



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Grensesetting i barnehagen

Setting boundaries in kindergarten

Kandidatnummer 180 & 157

BLUBACH 2018/19

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Barnehagelærerutdanning

Veiledere: Ruth Ingrid Skoglund & Lillian Pedersen

Innleveringsdato: 30.05.2019

Antall ord: 14216

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10

Abstract

Research question

«What does kindergarten employees think about setting boundaries for the children, and how do they work with this in the kindergarten?»

Background

The reason for this research was our perception of how employees in kindergarten set boundaries for the children. This is practiced differently both within the same kindergarten and between kindergartens. We know that boundaries for the children is important and a big part of the socialization process. How the adults encounter the children when they set boundaries will be central. This, together with the fact that we know that unconscious acts can affect practice, made us choose to investigate how this work takes place in the kindergarten.

Method

We used the semi structured open-ended interview, a qualitative research method.

Findings & final comment

We found that the employees all think that boundaries are an important part of the socialization process. They say that clear boundaries give children the feeling of safety, only if the boundaries are set with love and care. This shouldn't be very strict, it's about the balance between freedom and boundaries.

Sometimes the kindergarten teachers encounter resistance from the children. This can result in the children participating in their own boundaries.

The work with boundaries is constantly, and not always a subject when kindergarten teachers work together. It's something they all practice all the time, every day.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
1.1. Bakgrunn og presentasjon av problemstilling	4
1.2. Oppgavens oppbygging	6
1.3. Grensesetting.....	6
2. Teorikapittel	6
2.1. Grensesetting.....	7
2.1.1. Balansen mellom frihet og grenser	8
2.1.2. Sosialisering.....	9
2.1.3. Meads speilingsteori	10
2.1.4. Selvfølelse	11
2.2. Barnesyn	12
2.2.1. Barnet som er, og barnet som skal bli.....	12
2.3. Motstand og forhandlinger.....	13
2.4. Kunnskap om Kina	14
3. Metode	14
3.1. Hva er metode?.....	15
3.2. Metodevalg.....	15
3.3. Intervju som metode.....	16
3.3.1. Pilotstudie	18
3.3.2. Utvalg	18
3.3.3. Analyse	19
3.4. Forskningsetikk	20
3.5. Forskningens reliabilitet og validitet.....	21
4. Presentasjon av datamaterialet	23
4.1. Trygghet og omsorg.....	23
4.2. Sosialisering	24
4.3. Motstand og forhandlinger.....	25
4.4. Ulik praksis.....	26

4.5.	<i>Refleksjoner over grensesetting</i>	27
5.	Drøfting	28
5.1.	<i>Trygghet og omsorg</i>	28
5.2.	<i>Sosialisering</i>	29
5.3.	<i>Motstand og forhandlinger</i>	30
5.4.	<i>Ulik praksis</i>	32
5.5.	<i>Refleksjon over grensesetting</i>	34
6.	Avsluttende kommentar	35
	Litteraturliste	37

Grensesetting i barnehagen

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven vil vi ta for oss temaet grensesetting i barnehagen. Dette er et utfordrende tema med få fasitsvar, men vel så interessant og viktig for barnehageansatte. Vi ønsket å forske på dette tema for å komme frem til en større forståelse for det, og finne ulike måter å arbeide med det på. Først vil vi presentere prosjektet og komme med en bakgrunn for hvorfor vi har valgt nettopp dette temaet. Videre presenterer vi problemstillingen vår før vi går over til å presentere oppgavens oppbygning.

1.1. Bakgrunn og presentasjon av problemstilling

Gjennom studietiden har vi hatt praksis i ulike barnehager, og vi har observert at praksisen rundt grensesetting av barn er ulik både innenfor en barnehage og mellom ulike barnehager. I tillegg har vi merket at når vår kunnskap har økt, har vi reflektert mer over egen og andres pedagogiske praksis, og vi har blitt mer bevisst egen tilnærming til grensesetting. Med bakgrunn i dette valgte vi grensesetting som tema for vår bachelor.

Grensesetting skjer i samspill mellom barn og voksne, og barnehagen er en sosial arena der dette foregår i varierende grad. Georg Herbert Mead forsøker å forklare at i samhandling med andre, får barna erfare hva som er forventet av dem, og disse erfaringene fester seg etter hvert som egne indre bilder hos barnet. I alle sosiale samspill vil det foregå en vurdering av seg selv i møte med den andre. Gjennom reaksjonene til «den andre» tolker barnet hvordan det blir sett på, og tolkningen blir til dette indre bildet (Askeland & Sataøen, 2013, s. 110).

Forskningen tyder på at den beste måten å utvikle pedagogikk av høy kvalitet er at de voksne som jobber med de små barna, forstår konsekvensene av sine handlinger og den påvirkning de har på barnas utvikling, samt at de er utdannet til å tilrettelegge for et miljø av høy kvalitet. (Askeland & Sataøen, 2013, s. 17)

Askeland og Sataøen (2013) forklarer at det er nødvendig at barnehagepersonalet forstår konsekvensene av sine handlinger og hvilken påvirkning de har på barna i sitt arbeid. Dermed

vil det være viktig at personalet i barnehagen reflekterer over sine væremåter og hvordan de møter hvert enkelt barn i ulike sosiale settinger. Dette tydeliggjør rammeplanen der det står at personalet må reflektere over egne holdninger og til enhver tid reflektere og vurdere den pedagogiske praksisen som utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38). Personalet i barnehagen skal derfor reflektere over egen praksis for å kunne begrunne og stå for de valgene de gjør.

Rammeplanen nevner også at «barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Eva Johansson (2013) forklarer tre ulike måter å møte barn på som bunn i barnesyn, og hvordan disse igjen kan få barnet til å føle seg. Kunnskapen om dette var noe av det første som rettet oss inn mot grensesetting som tema i vår bachelor. Det første kaller hun å se barn som medmennesker. Å bli møtt som medmenneske vil få barnet til å føle seg respektert og forstått. Et annet syn på barn kan være at «voksne vet best». Å bli møtt med denne holdningen kan føre til at barnet føler seg misforstått eller ignorert. Det siste Johansson beskriver er å se på barnet som irrasjonelt, som om det ikke har noen annen mening med handlinger enn å utfordre de voksne. I slike situasjoner kan barnet føle seg nedvurdert. Om en tar utgangspunkt i et «voksne vet best» perspektiv vil grensesettingen være annerledes enn om man ser på barn som medmennesker. Barnesynet vil derfor ha mye å si for hvordan en voksen grensesetter og hva som er utgangspunktet for grensesettingen (Johansson, 2017, ss. 56-77)

Det som kan være vanskelig med dette temaet er at grensesetting ikke har noen fasitsvar. En er ulik som voksne og ulik som barn, så tilnærmingen fra voksen til barn vil være ulik utfra hvem en er som person, og hvilket barn en møter. Likevel vil det i barnehagen være en institusjonell praksis preget av barnehagens samfunnsmandat, rammeplanen og andre forskrifter for barnehagen. Utfra forskning gjort av Sigrid Avsnes (2018) kan vi se at dette er tema som kan være utfordrende for pedagogiske ledere å arbeide med. De ønsker ikke å konfrontere sine medarbeidere (Avsnes, 2018, s. 4). Derfor vil det være interessant å høre om hvordan de ulike ansattes tanker om og arbeid med grensesetting faktisk foregår. Hvordan det kollegiale felleskapet er og hvordan det innvirker på arbeidet med temaet grensesetting, som er et viktig tema å ta opp i barnehagen.

Med bakgrunn i dette ble vår problemstilling formulert slik:

«Hva tenker barnehageansatte at grensesetting er, og hvordan arbeider de med dette i barnehagen?»

I tillegg til våre informanter i Norge, har vi gjennomført intervju i Kina. Resultater fra disse vil bli presentert og drøftet i den grad de er relevante for vår oppgave.

1.2. Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven inneholder 6 kapitler. I første kapittel har vi gjort rede for bakgrunn for valg av tema og problemstillingen. I det neste kapittelet fokuserer vi på tidligere forskning og teori som belyser temaet grenser og grensesetting, motstand og kunnskap om Kina. I tredje kapittel presenterer vi metode for oppgaven og hvordan våre opplevelser med valgt metode har vært. Videre i kapittel fire vil datamaterialet bli presentert før vi i kapittel fem drøfter empiri og teori. Vi avslutter med å oppsummere våre funn.

1.3. Grensesetting

Vi vil i denne oppgaven referere til grensesetting med utgangspunkt i Skodvins (2014) definisjon som sier at grensesetting forstås «som å ramme inn visse former for aktivitet for barna» (Skodvin, 2014, s. 21). En rammer inn de handlingene og den aktiviteten som blir sett på som positiv også som voksent individ. De handlingene som blir sett på som negative, som for eksempel å slå når du blir sint, er aktiviteter som blir plassert utenfor rammen. Her settes grensene.

2. Teorikapittel

Dette kapittelet vil ta for seg teori om temaene grenser og grensesetting. Vi starter med å presentere begrepene, hvordan man kan grensesette og hvorfor en grensesetter. Noen underpunkter vil bli tatt opp før oppgaven går videre til barnesyn og motstand og forhandlinger i barnehagen. Til slutt presenteres det relevant kunnskap om Kina.

2.1. Grensesetting

Vi kan bruke ordet grense med flere ulike tilnærminger til betydningen. En grense kan for eksempel betegnes som en skillelinje mellom to land, men det kan også bety et ytterpunkt, en grense som betegner hvor noe slutter eller skal stoppe. Et eksempel på det kan være fartsgrense som setter en maksfart (Skodvin, 2014, s. 19). Når det kommer til grenser i oppdragelse og danning, kan ordet være vanskelig å definere. Dette fordi de aller fleste grenser vil være ulike, og fordi ordet blir brukt i flere sammenhenger. Grenser blir ikke bare brukt i sammenheng med en spesifikk grense.

Vi bruker også ordet i vendinger som *innenfor rimelighetens grenser* eller *på grensen av det sømmelige*. Og selv om vi da verken har presise kartverk eller eksakte måleinstrumenter å støtte oss til, kan vi til tider likevel med styrke hevde at: *ett sted går grensen!* (Skodvin, 2014, s. 20)

Grensesetting kan ofte tolkes som et negativt ord hvor fokuset er å endre på uønsket atferd, og enkelte fagfolk vil si at grensesetting er for å hindre at barnet kan påføre seg selv eller andre skade. Det vil derfor ofte forbindes med negativitet og ubehag (Skodvin, 2014, s. 13). Avsnes (2018) skriver i sin masteroppgave at grensesetting oftest blir praktisert når et barn brøyter regler eller om barna er ufine mot hverandre. Likevel kommer det frem at det blir vist forståelse for utfordrende atferd da det kan tolkes som ulike adferdsuttrykk (Avsnes, 2018, ss. 109-110). Grenser blir et verktøy, og ikke et mål i seg selv. Som nevnt i begrepsavklaringen av grensesetting vil dette handle om å ramme inn ønskede former for handling. En hjelper barna å forholde seg til rammer for hva som er akseptabelt og ikke.

«Trygge rammer og tydelige grenser er helt nødvendige for å ivareta barns fysiske og psykiske trygghet» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 46). De voksne må gripe inn i situasjoner på en klok måte som gjør det til en god opplevelse for barnet. Det handler om å bevare godheten til tross for at et barn handler på en uønsket måte. For noen voksne kan det være vanskelig å holde denne balansen mellom det å gripe inn og det å være god. Hos disse voksne kan det hende at en enten griper inn og er konsekvent uten å vise godhet eller at den voksne bare prøver å være god. Der den voksne griper inn uten godhet kan den oppfattes som stor og sterk i forhold til barnet. Der den voksne forsøker å være god og ikke griper inn i situasjoner vil barna oppfatte den voksne som svak. Denne svakheten viser seg ikke bare gjennom en stemme som er usikker og rolig, men også kroppsspråket hvor den voksne unngår å gripe inn i situasjoner hvor behovet er der (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 47).

