord.no/no/om-oss/fakulteter-og-avdelinger/fakultet-for-larerutdanning-og-kunst-og-kulturfag/artikler/Sider/Forsker-p%C3%A5-barnehager-i-Nordland-under-koronatiden.aspx>
- Kjørholt, A. T., Moss, P., & Clark, A. (2005). Beyond listening: Future prospects. I A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 175-187). London: The Policy Press.
- Kjørholt, A. T., & Seland, M. (2012). Kindergarten as a Bazaar: Freedom of Choice and New Forms of Regulation. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (s. 168-185). London: Palgrave Macmillan.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klocker, N. (2007). An example of 'thin' agency: Child domestic workers in Tanzania. I R. Panelli, S. Punch, & E. Robson (Red.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth* (s. 83-94). London: Routledge.
- Kristiansen, T. (2018). Medvirkning - uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009)
- Lidal, I. B., Berg, R. C., Austvoll-Dahlgren, A., Straumann, G. S. H., & Vist, G. E. (2015). *Smittevern i barnehager: Effekt av håndhygiene, opplæring og fysiske tiltak* (Rapport fra Kunnskapssenteret nr 6–2015). Hentet fra: https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/rapport_2015_06_smittevern-i-barnehager.pdf

- Linder, A. (2019). *Profesjonell relasjonskompetanse: Stjernestunder i det relasjonelle universet* (J. Seim, Overs.). Oslo: Pedagogisk forum. (Opprinnelig utgitt 2016)
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese: Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv* (A. Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2010)
- Lægland, M. (2020, 18. april). Slik blir åpning av barnehagene: Redusert åpningstid og tilbud om korona-test til alle barn med symptomer. *iTromsø*.
<https://www.itromso.no/pluss/eksklusiv/2020/04/18/Slik-blir-%C3%A5pning-av-barnehagene-Redusert-%C3%A5pningstid-og-tilbud-om-korona-test-til-alle-barn-med-symptomer-21612781.ece?rs8060501628707906018&t=1>
- Løkås, M. T. (2020, 23. desember). Fornøyd med foreldresamarbeid, men opplever at foreldrene sender syke barn i barnehagen. *Barnehage.no*.
<https://www.barnehage.no/korona-undersokelse/fornoyd-med-foreldresamarbeid-men-opplever-at-foreldrene-sender-syke-barn-i-barnehagen/214716>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children (Basel)*, 5(98), 1-16. doi:10.3390/children5070098
- Moen, K. H., & Granrusten, P. T. (2018). Demokrati - Et mangesidig begrep til inspirasjon og utfordring. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 300-311). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortensen, N. P., Nøhr, K., & Lindeberg, N. H. (2020). *Genåbning af børnehaver efter coronavirus/COVID19*. Hentet fra: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd: <https://www.vive.dk/media/pure/15138/4423870>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, S. (2001). Livskvalitet som psykisk velvære. *Tidsskriftet. Den norske legeforening*, 121(1940-4). Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2001/06/kronikk/livskvalitet-som-psykisk-velvaere#article>
- Ording, O., & Ertesvåg, F. (2020, 23. april). Melby endrer forskrift på kort varsel: OK med kortere åpningstid i barnehager. *VG*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/LAEwbx/melby-endrer-forskrift-paa-kort-varsel-ok-med-kortere-aapningstid-i-barnehager>
- Os, E., Myrvold, T. M., Danielsen, O. A., Hernes, L., & Winger, N. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for barn og barnehager* (Samarbeidsrapport NIBR/BLU 2021:2). Hentet fra: By- og regionforskningsinstituttet NIBR OsloMet - storbyuniversitetet:
<https://www.udir.no/contentassets/5e509c89a69b4564a219f290cec97d7a/rapport-koronabarnehage.pdf>
- Pascal, C., & Bertram, T. (2021). What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic.

European Early Childhood Education Research Journal, 29(1), 21-34.
doi:10.1080/1350293X.2021.1872676

- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur: Innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*(2), 127-147.
- Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 65-74. doi:10.7577/nbf.307
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655-660. doi:10.1079/PNS2004399
- Ree, M., & Emilson, A. (2020). Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2229-2240. doi:10.1080/03004430.2019.1566230
- Robson, E., Bell, S., & Klocker, N. (2007). Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young people. I E. Robson, S. Bell, & N. Klocker (Red.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth* (s. 152-165). New York: Routledge.
- Bjørnestad, E., Samuelsson, I. P. (red.), Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H., & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? - En forskningsoversikt* (Rapport 2012 nr 9). Hentet fra: Oslo:
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/396/207>
- Samuelsson, I. P., Wagner, J. T., & Ødegaard, E. E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129-144. doi:10.1007/s13158-020-00267-3
- Sanson, A. V., Hoorn, J. V., & Burke, S. E. L. (2019). Responding to the Impacts of the Climate Crisis on Children and Youth. *Child development perspectives*, 13(4), 201-207. doi:10.1111/cdep.12342
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Doktoravhandling, NTNU). NTNU, Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/268972>
- Seland, M. (2018). Individet og fellesskapet: Valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 271-284). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogseth, K. H. (2021). *En kvalitativ studie av pedagogers erfaringer og pedagogisk rolle i barnehage under Covid-19 pandemien*. (Masteroppgave). Nord universitet, Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2773973>
- Sommer, D. (1998). The reconstruction of childhood-implications for theory and practice. *European journal of social work*, 1(3), 311-326. doi:10.1080/13691459808413792
- Storvik, L. F. (2021, 21.09.2021). Ikke alt var bra med koronabarnehagen, viser forskning. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/ikke-alt-var-bra-med-koronabarnehagen-viser-forskning/>
- Sæbbe, P.-E., & Samuelsson, I. P. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 14(7), 1-15.
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen: Første rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"* (Vol. nr 2/2002). Trondheim: Dronning Mauds minne.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). Barns rett til medvirkning i lys av Klafkis dannelsesperspektiver. *Barn*, 31(1), 65-79. doi:10.5324/barn.v31i1.3717
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249-264. doi:10.1080/14733285.2012.693376
- Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Unicef, WHO, & IFRC. (2020). *Key messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*. Hentet fra: https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52_4
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A question of rights. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 79-98. doi:10.1007/BF03168347
- Yıldırım, B. (2021). Preschool Education in Turkey During the Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Study. *Early Childhood Education Journal*, 49, 947-963. doi:10.1007/s10643-021-01153-w
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>
- Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen*. (Doktoravhandling). NTNU, Hentet fra:

https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268029/770461_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjon:

Dette intervjuet skal handle om:

1. Gjenåpningen av barnehagene i april.
 - Smitteverntiltak, og hvordan barnehagen håndterte dem. Videre skal vi komme inn på
2. Barns medvirkning.
 - Hvordan dere forstår begrepet.
 - Hvordan dere jobbet med det før Covid-19.
 - Hvordan gjenåpningen og smitteverntiltakene påvirket det arbeidet.

Innledende spørsmål

- Når barnehagen gjenåpnet ble det innført flere smitteverntiltak, som forsterket renhold og hygiene og kontaktreduserende tiltak. Hvordan gikk dere frem for å håndtere dette i deres barnehage og hvilke tiltak iverksatte dere i deres barnehage? – **Oppfølging:** Hvordan opplevdes dette arbeidet?
- Hvordan reagerte barna på smitteverntiltakene? Var det noen tiltak barna reagerte mye på? – **Oppfølging:** Spørre om tiltak som ikke blir nevnt i intervjuet.
- Hvordan responderte dere på barnas reaksjoner?
- Var det noen foreldre som reagerte på smitteverntiltakene? – **Oppfølging:** Hvordan håndterte dere det?
- Opplevde dere noen problemer eller dilemmaer i hvordan barnehagen skulle drives i tråd med smitteverntiltakene?
- Hvordan tenkte og prioriterte dere når dere valgte hvilke barn og ansatte som skulle være i hvilken kohort?
- Mange barnehager måtte rydde bort leker, og ha et redusert antall leker. Hvordan løste/organiserte dere det tiltaket? Hvordan opplevde dere og barna det?

Oppfølging:

- Hva med leker og lekeapparat utendørs?
- Hvordan reagerte barna på dette?
- Gjorde dere noe for å tilpasse situasjonen etter barnas reaksjoner?
- I slutten av mai innførte Utdanningsdirektoratet trafikklysmodellen og sa at vi var på gult nivå. Hvilke rutiner eller arbeidsmåter ble endret som en følge av det?

Oppfølging:

- Avdelinger kunne regnes som en kohort
- Hvordan samarbeidet deres ulike kohorter?
- Hvordan gjorde dere det i utetiden?
- Modererte hvor mye håndvask man skulle gjøre.
- Hvor nært normalen kom dere?

Det innebar at hele avdelinger kunne regnes som en kohort. Den modererte også hvor mye håndvask man skulle gjøre. Hvordan opplevde dere disse endringene? – Hvor nært normalen kom dere?

Hovedfase – gå inn på barns medvirkning

Vi går nå nærmere inn på barns medvirkning.