Den voksne skal ta styring over situasjonen og være ansvarlig når barna trenger en voksen hånd. Som voksen vil det i disse situasjonene være viktig å tørre å gå inn i situasjonene og stoppe uønskede handlinger. Det kan være en viktig del av grensesettingen å forklare for barna hvorfor en er nødt til å sette grensen akkurat der (Øksnes, 2017, s. 56).

Som voksne i barnehagen vil man alltid vurdere om det er fare for egen og andres sikkerhet. Ved å gjennomgå en trusselvurdering av den faktiske situasjonen og reflektere der og da over hvordan man kan gripe inn, vil man kunne gjøre seg opp en vurdering av hvilke farer og trusler som kan oppstå. På denne måten vil en også som voksen unngå å handle på gamle vaner eller egen frykt (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 49). Kloke grenser handler om å skape trygghet og lære barna viktige verdier om hva som er greit og ikke. Dette skal ikke være basert på egen frykt, men en trusselvurdering av situasjonen. «At vi er større enn barnet, innebærer at ansvaret for trusselvurderingene ligger hos oss, i kraft av vår kunnskap og erfaring» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 48). Barna skal en gang leve som selvstendige individer i samfunnet og er nødt til å lære seg å bli ansvarlige for både egen og andres integritet. Ved at en som voksen er lydhør ovenfor de situasjonene hvor barna trenger hjelp til å sette egne grenser, fremfor å sette barna på plass når de gjør noe de ikke får lov til, vil barna utvikle seg til å bli ansvarlige individer og ikke bare lydige ovenfor en autoritet (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 49). Likevel vil det noen ganger være behov for å gripe inn i situasjoner helt bestemt hvor barn blir utsatt for farlige situasjoner. Da må voksne bestemt gå inn i situasjonen (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 49).

2.1.1. Balansen mellom frihet og grenser

Hvilke holdninger og verdier vi som voksne ønsker å videreformidle til barna er viktig å tenke gjennom, men det er også viktig at barna selv får tenke gjennom disse holdningene og verdiene. På grunnlag av dette kan vi si at det da vil være viktig å reflektere over hvilke grenser vi setter og hvorfor vi setter de, slik rammeplanen også krever at barnehageansatte gjør (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38). Det er viktig å kunne finne en balanse mellom det å sette grenser på en slik måte at barnet blir sosialisert og videreutvikler seg, og det å sette for strenge grenser slik at barnet slutter å tenke selv (Strømøy, 2015, s. 45). Strømøy (2015) skriver at når barnet opplever en balanse mellom frihet og grenser, vil det danne et grunnlag for utviklingen av en god selvfølelse (s. 33). Som voksen vil utfordringen her være å gi barnet nok frihet til å utfolde og utfordre seg selv, men også nok grenser til å fungere i et samfunn på sikt. Til grunn

for vekslingen mellom frihet og grenser ligger omsorg (Strømøy, 2015, ss. 33-38). Poenget med friheten er at barnet skal få egne førstehåndserfaringer, noe de trenger på de fleste plan i livet. «Bech sier at hvis barnet skal utvikle en egen *identitet*, må det hele tiden ha mulighet til å pendle mellom innordning, bli sosialisert, og utprøving, selvutvikling» (Strømøy, 2015, s. 52).

Det må kunne gå an å vurdere om grensene er helt nødvendige eller om det er mulig å vike fra noen slik at antallet ikke blir for stort for barnet å forholde seg til (Strømøy, 2015, s. 45). For at barnet skal kunne ha en forståelse for grensene og være lojal mot dem, kan det være lurt å la barnet få være med på å bestemme regler sammen med de voksne. Da vil barnet føle et eierskap til reglene og vil lettere kunne forholde seg til disse (Strømøy, 2015, ss. 45-46).

2.1.2. Sosialisering

Strømøy skriver at «vi setter grenser for at barn skal sosialiseres» (Strømøy, 2015, s. 34). Sosialisering kan forstås både som en transaksjon av normer og regler fra kulturen til individet, og som en relasjon mellom kulturen og individet der begge har mulighet til å påvirke hverandre (Askland & Sataøen, 2013, s. 106). På den ene siden innretter barna seg etter samfunnets forventninger, mens på den andre siden er barnet en aktiv deltaker som redefinerer og skaper endringer i rammene gjennom egen deltakelse på sosiale arenaer. Barna både blir sosialisert og sosialiserer seg selv (Askland & Sataøen, 2013, s. 106). Grensesetting blir på denne måten en form for å presentere samfunnets forventninger for barna, og det vil ha stor plass i barnehagehverdagen. Opplevelsene barna har med f.eks. grensesetting hjemme kan de ta med seg i barnehagen, men de kan også ta med seg erfaringene fra barnehagen til andre sosiale arenaer. Dette blir omtalt som en dobbeltsosialiseringsprosess (Larsen & Slåtten, 2015, s. 33).

I tillegg til læreplaner som sier noe om hva barna skal ha av ferdigheter, kunnskaper og holdninger, snakkes det mye om den skjulte læreplanen. Den skjulte læreplanen handler om den uformelle læringen, og overføring av taus kunnskap. Dette kan skje gjennom sosialiseringsprosessen hvis den voksne ikke er bevisst egne holdninger. Det barnet opplever i barnehagen vil være viktig for den samlede sosialiseringen (Larsen & Slåtten, 2015, s. 37).

Strømøy skriver at grenser, eller rammer, er noe barnet trenger for å lære seg å fungere i forhold til seg selv og andre, og at å mestre dette gir en god selvfølelse (Strømøy, 2015, s. 41). Når voksne setter grenser for barnet, kaller vi det *ytre* grenser. Disse grensene settes for at de skal kunne gjøres om til barnets egne *indre* grenser senere. På denne måten vil barnet, når det havner

i en situasjon hvor vi som voksen tidligere har satt grenser, kunne benytte seg av de tidligere satte ytre grensene. Det har blitt til indre grenser der barnet selv forstår om det er en situasjon han/hun bør reagere etter instinktene, eller begrense seg med bakgrunn i de indre grensene. På en måte kan vi si at de voksne lærer barnet å besinne seg (Strømøy, 2015, s. 40). Målet med grensesettingen er nettopp dette, at barnet skal mestre grensene på egenhånd. Likevel er det ikke nok å definere disse rammene. Vi som voksne er nødt til å bistå barna i spesifikke situasjoner for å hjelpe barna til å forholde seg til de gitte grensene (Skodvin, 2014, s. 21). Strømøy (2015) hevder at om barnet lærer seg å forholde seg til grenser kan det gjøre at barnet utvikler empati og lærer seg medmenneskelighet. Da vil barnet kunne respektere også andres grenser (Strømøy, 2015, ss. 40-41). Å bli satt grenser for, for så å internalisere disse, blir en stor del av sosialiseringprosessen. På denne måten kan man unngå ubehagelige situasjoner der en får negative sanksjoner på handlinger regnet som «uvanlige» av samfunnet.

2.1.3. Meads speilingsteori

Georg Herbert Mead mente at en ikke kan erfare seg selv direkte, men at erfaringene med selvet skjer i møte med den andre (Askland & Sataøen, 2013, s. 110). «Selvet» er et begrep Mead brukte om den oppfattelsen som blir utviklet hos et menneske i samspill med andre (Strømøy, 2015, s. 58). Mead påpeker at det er reaksjoner, samspill og forventninger fra signifikante andre som er betydningsfulle i utviklingen av selvet. De signifikante andre er barnas nærmeste voksne i og utenfor familien. Barnehageansatte vil etterhvert bli en del av de signifikante andre da barna tilbringer mye tid i barnehagen i løpet av en uke (Askland & Sataøen, 2013, s. 110). En kan si at barnet speiler seg selv i møte med signifikante andre. Når vi sier dette, mener vi egentlig at barnet speiler seg i sine egne tolkninger av den andres reaksjoner og forventninger til barnet.

Mead deler selvet i to, og skiller mellom *meg* og *jeg* (Lillemyr, 2011, s. 170). «Delingen av selvet i et jeg og et meg skjer gradvis gjennom rolletaking» (Askland & Sataøen, 2013, s. 110). Gjennom rolletaking setter en seg inn i situasjonen til den andre og ser seg selv gjennom dens perspektiv. Etter gjentatte erfaringer med andre og deres reaksjoner vil barnet danne seg en tanke om hvordan en reaksjon kan komme til å være. Det blir dannet et sett av regler og normer for hvordan barnet bør oppføre seg, og dette kalles den generaliserte andre. Den generaliserte andre blir en del av barnets integrerte og personlige meg (Askland & Sataøen, 2013, s. 110).

Dette kan også sees i forbindelse med det Strømøy skriver om ytre og indre grenser (2015, ss. 40-41).

2.1.4. Selvfølelse

«Selvfølelse er en sosial prosess!» (Strømøy, 2015, s. 57). Å utvikle en god selvfølelse skjer alltid i samhandling med andre, og vil med andre ord ikke skje dersom barnet ikke også blir sosialisert. Skodvin skriver at «det er først når omgivelsene reagerer på det personen gjør, at vedkommende selv blir klar over hvordan oppførselen oppfattes» (Skodvin, 2014, s. 26). Dette skjer gjennom den tolkningen barnet gjør seg av reaksjonen, og som vi har skrevet tidligere er dette noe Meads speilingsteori går inn på. Nettopp hvordan vi reagerer på barns oppførelse vil kunne gjøre noe med selvfølelsen til barnet (Skodvin, 2014, s. 38). På denne måten blir også en reaksjon en måte å sette grenser på, og det blir viktig at alle som jobber med barn reflekterer over hvordan de reagerer og grensesetter.

Strømøy (2015) definerer selvfølelse som «vurdering av seg selv i forhold til det en føler, med hensyn til hvem en er [og] en god selvfølelse også innebærer at vi er glad i oss selv» (ss. 55-56). En kan skille mellom god og dårlig selvfølelse, men selvfølelsen er ikke statisk, den avhenger av kontekst, og baserer seg mye på mestring (Strømøy, 2015, ss. 56-57 & 35).

Når det gjelder barns selvfølelse er det også viktig å snakke om den voksnes anerkjennende væremåte (Bae, 2007). Dette handler om å ha et bevisst forhold til hvordan en kommuniserer med barna (Strømøy, 2015, s. 60). Strømøy (2015) nevner kjennetegn ved en anerkjennende væremåte (ss. 60-63). To av disse er forståelse for og innlevelse i barnets opplevelsesverden. Det er viktig å kunne sette seg inn i barnets perspektiv for å forstå hvorfor barnet handler som det gjør i en situasjon. Dette handler i stor grad om å ta seg tid til å lytte til barnet. Det neste som blir tatt opp er bekreftelse. Her blir det sentralt å ikke bare lytte, men også å gi en tilbakemelding til barnet om at vi forstår og gi kraft til barnets opplevelse (Strømøy, 2015, s. 62). Videre skriver Strømøy om åpenhet, og det å være åpen for barnets spontanitet og kunne legge vekk egne planer til fordel for barnets opplevelse her og nå. De to siste punktene er selvrefleksjon og avgrensethet. Dette er et viktig punkt å være bevisst slik at en som voksen ikke reagerer på barnets oppførelse ut fra egne opplevelser. Det dreier seg om å kunne «skille mellom hva som foregår i oss selv, og hva som foregår i barnet» (Strømøy, 2015, s. 62). I forhold til grensesetting vil det derfor være viktig å reflektere over hvordan man møter barna,

og om en f.eks. setter grenser etter eget perspektiv uten å ta hensyn til barnets. Om barnet er uenig i grensen som blir satt, vil det være viktig å vise barnet at du forstår hvordan det føles og at det er greit å føle det på den måten, men også forklare hvorfor grensen blir satt akkurat der.

2.2. Barnesyn

Når voksne setter grenser for barn, vil dette være ulikt fra person til person med bakgrunn i hvilket syn den voksne har på barn og oppdragelse. Hvilket syn den voksne har henger sammen med både politisk ståsted, hva en har opplevd i egen barndom og hvilke saker og meninger en selv synes er viktig. Vårt grunnsyn vil utvikles gjennom hele livet og påvirkes av vår bakgrunn, utdanning, arbeid og engasjement (Strømøy, 2015, s. 44). Dette vil si at de som jobber i barnehage til en viss grad skal ha samme barnesyn og syn på oppdragelse. Det skal være forankret i kravene til barnehagen som er formulert i ulike forskrifter, og handler om en institusjonell praksis. Det er likevel ikke utelukket at personalet også blir påvirket av de andre faktorene som er nevnt ovenfor, og dermed handler litt ulikt. Dette kommer også frem i Avsnes' masteroppgave, der hun skriver at grensesetting blir forstått i ulike nyanser og kan bunne i tidligere erfaringer, de voksnes forventninger eller barnets behov (Avsnes, 2018, s. 109).

2.2.1. Barnet som er, og barnet som skal bli

Dion Sommer presenterer 1960- og 1970-årene som tiden der synet på barn begynte å endres (Sommer, 2014, s. 275). Denne tiden markerer et skille i hovedsynet på barn, og kan også sees på som et paradigmeskifte. Fra å ha sett på barnet som en tom tavle, begynner en å se på barnet som kompetent (Sommer, 2014, s. 36). De er «relasjonsorienterte og meningsskapende helt fra fødselen av» (Bae, 2007, intet sidetall, se litteraturliste). De begynner å regnes som sosiale aktører som har mulighet til å påvirke både seg selv og sine omgivelser, Löfdahl kaller dette agens (Löfdahl, 2014, s. 11). Skillet går altså mellom å se på barn som blivende til å se på barn som værende. Dette presenterer en ny utfordring for de som arbeider med barn, nemlig å se hvert enkelt individ og møte dem som subjekter med egne følelser, tanker og meninger (Bae, 2007). Johansson går vekk fra dette dualistiske tankesettet, og poengterer at hun vil betone at barn eksisterer her og nå, men også i en fremtid. Barn er både sårbare, avhengige, aktive og kompetente mennesker som hele tiden tilegner seg nye evner og erfaringer (Johansson, 2017, s. 76). Barnekonvensjonen om barns rettigheter sier at barn har rett til å bli hørt, og de har rett

på beskyttelse (Barnekonvensjonen, 2003). Barna er avhengig av de voksnes beskyttelse, og det er viktig at ansvaret for å beskytte ikke utvides til kontroll og maktutøvelse. Dette er i tråd med å se barnet som subjekt (Bae, 2007).

2.3. Motstand og forhandlinger

For voksne som arbeider med barn kan motstand være et fenomen som en kjenner godt igjen. Noen har kjent på motstanden fra et barn som prøver å vri seg unna når du holder rundt det, eller opplevet at barn løper i motsatt retning av dit barnet har fått beskjed om å gå. Motstand kan forstås som barnets måte å si ifra at det ønsker å gjøre det på sin egen måte. Slike ytringer kan være både spontane og planlagte (Øksnes, 2017, s. 12). Øksnes skriver at motstand ikke handler om en frihet basert på at barnet ønsker å overskride en autoritær makt, men en form for frihet der barnet utfordrer de eksisterende normer og regler som er satt. På denne måten kan barnet utvikle nye handlings- og tankeformer (Øksnes, 2017, s. 159).

Barnehagen er ikke et sted hvor pedagoger skal unngå konflikter og motstand fra barna. De voksne skal ta stilling til barnas ønsker og høre på barnas motstand. Er det ikke mulig å imøtekomme barnets ønsker, skal en forklare barna hvorfor. Et demokratisk fellesskap handler om at alles uttrykk og påvirkning blir tatt på alvor, ikke at alle skal få sin vilje hele tiden (Øksnes, 2017, s. 56). I barnehagen skal barna få være med å forhandle hva som skaper en bra hverdag. Spenningen og konfliktene som skjer mellom barn og voksne, f.eks. når barna viser motstand, kan sees som et rom for forhandling som skaper en mulighet til å delta (Øksnes, 2017, s. 57). Dion Sommer tar opp begrepet forhandling som et relativt nytt historisk fenomen hvor barna blir tatt med i en beslutningsprosess. Forhandlinger mellom barn og voksne kan ha ulike konsekvenser for barna, men kan se ut til å stort sett være positiv (Sommer, 2014, ss. 153-154). Barn som får være med i samtaler og diskusjon fremstår ofte som følelsesmessig velbalansert. Forhandlinger mellom voksne og barn er en måte å praktisere ferdigheter innenfor argumentering og kompromisser, noe som kan være en langsiktig fordel for barnet (Sommer, 2014, s. 154).

2.4. Kunnskap om Kina

I det kinesiske samfunnet sies det at «utdanning er veien til et bedre liv» (Hansen & Thøgersen, 2013, s. 168). Utdanning er sett på som veien til sosialt opprykk, og det ligger mye press på å prestere bra gjennom denne perioden i livet. Kina har og har hatt et stort fokus på utdanning, og kanskje er dette fokuset enda sterkere nå, med mulighetene som ligger i en god utdanning. I en periode fra 1979 innførte Kina en barnebegrensningslov (Hansen & Thøgersen, 2013, ss. 66-71). Under denne perioden var det straffbart å få mange barn, og for de som bodde i byene ville dette, for de aller fleste, bety at de ikke kunne få mer enn ett barn. Dette har ført til at barn som har vokst opp, har vært det eneste barnet i familien. I neste generasjon vil barnet ha ett sett med foreldre og to sett besteforeldre som kun har dette barnet, og barnets fremtid i fokus (Hansen & Thøgersen, 2013, ss. 66-71). Dette sett i lys av presset om utdanning for et godt liv, kan skape et stort forventningspress til barnet fra seks voksenpersoner. I tillegg

Kina benytter seg av kartlegging i barnehagen, og har i de senere år innført retningslinjer for hvordan en kan jobbe mot satte mål for barna. *Early Learning and Developmental Guidelines* (ELDG) er et eksempel på slike retningslinjer. Her har de delt inn i seks domener og subdomener med delmål som barna skal nå. Det siste domenet fokuserer på hvordan den voksne kan arbeide for at barna skal nå disse målene, men med fokus på at det skal være aktiviteter som er tilpasset barnets alder. De forsøker å rette et større fokus mot kontekstavhengig læring og positiv veiledning av barna. En av grunnene til at ELDG ble innført, var blant annet at de skulle forsøke å få fokuset på barna, og ikke kunnskapstilegning gjennom «skolske» aktiviteter (Gao & Huo, 2017). Dette kan tyde på at de ønsker en utvikling mot slik vi tenker barnehage i Norge. Hvis denne utviklingen skal kunne skje, må det foregå en dobbelkretslæring. Dette handler om at det må skje en endring i holdningene, ikke bare i handlingene. Foreldre, besteforeldre og barnehageansatte er blant de som er nødt til å se verdien i den ønskede kontekstavhengige læringen, hvis det skal skje en reell utvikling av samfunnet på dette området (Bergersen, 2017, s. 187).

3. Metode

I denne delen skal vi ta for oss hva metode er og hvilke valg vi har gjort oss i dette forskerprosjektet med tanke på metode. Utvalget blir presentert, vi går gjennom hvordan vi

gjennomførte intervju og analyse og hvordan det gikk. I tillegg vil det bli presentert metodekritikk og etiske refleksjoner.

3.1. Hva er metode?

Det finnes en metode til det aller meste vi foretar oss. Metode kan forklares som en vei til målet, en bestemt rute å gå for å komme frem til et satt mål. Det er en systematisk fremgangsmåte som i forskning ligger til grunn for innhenting av informasjon (Krumsvik, 2014, s. 22). En forsker kan lære seg de ulike metodene gjennom f.eks. lesing og observasjon, men forståelsen for metoden blir enda større og bedre gjennom egen prøving og feiling (Krumsvik, 2014, s. 11).

3.2. Metodevalg

Når det kommer til metoder brukt til forskning, skiller en mellom kvantitative og kvalitative metoder, som begge har sine sterke og svake sider. De er viktig i seg selv, men de utfyller også hverandre der den andre kommer til kort (Krumsvik, 2014, s. 16). En kan velge å benytte seg av enten et kvalitativt eller et kvantitativt forskningsdesign, men også begge to sammen for å få et videre perspektiv på fenomenet. I tillegg har de to retningene også mange spesifikke undermetoder som en kan velge mellom. Valg av metode handler altså ikke bare om en ønsker å undersøke noe kvantitativt eller kvalitativt, men på hvilke måter det spesifikt skal gjennomføres. Her blir det viktig å velge riktig metode, slik at metoden blir et hjelpemiddel for å nå målene med forskningen, som er presisert i forskningsspørsmålet. Som Krumsvik skriver det så godt «ein nyttar ikkje ein hammar til å skru i ein skrue, og ein nyttar heller ikkje ein skrutrekkjar til å slå i ein spikar» (Krumsvik, 2014, s. 16).

Forskingsspørsmålet blir derfor sentralt å ha på plass før en velger metode. Det nytter ikke å finne frem en hammer hvis en senere bestemmer seg for at en skal bruke skruer i konstruksjonen. Vi valgte i dette forskningsprosjektet å ha fokus på grensesetting i barnehagen, og vårt spesifikke forskningsspørsmål ble, etter litt frem og tilbake med veileder formulert slik; «hva tenker barnehageansatte at grensesetting er, og hvordan arbeider de med dette i barnehagen?». Ut ifra dette forskningsspørsmålet valgte vi å gå for kvalitativ metode. Vi var ute etter å prøve å få innsikt i og en dypere forståelse for hva barnehageansatte tenker om grensesetting og hvordan de arbeider med dette, noe som kan gjengis kvalitativt med tekstdata.

Der de kvantitative metodene søker målbar informasjon, gjerne fremstilt med tall i statistikk, går de kvalitative metodene bak tallene og forsøker å beskrive i dybden, tekst blir det sentrale uttrykket (Olsson & Sörensen, 2003, ss. 18-21). Som Olsson og Sörensen uttrykker det, snakker en om harde og myke data (Olsson & Sörensen, 2003, s. 20).

Ved å ha forskningsspørsmålet klart før vi valgte metode, kunne vi unngå fallgruvene ved å velge feil metode til forskningsspørsmålet (Krumsvik, 2014, s. 113). Potensielle fallgruver kan være at en bryter etiske retningslinjer eller får svar på noe annet enn det en egentlig ønsker. Vi måtte derfor ha klart for oss hva vi ønsket å innhente av informasjon før vi begynte. Vi ønsket dybdekunnskap fra et spesifikt miljø, og dermed valgte vi å benytte oss av kvalitativ metode (Olsson & Sörensen, 2003, s. 16).

Videre har vi valgt forskningsintervju som spesifikk fremgangsmåte for å innhente empirisk materiale. Her er det informantens egne skildringer og opplevelser av ulike fenomen som er det sentrale, i vårt tilfelle vil dette dreie seg om grensesetting i barnehagen (Krumsvik, 2014, ss. 124-125). Forskningsintervjuet har opplevelsene til individet i sentrum, men skiller seg fra andre intervjupraksiser ved at det er underlagt forskningsmessige konvensjoner som stiller strenge krav til flere sider ved forskningen. Her kan en blant annet nevne krav til personvern, samtykke, innsyn og liknende (Krumsvik, 2014, s. 18).

Som kvalitative forskere i denne studien vil vi drive med forskning på mikronivå, og ha en nær forbindelse til våre få informanter. Vi får et jeg-du-forhold til informantene (Olsson & Sörensen, 2003, ss. 16-17).

3.3. Intervju som metode

Det finnes flere kvalitative metoder for innhenting av empirisk materiale til forskning. Intervju, observasjon og feltarbeid kan nevnes som noen av disse. Vi har valgt intervju da det samsvarer med forskningsspørsmålet vårt som etterspør informasjon om barnehageansattes tanker om og arbeid med et tema. Vi kunne valgt å benytte oss av metodetriangulering for å undersøke fra flere perspektiv, men har begrenset metoden med utgangspunkt i oppgavens omfang.

«Den kvalitative forskningen peker på det unike i situasjoner og hendelser» (Olsson & Sörensen, 2003, s. 82). Den søker informasjon i ulike kontekster, som ikke kan etterprøves ved senere anledninger, men som åpner for individuell tolkning av det empiriske materialet. I vår

studie vil det være intervjukonteksten og transkriberingen som blir utgangspunkt for tolkningen. I tillegg til vil vår forforståelse av temaet også ha innvirkning på tolkningen. Det finnes to hovedtradisjoner å knytte denne arbeidsmåten til, den hermeneutiske og den fenomenologiske tradisjonsretningen, som begge har utgangspunkt i en form for livsverdenperspektiv (Olsson & Sørensen, 2003, s. 102). Den hermeneutiske går ut på å tolke, forstå og gi mening til det som blir uttrykt og samlet inn gjennom forskningen, med utgangspunkt i egen forforståelse (Olsson & Sørensen, 2003, s. 106). Denne metoden er mest brukt i vår oppgave. Likevel mener vi også at intervjuet har en veldig klar fenomenologisk retning, og om denne skriver Kvale og Brinkmann,

I kvalitativ forskning er *fænomenologi* i almindelighed et begreb, der peger på en interesse for at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af subjekterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48)

Blant de ulike kvalitative metodene for forskning, er forskningsintervjuet den mest utbredte (Krumsvik, 2014, s. 17). Dette kan gjennomføres på flere måter, og en skiller vanligvis mellom strukturert, ustrukturert og semistrukturert intervjuemetode. Vi valgte den semistrukturerte intervjuemetoden.

Det semistrukturerte forskningsintervjuet er en mellomting av de to andre tilnærmingene. Det er verken en hverdagssamtale eller et spørreskjema, men en litt planlagt intervjusamtale med forslag til tema og spørsmål (Krumsvik, 2014, ss. 124-125). Formålet er å få subjektets perspektiv og egen oppfattelse, og bruke dette i forståelsen av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det semistrukturerte forskningsintervjuet åpner for muligheten til å stille spørsmål som ikke allerede er satt. På denne måten kan vi få en dypere forståelse av hva informanten tenker om temaet. En søker hele tiden å få en kognitiv avklaring av informantens opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Gjennom intervju møter vi informanten ansikt til ansikt og vi har muligheten til å rette opp i mulige misforståelser underveis i samtalen. Det blir intervjuerens ansvar å stille de spørsmålene som er relevant for forskningen, og å gjenta det informanten sier eller stille oppfølgingsspørsmål slik at det blir tydeligere hva informanten oppfatter, mener eller tenker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). På denne måten styrkes også reliabiliteten til studiet.

Vi hadde på forhånd av intervjuene utarbeidet en intervjuguide i samarbeid med veileder (vedlegg 1). Her var det skrevet ned forslag til spørsmål. Intervjuguiden er en metode vi benyttet oss av for å hele tiden ha spørsmål som kan dra oss inn igjen på temaet grensesetting i barnehagen. Her hadde vi også forslag til oppfølgingsspørsmål, men ingen av spørsmålene er nødvendig å stille, det er informanten og temaet som er det viktigste.

3.3.1. Pilotstudie

Før vi gjennomførte første intervju, forsøkte vi oss på et pilotintervju på hverandre. Da fikk vi erfaring med hvordan det kan føles å være informant, hvordan spørsmålene opplevdes og også hvordan det er å være intervjuer. Det er viktig å være «nysgerrig og sensitiv over for det, der siges – såvel som over for det, der ikke siges» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Vi blir derfor nødt til å ikke bare følge med på hva informanten sier, men også hvordan den oppfører seg, gestikulerer eller beveger ansiktet. Her kan det være en fordel å være to i intervjusituasjonen. Intervjueren sin oppgave er også å holde samtalen så mye som mulig innenfor tema, uten å pålegge informanten noen meninger om det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dette har vi forsøkt å forsikre oss om gjennom å ha en klar intervjuguide med nøytrale spørsmål om tema.

Under pilotintervjuet ble det tydelig for oss at noen av spørsmålene kunne deles opp slik at de ble så presise som mulig. Vi la også til noen spørsmål. Spørsmålene handlet blant annet om bakgrunn, hva de mener grensesetting er i barnehagen, hvordan de arbeider med temaet personlig og i gruppe, erfaringer og kunnskaper om grensesetting og eksempler på situasjoner. I tillegg var det viktig for oss å forsøke å få med opplevelsene til individene rundt grensesetting og hvordan det påvirker deres grensesetting i barnehagen. Vi var også klar for å stille oppfølgingsspørsmål og ta tak i interessante utsagn fra informantene. Forarbeidet og pilotintervjuet var viktig for utviklingen av spørsmål og egen rolle som intervjuer. Her ble vi oppmerksomme på informantens rolle og oppfattelse av spørsmål, men også om hvor viktig det er å gi informanten tid til å tenke over svarene sine. Det er ikke alltid at svaret på et spørsmål er klart fra sekundet etter det er stilt.

3.3.2. Utvalg

Da vi skulle bestemme oss for hvem vi ønsket å intervju, diskuterte vi om vi burde ha noen vi kjenner eller ikke. Vi ble enig om at det å velge noen vi kjenner gjorde muligheten for en

avslappet intervjusamtale større. Vi tenkte også at personer vi kjenner potensielt er mer ærlig i svarene som blir gitt og ikke holder igjen noe nyttig informasjon. Samtidig er vi også oppmerksom på at disse personene kan være uærlige eller utelate å si noe vi kanskje kunne fått bruk for hvis de f.eks. føler at dette kan påvirke forholdet til den kjente forskeren. Vi bestemte oss for å kontakte tre personer fra en barnehage en av oss hadde kjennskap til. I barnehagen fikk vi intervju med en pedagogisk leder på småbarnsavdeling (Anne), en barnehagelærer på storbarnsavdeling (Carina) og en assistent på storbarnsavdeling (Beate).

Vi har også tre intervjuer fra Kina, da vi var på studietur der i forbindelse med et fag vi hadde i høst. Her intervjuet vi til sammen ni personer som kalte seg for «teacher» fra to ulike barnehager. Det ble gjennomført tre intervjuer, to intervjuer i en barnehage med en barnehagelærer tilstede i hvert intervju (Dina og Elin). Det siste intervjuet var et gruppeintervju med syv barnehagelærere tilstede. Intervjuene som ble gjennomført i Kina hadde ikke samme intervjuguide som den vi senere utarbeidet til intervjuene i Norge, noe som kan gjøre at flere av svarene kan være mindre relevant for deler av oppgaven. Informantene vi fikk i Kina stilte til gruppeintervju slik at enkelte spørsmål som er stilt ikke er relevant for vårt prosjekt, disse spørsmålene er utelatt fra transkripsjonen. Vi har valgt å presentere funnene vi mener er relevant for vårt prosjekt i kapittel fire.

Alle informantene i Norge ble tilsendt forespørsel og et samtykkeskjema med informasjon om prosjektet og deltakelse (vedlegg 2). Til de kinesiske informantene ble det sendt et informasjons- og samtykkeskriv til alle involverte praksisbarnehager, og avtale om at vi kunne gjennomføre intervjuer og observasjoner var klarert på institusjonsnivå. Informantene i Norge som ønsket det, fikk tilsendt intervjuguide i forkant av intervjuet. Vi ønsket ikke at deltakerne skulle diskutere spørsmålene med noen andre, da vi ønsket en subjektiv oppfattelse. Informantene ble derfor bedt om å holde spørsmålene for seg selv til etter intervjuet.

3.3.3. Analyse

I analysen av intervjuene gikk vi først gjennom intervjuene hver for oss slik at vi fikk egne tanker om svar som var relevant for drøftingen vår. Deretter gikk vi gjennom disse sammen og sammenliknet med hverandre. Etter det gikk vi gjennom alle intervjuene nok en gang, men denne gangen i fellesskap for å sjekke om det var noe interessant som vi hadde oversett i den første analysen. Til grunn for denne analysen ligger vår forforståelse på temaet, og derfor vil

det styrke validiteten og reliabiliteten i studien at vi i førsteomgang gjorde denne hver for oss. For selv om vi har gått samme studie og lest samme teori vil det være to ulike forforståelser som ligger til grunn for analysen. I analysen har vi sett på alle svarene fra informantene i lys av forskningsspørsmålet og sett det opp mot helheten i både intervju og svar til enhver tid. Dette er karakteristisk ved den hermeneutiske tilnærmingen (Olsson & Sörensen, 2003, ss. 105-107)

Resultatene av analysen vil bli presentert i kapittel fire og fem.

3.4. Forskningsetikk

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at kvalitativ forskning ikke er noe bedre eller dårlige enn kvantitativ forskning når det kommer til forskningsetikk. Det handler om uforutsigbar menneskelig deltakelse i forskningen, og her kan en alltid komme inn på sensitiv informasjon som må behandles på riktig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 122-123). Kvale og Brinkmann nevner fire ulike områder, basert på tradisjonelle diskusjoner om etikk, som en kvalitativ forsker skal være klar over og ta hensyn til. Disse fire er informert samtykke, fortrolighet/konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 113).

Før vi kontaktet våre informanter skrev vi et informasjons- og samtykkeskriv. Her ble det informert om forskningens formål, hvem som blir kontaktet og hvorfor, hva det innebærer å delta og at det er frivillig. Det er presisert i samtykkeerklæringen at informantene til enhver tid kan velge å trekke seg fra prosjektet. Også hvem som skal behandle dataen og hvordan dette blir håndtert og til slutt kontaktinformasjon til prosjektledere, personvernombud og Norsk senter for forskningsdata (NSD) er med i samtykkeskrivet. Dette er en måte å sikre informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 116). Vi fikk informantene til å aktivt krysse av for om de ønsket å delta, og om vi fikk ta lydopptak av intervjuet.

Når det gjelder konfidensialiteten i prosjektet er dette informert om gjennom samtykkeerklæringen. I tillegg til det allerede nevnte, ble det før og etter intervjuene gjentatt at lydopptak vil bli slettet etter transkribering. Vi var to på transkriberingen og samarbeidet med å høre, og notere det som ble sagt på intervjuene, slik at vi raskest mulig kunne slette lydfilene fra diktafonen. Vi fikk transkribert alle intervjuene samme dag som intervjuet.

I samtykkeerklæringen er det også informert om informantens mulige konsekvenser av deltakelse, det er ingen konsekvenser annet enn at det som blir sagt i intervjuene er det som er utgangspunktet for vår tolkning. Dette er også nevnt tidligere med at det empiriske materialet er kontekstavhengig og er samlet inn i en kontekst som ikke lar seg gjenkjenne.

Da samtykkeerklæringen (vedlegg 2) var ferdig skrevet og vi hadde klart intervjuguiden (vedlegg 1), søkte vi NSD for å forsikre oss om at vi utførte de etiske retningslinjene etter kravene. Responsen var positiv, og vi kunne starte behandlingen (vedlegg 3).

Under intervju er det spesielt viktig å være klar over hvordan en opptrer som forsker. I det kvalitative forskningsintervjuet er det nemlig forskeren selv som er det viktigste redskapet til innhenting av det empiriske materialet. Forskerens rolle er også viktig i forbindelse med hva som blir lagt frem i rapporteringen av empirien. Å skille mellom et profesjonelt og vennskapelig forhold vil være nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120). Da en av oss kjenner til informantene fra før og en av oss ikke gjør det vil vi kunne skape den gode balansen her. Vi mener det at en av oss kjenner til informantene kan føre til ærlige svar, men også at det er en fordel at en av oss ikke kjenner informantene. Da kan det være lettere å se på intervju og utsagn med et kritisk blikk. Dette vil også være relevant å se på i forhold til prosjektets validitet.

3.5. Forskningens reliabilitet og validitet

Vi har allerede nevnt at det å være to stykker i en intervjusituasjon, en som kjenner informanten og en som ikke gjør det, kan styrke validiteten i prosjektet. Det at en av oss ikke kjenner informantene fra tidligere vil gjøre det lettere å stille med et kritisk blikk på det informantene svarer, noe som kan være vanskelig hvis en kjenner personen. Det kvalitative forskningsintervjuet kan bli kritisert for å være naiv eller godtroene til informantens utsagn, og dette er en måte vi har forsøkt å nøytralisere naiviteten i studiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 372). I tillegg valgte vi å være sammen om transkriberingen, samme dag som intervjuene ble gjennomført, slik at begge fikk muligheten til å være kritisk også i denne fasen av forskningen. I denne prosessen fant vi ut at det var flere spørsmål vi kunne stilt informantene, noe som førte til at vi dro tilbake og stilte oppfølgingsspørsmål. Presise spørsmål styrker også validiteten og reliabiliteten i studiet (Krumsvik, 2014, s. 132).

I kvalitative studier er tekstdataen det som ligger til grunn for analysen og funn, derfor er det svært viktig at transkriberingen er reliabel fordi det er tekstdataen som er det empiriske

materialet som er utgangspunkt for analysen (Krumsvik, 2014, s. 133). I transkripsjonen forsøkte vi så godt det lot seg gjøre å ta med pauser, latter, tydelige inn- og utpust og gester som var av den beskrivende karakteren under intervjuet. Dette er en måte å ta med noe av det kroppslige samspillet i intervjusituasjonen slik at materialet ikke bare tar utgangspunkt i det verbale og blir verbaliserende. Likevel ligger det noen begrensninger i språket, og dette må en være klar over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 372).

Olsson og Sørensen skriver at det i kvalitative studier er «en forutsetning at en gjennom språket kan ta del i hverandres indre verdener» (Olsson & Sørensen, 2003, s. 17). Dette retter fokuset mot informantens tanker og følelser, noe som kan kritiseres for å være kognitivistisk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 372). I vårt prosjekt handlet deler av forskningsspørsmålet om tanker, og for denne delen vil det være sentralt å forsøke å ta del i informantens indre verden gjennom intervju. Likevel handlet også deler av forskningsspørsmålet om hvordan en arbeider med grensesetting, og dette kunne med fordel blitt studert mer ved observasjon av informantene, hvis forskningsprosjektet hadde vært større. Det handler om å undersøke et fenomen *ex situ* og *in situ* for å sjekke koherensen i forskningsfunnene gjennom metodetrianglering (Krumsvik, 2014, s. 22). Dette igjen kan knyttes sammen med at forskningsintervjuet er kontekstuel.

Empirien i dette forskningsprosjektet er kontekstuel fremstilt, og vi vil på ingen måte forsøke å generalisere funnene våre fra dette prosjektet. Det empiriske materialet er hentet fra et så lite utvalg at det ikke vil være representativt for noen større gruppe. I tillegg er intervjusituasjonen en kontekst påvirket av språk, kroppsspråk, det nonverbale og det materielle, kanskje spesielt diktafonen. Det var også noe vi merket selv i intervjusituasjonen. Det ble på en måte diktafonen som markerte det asymmetriske maktforholdet som oppstår under et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 128-130). Samtalen gikk mer naturlig for seg etter diktafonen ble skrudd av, kanskje grunnet at det ble opprettet normale maktforhold igjen. Hadde noe interessant blitt sagt i denne situasjonen ville vi spurt om å få bruke det i prosjektet.

Når det gjelder spesifikt intervjuene som ble gjennomført i Kina, så vil de miste litt reliabilitet i oversettelsen fra et språk til et annet. Her gjennomgår spørsmålene og svarene en oversettelse to ganger, noe som vil svekke reliabiliteten ytterligere. Det er viktig å være oppmerksom på i analyse og drøftingsdelen av oppgaven.

Vi har forsøkt å begrunne metoder og valg vi har gjort oss gjennom hele metodekapittelet slik at også det styrker reliabiliteten og validiteten til studiet.

4. Presentasjon av datamaterialet

Denne delen av oppgaven vil ta for seg funnene som har kommet frem gjennom intervjuene vi har gjennomført. Vi trekker ut det som vi gjennom analysen har funnet relevant for vår problemstilling «hva tenker barnehageansatte at grensesetting er, og hvordan arbeider de med dette i barnehagen?», og sammenfatter det i dette kapitlet.

4.1. Trygghet og omsorg

Alle informantene vi har intervjuet i Norge var veldig klare på at grenser og grensesetting er viktig. Flere av de påpeker at dette er noe de driver med gjennom hele dagen, og Beate sier at alt i hverdagen handler om nettopp dette. De uttrykker alle at grenser er det som skaper trygghet for barna, og at barna trenger grenser. Carina sier, «det er viktig å få frem hva som ligger i grenser, og at fri flyt er ikke bra for unger i det hele tatt». Hun fortsetter med å si at «da blir barna utrygge og usikre», og forsøker igjen å knytte grensesetting opp mot trygghet. Hun påpeker at hun ikke ser på grensesetting som det samme som kjeft. Kjeft er noe negativt. En måte å hevde seg over barna, med pekefinger og hyling. Grensesetting blir det motsatte, en måte å sette grenser på der du som voksen er rolig, tydelig og forklarende ovenfor barnet. Likevel kan linjen mellom grensesetting og kjeft være diffus til tider.

Anne sier at for henne er grensesetting det samme som trygghet. Ved at hun setter grenser for barna, og er tydelig på disse, kan barna vite hvor de har henne. Hun sier at hun viser at hun bryr seg om barna ved å sette grenser, og det er også da barna blir glad i henne. «Det blir omsorg det også», å hjelpe barna å sette grensene.

At grenser kan være en form for omsorg uttrykker også Beate. Hun sier at «jeg vil gå så langt å si at hvis man ikke har grensesetting så er det omsorgssvikt». Det blir en måte å vise at du bryr deg om barnet. Hun sier at barnet kanskje ikke alltid vil sette like stor pris på grensene der og da, men at det vil innse at det er til det beste når det blir eldre.

Carina sier også at grenser er omsorg, og utdyper med å forklare at «det er ikke den første måten du kan vise omsorg på den første dagen i barnehagen, du må på en måte kjenne ungene litt». Dette med å bygge en relasjon med barna før en setter strenge grenser, nevner også Anne. Hun sier at hun er nødt til å kjenne barna før hun kan vite hvordan hun kan grensesette, «det er jo ikke det første som skjer når du kommer inn dørene at jeg setter på strengefjeset».

4.2. Sosialisering

I intervjuet med Carina forteller hun om en situasjon ved matbordet med et barn som ble bedt om å spørre fint om å få smøret. Hun tok med seg barnet vekk fra situasjonen og snakket med det om hvorfor det var riktig å spørre om smøret. Etter situasjonen forsikret hun seg om at barnet var enig og forstod hvorfor det skulle spørre, og de kom frem til en felles løsning. Ved neste måltidsituasjon påpekte barnet til Carina, «se, jeg spurte fint om smøret». Carina forklarer også at mange barn trenger grenser og rammer fordi de er usikre, «de vet ikke hvordan de skal forholde seg til ulike situasjoner». Beate sier noe liknende om hvorfor hun setter grenser, og utdyper at barn ikke alltid «vet sitt eget beste» så vi er nødt til å sette grensene for dem. Anne sier:

Det handler jo om at man ikke skal være til fare for seg selv og andre, eller til skade for seg selv og andre ikke sant. Man skal fungere i et samfunn og da er det ting man kan gjøre og ting man ikke kan gjøre. Å være et medmenneske i et samfunn det krever korrigering, man må lære seg det, det er ikke noe som kommer instinktivt, og da må man lære det ut ifra andre menneskers reaksjoner. Noen er veldig vare og du trenger ikke å være så tydelig ikke sant, for de skjønner hva du er ute etter, mens andre trenger at du er mer tydelig, der er jo barn forskjellig, og vi voksne og forresten.

Dina, en av de kinesiske informantene, forklarte at «i denne barnehagen kalles det mer en regulering av barna eller en vane som vi hjelper dem med å utvikle». Hun sier de forsøker å lære barna vaner og oppførsel som vil være nødvendig for dem å ha i fremtiden. «De prøver så godt de kan å hjelpe barna med å utvikle disse gode vanene, men ikke som ordentlig disiplin som *dette må du gjøre*». De forsøker å bygge opp disse vanene, med hva som er bra og dårlig å gjøre, slik at barna selv skal skjønne det og beherske det etter hvert.

Dina sa i sitt intervju at når barna begynner i barnehagen vil de ha en periode der de jobber for å få barna inn i barnehagens regler og rutiner. Det blir sagt at barna på en måte former seg etter barnehagen. Dina gir oss også noen eksempler på hvordan de kan håndtere situasjoner hvor barn ikke oppfører seg på en ønsket måte. Noen ganger holder det f.eks. å minne barnet på at det skal gå og vaske hendene eller at det er ryddetid. Andre ganger, når f.eks. barn ikke spiser grønnsaker, forsøker vi å gi de en belønning når de enten spiser en grønnsak eller endrer holdningen sin til grønnsaker. De blir belønnet for ønsket adferd.

I intervjuet med Dina kommer det også frem at barnehagen har retningslinjer som er felles for hele nasjonen om hvordan barn bør oppføre seg og utvikle seg. Disse følger de ansatte nøye. Hun understreker derimot at disse retningslinjene er mildere enn foreldrenes forventninger til barna. Retningslinjene sier blant annet noe om at barnehagen skal skape en atmosfære som

innbyr til kreativitet, og at disiplineringen ikke skal drepe barns iboende kreativitet. Hun sier også at om det er noe barna virkelig ikke vil, så finner vi en annen måte å løse det på.

4.3. Motstand og forhandlinger

Det kommer frem hos alle informantene fra Norge at de stadig blir utfordret og prøvd ut av barna på grensene som blir satt. «Men det skal jo unger gjøre sant, da lærer de jo», sier Beate. Hun fortsetter med å si at hun synes barna er gode til å følge regler, men at de av og til synes det er litt urettferdig. «Da anerkjenner vi deres følelser på det også forteller vi hvorfor det må være sånn». Anne forteller om barn som løper vekk når de skal vaske hender, og sier at hun har begynt å gi barna valget mellom å «sitte borti en krok der borte, eller komme og vaske hender og sette seg ved bordet». Om barna da velger å bli i kroken, så får de det, men hun er klar på at det er «viktig å gi de en åpning til å få lov til å komme tilbake i gjengen» når de er klar for det.

En av informantene i gruppeintervjuet sier at når barna starter i barnehagen vil ikke de voksne forvente at barna kan reglene. De vil gradvis få kjennskap til reglene enten ved at de voksne spiller eller leker med barna, eller at de bruker f.eks. bilder. Det kan være at de fester små poter i trappene for hvilken side barna skal gå opp og ned. På denne måten vil barna lære seg regler uten at de vet at det faktisk er regler. Videre sier en av informantene at de eldre barna får være med sammen med de voksne å lage regler, og at «reglene i barnehagen er understreket mange ganger». Er barna uenig og synes reglene er vanskelige å forholde seg til kan de være med på å justere de. Dette gjøres på et møte hver eneste uke, og hver morgen blir reglene lest opp slik at barna alltid skal kunne huske de. De bruker barn med god oppførsel som eksempel for å motivere andre til å oppføre seg bra.

Noen av informantene i Kina forklarer også at barna for det meste gjør som forventet, og hvis ikke er det ikke sikkert de trenger mer enn en liten påminnelse om hva de skal gjøre. Likevel sier Elin at hvis barn ikke oppfører seg slik de burde, og f.eks. sliter med å kommunisere med andre barn eller slår og er høylytte, forsøker de å få en voksen til å bry seg spesielt om dette barnet. «De mener at det som vil oppmuntre dette barnet aller mest til å handle annerledes er mye positiv tilbakemelding». Det blir også sagt at de forsøker å se på hva barnet mestrer og interesserer seg i å gjøre, og oppmuntrer barnet til å gjøre dette for å føle mestring og bygge opp selvfølelse og selvtillit.

Alle informantene kunne si at det hender det er situasjoner med grensesetting der de handler annerledes enn de egentlig skulle ønske. Anne sier hun i situasjoner der hun blir stresset, irritert og føler hun ikke har kontroll, kan handle annerledes. Hun påpeker at vi er bare mennesker vi også, og kan handle irrasjonelt i noen situasjoner. Noen ganger kan det være nødvendig å ta med seg barnet fysisk f.eks. hvis det nekter å gå videre når de er på tur og sitter igjen i veikanten. Dette synes Anne er vanskelig, «fordi jeg krenker barnet på en måte, og man vil jo ha minst mulig krenk». Samtidig nevner Anne at dette kan føles ekstra ubehagelig hvis en i tillegg føler at en har publikum. Hun fortsetter senere med å påpeke at «om jeg har handlet litt irrasjonelt, vært dum eller koko i en situasjon prøver jeg å veie opp med kjærlighet, oppmerksomhet og gøy i etterkant».

4.4. Ulik praksis

Arbeid med grensesetting er tidkrevende, og det kommer frem hos alle våre norske informanter på ulikt vis. Anne sier at man er nødt til å ta kamper flere ganger med noen barn, og at hun grensetter hele tiden. Carina vektlegger dette med at det er viktig å ikke gi seg i sin grensesetting, og at det er nødvendig at barnet eller barna som blir satt grenser for forstår de grensene som blir satt. Dette kan noen ganger ta kort tid, men andre ganger være krevende og ta opp mot en time å gjennomføre. Carina nevner, som Anne, at det er ulikt hvilke grenser som settes tydelig for barna. «Med noen barn så er det veldig sjeldent jeg setter faste rammer, for de er så trygge på seg selv og hva de har å forholde seg til i forhold til rutiner», sier hun. Det handler om at man grensetter ulikt med bakgrunn i hvordan barna trenger at grensene blir satt og hvordan de reagerer på grensesettingen. Anne nevner også at det kan handle om gruppesammensetning, og at det er dette «som gjør at man enten kan være litt friere eller må sette litt strammere grenser».

Det kommer frem at det er forskjellig både hvordan ulike voksne grensetter og hvordan samme voksen tilnærmer seg ulike barn. Dette er fordi at barna også reagerer ulikt på grensesetting og Carina sier at «man må på en måte liksom føle seg litt frem til hvor man har ungene og hvor man kan sette de grensene, for grenser er ikke likt for alle».

Anne nevner at noen voksne kan være veldig milde, men at hun selv er tydelig. Hun sier hun selv kan være litt streng, men at det er forskjell på streng og tydelig, og streng og sint. Anne sier at hun på grunn av historikk har et behov for å ha kontrollen selv, og at «da er jeg kanskje

strengere». Det blir spesielt merkbart på de dagene med sykdom hvor hun har nye vikarer som verken kjenner barna eller barnehagen. Anne nevner også dette med å være trygg i seg selv, sin maktposisjon og rolle i barnehagen som utgangspunkt for grensesetting. «Vi er forskjellige og har forskjellig behov for kontroll».

Beate nevner at alt handler om grensesetting og at noen ganger krever situasjoner ekstra tiltak i tillegg til den hverdagslige grensesettingen. Hun nevner også at det er forskjell i tilnærmingen til barn. Hun mener at hennes oppvekst og bakgrunn har mye å si for hvordan hun selv grensesetter, og andre med annen bakgrunn vil kunne grensesette annerledes.

Carina tar opp dette med at «vi er jo bare mennesker, noen ganger tenner man på luntten, og litt fortere enn det man egentlig bør». Hun fortsetter med å forklare at hun i ettertid tenker at det ikke var en god måte å løse det på, og om «jeg virkelig har kjent på det, så har jeg snakket med det barnet i ettertid og heller sagt unnskyld for det da». Hun påpeker at det er viktig at også voksne kan gjøre feil, og at det menneskeliggjør de voksne ovenfor barna. I forbindelse med dette forsøker hun å forklare barnehagearbeidet gjennom å sammenligne det med aksjer. Det handler om at man skal ha en balanse mellom å sette inn aksjer og ta ut aksjer, og at noen ganger kan grensesetting være det samme som å ta ut aksjer. Da må en veie opp med å sette inn aksjer igjen ved å f.eks. «tulle, fjase og utforske med barna».

4.5. Refleksjoner over grensesetting

Refleksjonen over egen grensesetting går igjen hos alle våre norske informanter. Beate forklarer at i de situasjonene hun er usikker på seg selv, og sin grensesetting, snakker hun med en av sine kolleger om hvordan de synes hun løste det. Dette sier også Carina at hun gjør i situasjoner hun synes er vanskelig. Hun sier, «ja, gjorde jeg dette på en riktig måte, eller kunne jeg gjort det annerledes, var jeg for streng». Da blir det noen ganger en god samtale om det var en god eller dårlig måte å løse det på, og om det er noe de ønsker å fortsette med. Også Beate sier at hun ofte kan spørre sine kolleger om hun var for streng i en situasjon, og Anne påstår at hun selv synes hun kan være «for streng» noen ganger.

Det kommer frem at det er denne uformelle samtalen om spesifikke situasjoner som er den refleksjonen som foregår mest i fellesskap. Carina nevner at det ikke alltid er tid til å ta opp «sånne ting» på f.eks. avdelingsmøter. Likevel kommer det frem at de på avdelingen snakker godt sammen som et team om hvordan å håndtere utfordrende situasjoner. Hun nevner dette

med å være røykvarsler fremfor brannslukker, og sier at de forsøker å «organisere avdelingen og barnegrupper sånn at det skal bli for eksempel minst mulig konflikter». I dette arbeidet har de også gjerne en åpen dialog med foreldre. Anne mener at hun ikke ofte nok tar opp og diskuterer felles strategier med de andre ansatte, men at noen ganger kan hun ligge og gruble på natten og komme på løsninger. Da kan hun komme med dette forslaget for sine kolleger dagen etter og høre hva de synes om det. Andre ganger prøver hun seg litt frem før hun mener hun har funnet en god strategi. Samtidig påpeker hun at det er «mye som blir en vane etter 19 år i barnehage».

5. Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte det empiriske materialet opp mot teorien som ble presentert i kapittel to, for å se på svarene i lys av vår problemstilling; «hva tenker barnehageansatte at grensesetting er, og hvordan arbeider de med dette i barnehagen?».

5.1. Trygghet og omsorg

Vår tolkning av det empiriske materialet er at alle våre norske informanter mener at grenser og grensesetting er viktig, da det skaper trygghet og rammer for barna. Både Anne og Carina understreker at grenser skaper trygghet flere ganger i intervjuene. Også Beate er veldig klar på at grensesetting er nødvendig for å skape trygghet hos barna, og hun går så langt som å si at «hvis man ikke har grensesetting så er det omsorgssvikt». Dette gjenspeiler det Brantzæg, Torsteinson og Øiestad skriver om at «trygge rammer og tydelige grenser er helt nødvendige for å ivareta barns fysiske og psykiske trygghet» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 46). Det virker som informantene er bevisst viktigheten av grensesetting for å skape trygghet, og at om det ikke hadde blitt satt grenser vil det få negative konsekvenser for barnet i fremtiden. Carina sier at fri flyt kan skape usikre og utrygge barn, og forsøker også her å knytte grensesetting opp mot trygghet. Dette kan tolkes opp mot det Strømøy skriver om balansen mellom frihet og grenser (Strømøy, 2015, ss. 33-38). Trygge voksne med tydelige rammer skaper barn som blir trygge på handlingsrommene og seg selv.

Som Carina og Anne sier det så er ikke det å sette strenge grenser det første de gjør når de får et nytt barn på avdelingen. De er nødt til å kjenne barnet først for å vite hvilke grenser det barnet

trenger for å føle seg trygg og ivaretatt. Det kan se ut som at omsorgen for barnet må ligge til grunn for å skape tryggheten til å handle innenfor de gitte rammene, noe våre informanter også uttrykker. Det er viktig å kjenne barnet og la barnet vite at du har som hensikt at det skal kunne mestre samhandlingen selv, i et samfunn som forventer ulike handlingsmønstre i gitte situasjoner. Denne tryggheten kan en gi barnet gjennom å vise omsorg også på andre måter. Men, grensesetting er også en måte å utøve omsorg på.

5.2. Sosialisering

Sosialisering handler om en prosess der barnet skal lære seg å fungere i forhold til seg selv og andre, og Anne sier at barna skal «fungere i et samfunn og da er det ting man kan gjøre og ikke kan gjøre». For at et barn skal kunne lære seg hva som er akseptabelt å gjøre i et samfunn, vil det være nødvendig å gi det henvisninger på hvordan en skal og ikke skal handle. Det er dette vi tolker at Anne forsøker å beskrive når hun sier at barna trenger korrigeringer. Dette handler om å sette de ytre grensene for barna slik at de på sikt vil bruke de som egne indre grenser. Det blir på en måte en veiledning og støtte til barna i situasjoner hvor de ikke helt vet hvordan de skal forholde seg. Gjennom å gi barna muligheten til å danne seg indre grenser, vil informantene våre sørge for at barna blir sosialisert. De får muligheten til å lære seg å fungere i et samfunn på sikt (Strømøy, 2015, s. 41)

Også Dina snakket om dette med regulering av barnas oppførsel og læring av vaner, dette kan også sees i sammenheng med det Skodvin (2014) og Strømøy (2015) skriver om at grensesetting handler om å ramme inn ønskede handlinger. Georg Herbert Mead forklarer at følelsen av et selvstendig selv oppstår i møtet med den andre, og at reaksjoner fra signifikante andre har mye å si for barnets utvikling av selvet (Askeland & Sataøen, 2013, s. 110). Vi kan tolke det som at andres reaksjoner på barns handlinger kan være en måte å grensesette på i seg selv, og på denne måten vil den andre også sette grenser for utviklingen av barnets selvfølelse. Det kan handle om å ikke alltid reagere negativt på handlinger enkeltbarn gjør, men forsikre seg om at et barn også blir møtt med en anerkjennende holdning og en balansert form for grensesetting.

Det Anne sier om det å være et medmenneske i et samfunn og at dette ikke kommer instinktivt, men må læres ut fra andres reaksjoner, handler også om denne speilingen. Kanskje er det også dette informantene egentlig sikter til når de mener at grenser er trygghet. Deres reaksjoner på

barns handlinger gir barna trygge rammer å handle innenfor. Når de voksne har tydelige grenser blir barna klar over hva de kan forvente av reaksjoner fra den voksne, og handler etter dette. Det blir dannet et sett av regler og normer for hvordan barnet oppfatter at det bør oppføre seg i møte med andre. Det er dette som blir den generaliserte andre og etter hvert de indre grensene til barnet (Askeland & Sataøen, 2013, s. 110). De skaper trygge rammer for handlingen gjennom å være tydelig i sin grensesetting overfor barna og gir dem muligheten til å prøve og feile i et trygt miljø. På denne måten kan også barna bli mer sikre på seg selv og sine ferdigheter i samspill med andre.

Informantene fra Kina forsøker å forklare hvordan retningslinjene fra regjeringen og kunnskapsdepartementet i Kina fokuserer på dette med å la barna få utfolde seg. Dina snakker om dette med å gi barna en atmosfære som innbyr til kreativitet, og ikke drepe denne med disiplinering. Nettopp det nevner også Strømøy, der hun skriver at det er viktig å gi barna nok grenser slik at de blir sosialisert og kan utvikle seg, men «ikke sette så strenge grenser at vi kuer barnet» (Strømøy, 2015, s. 45). «Vi ønsker å bevare barnets skapende spontanitet, men innenfor en sosial akseptabel ramme», skriver Strømøy (2015, s. 30). Det kan se ut som om barnehagen og staten går mer mot en friere barneoppdragelse enn det foreldrene i Kina gjør, og Dina sier at foreldrene gjerne har større krav til grensesettingen enn de retningslinjene barnehagen har fått fra regjeringen. Dette kan også sees i sammenheng med det vi tidligere skrev om oppdragelse i Kina. Kanskje setter foreldre og besteforeldre, som muligens bare har ett barnebarn, større krav til barnet fordi de har hatt en barndom der dette har vært sentralt. Vi kan derfor tolke det som at staten forsøker å nærme seg en tankegang som kan forbindes med balansen mellom frihet og grenser, selv om vi ser at noen foreldre og besteforeldre fortsatt kan vektlegge dette annerledes.

5.3. Motstand og forhandlinger

Barn sosialiseres også gjennom egen deltakelse (Askeland & Sataøen, 2013, s. 106). En måte for barna å gjøre dette på kan være å vise motstand til de grensene som blir satt og forhandle seg frem til løsninger. Motstand kan være et velkjent fenomen for barnehageansatte, og alle våre norske informanter kommer inn på barns motstand minst en gang i løpet av intervjuet. Det virker som en selvfølge at barna skal forsøke å teste grensene som har blitt satt, og Beate sier at «det skal jo barn gjøre, det er da de lærer». Også Anne sier at det er viktig at barna prøver seg litt, og at det alltid er noen som vil prøve å løpe andre veien. Det virker som motstanden er en naturlig del av barnehagehverdagen, og informantene har ulike måter å håndtere dette på.

Noen ganger er det en helt fastsatt grense, der det ikke er rom for forhandlinger. Det kan være situasjoner hvor det er nødvendig å handle med en gang på grunn av fare for sikkerhet. Anne nevner at hun føler hun krenker barnet i situasjoner der hun fysisk må ta det med seg, slik som når et barn ikke vil fortsette å gå på tur. Vi tolker dette som at Anne forsøker i stor grad å se på barnet som et subjekt, som har like stor rett til å ha innvirkning på eget liv som andre mennesker. Når Anne så er nødt til å se bort fra barnets ønske, og fysisk ta det med seg, føler hun at hun krenker barnet. Det Berit Bae skriver om barnet som subjekt, er relevant for denne tolkningen (2007). Den voksne føler på et ubehag i situasjonen, noe som kan indikere at hun i utgangspunktet synes det er viktig at barnet får ha innvirkning på eget liv. Samtidig har hun som voksen, og større enn barnet i alder, kunnskap og erfaringer, gjort en trusselvurdering av situasjonen og sett det som en nødvendig handling, for barnets beste. For som Brantzæg, Torsteinson og Øiestad skriver, ligger ansvaret for trusselvurderinger hos oss, som voksne (2013, s. 48). I etterkant av slike episoder vil Anne forsøke å veie opp med kjærlighet og oppmerksomhet til barnet. Dette kjenner vi igjen i det Strømøy skriver om å veie opp for de voksnes negative handlinger med et flertall av positive (2015, s. 60). Det trenger ikke være fordi en er nødt til å gjøre det på denne måten, men vi tolker det som at Anne føler på handlingen hun gjorde og vil veie opp med positivitet slik at hun selv føler seg bedre med å ha måttet håndtere situasjonen slik hun gjorde. Også Carina tar opp dette, og sammenlikner det å jobbe i barnehage som å handle med aksjer og sier at innimellom tar man ut noen, men at en da må sette inn nye aksjer senere, ved å være god. I situasjoner der noe er nødt til å være på en bestemt måte, sier Beate at noen barn kan oppleve det som urettferdig. Hun fortsetter med å si at «da anerkjenner vi deres følelser på det også forteller vi hvorfor det må være sånn». Dette er en måte å tilnærme seg barn på i slike situasjoner, for å forsøke å unngå at barnet føler det er for strenge grenser, og det går på selvfølelsen løs. De anerkjenner barnet.

Andre ganger kan det være rom for forhandlinger og barnas motstand blir tatt på alvor. For eksempel kan det bli gitt valgalternativer eller man kan inngå en avtale slik Carina gjorde med gutten som skulle spørre fint om smøret (nevnt i kapittel 4.2.). Vi tolker det som at det er situasjonsbestemt, og at trusselvurderinger og hvor fastsatt en grense er har mye å si for hvordan den voksne tar hensyn til barnets ønsker. I Carinas eksempel kommer de etter hvert frem til en felles avtale, noe som kan gi gutten gode erfaringer med blant annet å inngå kompromisser. Denne forhandlingsmåten har som regel positive konsekvenser, og er en lærdom som har en langsiktig fordel i barnets liv (Sommer, 2014, s. 154). Carinas måte å forklare rammene til gutten, gjorde at han ved neste måltid visste hva han skulle gjøre, og dermed mestret situasjonen

og rammene han hadde fått tidligere. Strømøy påstår at «alt vi opplever som mestring, vil føre til en bedre selvfølelse» (2015, s. 35), og gutten vil sannsynligvis ha en god selvfølelse i liknende situasjoner senere.

Vi kan også se at barna i den ene barnehagen fra Kina får delta i en type forhandling om reglene som er gjeldende i barnehagen. Barnas meninger blir tatt på alvor, og det kan tyde på at de voksne ser barna som likeverdige subjekter med rett til å påvirke egen hverdag. Dette er i tråd med det Berit Bae skriver om anerkjennende væremåte og å se barnet som subjekt (2007). Ifølge Strømøy (2015) vil også det å la barna få være med i prosessen med å sette reglene og vurdere hvilke regler som er nødvendig og ikke, føre til at barna blir mer lojale mot de (2015, ss. 45-46). Vi kan tolke det som at barna benytter seg av denne muligheten til å medvirke på, og at dette også gjør at barna ikke gir like mye motstand fordi de har muligheten til å forhandle seg frem til det de selv synes er rimelig.

På en annen side kan det se ut som at det i de barnehagene vi besøkte i Kina, forventes at barna skal følge regler etter hvert. Riktig og god oppførsel blir belønnet og brukt som eksempler for de andre barna, og handler en utenom «normene» vil dette være ønskelig å endre på. Vi tolker det også som at de sjelden opplever at barna ytrer motstand, men om de gjør det forklarer Elin at de forsøker å ha en strategi som får barnet til å endre oppførsel. Det kan virke som at de voksne og autoritetene fortsatt har en slags makt som ikke legger til rette for at barn kan vise motstand. Kanskje forsøker de å minske utviklingen av motstand ved å la barna forhandle seg frem, slik vi nevnte i forrige avsnitt. Vi tolker det som at dette er en åpen mulighet til å delta aktivt i egen hverdag og kan si at barna har agens i denne situasjonen. Det kan tenkes at barna også føler en større mestring over å følge reglene de selv har vært med på å lage, og at dette fører til at det oppleves lite motstand fra barna i hverdagssituasjoner. Behovet for å ytre motstand kan være mindre når barna i utgangspunktet har fått stor mulighet til å påvirke grensene. Vi kan også tolke det som at de voksne i Kina legger til rette for at barna får medvirke i stor grad, men vi kan ikke vite hvor reell denne medvirkningen er i de situasjonene de snakker om.

5.4. Ulik praksis

Informantene fra Norge snakket alle om at voksne har ulik forståelse for grensesetting og også grensesetter ulikt. Beate er tydelig på at hennes bakgrunn har mye å si for hvordan hun

grensesetter. Anne sier at hun selv er veldig tydelig og kan være streng i sin grensesetting, mens andre igjen kan være veldig milde. Hun påpeker imidlertid at det også er forskjell på å være streng og sint, og streng og tydelig. Dette kan vi se i sammenheng med balansen mellom det å gripe inn og det å være god. Brantzæg, Torsteinson og Øiestad skriver at det er i denne balansen de trygge og gode grensene ligger (2013, s. 46). Det Anne sier om at noen voksne kan være veldig milde kan kobles opp mot det Brantzæg, Torsteinson og Øiestad kaller en svak voksen. Voksne som strever med å ta tak (Brantzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 47). Anne snakker om sitt behov for kontroll, og at hun merker det spesielt på dager med sykdom blant de ansatte. Vi tolker det som at Anne forsøker å kompensere det at de nye vikarene ikke setter så strenge grenser, med selv å ta kontroll. Kanskje ser Anne på de nye vikarene som de svake voksne som Brantzæg, Torsteinson og Øiestad refererer til, og at de ikke er den tydelige voksenrollen barna trenger. Likevel kan vi se en slags motsetning til det Anne tidligere nevner om at hun selv ikke setter de strengeste grensene før hun kjenner barnet godt. Derfor kan det også tolkes som at vikarene trenger å knytte et bånd til barna før de begynner med den tydelige grensesettingen. Dette med at grensesetting ikke er den første måten de viser omsorg til et barn på, har både Anne og Carina nevnt tidligere, og Anne selv sier «det er jo ikke det første som skjer når du kommer inn dørene at jeg setter på strengefjeset».

Barn, som voksne, er forskjellige og vil derfor trenge ulike grenser å forholde seg til. Noen trenger strenge regler og takler dette fint. Andre kan ha mer nytte av å få litt løsere rammer og vil ikke klare å forholde seg til strenge grenser på samme måte. Anne sier at det ofte handler om gruppesammensetning og at dette har innvirkning på om hun «enten kan være litt friere eller må sette litt strammere grenser». Da handler det om å kjenne barnegruppen og hvert enkelt barn, og hva det trenger for å ha det bra. Strømøy (2015) bruker en modell for å forklare hvordan omsorg ligger til grunn for hvordan og hvilke grenser som blir satt, og hvor mye frihet som gis (s. 33). Når balansen mellom disse er på plass, og omsorgen ligger til grunn, vil barnet kunne utvikle en god selvfølelse. Denne balansen vil utfra vår tolkning av det informantene sier være ulik fra barn til barn og gruppesammensetning. Med andre ord vil det være nødvendig å kjenne barna og vite hvilke grenser akkurat det barnet trenger for å ha det bra i seg selv og i forhold til andre. Her kan vi igjen se viktigheten av riktig tydelighet på grensene for at barnet skal vite hva det kan forvente av deg som voksen. Det blir omsorg å sette grensene på riktig måte med utgangspunkt i barnet som blir satt grenser for. Balansen mellom godhet og det å være stor og sterk er dermed avhengig av barn og situasjon, men skal alltid være tilstrekkelig så de voksne

ikke oppfattes som for milde eller for kalde og harde (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 47).

5.5. Refleksjon over grensesetting

For at barn skal kunne ha muligheten til å utvikle en god selvfølelse, er det viktig for barnehageansatte å reflektere over hvordan en grensesetter. Refleksjoner skal også være en stor del av det å arbeide i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38). Det kommer det tydelig frem at alle våre norske informanter benytter seg av refleksjon i sitt arbeid med grensesetting. Det kan tyde på at denne refleksjonen er uformell og foregår aller mest over de situasjonene der de selv ikke handlet som de i utgangspunktet skulle ønske eller synes er optimalt. I slike situasjoner kan det også være at de kontakter en av de andre ansatte for å høre hvordan de synes det ble håndtert. Beate og Carina sier at de kan spørre om en grense var for streng, og Anne sier at hun absolutt kan være litt for streng til tider. Denne refleksjonen kan føre til at de blir mer bevisst i hvilke situasjoner de selv er «litt for strenge». Blir en bevisst dette, kan også sjansene for at en klarer å styre unna nettopp disse situasjonene øke. Resultatet da, kan bli at en unngår at det går ut over barnets selvfølelse. For som Strømøy skriver, «for strenge grenser rammer barnets spontanitet og selvfølelse» (2015, s. 22).

Informantene er bevisst at det er noe som er «for strengt» og at dette ikke er noe man etterstreber i barnehagen. Det at en ikke alltid vet hvor grensen går, er menneskelig, sier Carina og Anne. Vi ser det som viktig å være bevisst det at voksne også kan gjøre feil, og å være åpen om dette med barna. Vi er rollemodeller som også kan gjøre feil, og det er viktig at barna får oppleve at vi er ærlige om det, og ikke skyver det bort hvis en handler uønsket. Vi tolker dette opp mot det Strømøy skriver om følelsesmessig ærlighet (2015, s. 89). Ved å være ærlige med barna om egne følelser, f.eks. at en som voksen følte en handlet feil tidligere, kan en unngå at barna blir usikre. Dette er en god måte å fremme barns selvfølelse på (Strømøy, 2015, s. 89).

Andre del av vår problemstilling retter fokuset mot barnehagens arbeid med grensesetting, men funnene viser til lite konkret arbeid med dette tema. Vi synes likevel det var viktig å beholde problemstillingen slik, fordi det også er et viktig funn at de ikke arbeider med dette i så stor grad. Dette kan også kobles til det Avsnes skriver om at grensesetting kan være et vanskelig tema å ta opp om en f.eks. ønsker kommentere kollegers praksis (2018, s. 4). Carina sier at det

kan være vanskelig å sette av tid til å konkret arbeide med et tema på møter og liknende og vi tolker det som tiden må brukes til de hverdagslige gjøremålene.

6. Avsluttende kommentar

I dette kapittelet vil vi forsøke å trekke tråder fra drøftingen opp mot problemstillingen vår som lyder som følger; «Hva tenker barnehageansatte at grensesetting er, og hvordan arbeider de med dette i barnehagen?».

Vi ønsket gjennom dette prosjektet å få større kunnskap om grensesetting og måter å arbeide med det på, og vi har fått noen gode eksempler på dette. Likevel mener vi at vårt datamateriale og antall informanter er for snevert til å kunne trekke noen konkrete konklusjoner. Derfor vil det vi presenterer som avsluttende kommentar, ikke være generaliserbart, men det kan være et forslag til videre forskning på området.

Ut fra vår forskning handler grensesetting om balansen mellom frihet og grenser, og balansen mellom å gripe inn og det å være god. Når dette er på plass, og omsorgen ligger til grunn, vil det ligge til rette for at barna får en god utvikling. I dette ligger også viktigheten av barnas egen deltakelse gjennom motstand og forhandlinger. Det kan det se ut som at barn tar del i egen grensesetting. Kanskje er dette et resultat av paradigmeskiftet på 1960- og 1970-tallet og samfunnets fokus på barns medvirkning.

Alle vi snakket med mener at grenser og grensesetting er viktig for å skape trygghet og vise omsorg, men at det kan variere i hvilken grad en behøver å praktisere dette. Vi tolker det som at både den situasjonen barnet går gjennom i grensesettingen med den voksne og selve resultatet av grensesettingen er viktig for barnets utvikling og selvfølelse. Barnet lærer blant annet om kompromisser, å stå i en situasjon til en løsning ligger på bordet og om å handle riktig sett fra samfunnets perspektiv. Noen ganger kan dette også handle om å vise hvem en er og hva en står for, demokratisk deltagelse. At dette noen ganger er løsninger som krever mye tid kan være vanskelig å gjennomføre fullt ut, men det er nødvendig for at barnets skal forstå og dermed også lære av situasjonen.

Når det kommer til arbeid med grensesetting kommer det frem at de norske informantene reflekterer over spesifikke situasjoner både alene og med andre kolleger. Dette skjer gjerne i de situasjonene der en føler at en har handlet på en uønsket eller ikke ideell måte. Samtidig viser

ikke informantene til noen annen form for arbeid med temaet og vi kan tolke det som at det får liten plass i barnehagehverdagen til tross for hvor viktig de synes det er. Det blir f.eks. ikke satt av tid til å gjennomgå felles strategier eller refleksjoner på planlagte samarbeidsmøter. Dette samstemmer i noen grad med det Avsnes kom frem til i sin masteroppgave, at grensesetting får lite fokus da det kan være et vanskelig tema.

Etter å ha studert teori på grenser og grensesetting nærmere og fått intervjuet barnehageansatte om dette temaet, sitter vi igjen med mye kunnskap vi ville vært foruten dersom vi ikke hadde hatt dette temaet. Vi har fått en klar holdning til hvorfor grenser er viktig å ha, og hvorfor det er avgjørende å reflektere over egen og andres grensesetting i barnehagen. Dette er absolutt noe som vil berike oss når vi nå går ut i jobb som pedagogiske ledere i barnehagen, med ansvar for både barn og kolleger. Dette er et tema vi mener trenger fokus.

Litteraturliste

- Askeland, L., & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Avsnes, S. (2018). *Grensesetting i barnehagen: En kvalitativ studie med tematisk analyse av pedagogiske lederes forståelse av grensesetting i barnehagen*. (Mastergradsavhandling, NLA Høgskolen Bergen). Hentet fra <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2563150/Sigrid%20Avsnes%20PMAS%20april%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR07slpoOVsxRobb-WG5AC1cw2t1yn1d5yqPjVuN53yIg7UOV3VreRZPqCU>
- Bae, B. (2007, 10. januar). *Å se barnet som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnekonvensjonen (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse: Barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, i., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gao, H., & Huo, L. (2017). The Early Learning and Development Guidelines in China: Retrospective and Prospective Views. I M. Li, J. L. Fox, & S. Greishaber (Red.), *Contemporary Issues and Challenge in Early Childhood Education in the Asia-Pacific Region* (s. 181-197). Springer Singapore. Hentet fra SpringerLinks Books: https://link-springer-com.galanga.hvl.no/chapter/10.1007/978-981-10-2207-4_11
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Siviliserende intitusjoner: Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, M. H., & Thøgersen, S. (2013). *Kina: Stat, samfunn og individ* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndverk* (3. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2015). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: En lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skodvin, A. (2014). *Å sette grenser for barn: En oppmuntrende veiledning*. (først utgitt i 2002 er lik 2014 utgaven) Oslo: Cappelen Damm.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strømøy, T. (2015). *Oppdragelse mellom frihet og grenser* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. august). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra Udir.no/rammeplan:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Øksnes, M. (2017). *Motstand*. (M. Samuelsson, Red.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Intervjuguide

Vi kommer til å starte hvert intervju med å forklare hva som skal skje, hvilket tema vi har og hva vi ønsker å finne ut av. På slutten skal vi gå gjennom våre funn sammen med intervjuobjektet slik at de kan endre eventuelle feile oppfatninger/tolkninger av oss.

Bakgrunn

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage ?

Svar:

- a. mer/mindre enn 5 år

Svar:

2. Hva er bakgrunnen din før du begynte å jobbe i barnehage? Ungdomsskole, Barne og ungdomsarbeider, kokk, utdannet barnehagelærer, spesialpedagog, elektriker, vgs

Svar:

3. Hvordan synes du det er å jobbe i barnehage?

Svar:

- a. Hva gjør at du synes det er ...?

Svar:

4. Er det noe ved dine tidligere erfaringer som gjør at du har ekstra kunnskap om grensesetting?

Svar:

- a. Har du hadde noe om grensesetting i din utdanning?

Svar:

Grensesetting

5. Synes du grenser er viktig?

Svar:

a. Hvorfor/hvorfor ikke?

Svar:

6. Tenker du at grensesetting er et positivt, negativt eller nøytralt ladet ord?

Svar:

a. Hvorfor tenker du det?

Svar:

7. Har du noen oppfatninger om hva grensesetting er?

Svar:

a. Hvilke?

Svar:

8. kan du fortelle en situasjon hvor du har måttet sette grenser?

Svar:

a. Hvordan tilnærmet du deg situasjonen, hva gjorde du da?

Svar:

b. Er det en grunn til at du husker denne episoden godt, eller var det tilfeldig at du valgte denne nå?

Svar:

9. hva er din opplevelse av det å sette grenser?

Svar:

a. Hva gjør det utfordrende/lett for deg?

Svar:

Arbeid med grensesetting

10. tenker du over hvordan du grensesetter?

Svar:

a. Hva/hvordan tenker du?

Svar:

b. Hvorfor ikke?

Svar:

11. hvordan arbeider dere med grensesetting i barnehagen/på avdelingen? Er det diskutert noen felles strategier?

Svar:

a. Har du noen andre erfaringer på eventuelle andre arbeidsplasser

Svar:

b. Faste rutiner?

Svar:

c. Fellesforståelse?

Svar:

d. møter?

Svar:

e. Fagdager?

Svar:

12. hvordan pleier barna å stille seg til de voksnes grenser?

Svar:

- a. Om de ikke responderer, noe barna har en tendens til å gjøre, hvordan reagerer du da?

Svar:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Grensesetting i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av barnehagepersonalets forhold til og arbeid med grensesetting. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en del av vår bacheloroppgave om grensesetting i barnehagen. Formålet er å finne ut av ulike forståelser og praksis slik at vi har mer kunnskap om hvordan man kan arbeide med dette når vi selv skal ut i jobb. Vi ønsker å intervju 2 pedagogiske ledere og 1-2 assistenter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet avdeling Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi kontakter i første omgang deg fordi vi har inntrykk av at du vil gi ærlige tilbakemeldinger om temaet som kan være med på å løfte vår bachelor.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi kommer til din arbeidsplass og avholder et intervju. Intervjuet kan forventes å vare i 30-60 minutter. Vi vil stille spørsmål om din forståelse av grensesetting og arbeid med grensesetting på din arbeidsplass. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet som blir slettet etter transkribering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet og alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger som du har oppgitt 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.

- Studentene ansvarlig for prosjektet og studentenes veileder vil ha tilgang til opplysningene
- Navn og kontaktopplysninger om deg vil bli oppbevart separat fra øvrige data og være passordbeskyttet. Vi kommer ikke til å bruke barnehagens navn eller navn på enkeltpersoner i lydopptak, transkribering av intervju eller i det publiserte materialet. Ved å ta slike forhåndsregler vil vi til en hver tid sikre ditt personvern. Lydopptaket og notater vil bli merket med en kode knyttet til dine opplysninger på separat passordbeskyttet pc.

Du som deltaker vil bli anonymisert i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 21.06.19. Personopplysninger og opptak vil bli slettet etter godkjent oppgave. Om oppgaven ikke blir godkjent i førsteomgang, ønsker vi å beholde dette frem til eventuell ny oppgave er godkjent.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Høgskulen på Vestlandet 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:

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektansvarlig (sensurert personopplysning)
- Sensurerte personopplysninger
- Vårt personvernombud: Halvdan Mellbye; personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*grensesetting i barnehagen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt lydopptak på diktafon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 21.06.19 (eventuelt senere ved ikke godkjent oppgave)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering


Prosjekttittel

Grensesetting i barnehagen

Referansenummer

611515

Registrert

07.03.2019 av 

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)



Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student



Prosjektperiode

07.01.2019 - 21.06.2019

Status

08.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

08.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg den 08.03.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://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 21.06.2019.

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av

databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)