- Hva legger dere i, eller hvordan forstår dere begrepet barns medvirkning?
- Hvordan har dere jobbet med barns medvirkning før Covid-19, og hvordan har det kommet til uttrykk i barnehagehverdagen?
- Var barns medvirkning et tema som ble diskutert hos dere når dere jobbet med gjenåpningen av barnehagene?
- Hvordan opplever dere at barna fikk mulighet til å ha medvirkning på det som skjedde i barnehagen etter gjenåpningen? Var det rom for å delta i prosesser om hvordan barnehagehverdagen deres skulle være?
 - Kohortsammensetning
 - Ankomst- og avskjedtid (bringing og henting)
 - Dagsrytme – Leke ferdig leken eller følge stramt tidsskjema?
 - Leker og aktiviteter (inne og ute)
 - Utetid/innetid
 - Hvilke rom og eventuelt utesoner de ville være i.
- Hvordan har dere jobbet for å ivareta barns rett til medvirkning siden gjenåpningen?
- Finnes det rom for barns medvirkning i en hverdag med smitteverntiltak slik som under denne pandemien? I så fall, hvordan da?
- Er det noe dere tenker at burde blitt gjort med tanke på barns medvirkning?
 - Ønsker dere å endre noen arbeidsmåter med tanke på barns medvirkning som en følge av dette intervjuet?

Avsluttende fase

- Er det noe omkring temaet dere ønsker å si noe mer om?
- Har dere noen avsluttende ord?

Takke for at de stilte til intervju.

Vedlegg 2

Forespørsel til barnehagestyrer.

Jeg sender denne e-posten for å spørre om din barnehage kan tenke dere å delta i et forskningsprosjekt. Tema for forskningen er barns medvirkning under pandemien Covid-19 og påfølgende smitteverntiltak. Mitt navn er Bård Henry Landsem Paulsen og jeg holder på med en master i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, ved siden av jobb som barnehagelærer ved Gimle studentbarnehage. Jeg vil undersøke hvordan gjenåpningen av barnehagene i april, med påfølgende smitteverntiltak, påvirket barna og de ansattes arbeidshverdag i barnehagen. Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju med 3-5 barnehagelærere. Tema for intervjuet er hvordan deres barnehage håndterte smitteverntiltakene ved gjenåpningen av barnehagene etter de var stengt fra 12.mars til 20. april, og hvordan de ansatte har jobbet for å ivareta barns rett til medvirkning. Jeg tror intervjuene vil ta 1-1,5 time.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene så snart det lar seg gjøre, mens gjenåpningen av barnehagene, og de påfølgende smitteverntiltakene fortsatt er relativt friskt i minne hos de ansatte.

Jeg har lagt ved et informasjons- og samtykkeskjema med mer utfyllende informasjon om hva det innebærer å delta i dette prosjektet. Kontakt meg på e-post eller tlf: 908 73 614 for spørsmål eller for å avtale intervju.

Med vennlig hilsen

Bård Henry Landsem Paulsen

Vedlegg 3

Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Barns medvirkning i en hverdag preget av smittevern*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barns rett til medvirkning ble ivaretatt når barnehagene ble pålagt omfattende smitteverntiltak som en følge av Covid-19. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å belyse hvordan gjenåpningen av barnehagene under en pandemi påvirket barns rett til medvirkning, slik som retten til å bli hørt, få medbestemmelse og ha medinnflytelse i egen hverdag. Undersøkelsen er et masterprosjekt i pedagogikk og vil undersøke de barnehageansattes arbeidsmåter knyttet til barns medvirkning.

Problemstillingen i prosjektet er: Hvordan ivaretar barnehageansatte barns rett til medvirkning i en hverdag med omfattende smitteverntiltak?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Tromsø – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er ansatt i en barnehage i Tromsø og jobbet der under pandemien Covid-19.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet individuelt, eller i et gruppeintervjuet med 3-4 kollegaer. Intervjuet vil handle om hvordan dere og barnehagen håndterte og organiserte gjenåpningen av barnehagene med de nye smitteverntiltakene, og hvordan dere og barnehagen har jobbet med barns medvirkning før nedstengingen, og etter gjenåpningen. Intervjuet vil ta 1-1,5 timer. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Innsamlet data skal benyttes til masteroppgaven, publikasjoner og diskusjoner relatert til forskningsprosjektet. Data blir analysert i lys av prosjektets problemstilling. Enkelte eksempler kan bli trukket frem for å illustrere sentrale tendenser i materialet. Dersom direkte sitat skal brukes vil disse presenteres i anonym form, altså uten at de viser tilbake til deg som informant.
- De som vil ha tilgang til dataene er Bård Henry Landsem Paulsen (student) og veileder Line Lundvoll Warth.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet (lydopptak, notater og transkriberte intervjuer) vil lagres trygt på en forskningsserver.
- Etter avsluttet forskningsprosjekt bevares kun representative utsnitt av funnene i aidentifisert form. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. desember 2021. Opptak og andre personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet ved Line Lundvoll Warth (veileder/prosjektansvarlig) på epost line.lundvoll.warth@uit.no eller telefon 776 44077, eller
- Bård Henry Landsem Paulsen (student) på epost bpa002@uit.no eller telefon 90873614.
- Personvernombud ved UiT Joakim Bakkevold, på epost personvernombud@uit.no eller telefon 776 46 322

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Line Lundvoll Warth

(Forsker/veileder)

Bård Henry Landsem Paulsen

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barns medvirkning i en hverdag preget av smittevern*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide

Introduksjon:

Dette intervjuet skal handle om:

3. Gjenåpningen av barnehagene i april.
 - Smitteverntiltak, og hvordan barnehagen håndterte dem. Videre skal vi komme inn på
4. Barns medvirkning.
 - Hvordan dere forstår begrepet.
 - Hvordan dere jobbet med det før Covid-19.
 - Hvordan gjenåpningen og smitteverntiltakene påvirket det arbeidet.

Innledende spørsmål

- Når barnehagen gjenåpnet ble det innført flere smitteverntiltak, som forsterket renhold og hygiene og kontaktreduserende tiltak. Hvordan gikk dere frem for å håndtere dette i deres barnehage og hvilke tiltak iverksatte dere i deres barnehage? – **Oppfølging:** Hvordan opplevdes dette arbeidet?
- Hvordan reagerte barna på smitteverntiltakene? Var det noen tiltak barna reagerte mye på?
- Hvordan responderte dere på barnas reaksjoner?
- Opplevde dere noen problemer eller dilemmaer i hvordan barnehagen skulle drives i tråd med smitteverntiltakene?
- Hvordan tenkte og prioriterte dere når dere valgte hvilke barn og ansatte som skulle være i hvilken kohort?
- Mange barnehager måtte rydde bort leker, og ha et redusert antall leker. Hvordan løste/organiserte dere det tiltaket? Hvordan opplevde dere og barna det?

Oppfølging:

- Hva med leker og lekeapparat utendørs?
- Hvordan reagerte barna på dette?
- Gjorde dere noe for å tilpasse situasjonen etter barnas reaksjoner?

- I slutten av mai innførte Utdanningsdirektoratet trafikklysmodellen og sa at vi var på gult nivå. Hvilke rutiner eller arbeidsmåter ble endret som en følge av det?

Oppfølging:

- Avdelinger kunne regnes som en kohort
- Hvordan samarbeidet deres ulike kohorter?
- Hvordan gjorde dere det i utetiden?
- Hvor nært normalen kom dere?

Det innebar at hele avdelinger kunne regnes som en kohort. Den modererte også hvor mye håndvask man skulle gjøre. Hvordan opplevde dere disse endringene? – hvor nært normalen kom dere?

Hovedfase – gå inn på barns medvirkning

Vi går nå nærmere inn på barns medvirkning.

- Hva legger dere i, eller hvordan forstår dere begrepet barns medvirkning?
- Hvordan har dere jobbet med barns medvirkning før Covid-19, og hvordan har det kommet til uttrykk i barnehagehverdagen?
- Var barns medvirkning et tema som ble diskutert hos dere når dere jobbet med gjenåpningen av barnehagene?
- Hvordan påvirket organiseringen i kohorter barns medvirkning?
 - Hva hadde det å si for barns uttrykksmuligheter å være organisert i små grupper i motsetning til en vanlig organisering?
- Hvordan opplever dere at barna fikk mulighet til å ha medvirkning på det som skjedde i barnehagen etter gjenåpningen? Var det rom for å delta i prosesser om hvordan barnehagehverdagen deres skulle være?
 - Kohortsammensetning
 - Ankomst- og avskjedtid (bringing og henting)
 - Dagsrytme – Leke ferdig leken eller følge stramt tidsskjema?
 - Leker og aktiviteter (inne og ute)
 - Utetid/innetid
 - Hvilke rom og eventuelt utesoner de ville være i.
- Hvordan har dere jobbet for å ivareta barns rett til medvirkning siden gjenåpningen?
- Finnes det rom for barns medvirkning i en hverdag med smitteverntiltak slik som under denne pandemien? I så fall, hvordan da?

- Hvordan bør man ivareta barns rett til medvirkning under en pandemi og påfølgende smitteverntiltak?
- Ønsker dere å endre noen arbeidsmåter med tanke på barns medvirkning som en følge av erfaringene de siste månedene, eller etter dette intervjuet?

Avsluttende fase

- Er det noe omkring temaet dere ønsker å si noe mer om?
- Har dere noen avsluttende ord?

Takke for at de stilte til intervju.

Vedlegg 5

Godkjenning av NSD

Hei, du vil i neste melding motta vår vurdering. Vi ønsker imidlertid først å gjøre deg oppmerksom på en ting: Utvalget består av barnehagelærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og barnehagelærerne har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner barnehagelæreren om taushetsplikten før intervjuet starter. Lykke til med prosjektet!

Mvh, Lene Brandt

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 592425 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021. '

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema-diktafon skal benyttes som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt

