

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og uddanningsfag

–
Mastergradsavhandling
Master i pedagogikk,
spesialisering i barnehageutvikling
Høst 2021

Neel Kielberg-Nielsen

Børneperspektiver på kvalitet



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsfag
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Neel Kielberg-Nielsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne master undersøger jeg børneperspektiver med et tilstræbt indefra-perspektiv, på kvalitet. Undersøgelsen er socialkonstruktivistisk funderet. Kvalitet forstås som et konstrueret begreb. Kvalitet forstås som et værdiladet og kontekstafhængigt. Jeg diskuterer hvordan den etablerede konstruktion af kvalitet vanskeliggør børneperspektiver på kvalitet. Jeg argumenterer for, at der må konstrueres et flerstemmigt og dialogisk kvalitetsbegreb som giver plads til og anerkender børneperspektiver på kvalitet, så disse kan blive et udgangspunkt for udvikling af pædagogisk kvalitet i daginstitutionerne.

Jeg anvender mosaiktilgangen, der er en multimodal deltagerbaseret tilgang. Tilgangen forstår børn som kompetente aktører, der er eksperter i eget liv. Undersøgelsen er foretaget i en integreret institution i en større dansk kommune. Jeg er ansat i pågældende institution. Min master undersøger derved ikke blot hvordan børneperspektiver på kvalitet kan bibringe nye og ukendte perspektiver på kvalitet, men også hvordan det pædagogiske personale kan inddrage børneperspektiver i udvikling af pædagogisk kvalitet ved hjælp af mosaiktilgangen. For at dette kan lade sig gøre, må det pædagogiske personale forstå og anerkende som kompetente aktører. Personalets menneskesyn skaber nærhed eller distance til børns perspektiver, derfor er personalet menneskesyn en vigtig forudsætning for, at børneperspektiver kan inddrages i udviklingen af kvalitet i daginstitutionerne.

Indholdsfortegnelse

Sammendrag	3
1 Præsentation og position	6
1.1 Indledning	6
1.1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Tidligere forskning om børneperspektiver på kvalitet	7
1.3 Baggrundsinformation – velkommen til Åkanden	9
1.4 Videnskabsteoretisk ståsted – socialkonstruktivistiske perspektiver	10
1.4.1 Kritik.....	12
2 Centrale begreber	13
2.1 Børneperspektiver – et tilstræbt indefra perspektiv	13
2.1.1 Børneperspektiver i et socialkonstruktivistisk perspektiv.....	15
2.2 Kvalitet	16
2.2.1 Kritik af eksisterende konstruktioner af kvalitet – kvalitet som en samfundsinvestering og målbart.....	18
3 Forskningsdesign og metode	21
3.1 At forske i egen institution	21
3.2 Forskningsetiske vurderinger	22
3.3 Samtykke	24
3.4 Mosaiktilgangen og en vej til børneperspektiver	25
3.4.1 Trin 1:.....	27
3.4.2 Trin 2:.....	33
3.4.3 Børnenes reaktioner på projektet.....	34
3.4.4 Metodologiske udfordringer.....	35
3.5 Kritik af deltagelsesbaserede tilgange	36
3.6 Validitet, reliabilitet og transparens	38
3.7 Udvalgelse og bearbejdning af empiri	38
4 Fund og analyse	39
4.1 Fund	39
4.1.1 At have venner og at lege.....	39
4.1.2 Steder og aktiviteter.....	45
.....	49
4.1.3 De voksne.....	55
4.1.4 Medbestemmelse og selvbestemmelse.....	58
4.1.5 Forbindelser mellem hjem og institution.....	61
4.1.6 Dyr.....	63
4.1.7 Ture ud af huset.....	64
4.1.8 Samtalecafe med personalet.....	66
4.2 Analyse	68

5	<i>Diskussion</i>	74
5.1	Børneperspektiver på kvalitet.....	74
5.2	Inddragelse af børneperspektiver i udvikling af kvalitet.....	75
5.3	Mosaiktilgangen som en metode til at inddrage børneperspektiver	77
6	<i>Opsamling</i>	79
7	<i>Litteraturliste</i>	81

1 Præsentation og position

1.1 Indledning

Hvorfor går man i børnehave? Olivia: Fordi man får venner. Aksel: Og lærer noget, fordi man skal i skole. Olivia: Men mest fordi man kan lege med sine venner.

Hvad er god kvalitet i daginstitutioner? Hvordan undersøger vi kvalitet og hvem bestemmer hvad god kvalitet er? Kvalitetsdagsordenen på dagtilbudsområdet har længe fyldt meget i den offentlige debat om daginstitutioner. Kvalitet er et komplekst og flertydigt begreb. Hvad der forstås som kvalitet og hvem som definerer og indholdsbestemmer begrebet kan have stor betydning for den pædagogiske praksis og for det levede børneliv i daginstitutionerne. Kvalitet diskuteres og vurderes ofte fra et politisk, organisatorisk eller professions perspektiv (Togsverd 2015, Danmarks evalueringsinstitut (EVA) 2020, Kampmann, Trangbæk & Kampmann 2020). Jeg finder det tankevækkende og problematisk, at børneperspektivet i vid udstrækning, er fraværende i den offentlige debat om kvalitet. Det er paradoksalt at aktører på tværs af sektorer alle fremhæver vigtigheden af høj kvalitet *for børnenes* skyld, men undlader at undersøge hvad kvalitet er set fra et børneperspektiv (Kampmann mfl. 2020).

Line Togsverd beskriver det kommunale kvalitets arbejde som et maskineri (Togsverd, 2015, s.300). Børnene forsvinder næsten af syne når først hjulene drejer og maskinen kører. Kvalitet bliver noget som *vides* og gerne *måles*. Kvalitetsdebatten skal forstås i sammenhæng med en stigende interesse for daginstitutionsoområdet, og deraf følgende politiske initiativer og styringstiltag (Togsverd, 2015, s.39).

Hvem vi spørger når vi vil undersøge hvad kvalitet er, og ikke mindst hvad god kvalitet er bliver centralt for, ikke bare vores forståelse af kvalitet som begreb, men også for hvordan det pædagogiske personale arbejder med at udvikle kvalitet.

Med denne masteropgave ønsker jeg at løfte børns stemmer frem i kvalitetsdebatten, så børnene ikke placeres som objekter der modtager kvalitet, men som subjekter og kompetente aktører. Jeg placerer mig dermed i den barndomssociologiske forskningstradition, med dens optagethed af at undersøge børn i deres egen ret, da jeg mener at børn har vigtigt og interessante perspektiver på kvalitet.

1.1.1 Problemstilling

Jeg vil derfor undersøge om børnenes perspektiver bringer nye indsigter og nuancer frem i forståelse af hvad kvalitet i dagtilbud er. Jeg vil desuden undersøge hvordan børneperspektiver kan

inddrages i forståelsen og udvikling af kvalitet i dagtilbud (0-6år).

Forskningsspørgsmål

1. Hvad kan kvalitet være i et børneperspektiv, undersøgt med mosiaktilgangen?
2. På hvilke måder kan børneperspektiver, med tilstræbt indefra-perspektiv inddrages i udvikling af kvalitet i børnehaver?

1.2 Tidligere forskning om børneperspektiver på kvalitet

Grethe Kragh-Müller og Charlotte Ringsmose udførte i 2015 en undersøgelse af kvaliteten i små og store daginstitutioner (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Som en del af dette interviewede de 60 5-6årige børn, hhv. individuelt eller i et fokusgruppe interview med 3 børn. Børnene fik derudover mulighed for at tegne det bedste og værste i børnehaven (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s.102). Børnenes svar blev suppleret med resultater fra KIDS. De fandt, at alle børn på tværs af store og små institutioner gav udtryk for at det bedste i børnehaven var at have venner og deltage i lege og andre selvinitierede aktiviteter med deres venner. Det værste i børnehaven var ifølge børnene, når de ikke har nogen at lege med, når der er konflikter med andre børn eller når de bliver drillet. Børnene peger derudover på nogle af de vokseninitierede aktiviteter og rutiner som noget de ikke kan lide. Skæld ud og sure voksne går også igen på tværs af store og små institutioner (Kragh-Müller & Ringsmose, 2012, s.104). Kragh-Müller og Ringsmose finder dog forskelle mellem børnenes oplevelser og erfaringer i store og små daginstitutioner. De finder, at store daginstitutioner har vanskeligere ved at skabe betingelserne for de aspekter af et godt børnehaveliv som børnene selv fremhæver som vigtige, end små de daginstitutioner (Kragh-Müller, 2015, s. 118-120).

Thomas Nordahl, Anna Kostøl, Anne-Karin Sunnevåg, Hege Knudsmoen, Trond Johnsen og Lars Qvortrup har foretaget en kvantitativ kortlægning af kvalitet i danske daginstitutioner som arbejdede med LP-modellen (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen & Qvortrup, 2012, s.7). Datamaterialet baserer sig på spørgeskemasvar fra 2856 børn, 3052 pædagoger og 1791 forældre fordelt på 140 dagtilbud. Forskerne fremhæver det, på daværende tidspunkt ifølge dem, banebrydende i at spørge børnene direkte (Nordahl mfl., 2012, s.7). Børnene som deltog i undersøgelsen, var 5 år. Spørgeskemaet var udformet som et netbaseret spørgeskema hvor børnene svarede på hvordan de havde det i børnehaven. Spørgsmålene blev stillet både i grafisk form og taleform. Barnet kunne svare ja, nej eller nogle gange, symboliseret ved en glad, en sur og en neutral smiley. Hvert barn har svaret på tyve spørgsmål (Nordahl mfl., 2012, s.11, 17). Forskerne fandt, at en stor del af børnene trives middel eller over middel (80 procent), at stort set alle børnene

har en eller flere venner, og at 80 procent oplever at blive drillet ofte eller nogle gange, 60 procent fortæller, at der er nogle dage hvor de ikke har det godt (Nordahl mfl. 2012, s.11). Forskerne finder derudover at børnene generelt har et godt forhold til de voksne i børnehaven. 85 procent oplever, at de voksne lytter til børnene og 89 procent, at de får ros af de voksne, stort set alle børn fortæller at de kan lege uden at blive forstyrret af voksne. De tolker derudover, at de voksne er gode til at stimulere børnenes kognitive og kreative færdigheder (Nordahl mfl., 2012, s.12). Forskerne finder, at der er signifikante forskelle i drenge og pigers svar. Piger trives generelt bedre end drenge, de bliver oftere trøstet og får mindre skæld ud. De finder, at disse svar understøttes af pædagogernes svar (Nordahl mfl., 2012, s.12).

Grethe Kragh-Müller undersøgte børns perspektiver på kvalitet som en del af sin undersøgelse *Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner* (Kragh-Müller, 2010). Hun undersøgte hvad de ændrede betingelser for danske daginstitutioner, betyder i forhold til udvikling af pædagogisk kvalitet i institutionerne. Tre børn fra to forskellige daginstitutioner deltog i fokusgruppeinterviews (Kragh-Müller, 2010, s.9,11). Kragh-Müller finder, at børnenes forskellige udgangspunkt qua deres forskellige børnehaver, havde indflydelse på hvad og hvordan de oplevede det gode børnehaveliv, dog var der flere træk som gik igen i begge institutioner (Kragh-Müller, 2010, s.141). Hun kategoriserer børnenes svar i fire kategorier. *At have gode venner*: Alle børn fremhæver det at have gode venner som at lege med som det bedste i børnehaven. Det at måtte være med i lege og at have nogle at lege med er vigtigt for børnene, men der er stor forskel på de forskellige børns muligheder for dette. Nogle børn giver udtryk for at de har mange venner, andre for at have få venner og at det er svært at finde nogle at lege med. Børnene peger på konflikter mellem børnene som noget af det de ikke kan lide ved at gå i børnehave. *Gode lege og aktivitetsmuligheder*: Børnene fortæller at det gode børneliv også handler som gode lege og aktivitetsmuligheder, f.eks. at man kan lege mange forskellige ting med sine venner. Flere af børnene peger også på traditioner som noget af det de kan lide. *En god relation til søde voksne*: Børnene fortæller også at relationen til de voksne er vigtig, da de voksne hjælper børnene med at udvikle gode legerelationer til de andre børn og hjælper ved konflikter. Børnenes oplevelse af at de voksne kan lide betyder meget for dem. De giver generelt udtryk for at de er glade for de voksne, dog mest de voksne som børnene oplever som søde. De fortæller også om voksne der skælder ud og råber, dette peger alle børn på som noget af det værste i børnehaven. De fortæller også, at der er forskel på voksne. *At have indflydelse*: Børnene fortæller at det er vigtigt for dem at have en vis indflydelse. De giver udtryk for at det er de voksne der bestemmer, men at de selv bestemmer nogle ting, f.eks. hvem og hvor de vil lege. Der er dog

forskel på graden af indflydelse børnene oplever i de to daginstitutioner (Kragh-Müller, 2010, s.143-150).

Kragh-Müller og Isbell (2010) undersøgte børns perspektiver på deres hverdag i en daginstitution i Danmark og USA. De fandt at det vigtigste for børnene var at have en god relation til jævnaldrende. I Danmark er børnene i højere grad selv ansvarlige for at finde og etablere legerelationer. Kragh-Müller og Isbell peger på at det er vigtigt, at det pædagogiske personale hjælper børnene med at etablere gode relationer til jævnaldrende og hjælper børnene med at håndtere konflikter. De fandt ligeledes at gode relationer til voksne var meget vigtigt for børnenes trivsel. De peger på at en omsorgsfuld relation mellem barn og voksen er en vigtig indikator på kvalitet. De fandt at børn var mindre engageret og interesseret i planlagte voksenstyrede aktiviteter. Kragh-Müller og Isbell peger i stedet på, at det pædagogiske personale skal tage udgangspunkt i børnenes interesser og deltage i aktiviteter som er initieret af børnene eller som har udgangspunkt i børnenes interesser (Kragh-Müller & Isbell, 2010, s.26-27).

1.3 Baggrundsinformation – velkommen til Åkanden

Åkanden er en integreret institution der er beliggende i en mindre forstad i en større dansk kommune. Kommunen arbejder med kvalitetsrapporter og har i 2021 udarbejdet en kvalitetsrapport for dagtilbudsområdet (Kommunen, 2021). Formålet med rapporten er ifølge kommunen ” *at give byrådet et afsæt for at drøfte, hvor og i hvilket omfang, der er behov for tiltag, der kan understøtte dagtilbuddenes kvalitetsudvikling*” (Kommunen, 2021, s.7). Kommunen tager afsæt i Danmarks Evalueringsinstitut EVAs forståelse af kvalitet (Kommunen, 2021, s.21).

Institutionen har plads til ca. 40 børnehavebørn i alderen 3-6 år og 14 vuggestuebørn. På grund af Coronarestriktioner er børnene delt i to grupper, en opdeling børnene ikke tidligere har oplevet. I den ene gruppe er de 3årige, tilknyttet gruppen er to pædagoger og 3 pædagogmedhjælpere. I den anden gruppe er de 4-6årige, tilknyttet denne gruppe er 4 pædagoger og 1 medhjælper, 2 af pædagogerne er knyttet til gruppen som støttepædagoger. Jeg er selv ansat som pædagog i institutionen.

Grundet epidemien er der ansat mere personale, end den almindelige normering tillader. Empirien er skabt over en periode på 3 måneder i 2020, fra slut september til slut december og igen i en periode hen over foråret 2021. Denne periode var præget af flere sygdomsmeldinger blandt personalet. Personalet er relativt nyt, da der tidligere har været en stor udskiftning i personalegruppen. Personalet har arbejdet med at etablere et fælles pædagogisk grundlag. Pædagogikken og

børnesynet i institutionen er præget af et fokus på børnefællesskaber, at alle børn i børnegruppen er betydningsfulde og alle kan bidrage til fællesskaber, om end på forskellige måder. Der er opmærksomhed på at hjælpe børnene til at etablere gode lege.

1.4 Videnskabsteoretisk ståsted – socialkonstruktivistiske perspektiver

Min undersøgelse er forankret i socialkonstruktivisme. Den centrale forudsætning i socialkonstruktivismen er at; *"...menneskets virkelighed er samfundsskabt ..."* (Rendtorff, 2003, s.102). Socialkonstruktivismen erkender, at begreber som virkelighed og viden er bestemt af de specifikke sociale kontekster de er opstået i. Virkelighed og viden er derfor ikke noget der eksisterer uafhængigt af mennesker, og forskellige sociale sammenhænge skaber forskellige virkeligheder (Rendtorff, 2003, s.103). Videnskaben derfor ikke at komme bagom de sociale konstruktioner til en objektiv virkelighed (Monrad, 202018, s.114). Ifølge Dreyer Hansen og Sehested er *"Der (...) ikke nogen sociale praksisser, der blot er en reproduktion af dybereliggende essentielle funderinger eller nødvendigheder. Enhver social praksis er historisk specifik, fordi der ikke er nogen ultimative essenser eller nødvendigheder, der dikterer, hvordan den skal formes. Fraværet af essenser eller funderinger gør til gengæld, at de må formes på anden vis, og denne formning er præcis, hvad der ligger i betegnelsen en konstruktion: de er konstruerede, fordi de ikke behøvede at få præcis den udformning, de faktisk fik"* (Dreyer Hansen & Sehested, 2003, s.18).

Socialkonstruktivisme tager sit udgangspunkt i Peter L. Berger og Thomas Luckmanns værk *"The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowlegde"* fra 1966. Berger og Luckmann definerer den sociale virkelighed som *"de fænomener, som vi erkender, der eksisterer uafhængigt af os og som vi ikke kan ønske bort. Viden opfattes som den overbevisning, at disse fænomener er virkelige og besidder specifikke karakteristika"* (Rendtorff, 2003, s.103). Ifølge Berger og Luckmann er den sociale orden et menneskeligt produkt. Den kan ikke opfattes som en forudbestemt ontologisk realitet, da den kun eksisterer fordi den skabes og opretholdes af mennesker som et menneskeligt produkt (Rendtorff, 2003, s.107). Den objektive virkelighed er derfor ikke tilgængelig for os, da den altid er fortolket. Da jeg forstår den sociale virkelighed som konstrueret betyder det ontologisk, at jeg ikke undersøger den virkelige verden, men de sociale konstruktioner vi mennesker i fællesskab ubevidst har konstrueret, og oplever som objektive realiteter.

Berger og Luckmann hævder, at institutionalisering er *"en typificering af vanemæssige handlinger blandt aktører"* (Rendtorff, 2003, s.108). Det vil sige, at den sociale orden skabes ved typificeringer af handlinger, virkeligheden bliver til ved institutionalisering af bestemte måder at handle på, som

over tid og i en bestemt social kontekst forstås som virkelighed. Når en menneskelig aktivitet er institutionaliseret, er den ifølge Rendtorff, blevet underlagt social kontrol. Mennesker indgår ifølge Rendtorff i en række sædvaner og rutiner der skaber en fælles social orden. På længere sigt bliver disse til *"en uomgængelig social struktur, der får karakter af at være en objektiv virkelighed"* (Rendtorff, 2003, s.108). Fra et socialkonstruktivistisk perspektiv er vores verdenen og vores viden om den socialt konstrueret. Moss, Dahlberg og Pence påpeger, at vi alle er aktive deltagere i denne proces og den kan derfor ikke forstås adskilt fra vores involvering i verdenen. Viden og konstruktionen heraf er derfor altid kontekst bestemt og værdiladet, og dermed ikke-universel (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.109).

Jeg forstår viden som social konstrueret det bevirker, at jeg ikke søger efter *sand* viden om kvalitet og børneperspektiver herpå. Som Moss, Dahlberg og Pence påpeger, er vi medkonstruktører af viden. Epistemologisk betyder det, at jeg ikke kan gå ud i feltet og indsamle viden som eksisterer fuldstændig uafhængig af kontekst og personer. Monrad understreger hvordan empirien *skabes* igennem den aktive udforskning og fortolkning (Monrad, 2018, s.115). Det betyder ikke, ifølge Monrad at undersøgelsen er mindre valid af den grund, det betyder at det er vigtigt at reflektere over hvordan betydningen af udsagn konstrueres i interaktionerne i undersøgelsen (Monrad, 2018, s.115). Børn er medkonstruktører, derfor er det helt central at spørge dem og undersøge deres perspektiver på kvalitet.

Den socialkonstruktivistiske tilgang søger at demaskere (afdække) de institutionelle og handlingsmæssige forudsætninger for vores opfattelse af den samfundsmæssige virkelighed og lægger derved op til en kritisk analyse af de samfundsmæssige betingelser for dannelse og institutionalisering af vidensformer, videnskabelige, såvel som dagligdags (Rendtorff, 2003, s.99-100). Ifølge Berger og Luckmann er det socialkonstruktivismens opgave at undersøge de sociale sammenhænge og institutionaliseringer hvor forskellige former for viden etableres socialt som virkelighed (Rendtorff, 2003, s.103). I stedet for at undersøge hvordan fænomener fremstår i sig selv, i denne sammenhæng: *kvalitet og børneperspektiver*, undersøger socialkonstruktivismen hvorledes vi mennesker *"(...)i gensidig interaktioner former og skaber viden og institutioner, der får karakter af en fælles intersubjektiv virkelighed, og på dette grundlag internaliseres af individet som en objektiv kvalitet"* (Rendtorff, 2003, s.100).

At min master er funderet i socialkonstruktivisme, har nogle metodologiske, herunder analysestrategiske implikationer. Ensmark, Laustsen og Andersen skriver hvordan: *"Analysen er en konstruktion af virkeligheden ud fra bestemte begreber. Begreberne testes ikke mod virkeligheden,*

men gestalter virkeligheden. Den praksis der består i at skabe det videnskabelige blik, så det sociale konstruktion bliver iagttagelig (Ensmark, Laustsen & Andersen 2005, s.12). Det vil sige, at min analyse ikke er en direkte repræsentation af virkeligheden. Gennem min analyse af den konstruerede empiri, medkonstruere jeg en anden måde at forstå og arbejde med kvalitet gennem børneperspektiver. Der er ikke tale om en-til-en gengivelse af børnenes perspektiver, men analytiske fortolkninger af dem (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s.10). Indenfor socialkonstruktivistisk forskning argumenteres der for, at metoden ikke bare beskriver, men også producerer den virkelighed, den søger at forstå. Dette indebærer, at man kunne have skabt andre virkeligheder hvis man havde stillet andre spørgsmål eller brugt andre metoder. Monrad påpeger, at konstruktionerne hverken er fiktion eller illusion, alle virkeligheder eller empiri kan ikke bare subjektivt skabes. At metoder og analyser producerer virkeligheden er *”ikke en fritsvævende konstruktion”* de tager udgangspunkt i eksisterende sociale og materielle realiteter (Monrad, 2018, s.116). Forskeren opfattes ikke som neutral, men som medproducent af viden (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s.15, Böttcher, Kousholt & Lindqvist, 2019, s.19). Den sociale virkelighed ses *”som skabt gennem interaktioner og som er karakteriseret af multiple, perspektivafhængige sandheder”* (Järvinen, 2017, s.15). Dreyer Hansen og Sehested indrammer det meget præcist her: *”Uanset hvor velbegrundede vores opfattelser af givne sagsforhold synes at være, kan de ikke fjerne elementet af valg og dermed konstruktion”* (Dreyer Hansen & Sehested, 2003, s.21). Derfor bliver en transparent forskningsproces særdeles vigtig.

1.4.1 Kritik

Kritikken af socialkonstruktivisme retter sig hovedsageligt mod to punkter; idealisme og relativisme. Idealismekritikken hævder, at socialkonstruktivisme indebærer en benægtelse af eksistensen af en verden uden for den menneskelige erkendelse heraf. Denne kritik afviser Allan Dreyer Hansen og Karina Sehested. De fastholder derimod, at socialkonstruktivisme ikke betyder, at viden skaber verden og at ting først eksisterer, når der opstår viden om dem. De pointerer derimod, at *”der kun kan være adgang til tingene inden for et givet sæt af betydninger, viden og praksis, som ikke stammer fra tingen selv, men som er historisk specifikke konstruktioner”* (Dreyer Hansen & Sehested, 2003, s.19). Den fysiske verden eksisterer i sig selv, men får først sin mening igennem menneskelige konstruktioner heraf. Daginstitutioner er et eksempel på dette. De fysiske bygninger eksisterer uafhængigt af min erkendelse heraf, men deres funktion som daginstitution er en konstruktion.

Relativisme kritikken hævder, at konstruktivisme fører til relativisme, hvor ethvert synspunkt er lige

så gyldigt som ethvert andet. Denne kritik afviser Hansen og Sehested også. De hævder, at ud fra et konstruktivistisk ståsted, at ” ... *det punkt og den position hvorfra vurderingen finder sted, aldrig kan være universelt. Domme og vurderinger er altid bundet til et sæt af konkrete historiske betingelser, som ikke kan ledes tilbage til uangribelige funderinger*” (Dreyer Hansen & Sehested, 2003, s.20). Ifølge Dreyer Hansen og Sehested er dette en vigtig pointe i socialkonstruktivisme, da det retter fokus på det normative element i al praksis og ikke mindst videnskab. Dette fordrer derfor, at etiske refleksioner og ansvarlighed står helt centralt i videnskabelig praksis, og fordre ifølge Dreyer Hansen og Sehested til en højere grad af ansvarlighed overfor de vurderinger ens analyser har ”*Hvis man kunne have gjort tingene anderledes, må man være villig til at vise ansvar for det, man rent faktisk gjorde*” (Dreyer Hansen & Sehested, 2003, s.21).

2 Centrale begreber

2.1 Børneperspektiver – et tilstræbt indefra perspektiv

Børneperspektiver eller børnenes perspektiver er ikke et entydigt begreb. Dets betydning og implikationer diskuteres til stadighed (Kampmann, 1998, s. 6, Warming, 2019, s. 63, Jørgensen & Koch, 2018, s. 112, Bergnehr, 2019, s. 58). FNs børnekonvention artikel 12 ”*Deltagerstaterne skal sikre et barn, der er i stand til at udforme sine egne synspunkter, retten til frit at udtrykke disse synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet*” (Børnekonvention FN, 1992, artikel 12) fremhæves ofte i forbindelse med børneperspektiver, da den forpligter medlemslande til at inddrage børnenes perspektiver. I Danmark nævnes børneperspektiver i formålsparagraffen: ”*Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv*” (Dagtilbudsloven, 2020, §7). Børneperspektiver står derfor centralt i formålet og opdraget til de danske daginstitutioner.

Interessen for børneperspektiver har sin rod i nyere barndomsforskning og barndomssociologien. Barndomssociologien opstod som et opgør med udviklingspsykologiens forståelse af barn og barndom (Kampmann, 2003, s.80). Centralt er en forståelse af børn som artikulerede sociale aktører, som har meget at sige om verdenen gennem eks. deltagelsesbaserede metoder (James, 2007, s.261). Ifølge Kampmann betyder dette metodologisk to væsentlige ting: for det første placerer det barnet centralt, som et vidende subjekt og ikke som et objekt der skal studeres. For det andet betyder det, at den voksne i sit forsøg på at forstå de informationer barnet deler, må foretage forskellige typer af oversættelser og tolkninger (Kampmann, 1998, s.6).

Der er således to forskellige dimensioner af fænomenet: det ene er børns egne udtryk. Det andet er

voksnes tilnærmelser til hvad det indebærer at være barn i en given situation (Jørgensen & Koch, 2018, s. 112).

Eva Johansson pointerer, at vore muligheder for, til fulde at forstå barnets perspektiver er begrænset og den viden vi får er kompleks og ufuldstændig (Johansson, 2003, s.44). Hanne Warming foreslår at reservere begrebet *børns perspektiver eller barnets perspektiv* til barnets egne sansninger, følelser, tanker og holdninger (Warming, 2019, s. 68). Når voksne forsøger at forstå eller formidle børns perspektiver, er det ikke længere barnets perspektiv, men de voksnes tolkninger heraf.

Warming foreslår at ” *De voksnes bestræbelser på fænomenologisk at nærme sig og gengive børns perspektiver vil jeg benævne **børneperspektiv**, gerne med tilføjelsen ”et tilstræbt indefra perspektiv” på børns væren i verden for at præcisere, hvad det handler om* ” (Warming, 2019, s. 68).

Hanne Warming identificerer forskellige betydninger og forståelser af børneperspektiver. Disse udspringer af hhv. en psykologfaglig forståelse hvor: ”*Børneperspektiv bliver (...) til et blik på børns udviklings- og livsbetingelser ud fra et psykologfagligt perspektiv på den hensigtsmæssige barndom (...) der (er) i høj grad fokus på børns forskellighed fra voksne og et blik på børn som ”becomings”* (Warming, 2019, s. 65). Og en barndomssociologisk forståelse hvor ” *der forskes i børn i egen ret: i børn som ”beings” fremfor først og fremmest som ”becomings”*. Det vil sige med fokus på børns livskvalitet fra et her og nu-perspektiv og anerkendelse af børn som aktører og medskabere af de sociale og kulturelle sammenhænge, som de deltager i, fremfor udelukkende at være objekter for andres agency” (Warming, 2019, s. 66).

Jeg placerer mig i den barndomssociologisk forståelse. Børneperspektivet har her et metodisk argument, dvs. at vi må spørge børnene for at undersøge deres liv. Det har også en etisk begrundelse knyttet til fordringen om at anerkende det enkelte menneske som enestående. Og slutligt en demokratisk begrundelse knyttet til en anerkendelse af børn som medborgere (Warming, 2019, s. 66).

Når vi undersøger børneperspektiver, er det vigtigt at være opmærksom på at vi ikke får fat i et generelt børneperspektiv som dækker alle børn til alle tider. Vi kan desuden aldrig være helt sikre på at vi til fulde *forstår* barnets perspektiv (Warming, 2019, s. 67). Hvorfor vi skal være særlig varsommere med at drage almene og eviggyldige konklusioner. Begrebet børns stemmer risikerer ifølge James at skygge for børns mangfoldige liv og erfaringer (James, 2007, s.262). Warming fremhæver hvordan børn rummer lige så mange forskelligheder som ligheder, og at alder ikke nødvendigvis er den mest interessante markør (Warming, 2020, s.71). Børns forskelligheder er lige

så vigtige at anerkende som deres ligheder. Børn har meget tilfælles, f.eks. i måder de oplever og erfarer daginstitutioner, men de har også mange åbenbare forskelle (James, 2007, s.266).

Johansson finder i sin forskning, at pædagogens indstilling til barnet, børnesyn om man vil, hindrer eller fremmer hhv. nærhed og distance til barnets perspektiv. Johansson inddeler pædagogernes syn på børn i tre kategorier: *Børn er medmennesker*, *voksne ved bedst* og *børn er irrationelle* (Johansson, 2003, s.47-48).

Børn som medmennesker: pædagogerne forholder sig til barnets intentioner og udtryk for mening ved at lade barnets perspektiv komme til udtryk og eventuelt følge barnets intentioner. Ifølge Johansson indebærer denne position en horisontal og gensidig relation mellem barn og voksen (Johansson, 2003, s.48).

Voksne ved bedst: pædagogerne reagerer først og fremmest ud fra egne perspektiver på hvad der er *bedst* for barnet. Dette betyder ikke, at pædagogerne ikke interessere sig for eller har indsigt i barnets perspektiv, disse underordnes dog pædagogers perspektiver på hvad der er godt eller vigtigt for barnet. Ifølge Johansson indebærer denne position en vertikal og distanceret interaktion mellem barn og voksen (Johansson, 2003, s.50).

Børns intentioner er irrationelle: pædagogerne synes ikke at nærme sig barnets perspektiv ej heller synes de at se noget formål med at nærme sig barnets perspektiv. De forstår barnets intentioner som irrationelle. Ifølge Johansson bliver barnets perspektiv en hindring for pædagogens opretholdelse regler og normer. (Johansson, 2003, s.52).

Johansson pointerer, at det er en anden opgave at nærme sig barnets perspektiv som pædagog end som forsker. Forskerens opdrag er deskriptiv og analyserende. Hvorimod Pædagogens opdrag er normativ og pædagogen *vil* noget med barnet. Dette normative opdrag kan betyde, at nærhed til barnets perspektiv ikke altid er selvfølge, muligt eller nødvendigt (Johansson, 2003, s.53).

2.1.1 Børneperspektiver i et socialkonstruktivistisk perspektiv

Børn har til alle tider haft deres egne oplevelser og erfaringer, men interessen for disse har forandret sig over tid. Børns perspektiver på deres eget liv er indlejret i en kontekst, et samfund, en familie og disse vil unægtelig være med til at konstruere hvad det vil sige at være barn netop her. Hvad børn vurderes kompetente til at forhold sig til og udtale sig om knyttes ofte til barnets udvikling, en forståelse af børn som, i sig selv, kan hævdes at være en konstruktion. Peter Moss, Gunilla Dahlberg og Alan Pence viser hvordan et socialkonstruktivistisk perspektiv: “(...) *questions the idea*

of a universal child, with an essential being or nature waiting to be discovered. While childhood is a biological fact, the way in which it is understood is socially constructed, both by adults and children” (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.109). Socialkonstruktivismes tilbyder et kritisk blik på barn og barndom som en homogen universel kategori. Hanne Warming beskriver hvordan nyere barndomsforskning kritisk adresserede det de kalder ”generationsordenen”, dvs. *”at barn-voksenrelationen som en samfundsmæssig grundlæggende forskelssættende social konstruktion*” (Warming, 2003a, s.134). Relationen mellem børn og voksne er i denne forståelse en social konstruktion der er styret af voksnes syn på og forståelse af børn. Som en konsekvens heraf usynliggøres børns perspektiver og konstruktive bidrag til samfundet (Warming, 2003a, s.134, Warming, 2003b, s.818). Warming påpeger, at der implicit i generationsordenen er en favorisering af voksnes viden, hvor evaluering og udvikling bliver *på* børn i stedet for *med* børn (Warming 2003b, s.818). Dette ses eks. i kvalitets målinger så som ECERS-3 og KIDS undersøgelserne hvor børnenes perspektiver er fraværende eller tolket gennem voksne (Eva, 2020, Ringsmose, 2020). Warming fremhæver i stedet evaluering og udvikling af pædagogisk praksis *med* børn hvor: *”Rather than assuming the superiority of adult knowledge, it is assumed that the evaluation and development of social work practices concerning children’s life must start from children’s experiences and interests*” (Warming, 2003b, s.818). Det er derfor centralt at børneperspektiver inddrages aktivt i undersøgelse og udvikling af kvalitet i daginstitutioner.

2.2 Kvalitet

Kvalitet handler i sin oprindelige betydning om noget eller nogens beskaffenhed: *”Kvalitet, filosofisk kunstord indført af cicero, afledt af **qualis**? Hvorledes? eller ’af hvilken beskaffenhed? dvs. at kvalitet kan oversættes som ’hvorledes eller beskaffenhed*” (Den store Danske, 2016).

Betydningen har dog sidenhen forskubbet sig til en vurdering af kvalitet på et spekter fra god til dårlig.

Kvalitet kan forstås i en psykologisk, særlig udviklingspsykologisk, forståelse, hvor kvalitet kan måles op imod forskellige universelle udviklingspsykologiske- og læringsparametre, og derefter sammenlignes. Kvalitet kan også forstås som en historisk og social konstruktion, hvor kvalitet ikke er det samme for alle børn, til alle tider. Gunni Kärrby diskuterer hvordan kvalitet forstås og opfattes forskelligt fra forskellige positioner. Hun identificerer følgende perspektiver: et samfundsperspektiv, et forældreperspektiv, et ekspertperspektiv, derudover er der det politiske, det administrative og det pædagogiske perspektiver (Kärrby, 1993, s.16-18). Kärrby nævner ikke børneperspektiver, hvilket på mange måder understøtter Warming påstand om, at børneperspektiver

ofte undertrykkes af voksnes perspektiver (Warming, 2003b, s.818). Sociale konstruktioner skaber en virkelighed på individniveau og på institutionsniveau, denne konstruktion synes naturlig og uforanderlig. Warming beskriver hvordan den sociale konstruktion internaliseres af individer og institutioner, de bliver derved til det, hun kalder kropslige dispositioner, dvs. måder at erfare og sanse, levede oplevelse af mening (Warming, 2003b, s.822-823). Dette får betydning for hvad der opleves og forstås som god kvalitet. Danske daginstitutioner skriver sig ind i en pædagogisk tradition, en politisk/ samfundsvirkelighed og ind i en opdragelses-/familie kontekst som konstruerer vores oplevelse og forståelse af hvad god kvalitet er.

I meget af den eksisterende forskning træder forskellige konstruktioner af kvalitet frem, fælles for alle er, at de fremhæver kvalitetsbegrebets kompleksitet, men samtidig forstås kvalitet som noget der eksisterer "derude" og som objektivt kan måles og sammenlignes på tværs af kontekster og dermed kontekstuaafhængig (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013, Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, EVA, 2017). Danmarks evalueringsinstitut EVA skelner eks. mellem tre forskellige elementer i kvalitet: *Strukturel kvalitet*, *proceskvalitet* og *resultatkvalitet*. Strukturel kvalitet kan forstås som de rammer og forhold daginstitutionerne arbejder inden for, som er påvirket af økonomi, organisering, ledelse mm., de nævner eks. Normering og fysiske rammer. Proceskvalitet omhandler "*den kvalitet der findes i det pædagogiske arbejde og som opstår bl.a. i relationer mellem børn og voksne og gennem læringsmiljøets stimulering af børns sprog (...) kvaliteten af de pædagogiske kompetencer med hensyn til interaktion med børn i forbindelse med leg og læring*" (EVA, 2017, s.4). Resultatkvalitet omhandler "*hvad børnene får ud af at gå i dagtilbud, både her og nu og på længere sigt (...) sociale kompetencer og kognitive færdigheder og skoleparathed*" (EVA, 2017 s.4). EVA skriver ligeledes at strukturel kvalitet og proceskvalitet i høj grad er en forudsætning for resultatkvalitet, men at der i en vis grad kan arbejdes målrettet med resultatkvalitet. Et helhedsorienteret blik på kvalitet forudsætter ifølge EVA at alle elementer ses i sammenhæng (EVA, 2017, s.4). Hanna B. Sommersel, Stinna Vestergaard og Michael S. Larsen har i deres forskningskortlægning udover strukturel kvalitet, proceskvalitet og resultatkvalitet, *indholdskvalitet* som omhandler dagtilbuddets indre kvalitet og indholdet i dagtilbuddets virke, herunder om og i hvilken grad dagtilbuddet lever op til kravene i dagtilbudsloven (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013, s.10). Ifølge Kragh-Müller og Ringsmose (2015) omhandler kvalitet "*hvordan man giver børn de bedste betingelser for trivsel, læring, og udvikling med henblik på at kunne indgå i det samfundsmæssige liv, som de vokser op i, og er en del af, og udvikle de færdigheder og kompetencer som man som mennesker har brug for, for at kunne begå sig i*

samfundet. Ligeledes handler det om børnene har et godt liv her og nu” (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s.21). Kragh-Müller og Ringsmose peger på følgende 3 parametre for pædagogisk kvalitet: *Relationer, kvalitet i de fysiske omgivelser og kvalitet i leg og aktiviteter* (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, s.22). Både EVA, Krag-Müller og Ringsmose arbejder med målbare kriterier for kvalitet som kan observeres af eksterne konsulenter (EVA, 2020, Ringsmose, 2020, Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Ifølge Line Togsverd kvalitet et nøgleord i kommunerne styringsbestræbelser på daginstitutionsområdet. Kvalitet skal dokumenteres på måder så kvaliteten kan sammenlignes på tværs af kommuner og institutioner, her anvendes begreber som *effekt og resultater*. Hun bryder med det hun kalder ”*forestillingen om kvalitetsrapporter som en simpel nødvendighed og som en neutral repræsentation af verden som i sig selv skaber bedre kvalitet*” (Togsverd, 2015, s.298-299).

Moss, Dahlberg og Pence fremhæver hvordan kvalitetsbegrebet hverken er neutralt eller objektivt, ”(...) *the very concept 'quality' is not self-evident. On the contrary, it is contestable because it is neither neutral nor objective but comes from a particular perspective or way of viewing the world*” (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.104). De argumenterer derimod for at forstå kvalitet som et socialt konstrueret og værdiladet begreb (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.103).

2.2.1 Kritik af eksisterende konstruktioner af kvalitet – kvalitet som en samfundsinvestering og målbart

Moss, Dahlberg og Pence problematiserer selve *begrebet* kvalitet. De argumenterer for, at den eksisterende konstruktion af kvalitet, med sit fokus på objektivitet og neutralitet (bl.a. EVA 2020, Ringsmose, 2019), ikke skaber rum for kompleksitet, værdier, diversitet, subjektivitet og forskellige perspektiver (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.103, 106). Der bør ifølge Kärrby være en åben diskussion om hvad kvalitet er og hvilket perspektiv kvalitet vurderes og rammesættes i forhold til (Kärrby, 1993, s.9). Nuværende debat har dog ifølge Biesta gjort det vanskeligt at stille spørgsmål om indhold, formål og retning (Biesta, 2008, s.39). Man kan hævde at samtalen om hvad kvalitet er og i forhold til hvad er gået i stå. I stedet handler samtalen nu om hvordan vi kan hæve kvaliteten og tilbyde alle børn højkvalitets daginstitutioner. Peter Dahler-Larsen argumenterer for hvordan kvalitet forstås ubetinget positivt og nærmest transcendent. Kvaliteten synes at ligge i det at skabe og udvikle kvalitet, men vi glemmer at diskutere selve begrebet kvalitet (Dahler-Larsen, 2008, s.13). Der er øjensynlig enighed om at kvalitet eksisterer i sig selv. Kvaliteten kan derved risikere at blive et mål sig selv, uden at der har været en samtale om hvad god kvalitet er og i forhold til hvad kvalitet udvikles. Moss, Dahlberg og Pence påpeger, at selvom kvalitets begrebets relative og

værdibaserede natur til tider beskrives, fortsætter kvalitet med at blive "(...) *treated in policy and practice as if it were an objective, real, universal and knowable 'thing', an essential property of all early childhood services, unproblematic except for the technical aspects of measurement, improvement and assurance*" (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.106). I den kommunale styring behandles kvalitet som noget objektiv, der kan vides. Togsverd påpeger, at kommuner gennem kvalitetsbegrebet problematiserer det småbørnspædagogiske område, pædagogernes faglighed og vidensgrundlag, derved nødvendiggøres en udbygning og intensivering af det hun kalder "*kvalitetsmaskineriet*" (Togsverd, 2015, s.203).

Ifølge Svein Hammer har kvantificeringen af kvalitet og et øget fokus på resultat kvalitet været mærkbar det sidste årti (Hammer, 2017, s.16). Meget forskning om kvalitet i daginstitutioner begrunder interessen for at udvikle god kvalitet i samfundsmæssige interesser (Campbell-Barr, 2017, EVA 2020, Ringsmose 2020, Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, Nordahl mfl., 2012). Ofte henvises der til undersøgelser af f.eks. Brenda Taggart der har påvist, at kvaliteten i daginstitutioner har betydning for hvordan børn klarer sig i deres fremtidige uddannelsesforløb (Campbell-Carr, 2017) og til James Heckman som har påvist en sammenhæng mellem tidlige investeringer i førskoleinstitutioner og afkast senere i livet (Kommunen, 2017). Kvalitet forstås og begrundes derved i høj grad i et samfundsperspektiv og i fremtidsperspektiv. Kommunen Åkanden ligger i, beskriver i udkastet til kvalitetsopfølgning 0-6 årsområdet "*Vi ved fra forskning at høj kvalitets dagtilbud skaber en varig effekt hos børnene og de unge. En effekt, der kan spores selv 10 år senere, når de forlader folkeskolen*" (Kommunen, 2021, s.9). Med Warmings kritik af børns manglende mulighed for at gøre deres perspektiver gældende in mente, vil jeg argumentere for at et stærkt fokus på og legitimering i et fremtids- og samfundsperspektiv på kvalitet, kan usynliggøre børnenes perspektiver på kvalitet i et her-og-nu perspektiv, særligt hvis børnenes perspektiver ikke stemmer overens med etablerede forståelser af kvalitet. Svend Brinkmann problematiserer samtidens optimeringsforståelse af børn og deres hverdagsliv i daginstitutionerne. Han mener, at børn, i det han kalder konkurrencestaten, i høj grad bliver betragtet som en ressource, hvilket er en reduktion af barnet: "*Der er enormt meget fokus på, at et barn er en ressource, der konstant skal udnyttes og optimeres og bidrage til nationens velstand og bnp. Det investerer staten en masse ressourcer i, for barnet har kun værdi, hvis det udvikler sig til at blive en produktiv samfundsborger*" (Brinkman i: UNICEF, 2019). Dette fokus kan meget vel tænkes at påvirke selve forståelsen af barnet og daginstitutionernes opgave og derigennem hvad der konstituerer god kvalitet.

Gert Biesta peger på en tendens i forskningen henimod måling og evidensbaseret forskning. Der er ifølge Biesta et ideal om, at pædagogik kan og skal måles (Biesta, 2008, s.34). Kvalitetsmålinger såsom ECERS-3 og KIDS hævder at måle kvalitet baseret på objektive observationer af udvalgte kriterier, dog er indholdet af observationsskemaerne forskellige og hvor ECERS-3 har sit udspring i en Amerikansk preschool tradition er KIDS lavet med udgangspunkt i en dansk daginstitutionskontekst. Metoderne hævder at arbejde med et børneperspektiv (Kragh-Müller & Ringsmose 2015, Ahrenkiel mfl. 2020b). Hvordan der arbejdes med børneperspektiver, står uklart og ingen af metoderne samtaler eller inddrager børnene i målingerne. Begge hævder at kvalitet *kan* måles på baggrund af observationer. Biesta peger på, at sådanne og lignende målemetoder har et validitetsproblem. Her taler han om andet og mere end teknisk validitet, dvs. måler vi det vi tror vi måler. Problemet ligger i det Biesta kalder normativ validitet. Det vil sige måler vi det det vi værdsætter eller værdsætter vi det vi kan måle? (Biesta, 2008, s.35). Der er en reel risiko for, at det som lader sig måle og objektivt observere bliver indikatorer på kvalitet, netop fordi de kan måles og observeres. Man kan argumentere for, at for, at vi kan måle kvalitet, må vi først konstruere det vi vil måle. Vi må indholdsbestemme kvalitet og gøre det målbart. Der sker derved noget med selve begrebet kvalitet i det vi måler det.

Foucaults begreb governmentality er ifølge Togsverd velegnet til at *"få blik for hvordan viden-magt forbindelser fungerer gennem indretning af subjekters mulighedsfelter"* (Togsverd, 2015, s.60).

Magt er, i en foucaultinspireret tilgang, *"en aktivitet der retter sig mod at forme og handle på handlinger"* og retter sig derved, ifølge Togsverds forståelse, mod institutioners individers selvstyring (Togsverd, 2015, s.61). De dominerende konstruktioner af kvalitet, udtrykt bl.a. gennem kvalitetsrapporter, kvalitetsmålinger mm. kan forstås som magt der retter sig mod institutioners og individernes selvstyring og derigennem hvordan kvalitet forstås og udleveres i institutionerne.

Hammer formulerer Foucaults fokus på magt på følgende måde: *"hvordan et bevægeligt spekter af strategier, praksisser, mekanismer, metoder, modeller, procedurer, løsningsstrategier og teknikker virker ind på hinanden og derigennem producerer virkelighed"* (Hammer, 2017, s.17).

Kvantificeringen af kvalitet, kvalitetsmålingerne og kvalitetsrapporterne påvirker indhold og praksis. Det skaber en virkelighed, hvor kvalitet vides på bestemte måder. Måden kvalitet i disse målemetoder, kvalitetsrapport mm. italesættes, beskrives og vurderes påvirker hvordan vi forstår kvalitet, hvordan vi arbejder med kvalitet. Denne påvirkning ses i kommunen Åkanden ligger i *"At ITERS/ECERS anlægger et børneperspektiv og beror på konkrete observationer af lokal praksis gør at redskabet giver både mig, men også det pædagogiske personale et blik på "hvordan er det at*

være barn her?” det blik er meget værd og det giver mig som dagtilbudsleder noget data på hvor jeg fremadrettet skal være særlig opmærksom på at der sker en positiv udvikling” Citat fra dagtilbudsleder i Pilotprojekt med ITERS og ECERS i Aarhus Kommune (Kommunen, 2021a). Målingerne i sig selv er, i en Foucaultinspireret tilgang, magt og styring. Togsverd argumentere med udgangspunkt i Foucaults teorier, at kvalitetsrapporter ”virker ved at autorisere nogle særlige former for sandhed, viden, kategorier og tænkning, og udelukke andre” (Togsverd, 2015, s.62). Ahrenkiel mfl. kritiserer bl.a. ECERS-3-målingerne. De argumenterer for at der er en risiko for, at debatten kommer til at handle om målings resultater og hvordan disse forbedres, fremfor en debat om hvad vi forstår med kvalitet (Ahrenkiel mfl. 2020b). I stedet for at diskutere målingens konstruktion af kvalitet, styres og formes praksis af målingernes resultater. “(...) the present dominance of the totalising and normalizing discourse of quality not only blinds us to other possibilities for thinking about and evaluating pedagogical work. It also stifles discussion about how we might learn to live with genuine multiplicity of theory and practice, along with the uncertainty, ambivalence and excitement that might accompany such diversity” (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.113). Kvalitetsrapporterne og kvalitetsmålingerne former og handler så at sige på institutionernes og individernes selvsyning. Moss, Dahlberg og Pence peger på, at definitionen af kvalitet i sin natur har været ekskluderende og derigennem er en udøvelse og magt og kontrol. Kvalitets standarder er derfor ikke blot eksterne tiltag, men virker også til at regulerer praktikerens gennem internalisering af standarder og mål (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.106, 108).

3 Forskningsdesign og metode

3.1 At forske i egen institution

Der knytter sig nogle helt særligt betingelser til min forskerrolle i denne undersøgelse. Havde jeg udført undersøgelsen i en institution hvor jeg hverken var kendt af børn eller voksne, havde min rolle som forsker ganske givet været mere veldefineret, dog stadig med mange etiske refleksioner knyttet til. Restriktioner pga. Coronavirus betød, at jeg ikke måtte opholde mig i andre dagtilbud. Jeg udførte derfor undersøgelsen i den børnehave jeg selv arbejder i, på hjemmebane så at sige. Dette giver både muligheder og begrænsninger. Et af kardinalpunkterne i akademisk forskning er distance. Distance til det felt man undersøger. Denne distance er selv sagt vanskeligere for mig, da jeg er en del af det felt jeg undersøger. Pål Repstad beskriver hvordan tæt tilknytning til forskningsfeltet eller ekspertise på forskningsfeltet kan f.eks. føre til manglende distance (Repstad, 2000, s.30). For at sikre forskningens integritet, må jeg forholde mig kritisk til om der i forskningsprojektet er mulige interessekonflikter. Med interessekonflikter forstås økonomiske,

politisk, socialt, kulturelt eller religiøst påvirkninger af forskningen. Denne påvirkning kan både udspringe fra deltagerne, såvel som forskeren og der skelnes mellem faktiske og potentielle interessekonflikter (Kristensen, 2020, s.59).

Min undersøgelse rummer potentielle interessekonflikter. Da jeg ikke én gang for alle kan afklare om der vil være interessekonflikter i min forskning, er det derfor vigtigt, at jeg løbende er særlig opmærksom på min påvirkning af feltet og hvorvidt der opstår interessekonflikter undervejs.

Jeg har en ulige magtrelation i forhold til de børn jeg undersøger. Det har voksne altid i forhold til børn, men det er sat særligt på spidsen i min undersøgelse, da de svar og indsigter børnene giver mig, kan påvirke deres dagligdag i børnehaven. Her er der både risiko for at jeg overkompensere og tegner et for positivt billede af børnenes perspektiver eller at jeg undlader at forholde mig kritisk til deres udsagn. Disse potentielle interessekonflikter har jeg været meget bevidst om i min forskning. Da det ikke er muligt at identificere alle interessekonflikter i et forskningsprojekt, skal ovennævnte ikke forstås som en endegyldig liste over alle potentielle interessekonflikter i mit projekt. Jeg har løbende skrevet feltnoter for jeg reflekterede over hvordan jeg potentielt påvirkede feltet, hvordan jeg eventuelt selv blev påvirket. Derudover har jeg optaget alt empiriindsamlingen. Dette hjælper mig ydermere til, i min analyse af data, til at undersøge og reflektere over mit samspil med feltet og deltagerne. Distance og upartiskhed er ifølge Repstad altid en udfordring i kvalitative studier, men de sættes på spidsen når man som jeg har et professionelt forhold til feltet som undersøges (Repstad, 2000, s.30). Grundet min tætte tilknytning til forskningsfeltet har jeg forhåndsviden der kan sætte mig bedre i stand til at forstå det der foregår og undgå fejlslutninger og misforståelser (Repstad, 2000, s.31). Dette er selv sagt ikke en selvfølge, men præsentere sig som en mulighed. I socialkonstruktivistisk forskning ses det ifølge Kristensen som en styrke at forskere og deltager gensidigt påvirker hinanden gennem interaktioner i feltet, da dette vurderes at give adgang til en særlig form for indsigt og viden. Der er ifølge Kristensen *”ikke tale om bias, der skal forsøges elimineres, men et centralt forhold til forskningen der skal udnyttes positivt og reflekteres aktivt over”* (Kristensen, 2020, s.61). Forhåndsviden kan sætte en bedre i stand til at forstå det som foregår og undgå fejlslutninger og misforståelser. Dette er selv sagt ikke en selvfølge. (Repstad, 2000, s.31).

3.2 Forskningsetiske vurderinger

Forskning med og om børn rummer altid en etisk fordring og udfordring, som gør al forskning i og om mennesker gør. Inddragelse af børneperspektiver i forskning er ifølge Hanne Warming nødvendig i en etisk forskningspraksis. Dette omfatter både at give stemme til børnenes

perspektiver og inddrage dem i forskningsprojekter og derved udfordre forestillingen om at børns ikke kan bidrage med vigtig viden (Warming, 2020, s.69). Denne fordring fylder meget i mit forskningsprojekt, da projekter udspringer af en ambition om at give børneperspektiver plads og vægt i debatten om kvalitet. I forskning om og med børn må vi ifølge Warming fraskrive os, det hun kalder *universaliserende repræsentationer* i formidlingen af forskningsresultaterne, altså at hævde at forskningsresultaterne gælder alle børn, i mit tilfælde alle børnehavebørn. Det kræver et forskningsdesign som er baseret på ydmyghed omkring, det vi tror vi ved om børn. Etik handler derfor ifølge Warming om omsorg for barnets værdighed som et særegent menneske (Warming, 2020, s.72). Denne forståelse af etik danner grundlag for mit forskningsprojekt. Projektet er ikke udsprunget af børnenes egne initiativer eller noget det selv har ytre ønske om. Projektet skal derfor ikke opleves som en unødigt forstyrrelse af børnenes hverdag. Det er derfor med stor ydmyghed at jeg ønsker at undersøge kvalitet sammen med børnene, for på den måde at få en større forståelse for, hvad kvalitet kan være for dem, i stedet for at antage at dette er det samme som voksne mener.

Jeg har løbende i projektet være kritisk til og reflektere over de forskellige etiske aspekter af børnene og de voksnes deltagelse. Jeg har være opmærksom på og sensitiv i forhold til de tolkninger jeg foretager på baggrund af empirien.

Fortolkninger er ikke neutrale eller alene baseret på den skabte empiri. Min fortolkning er *også* præget af teoretiske perspektiver og en socialkonstruktivistisk forståelsesramme. Det jeg ser, hører og tolker er ikke sandheden. I min tolkning ligger også en definitionsmagt, derfor er det mig magtpålgende, at min tolkning ikke står tilbage som sandheden, men som *en* af flere tolkningsmuligheder.

De fleste børn forstod, at jeg var forsker Neel når jeg havde Pingo med, men for børnene var jeg også bare Neel deres pædagog, *sammen* med Pingo (en hånddukke). Jeg oplevede ikke, at min rolle eller relation i forhold til dem ændres. Dette gav anledning til flere etiske overvejelser dilemmaer. Når børnene fortalte noget til Pingo, var jeg med og hørte dette. Havde børnene forstået dette? Clark peger på vigtigheden af, at børnene har mulighed for at genbesøge deres materiale. Børn har ifølge Clark brug for tid og mulighed for at gå et skridt tilbage og reflektere (Clark, 2017, s.156). Børnene har derfor eksempelvis haft mulighed for at høre deres optagelse af rundvisningen. Mange af børnene morede sig vældigt med det og ville gerne have deres venner til at lytte med. Interessen var dog kortvarig og ingen af børnene har hørt deres optagelser til ende. Børnene har ligeledes arbejdet med deres billeder og tegninger over flere omgange og over længere tid. Dette håber jeg har bidraget til deres forståelse af, at deres udsagn har materialiseret sig fysisk form.

I forskning er magt en faktor man skal altid må reflektere over og forholde sig kritisk til. Magtrelation mellem barn og voksen er en udfordring i forskning med børn. Relationen mellem forsker og barn, og mellem pædagog og barn er asymmetrisk og magtforholdet dermed en ulig magtrelation. Etisk praksis fordrer derfor en løbende kritisk opmærksomhed på produktion (reproduktion) og håndtering af magtrelationer og ikke fuldstændige repræsentation af børns mangfoldige perspektiver (Warming, 2020, s.73). Er alle stemmer tydelige, hvem er tydelig, hvem er usynlig? Dette er forhold jeg løbende har forsøgt at forholde mig kritisk og reflekteret til. Da jeg er pædagog og en del af en institutions hverdag er der en risiko for at jeg gennem min undersøgelse er med til at reproducere eksisterende forståelser af det enkelte barn. En måde jeg har forsøgt at imødegå dette er ved at inddrage *alle* børn i min undersøgelse. Også børn jeg ikke på forhånd troede havde kompetencer til at deltage. Børn som ikke vanligvis har en fremtrædende stemme i børnegruppen har i projektet stået frem med særegne perspektiver på kvalitet. Dermed ikke sagt, at jeg ikke uforvarende har været med til at reproducere eller negligere nogle børns stemmer, fremfor andre. Dette kan jeg ikke få endegyldig vished om, men jeg har arbejdet systematisk med at undgå det.

Al information indsamlet i undersøgelsen er i den skriftlige videreformidling blive anonymiseret i henhold til NESH etiske retningslinjer (NESH, 2016, s.16).

3.3 Samtykke

Forud for projektets begyndelse indhentede jeg samtykke til barnets deltagelse ved barnets forældre¹. Samtykket var todelt, dels samtykke til deltagelse i projektet og dels samtykke til at jeg måtte bruge barnets billede materiale i masteropgaven. Alle forældre, på nær forældrene til et barn, gav samtykke til barnets deltagelse i projektet. Jeg aftalte med forældrene til barnet som ikke måtte deltage, at de gerne måtte være med til aktiviteterne, men at jeg ikke ville bruge den information jeg fik gennem barnets deltagelse. Dette aftalte vi, så barnet ikke blev ekskluderet fra de aktiviteter der vedrørte projektet. Ud af de 21 børn gav 13 forældre tilladelse til at barnets billede materiale måtte bruges i masteropgaven. Dette betyder, at der i fremstillingen af empirien kun vil fremgå billede materiale fra børn, hvis forældre har givet samtykke til dette. De andre børns billede materiale danner baggrund for analysen, men vises ikke.

Ifølge NESH skal barnet gives alderssvarende information om projektet, dets konsekvenser, at deltagelse er frivillig og det skal understreges, at barnet til en hver tid kan trække sig fra

¹ Se bilag 1 for kopi af samtykke

undersøgelsen (NESH, 2016, s.20). Her vil jeg gerne tilføje, at børnene er, som Warming nævner, meget forskellig og alder er ikke nødvendigvis den bedst egnede markør. Jeg har derfor været optaget af at tilpasse informationen og måden den blev videreformidlet til det enkelte barn. Her var mit store kendskab til børnene en fordel. Børn skal give samtykke til at deltage i undersøgelsen. Samtykket skal være; frit, informeret og udtrykkeligt (NESH, 2016, s.15).

Jeg informerede børnene om, at jeg gerne ville bruge deres materiale i min undersøgelse. Det materiale børnene fysisk skabte i løbet af projektet tilhører dem og de må beholde det i det omfang de ønsker, såfremt børnene ikke ønsker at beholde materialet, slettes det. Samtykke, information og frivillighed gælder i samme omfang for det pædagogiske personale og samtykke er også indhentet.

3.4 Mosaiktilgangen og en vej til børneperspektiver

Jeg har anvendt forskningsdesignet *the Mosaic approach* (fremover Mosaiktilgangen).

Mosaiktilgangen er udviklet af Alison Clark i samarbejde med Peter Moss (Clark, 2017, s. 32).

Målet med tilgangen er at undersøge børns hverdagsliv. Tilgangen er deltagelsesbaseret, hvor børn er aktive deltagere i forskningsprocessen. Clark fremhæver hvordan børns interesser, valg og perspektiver på livet, har en værdi i sig selv. Anerkendelsen af børn som kompetente og i stand til at udtale sig om deres eget liv, kan ifølge Clark bidrage til refleksion over de begrænsede forståelser voksne har om børn og barndom og voksnes antagelser om, at de på forhånd kender svarende (Clark, 2017, s.25). Tilgangen gør det muligt for børn at skabe et levende billede af deres liv, *”It brings together a number of research tools, both traditional and participatory, in order to explore and listen to young children’s views and experiences”* (Clark, 2017, s.33). Det er centralt for tilgangen, at børn forstås som eksperter i deres egne liv, dygtige kommunikatorer og at de er meningsskabende (Clark, 2017, s.20-23). Dette følger min opgavens grundlæggende forståelse af børn som kompetente aktører i daginstitutionens hverdagsliv. Mosaiktilgangen består af en række metoder, som på forskelligvis giver børn mulighed for, i samarbejde med voksne at undersøge og belyse forskellige aspekter af deres liv. Tilgangen giver ifølge Clark ikke blot mulighed for at voksne kan få indsigt i børnenes perspektiver, men anerkender samtidig børnenes ret til at udtrykke sig om deres verden (Clark, s2017, s.26).

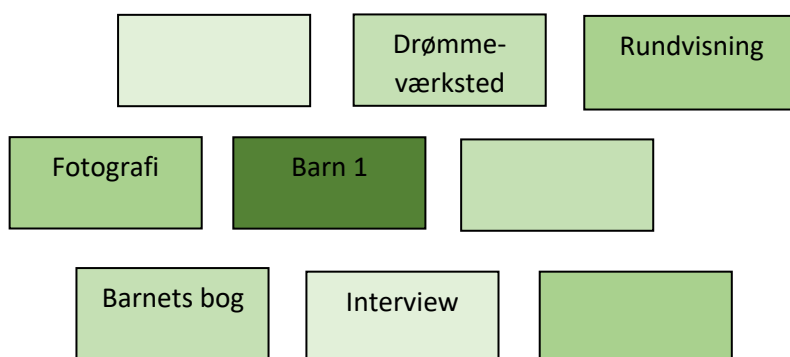
Mosaiktilgangen skaber en ramme for at lytte til børn som er en *”multi-metodisk, flerstemmig tilgang, som bringer forskellige perspektiver sammen for, **sammen** med børn, at skabe et billede af deres verdner”*² (Clark, 2017, s. 17). Tilgangen er multi-metodisk forstået på den måde, at den ikke kun fokuserer på det talte ord, men giver børnene mange forskellige måder at kommunikere på. Det

² Egen oversættelse

kan f.eks. være visuelle udtryk som fotografi og tegninger. Mange forskellige teknikker og tilgange bringes i spil, som sammen er med til at danne et billede af børnenes ytringer, oplevelser og erfaringer (Clark, 2017, s.25). De forskellige metoder kan hver ses som en mosaik, der sat sammen med andre mosaikker, danner et samlet billede. De enkelte metoder er ikke det centrale, det centrale er derimod at finde metoder som giver børn mulighed for, på mange forskellige måder at kommunikere deres unikke indsigt i deres eget liv (Clark, 2017, s.27).

Mosaiktilgangen består af to trin; trin et: *indsamling af dokumentation* og trin to: *at stykke informationen sammen til dialog, refleksion og fortolkning* (Clark, 2017, s.34).

Et barns mosaik kan se ud på følgende måde:



Hver metode repræsenterer én mosaik, ved at anvende mange forskellige metoder kan man stykke et billede sammen af de mange mosaikker.

Jeg har valgt at oversætte begrebet kvalitet så børnene i undersøgelsen kunne forholde sig til det og koble det til noget meningsfuldt og nærværende i deres hverdagsliv. Kim Rasmussen mfl. Anvender lignende oversættelse i deres undersøgelse af ”*at have det godt*” (Rasmussen mfl. 20XX). Jeg har spurgt børnene hvad de kunne lide ved at gå i børnehave, jeg har nuanceret det ved at supplere med spørgsmål og om hvad der er spændende, sjovt mm. Børnene forstod hurtigt hvad jeg mente med spørgsmålet, måden at spørge på koble sig til en for de fleste børn, velkendt måde at forholde sig til deres omgivelser på. Spørgsmålet søger at indfange aspekter ved *god* kvalitet. Jeg har som modpol også spurgt til hvad de ikke kunne lide ved børnehaven, igen suppleret med spørgsmål om hvad der gjorde dem kede af det, bange vrede mm. Dette for at indfange aspekter ved *dårlig* kvalitet. Jeg er bevidst om at disse spørgsmål i sig selv ikke indfanger den fulde kompleksitet i kvalitet. Det er på sin vis heller ikke pointen eller ambitionen. Pointen med ”oversættelsen” var at finde en måde at undersøge et komplekst begreb på en måde som børnene kunne forholde sig til og koble sig på.

3.4.1 Trin 1:

3.4.1.1 *Pingo kommer på besøg*

Da jeg arbejder i den børnehave jeg ønsker at undersøge, grublede jeg længe over hvordan, jeg skulle gribe opgaven med at undersøge børnenes perspektiver på kvalitet en på. Børnene kender mig fra deres hverdag i daginstitutionen. For dem er jeg en integreret del af daginstitutionens logikker og normer. Jeg er så at sige en del af det, jeg ønsker, at de skal kaste nyt lys over. Inspireret af Kit Stender Pedersen (2017) valgte jeg derfor at introducere børnegruppen for en hånddukke kaldet Pingo. Jeg fortalte børnene, at Pingo boede i min have sammen med sin pindsvin familie. Han ville gerne gå i børnehave, men han vidste ikke noget om børnehaver og ville derfor gerne besøge børnenes børnehave og lærer mere om hvordan det var at gå i lige netop deres børnehave. Jeg ønskede at bruge Pingo som en indgang til et felt hvor jeg som voksen i forvejen var kendt. Pedersen beskriver hvordan en hånddukke kan være med til at forstyrre magtforholdet mellem barn og voksen og positionere den voksen på en anden måde (Pedersen, 2017, s.29). Metoden med at anvende hånddukker i interview med børn er anvendt mange steder, i mange forskellige sammenhænge og på mange forskellige måder (Pedersen, 2017, s.20). Jeg ønskede at præsentere Pingo som en afgrænset figur, som hverken repræsenterede børnene, de voksne eller et bestemt køn eller nationalitet. Det faktum, at Pingo lignede et pindsvin og havde et kønsneutralt navn understøttede dette. De fleste af børnene spurgte også om Pingo var levende. Jeg lod mig inspirere af Pedersen (2017, s.22) og valgte at spørge børnene hvad de troede. Her var børnenes svar forskellige. Særligt flere af de store børn sagde nej, men agerede på mange måder som om han var levende. Jeg tolker dette som, at Pingo på mange måder passede ind i børnenes erfaringer med at lege og lade som om objekter er levende. Flere af de yngste børn mente bestemt at Pingo var levende, men kun når han sad på en hånd. Jeg valgte, at Pingo ikke talte, han hviskede kun i øret på den han ville spørge om noget. Dette valgte jeg, da jeg ville fjerne mig selv fra Pingo så vidt det muligt. Pingo hviskede derfor spørgsmål i mit øre som jeg videreformidlede til børnene. Dette gav mig også mulighed for at holde Pingo op til børnenes øre, så Pingo kunne hviske spørgsmål i barnets øre. På denne måde fandt barnet selv på spørgsmål som Pingo stillede. Disse spørgsmål var ofte andre end jeg selv havde fundet på, og det gav børnene mulighed for selv at påvirke hvad Pingo spurgte om og hvad Pingo skulle indvies i. Jeg kunne anvende Pingo som ”den nyankommne”, den ikke indviet. Jeg oplevede, at jeg gennem Pingo kunne stille børnene spørgsmål som det ikke havde accepteret at jeg spurgte om, da de mente at det måtte jeg vide, da jeg jo var voksen. Flere gange bad børnene mig bekræfte om det de havde fortalt Pingo ikke også var rigtigt. Hvis de blev i tvivl om noget kunne de også finde på at spørge mig. Dette tolker jeg som, at børnene ikke forbandt mig

direkte med de spørgsmål og udsagn Pingo kom med. Jeg oplevede, at børnene forholdt sig til Pingo som et selvstændigt individ, samtidig med at børnene vidste at han var en dukke. Denne dobbelthed mellem virkelighed og fantasi ses ofte i børns lege. Jeg tolker derfor børnenes reaktion og interaktion med Pingo som en del af et legende univers, som de fleste af børnene fandt genkendeligt. Som en del af børnenes hverdag i børnehaven er børnene kendt med, at vi voksne f.eks. leger med hånddukker, hatte teater mm, så denne form for samspil med voksne er de fleste børn, bekendte med. Pingo blev meget hurtig en meget eftertragtet legekammerat. Børnene fik lov til at lege med Pingo når jeg ikke brugte den i forbindelse med en af metoderne. Pingo var en del af alle metoderne i undersøgelsen. Jeg valgte, at Pingo kun var med mig i børnehaven når jeg lavede mine undersøgelser sammen med børnene. Dette var for at afgrænse og tydeliggøre hvornår vi lavede projektet og hvornår jeg var almindelig voksen i børnehaven. Jeg oplevede flere gange i løbet af metoderne, at børnene fortalte Pingo om steder, episoder mm som jeg ikke kendte til, herunder ”forbudte ting”. Jeg var meget opmærksom på, ikke at reagere som pædagog i de situationer hvor børnene indviede Pingo i deres hemmelige/ skjulte børnehaveliv. Dette ville bryde den tillid som børnene viste både Pingo og indirekte mig.

3.4.1.2 Interview med børn

At tale med børn og være nysgerrige på deres erfaringer og oplevelser er en central del af Mosaiktilgangen. Foruden de mere uformelle samtaler med børnene, foretog jeg børneinterview med flere af børnene i undersøgelsen. Jeg tog i udførelsen af interviewene udgangspunkt i Clarks fire opmærksomhedspunkter (Clark, 2017, s.41-42): *At vælge stedet omhyggeligt* – jeg valgte at foretage interviewene i et grupperum, fremfor personalestuen hvor børnene ikke normalt kommer. Dette valgte jeg for at minimere omgivelsernes påvirkning af barnets mest muligt. *At være fleksible* – børn kan have brug for at bevæge sig et andet sted hen, f.eks. for at vise noget. Jeg valgte at følge børnenes initiativ i samtalen og være åben for de ting og perspektiver de bragte ind i samtalen. *At være sensitiv* – det er vigtigt, at børnene oplever at de har kontrol over interviewsituationen. Dette indebærer, at de har mulighed for at stoppe interviewet til hver tid. Jeg fortalte både før og under interviewet børnene, at de bestemte hvornår vi skulle stoppe. Jeg var desuden opmærksom på børnenes nonverbale udtryk, for på den måde at tilbyde børnene at stoppe interviewet hvis de virkede ukoncentreret eller optaget af noget andet. *At tage sig tid* – Børn har brug for tid til at tænke over deres svar. Jeg var opmærksom på at give børnene mulighed for at tænke over spørgsmålene og deres svar.

Alle børn deltog i gruppeinterviews, nogle børn deltog i mere end et interview. Jeg valgte gruppeinterview for at skabe størst mulig trykthed i interviewsituation, da det fjerner det ukendte i at være helt alene med en pædagog. Derudover kan det skabe en bedre dynamik i samtalen, når børnene kan inspirere hinanden og finde støtte i hinandens selskab. To af interviewene afholdt jeg som en del af samling. Børnene samles hver dag inden frokost, her snakker vi om forskellige emner, både struktureret og løst organiseret. Denne form kender børnene og er trykke ved.

Jeg udførte i alt 3 interviews. To interview med hhv. 2 drenge (5 år) og 3 piger (5 år) og to interviews med hhv. 8 og 10 børn (4 år). Interviewene blev optaget på diktafon, med børnenes samtykke.

3.4.1.3 *Fotografi og barnets bog*

Jeg valgte fotografi og barnets bog som en af metoderne i Mosaiktilgangen. Børnenes egne fotografier af steder og personer i daginstitutionen, kan give børnene mulighed for visuelt at kommunikere hvad der er betydningsfuldt for dem. Fotografier kan ifølge Clark bidrage med et nyt kraftfuldt sprog som børnene ikke blot kan anvende til at videreformidle information, men også følelser (Clark, 2017, s.46). Det er en central præmis for metoden, at billederne er børnenes. Hvis de ikke ønsker at dele visse billeder eller fortælle om dem skal det respekteres. Kim Rasmussen kalder metoden for Photovoice (Rasmussen, 2017, s.127). Ifølge Rasmussen er metoden både relevant for børn i al almindelighed og for børn som ikke behersker det verbale sprog (Rasmussen, 2017, s.127). Jeg erfarede metodens anvendelighed for børn med begrænset verbalt sprog. Igennem fotograferingsprocessen og formidlingen og fortolkningen af billeder for barnet mulighed for at udtrykke sig visuelt og ytre sig om det de har fotograferet. Ifølge Rasmussen får børnene således *”en visuel stemme og et middel til at blive set og hørt på en anden måde, end de ellers gør, og dermed mulighed for at påvirke de voksne, der er omkring dem, og som i vidt omfang har magt over dem”* (Rasmussen, 2017, s.128).

I praksis gav jeg barnet en iPad som det kunne tage billeder med. Jeg viste derefter barnet hvordan man tog billeder, langt de fleste vidste nu allerede hvordan man gjorde. Barnet fik nu lov til at gå rundt i hele børnehaven sammen med Pingo, enten på egen hånd eller sammen med en ven. Jeg fulgte ikke med børnene, da jeg var nysgerrig på at se om de tog nogle andre billeder når jeg ikke var deltagende.

Som en del af arbejdet med børnenes billeder valgte jeg, at børnene skulle lave en bog til Pingo med udvalgte billeder fra deres fototur rundt i børnehaven. Bogen var en slags velkomstbog hvor de viste

og fortalte om deres børnehave, om de gode og dårlige ting. Bogen blev lavet ved hjælp af fotografier, tegninger og skrevne beskrivelser. Bogen blev derved en multimodal tekst som indeholdt flere forskellige måder at udtrykke sig på. Ifølge Clark bidrager denne metode til at tydeliggøre de individuelle forskelle mellem børnene. Den tætte relation mellem indsamling af materialet og skabelsen af f.eks. bogen understregede indholdets betydning for børnene (Clark, 2017, s. 51). At lytte til barnets mening om det vælger hvilke fotografier det vil anvende, deres fortolkninger af egne fotografier kan ifølge Clark give forskeren indsigt i barnets perspektiver. Denne dimension af metoden stod frem som et vigtigt element i arbejdet med børnenes fotografier. Jeg havde set alle børnenes fotografier igennem tidligere, men jeg havde vanskeligt ved at forstå hvad de formidlede. Under arbejdet med bøgerne forklarede børnene hvorfor de havde taget netop det billede og hvorfor det ville have det med i bogen. Nogle af billederne havde barnet glemt hvorfor det havde taget. Disse billeder kom som oftest ikke med i bogen. Det er ifølge Clark vigtigt, at forskeren spørger nysgerrigt ind til barnets valg af billeder, så forskeren ikke automatisk antager at kende betydningen af billederne (Clark, 2017, s.47). Dette er meget vigtigt, men også et vanskeligt aspekt ved arbejdet med børns perspektiver. Jeg oplevede, at det lå mig snublende nær at tolke børnenes billeder ind i min egen forforståelse af barnet. Jeg forestiller mig, at dette er blevet forstærket af mit daglige arbejde med børnene. Jeg havde Clarks formaning mod forhåndsantagelser med mig i arbejdet med bøgerne og jeg var meget opmærksom på at spørge ind til barnets valg af billeder. Her var Pingo en god støtte for mig, for med den på hånden blev jeg mindet om min egen uvidenhed.

Arbejdet med barnets bog blev optaget på diktafon, med barnets samtykke.

3.4.1.4 Rundvisning

Jeg spurgte børnene om de ville vise Pingo rundt i deres børnehave, hvilket de fleste gerne ville. Undervejs spurgte jeg (gennem Pingo) børnene om hvad der var godt/sjovt/spændende ved at gå i børnehaven og hvad der ikke var godt/ det de ikke kunne lide ved at gå i børnehaven. Jeg havde ikke på forhånd lavet en interviewguide, da mine spørgsmål i høj grad udsprang af det, barnet viste og fortalte. Rundvisning er endnu en måde at undersøge barnets hverdagsliv i daginstitutionen. Barnet giver forskeren en guidet rundvisning i daginstitutionen. Metoden kan ifølge Kim Rasmussen opsummeres i følgende ord: Krop, sansning, bevægelse, møde og interaktion med et helt miljø (Rasmussen, 2017, s. 82). Metoden kan understøtte børns aktive deltagelse og bidrage til børns empowerment, da børnene selv bestemmer hvad de vil vise og fortælle (Rasmussen, 2017, s.69). I enhver interviewsituation er et element af magt og asymmetri. Dette er særligt udtalt i

interviewrelationen mellem en voksen interviewer og et barn. Ifølge Rasmussen kan det gående interview dog give barnets en vis vidensmagt, da barnet reelt er ekspert i sin viden om at være barn i børnehaven. Dette hævder Rasmussen kan bidrage til at tippe magtbalancen over til barnets fordel (Rasmussen, 2017, s.72). Dette skift i magtbalance erfarede jeg i flere af de gående interviews. Det er vigtigt, at det er barnet som styrer begivenhedernes gang. Barnet vælger altså selv hvad det vil vise, hvordan turen skal dokumenteres mm. Undervejs kunne børnene tage fotografier, dette var dog valgfrit. Clark fremhæver hvordan guidet rundvisninger er mere levende end traditionelle interviews (Clark, 2017, s.49). Børn er generelt meget konkret tænkende og situerede, en rundvisning kan hjælpe børnene til at huske episoder, steder, mennesker mm, som ellers kan være svære at hente frem i en interviewsituation ude af kontekst. Rasmussen beskriver hvordan man befinder sig i en levende materialitet, som sanses. Hukommelse og erindringer stimuleres gennem sanseindtryk og afføder ifølge Rasmussen fortællinger og kommentarer fra barnet om det man møder på sin vej (Rasmussen, 2017, s.74). Rundvisningen kan derved vise mig steder og indvie mig i fortællinger som jeg ellers ikke havde fået adgang til, hvis jeg kun havde interviewet barnet i et grupperum eksempelvis. Ida (4 år) viste mig f.eks. en hulen inde i buskene, hvor hun og en veninde gemte sig når de legede lege, de voksne ikke måtte se. Jeg kravlede helt ind i hulen sammen med hende og fik fornemmelsen af privatliv og fred, som muligvis var det Inge, også oplevede. De indtryk man får undervejs omgøres ifølge Rasmussen både til udtryk forstået som kommunikation og til transformeres til viden, når de mange informationer analyseres og fortolkes (Rasmussen, 2017, s.84).

Jeg tog noter efterfølgende, men ikke undervejs. Dette gjorde jeg ikke, både pga. det ville være besværligt med Pingo på den ene hånd og diktafon i den anden, men også for at fastholde min fulde opmærksomhed på barnet og dets formidling af børnehaven.

3.4.1.5 *Drømmeværksted*

Inspireret af Alison Clarks "*magiske tæppe*" (Clark, 2017) valgte jeg at lave et drømmeværksted, hvor børnene kunne skabe deres drømme børnehave. Clark beskriver hvordan metoden både kan bekræfte kendte temaer, men også bringe nye og ukendte temaer frem i lyset (Clark, 2017, s.99). Jeg var desuden inspireret af Mia Husted og Unni Linds *børneværksted* (Husted & Lind, 2016) og Laura Tolnov Clausen og Carina Schmidts *fremtidsværksteder* (Clausen & Schmidt, 2017). De er alle inspireret af aktionsforsknings fremtidsværksteder, om end de på hver deres måder har tilpasset metoden til børn (Husted & Lind, 2016, Clausen & Schmidt, 2017). Jeg fulgte ikke deres stringens i anvendelsen af metoden. Begge projekter arbejder mere systematisk end jeg gjorde med en

kritikfase, en utopifase og en realiseringsfase.

Drømmebørnehaven var den sidste metode børnene deltog i. Børnene havde alle deltaget i en eller flere af de før nævnte metoder. Alle børn havde derved fortalt hvad de holdt af og hvad de ikke kunne lide ved at gå i børnehave. Undervejs i forløbet spurgte jeg ind til nogle af de kritikpunkter børnene havde beskrevet i de metoder. Jeg spurgte eks. Om de voksne måtte skælde ud i deres drømmebørnehave? Dette var med baggrund i, at mange børn havde fortalt, at det var noget af det de ikke kunne lide ved at gå i børnehave. Andre kritikpunkter bragte børnene selv på banen. På den måde søgte jeg at inddrage både kritik og utopi i metoden. Jeg valgte at gøre børnene drømmebørnehaver – deres utopier til en central del af samtalecafeen med personalet. Husted og Lind peger netop på kvalitet ved at børnenes tegninger gøres til omdrejningspunkt for fælles faglige fortolkninger og diskussioner ”*Børneværkstederne gav børnene en stemme, som rejste nye spørgsmål til det pædagogiske personale, og som skærpede og udfordrede personalets overvejelser i relation til egne perceptioner, ressourcer, faglighed og pædagogik*” (Husted & Lind, 2016, s. 56). Jeg valgte denne metode som en del af børnenes mosaikker, da det gav børnene mulighed for at vise elementer som ikke på forhånd er en del af deres børnehaveliv, men som de kunne ønske var. Ifølge Husted og Lind kan metoden bidrage til at skærpe og undersøge forskelle mellem *børneperspektiver* og *børns perspektiver* (Husted & Lind, 2016, s.54). Jeg havde forud for værkstedets begyndelse printet forskellige billeder ud af aktiviteter vi havde lavet i børnehaven i løbet af året. Børnenes egne billeder var også hængt op. Jeg lagde diverse indkøbskataloger frem, så børnene kunne finde billeder af f.eks. legetøj, møbler mm. Derudover tilbød jeg hjælp med at skrive og tegne de elementer børnene gerne ville have med. Oplægget til børnene var, at de skulle lave deres ”drømme” børnehave, hvis de selv kunne bestemme hvordan deres børnehave skulle være, hvordan ville den så se ud. Clausen og Schmidt beskriver hvordan fantasien eller utopien kan sætte virkeligheden ud af kraft. Fokus er på ideudvikling og utopierne udsættes ikke for kritik, men kan danne grundlag for temaer som der kan arbejdes videre med (Clausen & Schmidt, 2017, s.171). Jeg valgte denne tilgang til børnenes utopier, til deres drømmebørnehave. Deres ideer blev ikke genstand for kritik, men blev i stedet genstand for nysgerrighed og spørgsmål fra mig selv, men også de andre børn. Afslutningsvis hang vi alle børnehaverne op på væggen og børnene fortalte om deres drømmebørnehave.

3.4.2 Trin 2:

Andet trin i Mosaiktilgangen er som bekræftet *at stykke informationen sammen til dialog, refleksion og fortolkning* (Clark, 2017, s.56). I dette trin samles børnenes mosaikker. Jeg valgte både at samle mosaikker fra hvert barn, men også samle mosaikker fra flere forskellige børn, men samme metode.

3.4.2.1 *Samtaler med børnene om egen og andres mosaikker*

Flere gange i løbet af indsamlingen af empiri skabte jeg rum for dialog om børnenes mosaikker, børnene imellem. De børn som havde lyst, fortalte om deres oplevelser og tanker. Mange af børnene virkede meget ivrige efter at fortælle. Børnene i børnehaven er kendt med at præsentere og fortælle til de andre børn, da det er en form børnehaven arbejder med. Dette virkede til at mindske det ukendte ved metoden. Børnene sammenlignede og kommenterede hinandens dokumentation. Børnenes fortællinger knyttet til deres dokumentation var en vigtig brik i min forståelse af barnets intentioner. Både Victorias bog og drømmebørnehaven viste meget få ting og hun virkede ganske uinteressert i selve produktionen af dokumentationen, men da hun fortalte hendes venner om det var hendes fortælling meget levende og indholdsrig. Jeg ved ikke om disse fortællinger opstod efterhånden som hun fortalte, måske havde hun svært ved at formidle det på plancher og i bøger, måske fandt hun det ikke interessant eller relevant før hun kunne fortælle om det, dele det med andre. Hvem ved? Men jeg mener, at det illustrerer hvorfor det er vigtigt at tilbyde børnene en stor variation af måder at udtrykke sig på og undersøge sin verden på. Havde Victoria ikke haft mulighed for at genbesøge sin dokumentation var jeg ganske givet gået glip af interessante perspektiver på hvordan hun oplever sin hverdag i børnehaven.

3.4.2.2 *Samtalecafe med det pædagogiske personale*

For at undersøge hvordan børnenes perspektiver på kvalitet kunne inddrages i det pædagogiske arbejde med kvalitet valgte jeg at afholde en samtalecafe med udgangspunkt i børnenes produktioner og udsagn. Jeg ønskede både at undersøge det videre potentiale i at inddrage børnenes perspektiver, men også at undersøge om børnene bragte nye perspektiver på kvalitet i børnehaven frem i lyset.

Selve samtalecafeen blev afholdt i forbindelse med et personalemøde, grundet Coronarestriktioner var personalet opdelt i stamgrupper, der var 3 pædagoger i hver gruppe. Jeg havde udvalgt tre børns perspektiver, hvor hvert barn havde deltaget i alle metoder. Derudover var drømmebørnehaven repræsenteret som metode, med bidrag fra alle børn. Min ambition med dette valg var, at personalet både fik mulighed for at se Mosaiktilgangen anvendt med ét barn i sin helhed, men også en enkelt

metode. Derved fik de mulighed for at se forskelle og de forskellige anvendelsesmuligheder metoderne rummer, men også deres begrænsninger.

Jeg fortalte kort om undersøgelsens formål, om de forskellige trin og metoder i Mosaiktilgangen og tilslut kort om børneperspektiver. Dette valgte jeg at gøre, både for at rammesætte samtalen, men også for at klæde mine kollegaer fagligt på i forhold til arbejdet med børneperspektiver og kvalitet. Denne form for vidensdeling er velkendt og meget anvendt i personalegruppen.

Som en del af personalets analyse af børnenes mosaikker anvendte jeg følgende kategorierne:

Mennesker, aktiviteter og steder. Hvem ser vi repræsenteret i børnenes mosaikker, hvad laver de og hvilke steder viser de os? Derudover knyttede jeg følgende refleksionsspørgsmål til: hvad ser jeg og hvad bliver jeg nysgerrig på?

Jeg optog, med samtykke gruppernes refleksioner. Vi afsluttede med fælles refleksioner om gruppernes drøftelser og refleksioner og hvordan metoden kan anvendes i udviklingen af kvalitet i børnehaven.

3.4.3 Børnenes reaktioner på projektet

Med få undtagelser viste børnene en overvældende interesse i at deltage i projektet. Jeg havde på forhånd gjort mig mange overvejelser over hvad jeg stillede op hvis børnene ikke ville deltage. Det var mig meget magtpålgende, at de ikke følte sig presset til at deltage. Børnene virkede meget ivrige efter at fortælle. Når jeg havde Pingo med flokkedes flere børn om ”os” og ville gerne vise Pingo rundt. Ofte varede rundvisningerne længe. At rundvisninger varede så længe, tolker jeg både som, at et børnehaveliv rummer så utrolig mange facetter, at det tager lang tid til at vise frem. Der var dog også børn som hurtigt mistede interessen og gav udtryk for, at de hellere ville lave noget andet, vi stoppede derfor rundvisningen, jeg pressede ikke børnene til at fortsætte og lod dem gå videre i andre aktiviteter. Børnenes kortvarige interesse kan skyldes mange ting. Måske fandt de metoden kedelig, måske meningsløs, måske blev de optaget af noget andet og mere interessant på vejen. Det ved kun barnet. Det er dog vigtigt, at den viden barnet delte, om end kortvarigt er lige så gyldige og meningsfulde som de børn som gav lange rundvisninger, eller lavet udførlige beskrivelser i deres bøger, billeder mm.

At fotografere med IPaden var også en meget populær metode blandt børnene. IPaden er meget sjældent tilgængelig for børnene. Den bruges ofte kun af personale til at tage billeder af børnene eller skrive på børnehavens intranet. Børnene var meget kreative når de tog billeder og ofte blev det en del af deres lege. De andre børn kom med forslag til hvor man kunne tage billeder. Flere af

børnene udtrykte i forbindelse med deres brug af IPaden frustration over, at den ikke var tilgængelig for dem i hverdagen.

Jeg blev løbende i skabelsen af empirien overrasket over børnenes forhold til det materiale de skabte. Line huskede f.eks. sine billeder, selv flere uger efter at hun havde taget dem. Jeg havde ved en fejl givet hende de forkerte billeder, hun fastholdt ganske rigtig, at hun ikke kunne huske hvorfor hun havde taget de billeder jeg viste hende og hun efterspurgte konkrete billeder. Husted og Lind gjorde lignede erfaringer (Husted & Lind, 2016, s.56). Der var også børn som ikke huskede hvorfor de havde taget billeder og ikke havde nogle kommentarer til det. Jeg kan i mine feltnoter se, at det ser ud til at være en sammenhæng mellem barnets engagement i metoden og deres efterfølgende forhold til materialet. Børnene var meget konsekvente i deres udsagn om hvad de kunne lide og ikke lide ved at gå i børnehaven.

Der var dog også børn som ikke ønskede at deltage projektet. Børnene vidste denne modstand på forskellige måder og jeg fornemmede at deres modstand havde forskellige udgangspunkter. En af pigerne ville meget gerne se på og fulgtes også med et par andre børn rundt på deres rundvisninger eller turer med IPaden. Hun ønskede dog ikke selv at være i centrum. En anden af pigerne havde aldrig rigtig tid når jeg spurgte, hun svarede ofte, ”Jeg er altså i gang med en leg”. Jeg oplevede at jeg forstyrrede hende og at hun oplevede mine invitationer som en forstyrrelse. Jeg forsøgte at tilpasse metoderne så pigerne fik lyst til at deltage, men lige lidt hjalp det. Da vi lavede metoden med drømmebørnehaven, var de dog meget begejstret for at deltage og meget engageret i metoden. Dette tydeliggør hvor vigtigt det er at mangfoldiggøre de metoder børnene præsenteres for, så de finder deltagelsen meningsfuld og interessant.

3.4.4 Metodologiske udfordringer

Undervejs i stødte jeg på flere udfordringer. Nogle knytter sig meget konkret til forskningsdesignet, andre kan siges at være af mere generel karakter.

Flere gang måtte jeg afslutte rundvisninger inden barnet selv mente at de var færdige. Dette præsenterer følgelig nogle metodologiske udfordringer. Havde barnet vist mig det som han eller hun mente var vigtigt? Gik jeg glip af vigtig viden? Ganske givet.

En anden udfordring kalder Kim Rasmussen *Stedets relativisme*. Forståelsen af steder, afhænger af bl.a. hvem betragter stedet, hvilke oplevelser og erfaringer har de med sig og hvad kendetegner forholdet mellem sted og personer (Rasmussen, 2017, s.89). Forskellige børn har forskellige oplevelser af børnehaven og hvad der konstituerer en god hhv. dårlig børnehavedag.

Børnehavens steder og personer repræsenterer noget forskelligt fra barn til barn. Denne relativisme må man tage med sig i undersøgelsen sammen med børnene og i senere analyse og tolkning af data. Et sted er dermed ikke neutralt eller endegyldigt.

Overførbare til pædagogisk praksis er en anden udfordring ved mosaiktilgangen. Tilgangen i sin helhed kan være vanskelig at overføre til pædagogisk praksis, da den er ganske tidskrævende og omfattende. Flere af metoderne involverer flere børn, hvilket gør det lettere at anvende i praksis. Jeg vurderer at rundvisningerne er de vanskeligste at overføre i en daginstitutionens hverdagsliv, da den kræver en voksens fulde opmærksomhed i en længere periode. Det betyder ikke, at metoden ikke kan anvendes, den kræver dog prioritering fra personale og ledelsens side. Flere af metoderne passer i sin visuelle og kreative tilgang godt ind i en dansk daginstitutionens kontekst.

Man kan også stille spørgsmålstejn ved *vis* perspektiver træder frem? Er det de børn som oftest udtrykker sig og er deltagende på måder personalet accepterer som gyldige? Inklusions og eksklusions mekanismer forsvinder ikke blot fordi forskningsdesignet er deltagerbaseret. I løbet af undersøgelsen stødte jeg på et par børn som ikke ville deltage i flere af metoderne. Vi kan ikke gå ud fra at deres perspektiver er de samme som de andre børn (Warming, 2020, s.74). Ved ikke at få disse børn inkluderet i undersøgelsen risikerede jeg, at reproducere eksisterende forståelse af kvalitet og inddragelse af børneperspektiver. Warming beskriver hvordan dette er *"et dilemma der indebærer en etisk forpligtelse til at balancere på den ene side at acceptere et nej fra børnene og på den anden side at arbejde på, at de får lyst, mod, mulighed for at deltage"* (Warming, 2020, s.75). Det handler derfor om at gøre det meningsfuldt for barnet at deltage, skabe tillidsfulde relationer mellem barn og voksne, tilpasse deltagelsesmulighederne og at drage omsorg for den enkelte som et unikt menneske (Warming, 2020, s.75)

3.5 Kritik af deltagelsesbaserede tilgange

Deltagelsesbaserede forskningsmetode med børn er genstand for såvel diskussion som kritik (Gallacher & Gallagher, 2008, Lomax, 2012, Holland, Renold, Ross & Hillman, 2010). Jeg vil i det følgende afsnit beskrive nogle centrale kritikpunkter og min refleksion herom.

Deltagelsesbaserede metoder kritiseres bl.a. fordi de fremstilles som mere etiske og at de frembringer mere autentisk viden, end f.eks. etnografiske metoder. Flere kritikere påpeger, at deltagelsesbaserede metoder i sig selv ikke sikre indsigt i børns perspektiver (Gallacher & Gallagher, 2008, s.501, Lomax, 2012, s.122).

Jeg mener ikke at *nogle* metoder i sig selv kan sikre indsigt i børneperspektiver. Denne indsigt vil

altid afhænge, af forskerens tilgang og sensitivitet og af de børn som deltager i projektet og deres lyst til at delagtiggøre andre i deres perspektiver. Ligeledes mener jeg ikke, at deltagerbaserede metoder er mere etiske end andre. Denne metode kræver, såvel som andre grundige, løbende etiske overvejelser.

Lesley-Anna Gallacher og Michael Gallagher er desuden kritiske til kernebegreberne i deltagerbaseret metode: *deltagelse, empowerment* og *agency* (Gallacher & Gallagher, 2008, s.501). Hvor metoden hævdes at sikre børns *aktive* deltagelse, mener Gallacher og Gallagher at metodens skelnen mellem aktiv og passiv deltagelse er problematisk. De mener, at det vanskeligt lader sig gøre, udefra at afgøre om et barns måde at deltage på er passiv eller aktiv, da denne skelnen forgår inde i barnet. Deltagelsesbaserede metoder kritiseres for, ikke at efterlader meget plads til børns mangfoldige og spontane måder at deltage på (Gallacher & Gallagher, 2008, s.503, Lomax, 2012, s.110). De argumenterer for, at metodens fokus på aktiv deltagelse begrænser børnenes handlemuligheder og at metoden gennem sine teknikker har prædefinerede deltagelsesmuligheder for børnene og normer for korrekt deltagelse (Gallacher & Gallagher, 2008, s.505).

Jeg stiller mig forbeholden overfor denne kritik. Hvor vidt man udefra kan se om barnets deltagelse er passiv eller aktiv, mener jeg ikke er det interessante i metoderne. Barnets indre oplevelsesverden vil for alle være skjult, ligegyldig hvilket forskningsdesign der anvendes. Det centrale må være hvorvidt metoderne skaber *muligheder* for at barnet kan være aktivt deltagende, hvis de ønsker det. Gallacher og Gallaghers kritik af, at deltagelsesbaserede metoder skaber prædefinerede deltagelsesmuligheder og begrænser børns handlemuligheder bør mere tjene som et opmærksomhedspunkt, end en egentlig kritik. Jeg mener, at mosaiktilgangen netop rummer muligheden for og ambitionen om at metoderne skal tilpasses de enkelte børn og at det skal fleksibelt og meningsfuldt for barnet at deltage i.

Helen Lomax problematiserer at børns placeres som alvidende og bevidste. Hun hævder, at man derved risikere at over-privilegerer børns viden, på bekostning af anden viden (Lomax, 2012, s.108). Jeg mener ikke, at mosaiktilgangen som Lomax hævder, risikerer at over-privilegerer børns viden. Tilgangen rummer flere forskellige mosaikker, herunder personalets, så man derved få viden fra mange forskellige aktører. Tilgangen sigter efter at skabe et så nuanceret billede af hvad det vil sige at være barn her og nu. I gennemgangen af eksisterende forskning kan jeg konstatere, at børnenes perspektiver og viden meget sjældent over-privilegeres eller efterlades uimodsagt.

3.6 Validitet, reliabilitet og transparens

Validitet vedrører sandheden, rigtigheden og styrken af et udsagn. Undersøger metoden det den har til formål at undersøge? (Kvale & Brinkmann, 2009, s.272). Validitet bliver da et filosofisk spørgsmål om hvad sandhed er? Metode som garanti for sandhed, giver dog ikke mening i en socialkonstruktivistisk forståelse, vægten lægges i stedet på de konstruktioner af virkeligheden som skabes. Jeg anvender Kvale og Brinkmanns begreb *pragmatisk validitet*. Validitet bliver her, ifølge Kvale og Brinkmann et spørgsmål om hvorvidt forskningen bidrager til at forbedre den undersøgte praksis. Pragmatisk validering drejer sig om hvorvidt handlinger på baggrund af forskningen kan igangsætte virkelige adfærdsforandringer. (Kvale & Brinkmann, 2009, s.284).

”Reliabilitet vedrører konsistensen og troværdigheden af den forskningsresultater” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.271). Mine fund kan ikke reproduceres i traditionel videnskabsteoretisk forstand, da de med en socialkonstruktivistisk forståelse konstrueres i samspillet mellem mig som forsker og feltet jeg undersøger. Flere af mine fund stemmer dog overens med tendenser i eksisterende forskning, hvilket styrker undersøgelsens reliabilitet. Jeg har derudover beskrevet undersøgelsens metode meget grundigt, så fundene *kan* efterprøves af andre.

Jeg har tilstræbt at synliggøre og reflekterer over min forskningsproces for derigennem at skabe transparens. Som en konsekvens heraf er mit metodeafsnit langt. Dette skyldes at jeg ønsker gennemsigtighed i anvendelsen af metoderne, herunder styrker og svagheder.

3.7 Udvalgelse og bearbejdning af empiri

I udvælgelsen af empiri har jeg været optaget af repræsentation. Da jeg har mange informanter, kan jeg ikke præsentere alle børn i den skriftlige fremstilling. Jeg har dog været meget opmærksom på, at jeg i min analyse ikke overprivilegerer nogle stemmer fremfor andre. I analysen af empirien har jeg set efter mønstre, men også efter modsætninger og overraskelser.

Konkret har jeg bearbejdet empirien forskelligt, alt efter metode. Jeg har gennemlyttet og transskriberet alle optagelser. Derefter har jeg noteret hvilke temaer der umiddelbart træder frem. Jeg har set alle børnenes billeder igennem, og inddelte dem i temaer. Ligeledes har jeg set på børnenes bøger til Pingo og deres drømmebørnehaver. Ved disse to metoder har jeg samtidig brugt optagelser af børnenes arbejde med metoderne i analysen af materialet.

Ved første samordning af temaer, så jeg efter hvad der optog børnene. Hvad tog de billeder af? Hvad sagde de? Hvad viste de i deres drømmebørnehaver og i bogen til Pingo? Jeg gennemlæste feltnoter mine feltnoter for supplerende information.

I analysen af empirien undersøgte jeg de forskellige metoder i samspil, var der temaer som gik igen på tværs af metoder? Begrebet homogenitet og heterogenitet blev nøglebegreber i analysen af empirien. På tværs af metoder har jeg tematiseret empirien. Jeg har ved hjælp af et udarbejdet skema skabt overblik over, i hvilke metoder, de forskellige temaer er fremtrædende.

4 Fund og analyse

4.1 Fund

4.1.1 At have venner og at lege

Venskab er vigtigt

På tværs af børn og metoder træder *venskab* tydeligt frem som vigtige i børnenes perspektiv. Uden undtagelse nævner alle børn, at det bedste i børnehaven er at lege med sine venner. Billeder af deres venner fylder meget i deres materiale, både i de visuelle og verbale metoder.

Pingo: Hvad er dejligt og godt i børnehaven?

Sigurd: at man leger og får gode venner.

Konrad: nemlig.

(Interview med Konrad og Sigurd).



I Konrads bog til Pingo står: *Det er dejligt at have venner som man kan lege med.*

Konrad og Sigurd forbinder deres venner med det bedste ved at gå i børnehaven. At venner er betydningsfulde for børnene og for det de forbinder med det gode i børnehaven, fortæller Olivia om i skabelsen af bogen til Pingo:

Olivia: Jeg vil gerne have et billede af Ida.

Neel: vil du gerne have et billede mere af Ida?

Olivia: ja, for jeg holder af hende.

Senere: Neel: skal jeg tegne Vicky?

Olivia: ja.

Neel: hvor skal Vicky være?

Olivia peger.

Neel: er Vicky glad?

Olivia: Ja. Og du skal tegne mig ved siden af.

Neel: er du glad?

Olivia: ja.

Neel: hvorfor er du glad?

Olivia: fordi Vicky er kommet i Åkanden.

Neel: er det dejligt når Vicky er i børnehaven?



Olivia: *ja*.
(Olivias bog til Pingo).

Jens følges på sin rundvisning af Kurt, hans gode ven. Kurt optræder på mange af Jens' billeder.

Kurt: *Mig*.

Jens: *tar billed af Kurt og Peter*.

Jens griner. Han viser mig billedet af Kurt og Peter og peger på billedet. Jens tager et billede af Kurt. Griner og viser det til Kurt. Kurt griner.

Jens: *hovedet*.

Billedet af Kurt mangler hans hoved. Jens tager et nyt billede af Kurt. Han tager flere billeder.

Kurt: *elsker Jens*.

Kurt giver Jens et kram.

Peter: *vil du tage et billede af det her?*

Jens tager et billede og viser det til Peter (Rundvisning Jens).



Både Olivias fortælling og Kurt og Jens' kortere ordveksling tyder på en stærk og vil jeg næsten sige kærlig relation børnene imellem. Børnenes betydning indbyrdes betydning for hinanden og for at gøre børnehaven til et godt sted at være træder tydeligt frem i materialet.

I metoden ”drømmebørnehave” havde mange børn tegnet eller valgt billeder af deres venner:



1



2

1: Ajas drømmebørnehave. Her har hun tegnet Jens. Hun fortæller, at hun kan lide at lege med Jens. Hun bad en voksen tegne at hun holdt Jens i hånden.

2: Ibens drømmebørnehave. Hun fortæller at hun godt kan lide at spise madpakker med sine venner. Hun bad en voksen om at tegne hende og Ida, "Ida er min bedsteven" og "Jeg kan godt lide at lege med Ida når jeg kommer i børnehave".

Det er forskelligt hvor mange forskellige børn, hvert barn fortæller om. Nogle børn nævner mange forskellige børn når de skal fortælle om deres venner, andre nævner kun én eller ganske få.

Pingo: *Viola hvad kan du lide?*

Viola: *at lege med Vita og Eva og Ida og Aja og Vicky og Elise og Olivia.*

Vita: *hvad med Frida?*

Viola: *Jo*

(Gruppeinterview med de 4-5årige).

Viola nævner eks. mange forskellige børn, hun kan lide at lege med. Peter derimod nævner kun Kurt. Fælles er dog, at begge børn fortæller, at de har venner og at de kan lide at lege med dem

Pingo: *hvad er sjovt ved at gå i børnehave?*

Peter: *at lege med nogen.*

Pingo: *hvem kan du lide at lege med?*

Peter: *Kurt*

(Rundvisning Peter).

Hos nogle børn synes vennerne at være selve formålet med at gå i børnehave. De

fortæller om og viser deres venner og de steder og ting de leger med. Andre børn, som her Frida kan bedst lide at lege alene:

Pingo: *er det sjovest at lege med jeres venner?*

Olivia: *det er mest sjovt at lege med vores venner.*

Frida: *det er sjovt at lege lidt alene.*

Vita: *ja.*

Olivia: *nej.*

Vita: *heller ikke mig.*

Olivia: *jeg leger aldrig alene.*

Frida: *det kan jeg, jeg kan godt lide det.*

Vita: *også mig*

(Interview med Olivia, Frida og Vita).

Børnene har ikke samme oplevelse af betydningen af at lege med deres venner, dermed ikke sagt, at venner ikke er vigtige for børnene, det er blot forskelligt hvordan og i hvilken grad.



Når relationerne er vanskelige

Det er desuden forskelligt i hvor høj grad relationer og samspil med deres venner er årsag til konflikt. Hvor venner er kilde til god kvalitet for børnene, peger flere af børnene også på at netop samspillet med de andre børn kan være svært:

Pingo: hvem bestemmer hvad I skal lave i børnehaven?

Konrad: *vi bestemmer det selv, hvem vi skal lege med, men vi har nogle gange lidt problemer, nogle gange har jeg lidt problemer med en af mine venner.*

Pingo: *hvem er det?*

Konrad: *X (barnets navn er udeladt af etiske hensyn), når vi gør noget hun ikke har lyst til, går vi væk hver gang.*

(Interview med Konrad og Sigurd).

Peter fortæller her om at få skæld ud fordi han driller:

Neel: *vi skal lave en bog om at gå i Åkanden. Alle de gode ting og alle de ting du ikke kan lide ved at gå i Åkanden.*

Peter: *det aller bedste jeg ikke kan lide det er at få skæld ud.*

Neel: du kan ikke lide at få skæld ud, det kan jeg godt forstå, hvornår får du skæld ud?

Peter: *når jeg driller*

(Peters bog til Pingo)

Ud fra Peters perspektiv virker det til at samspillet med de andre børn kan fører til, at han får skæld ud, hvilket han ikke kan lide. Samspillet med de andre børn kan derfor både være forbundet med noget godt, men også noget dårligt, her i form af skæld ud af de voksne.

Anne: *arh nu kom X (barnets navn er udeladt af etiske hensyn) med på billedet.*

Neel: *må han ikke det?*

Anne: *jeg prøver lige at tage et uden ham. Det var bedre*

Pingo: *er X din ven?*

Anne: *han driller nogen gange*

Pingo: *er det dumt når nogen driller?*

Anne: *mmm*

Agnes: *det har hun allerede sagt*

(Rundvisning, Anne)

Anne oplever det andet barn som en der driller, hvilket betyder, at hun ikke vil have ham med på billedet. Anne tager billeder af det bedste i børnehaven og her har drengen ikke plads.

I børnenes perspektiv synes det at være vigtigt at have venner. Samtidig synes relationerne til de andre børn også at være noget af det de synes at svært eller ikke kan lide i børnehaven. At blive drillet eller slået fylder meget i børnenes perspektiver på hvad der er dårligt i børnehaven:

Pingo: *hvad er det værste i Åkanden? Hvad kan du ikke lide?*

Aja: *at X (barnets navn er udeladt af etiske hensyn) siger at jeg er en lort*

Pingo: *er der noget andet du ikke kan lide i børnehaven?*

Aja: *At han slår de andre drenge*

(Ajas bog til Pingo)



I Elviras drømmebørnehavn må man heller ikke slå. Derudover fortæller Elvira at: "Hvis man kommer til at sparke én gang bliver man ikke smidt ud, men hvis man gør det igen, bliver man smidt ud".

Jeg tolker Elviras regel om, at børn bliver smidt ud af børnehaven hvis de slår mere end én gang, som et ønske om at sådanne handlinger sanktioneres. I Åkanden arbejder personalet med at give børn som f.eks. slår eller driller handleanvisninger i stedet for skæld ud, det er dog ikke altid det lykkedes, kan man se ud fra materialet, da nogle børn fortæller at de eller andre børn får skæld ud af de voksne. Pædagogikken om at give børn handleanvisninger er begrundet i bl.a. tanker om inklusion, anerkendelse og et barnesyn hvor vi mener, at alle børn gør det bedste de kan med de forudsætninger de har. Det kan dog ud fra Elviras drømmebørnehavn virke som om vi, i vores ambition om at tage varer på de børn som har svært ved samspillet og relationerne med de andre børn, har overset de børn som bliver slået eller drillet. Måske har de brug for at opleve at det andets barns handlinger sanktioneres på en måde?

Selvom børnene samstemmig fortæller, at det værste i Åkanden er at blive slået eller drillet er der ikke noget som fylder særlig meget i børnenes materiale. Det er få børn som uopfordret fortæller om det, de fleste fortæller først om det når ”Pingo” spørger ind til det. Om dette skyldes, at det ikke fylder nær så meget for børnene som det gode, kan jeg håbe, men det kan også skyldes, at det er en del af børnehavelivet som måske er mere skjult og som vi voksne ikke spørger så ofte ind til. Enkelthændelser kan, især hvis de er præsentere fyldte meget for børn, dette kan også have betydning. I interviewet her fortæller børnene, at det ikke er så mange børn der driller:

Pingo: *hvad er det værste i Åkanden, Elise?*

Elise er stille

Jens: *jeg kan ikke lide når nogen driller mig*

Pingo: *er der andre der ikke kan lide når nogen driller?*

Børnene nikker

Pingo: *er der mange børn der driller i Åkanden?*

I kor: *neeej, ikke så meget.*

(Interview med de 4-5årige)

Udover at blive slået og drillet, er fysisk smerte i børnenes perspektiv noget af det værste i børnehave:

Pingo: *hvad er det værste ved at gå i Åkanden?*

Sigurd: *at slå og drille*

Konrad: *og blive skubbet ned i tjørnebusken, det har jeg altså prøvet. Af X (barnets navn er udeladt af etiske hensyn) det gjorde sindssygt ondt.*

Konrad og Sigurd fortæller i munden på hinanden om de ting de har prøvet der gjorde ondt eller hvor de har slået sig.

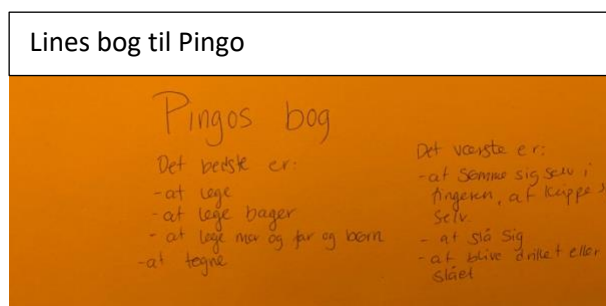
Pingo: *er der nogle andre ting der er dumme?*

Konrad: *skal jeg sige noget dårligt? Jeg har også en gang fået en splint, den sidder faktisk lige der.*

Sigurd: *og jeg kan huske en gang hvor Sonja var her, så var hele hendes ben åben, man kunne se hendes knogler.*

(Interview med Konrad og Sigurd)

Ligesom Konrad og Sigurd fortæller Line at fysiske smerte er det værste, f.eks. at sømme sig selv i fingeren, at klippe sig selv, at slå sig og at blive drillet eller slået.



Leg

Et andet meget centralt tema som går igen hos alle børn er leg. Leg nævnes af flere af børnene som det centrale i børnehaven, ofte i tæt sammenhæng med deres venner. Leg synes nært beslægtet med temaet venner i børnenes materiale.

Frida: *at lege fange leg og gemmeleg*

Olivia: *nej det er*

Frida: *jeg synes at vi skal lege enhjørning og fe leg og dronning og prinsesse leg*

Viola: *og jeg synes at vi skal lege mor og far og børn*

Frida: *og katter*

(Interview med Olivia, Frida og Vita)

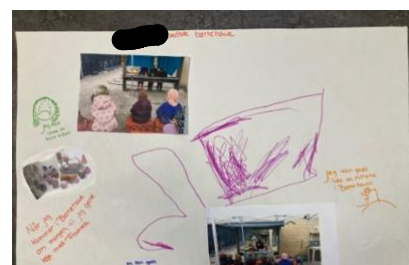


Peter har fotograferet AGENS, Elvira, Anne og Olivia der leger i fællesrummet

Ida: vi sætter den i cyklen, så kan man sidde i den. Det sjovt, så er man en havb

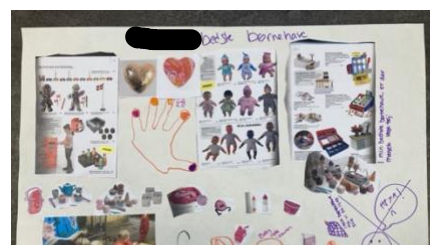


Elvira har fotograferet Iben og Vicky der leger på legepladsen



Vita vil lege i sin drømmebørnehave

Leg repræsenterer en homogenitet i børnegruppen, dvs. at legen opleves som noget godt i børnehaven på tværs af børn. Leg nævnes og vises via billeder, af mange børn som deres primære aktivitet i børnehaven og som selve grunden til at de går i børnehave. Hvad, hvor og med hvem børnene leger er dog forskelligt og viser til heterogenitet.



I Idas drømmebørnehave er der meget legetøj

4.1.2 Steder og aktiviteter

Dette tema har jeg valgt at kalde *steder og aktiviteter*. Disse to kategorier synes nært beslægtet i børnenes materiale, på samme måde som venner og leg er. Disse kategorier er samtidig de mest påvirket af coronarestriktionerne. Restriktionerne begrænsede og rammesatte hvor børnene måtte lege og hvilket legetøj de måtte anvende. Dette påvirkede de aktiviteter der var til rådighed for børnene.

Steder

Ligesom leg ofte er knyttet sammen med børnenes relationer, er leg også tæt knyttet til steder. Dette træder tydeligt frem i materialet. Jeg har valgt at dele steder op i ude og inde rum. Grundet coronarestriktioner måtte børnene kun være inde i et meget begrænset omfang. De billeder børnene har taget inde repræsenterer derfor ikke de faktiske muligheder de havde for at lege og opholde sig i løbet af dagen.

I materialet er der flere billeder udenfor end indenfor, væsentlig flere. Det virker som om børnene kender flere gode steder udenfor. De fortæller om gode steder at lege udenfor og viser i deres rundvisninger og egne foto mange forskellige steder udenfor.

Flere børn forbinder uderummet med noget godt. Mange børn nævner de samme steder og viser de samme steder på legepladsen. Dette skyldes måske at legepladsen ikke er særlig stor, det kan også skyldes, at børnene kan lide de samme steder, da de rummer mange muligheder for mange forskellige typer leger.

Pingo: *Er der nogle steder I allerbedst kan lide at lege?*

Olivia: *at lege på rutsjebanen.*

Elise: *lege på rutsjebanen (synger det).*

Iben: *Ida og mig kører også ned ad bakken på cykel.*

Vicky: *jeg ved godt hvor det bedste sted, altså hvor man kan lege, er sørøverskibet.*

Ida: *på bakken.*

Eva: *på rutsjebanen.*

Jens: *på rutsjebanen.*

Aja: *i skoven.*

Vita: *på rutsjebanen.*

Viola: *at kører ned ad bakken*

(Gruppeinterview med de 4-5årige).



Rutsjebanen og bakken



Sørøverskibet



Skoven

Pingo: *Hvad er dejligt i børnehaven?*

Peter: *alt*

Pingo: *vil du vise det?*

Peter: *ja*

Vi går udenfor.

Peter viser bålstedet. Han går videre til legehuset

Peter: *man kan lege hvad man har lyst til. Hvad siger han? Hvad er et hus for noget? Sådan noget man kan bo i* (Peter snakker med Pingo)

Peter viser xylofonen udenfor.

Han går videre til vandbanen. Han viser de tekniske funktioner.

Peter: *engang kom der vand ud, men jeg ved ikke hvordan man får vand ud.*

Vi går om på den anden side af legepladsen.

Peter viser insekthotellet.

Peter: *er det ikke fint.*

Pingo: *hvad er det?*

Peter: *det er der hvor insekterne bor, se så er der en masse grene de bor i.*

Peter: *Kom Pingo*

Peter viser fodboldmålene der er sat sammen med en dukkevogn inden i.

Han går videre til rutsjebanen.

Peter: *nu skal du rutsje med Pingo* (griner)

Jeg rutsjer med Pingo

Peter: *var det ikke bare sjovt?*

Pingo: *jo*

Peter går ind i en hule i buskene bagerst i legepladsen.

Peter: *her ved de voksne slet ikke jeg er* (griner)

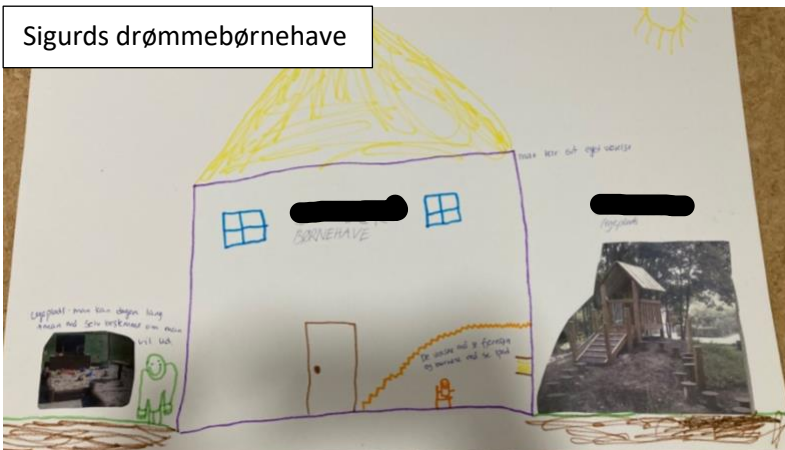
(Rundvisning, Peter)



Peter er meget ivrig og jeg har beskrevet rundvisningen ude som meget tempofyldt i mine feltnoter.

Peter fortæller, at man selv bestemmer hvad man vil lege. Uderummet synes at virke mere åbent for muligheder end inderummet.

Sigurds drømmebørnehave



Konrads bog til Pingo



I Sigurds Drømmebørnehave kan man lege på legepladsen dagen lang, men må dog selv bestemme hvornår man vil ud. Han har også et billede af et legehuse fra et legetøjskatalog. I Konrads bog til Pingo viser han "gode ting man kan lege på legepladsen". Han har billeder af vandbanen og gyngerne. Line har billeder af rutsjebanen og bålstedet i sin bog til Pingo.

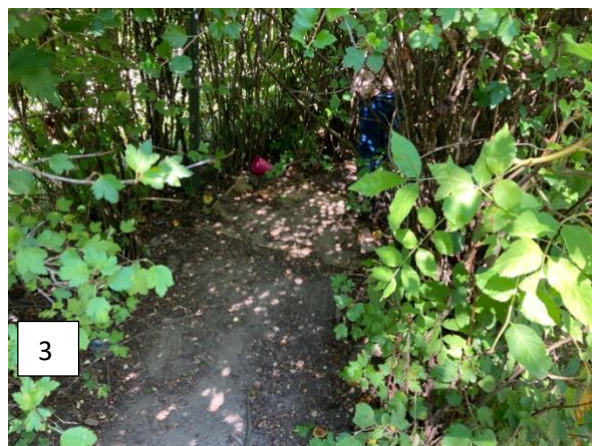
Lines bog til Pingo



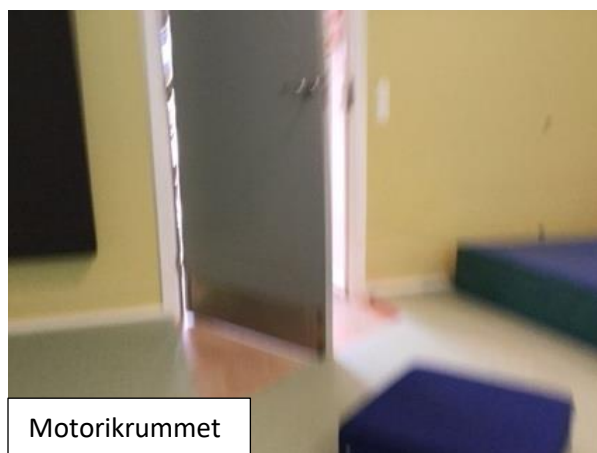
I børnenes materiale finder jeg mange billeder af det jeg kalder *afskærmede steder*. Steder som af afsides eller delvist afskærmet. Det er kroge og hjørner på legepladsen, afskærmet af beplantning eller fysiske konstruktioner.



- 1: Plateauet i pilebusken
- 2: Hulen bag det store træ
- 3: Hulen i busken
- 4: Legehuset
- 5: Krattet ved sørøverskibet



Udover uderummet fortalte om og fotograferede flere af børnene også steder indenfor. Der er dog som nævnt færre billeder indenfor og det er ikke alle børn der har taget billeder inde, hvorimod alle børn har taget billeder ude. De børn som har taget billeder, har særligt valgt at fotografere deres grupperum, motorikrummet og deres garderober.





Badeværelset

Viola har ligesom flere andre børn fotograferet hendes garderoberum. Hun fortæller: *det er mig, kan du se det? Det er fordi det er mit rum. Se alle mine ting er i posen.*



Garderoben

Konrad har fotograferet badeværelse, han fortæller: *Det er så her man vasker hænder og sådan, og tisser.*

Ida har taget et billede af fællesrummet: *Når man kommer om morgen, så må man blive indenfor lidt længere inden man skal ud, men kun hvis man kommer meget tidligt. Vi spiser også mad-på-fad der.*

Inde-rummet synes i høj grad at knytte sig til rummet funktioner, som f.eks. fællesrum, hvor vi spiser eller er indtil vi skal ud, garderoben hvor mit tøj hænger. Hvor uderummet synes knyttet til lege, synes inde-rummet i mindre grad at repræsentere dette for børnene. De børn som har fotograferet eller fortalt om inde-rummet forbinder det med noget godt. De finder glæde ved deres garderobe og grupperum.



Anne har fotograferet indpakningspapir i krearummet



Krearummet

Anne: jeg elsker at lave julegaver.

Viser krearummet.

Pingo: *hvad kan man her?*

Anne: *Her er alle kreatingene*

(Rundvisning Anne)

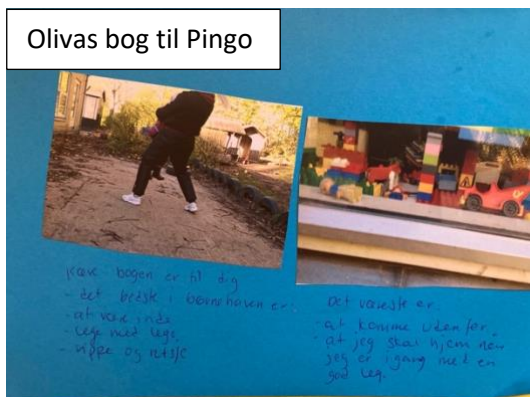
Et rum flere børn forbinder med det gode i børnehaven er krearummet. Dette rum fremhæves af flest børn som noget af det de godt kan lide i børnehaven.



Ude eller inde?

Undervejs i projektet ændrede flere af børnene deres forhold til at være ude. Jeg kan se i det materiale der blev skabt først i processen, at de fleste børn beskriver uderummet positivt og er glade for at være ude. Der som beskrevet flest billeder af uderummet og når børnene fortæller om aktiviteter og lege de kan lide som forgår i uderummet. I løbet af projektet begynder flere børn at angive uderummet, det at være udenfor, som noget af det værste i børnehaven og inde-rummet som det bedste.

Olivas bog til Pingo



I Olivias bog til Pingo står: *Det bedste i børnehaven er: at lege indenfor, at lege med Lego og at vippe og rutsje. Det værste er at være udenfor og at jeg skal hjem når jeg er gang i en god leg.*

I Ajas drømmebørnehave står: *Jeg kan ikke lide når jeg ikke må være længe indenfor for de voksne.*





I Jens' drømmebørnehave har han tegnet en tegning, hvor han er indenfor.

Peter derimod kan godt lide at være udenfor:

Neel: *er der flere af de her ting du kan lide som vi skal klister ind på den orange side, ja hvad er det?*

Peter: *at være udenfor*

Pingo: *kan du godt lide at være udenfor?*

Peter: *ja*

Pingo: *hvad kan man lave udenfor?*

Peter: *man kan lege udenfor. Og det aller bedste jeg vil have er det der billede*

Neel: *nå hvad er det for et billede?*

Peter: *det er dig*

Stederne børnene viser rummer både det bedste og det værste. Uderummet er for nogle børn, på nogle tidspunkter det værste i børnehaven. For andre børn, på andre tidspunkter det bedste.

Aktiviteter

Jeg har valgt at kalde dette tema aktiviteter. Hvor temaet leg er præget af børnene selvinitierede aktiviteter dækker *aktiviteter* over vokseninitierede aktiviteter. Generelt fortæller børnene ganske lidt om vokseninitierede aktiviteter.

Pingo: *er der andre ting der er dumme?*

Går videre, jeg spørger igen, Asta svarer ikke, men går videre.

Anne: *prinsessen på ærten er lidt kedeligt.* (De ældste børn har haft tema om prinsessen på ærten)

Pingo: *hvem bestemte det?*

Anne: *en af de voksne?*

Pingo: *bestemmer de voksne nogle gange, at I skal gøre kedelige ting?*

Anne: *ååeejj*. Slår sig til hovedet

Agnes: *måske er det ikke kedeligt for nogle andre børn*

(Rundvisning, Anne)

Anne forbinder ikke aktiviteten med noget godt. Agnes derimod forslår, at nogle børn måske ikke synes, at det var kedeligt. På rundvisninger og børnenes egne foto var det interessant at iagttage

hvordan børnene gik lige forbi planlagte vokseninitierede aktiviteter uden at tage billeder af dem. Bagning synes dog at være en planlagt vokseninitieret aktivitet nogle af børnene synes godt om:



Ibens Drømmebørnehave

Jens har fotograferet Diana mens hun bager med et andet barn. Iben har også et billede hvor hun bager: *"jeg kan godt lide at bage"*.

Udover bagning har nogle børn også taget billeder af og fortalt om at lave bål:



Peter: her laver vi bål og snitter

Ida: her er bålet

Pingo: hvad er bålet?

Ida: der hvor man kan lave mad på bålet.

Pingo: kan du lide det?

Ida: i hvert fald popcorn

(Rundvisning, Ida)

Næsten alle børn har billeder af det jeg kalder børneinitierede voksenaktiviteter. Med det mener jeg aktiviteter der er initieret af børnene, men sammen med voksne. Flere børn forbinder aktiviteter med voksen som noget af godt i børnehaven. Det er mest i billedmaterialet dette tema dukker op.



Line har taget billeder af bøger



Viola har fotograferet børn der læser historie med Neel



Aksel kan lide at læse i børnehaven

Pingo: *hvad kan man lave i børnehaven?*
Konrad og Sigurd: *man kan lege.*
Sigurd: *f.eks. lege med legetøj og alt muligt og læse bøger.*
(interview Konrad og Sigurd).

At læse er en aktivitet mange børn forbinder med noget godt. Teater er også en aktivitet flere børn kan lide:



Olivia har fotograferet dukketeater



Fridas drømmebørnehave et en eventyr børnehave hvor man klæder sig ud



Agnes' Drømmebørnehave

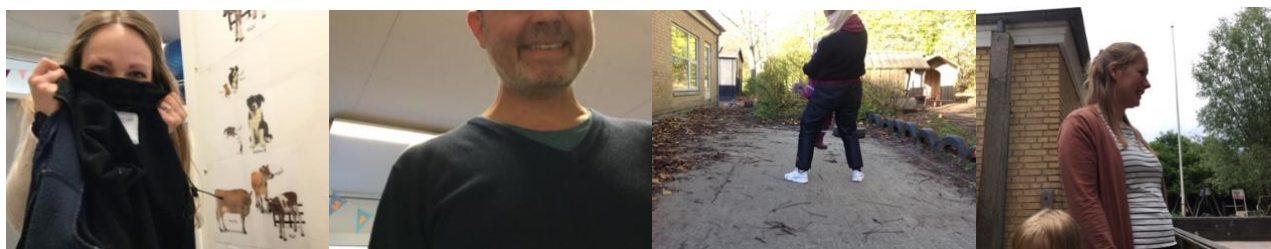
I Agnes' drømmebørnehave laver de voksne dukketeater og der er et teater.

Teater er både en aktivitet som foregår sammen med voksne, men også en aktivitet børnene selv leger.

Aktiviteter, både initieret af voksne og af børnene selv er både noget af det bedste i børnehaven og noget af det værste. Det tyder på, at det centrale er om aktiviteterne opleves meningsfulde for børnene og tager udgangspunkt i det de er optaget af her og nu.

4.1.3 De voksne

I billedmaterialet dukker de voksne op på flere af børnenes billeder. Børnene fortæller kun ganske lidt om de voksne i interviews, men de tager billeder af dem, efterhånden som de møder dem på deres vej rundt med kameraet.



Der er enkelte undtagelser hvor de voksne nævnes eksplicit ved navn, Jens eks:

Jens tager billeder af Mads. Viser billederne til Pingo.

Jens: *jeg tar billede af Mads*

Pingo: *kan du godt lide Mads*

Jens: *ja*

Tager billeder af Per. Viser billederne til Per

(Rundvisning, Jens)



Med enkelte undtagelser, fortæller børnene om de voksne som en overordnet kategori: *voksne*. Når børnene fortæller om de voksne, fortæller de, at det er de voksne der bestemmer i børnehaven

Når de voksne skælder ud

Derudover fortæller nogle børn om skæld ud og voksne der skælder ud. Dette fortæller de når jeg (Pingo) spørger til det de ikke kan lide ved at gå i børnehaven, altså dårlig kvalitet, eller manglende kvalitet.

Pingo: *er der noget I ikke kan lide?*

Ida: *ja, at de voksne bliver sure*

Pingo: *hvad gør man når de voksne bliver sure?*

Ida: *så bliver man ked af det*

Viola: *så løber man*

Taler i munden på hinanden

Pingo: *er der andre ting i ikke kan lide Åkanden?*

Vicky: *altså det er fordi jeg synes at det er taveligt at min far, når jeg driller, siger at så skal jeg op på mit værelse*

Pingo: *skal man det i børnehaven?*

Børnene i kor: *neeeeej*

Olivia: *inde i deres rumme*

(interview med de 4-5årige)

Peter fortæller også om at få skæld ud:



Trøst og støtte

Børnene fortæller om de voksne som nogen man kan søge hjælp og trøst hos, og som nogen man henter når der er konflikter:

Pingo: *hvad gør man hvis nogen driller?*

I munden på hinanden: *så siger man stop*

Vicky: *man kan også sige det til en voksen*

Ida: *man kan også sige det til en voksen.*

Pingo: *hvad sker når man siger det til en voksen?*

Ida: *så kommer de voksne og skælder ud.*

Vicky gisper

Pingo: *hvem skælder de ud?*

Ida: *dem der driller*

(Interview med de 4-5årige)



Peter har fotograferet Nadja og Line der holder i hånd

Denne sekvens er meget interessant og er et billede på dialektikken i nogle børns relation til de voksne. Ida har tidligere fortalt om, at det værste er at få skæld ud. Hun fortæller samtidig, at det man kan hente en voksen hvis man bliver drillet og at denne voksne skælder det barn ud som driller. Den voksnes skæld ud kan derfor både opleves og italesættes negativt, men også positivt, som en del af en ”retfærdig” konfliktløsning. Dette kan vise til de voksnes dobbeltrolle i forhold til børnene, som både en der trøster, men også en der regulerer og korrigerer børnenes adfærd.



Elvira har i sin drømmebørnehave skrevet at: *i min børnehave trøster de voksne børnene hvis de er blevet slået og at de voksne trøster og hjælper med at lave krea.*

De voksne skal altså være trøstende og hjælpe med aktiviteter.

Olivia, Frida og Vita fortæller her om de voksne:

Pingo: *hvad kan man lave med de voksne?*

Vita: *voksne kan spise*

Frida: *og holde møde*

Olivia: *sammen med hinanden*

Pingo: *er det sjovt når de voksne holder møde?*

I kor: *nej*

Pingo: *hvorfor ikke?*

Vita: *det er fordi så bliver det lidt sjovere hvis voksne leger*

Pingo: *leger de voksne nogle gange med jer*

I kor: *neeej*

Olivia: *nogle gange*

Vita: *nogle gange*

Pingo: *er det sjovt når de voksne leger med jer?*

I kor: *nej*

Frida: *ja*

Vita: *ja*

Pingo: *er det nogle gange sjovt?*

I kor: *nogle gange.*

(Interview Olivia, Frida og Vita)

Iben har fotograferet Per der læser en bog for Aja og Iben



Børnene fortæller modstridende om de voksne. De voksne er både sjove at lege med og så alligevel ikke, nogle gange vil de lege andre gange ikke.

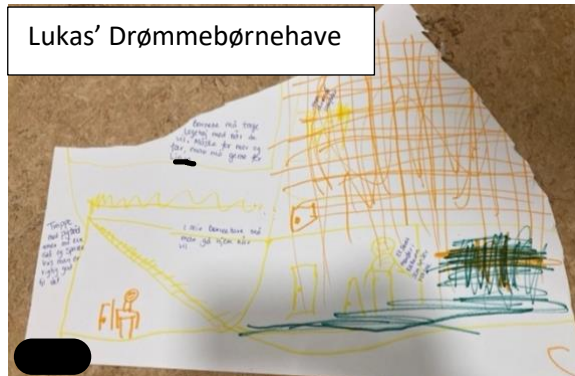
4.1.4 Medbestemmelse og selvbestemmelse

For nogle børn er medbestemmelse og selvbestemmelse vigtig, ad forskellige veje fortæller de om hvad de voksne bestemmer, hvad de selv må bestemme og hvad de kunne ønske sig selv at bestemme. Det er særligt de ældste børn i børnegruppen som er optaget af dette. I flere af børnenes drømmebørnehaver indgår en eller anden form for selvbestemmelse som det bedste i børnehaven. Selvbestemmelse er i børnenes materiale oftest knyttet til selvinitierede aktiviteter. De fortæller, at de selv må bestemme hvad de vil lege og hvem de vil lege med, til en vis grad fortæller de også, at de selv må bestemme hvor de vil lege, dette er dog begrænset noget af coronarestriktioner, som har betydet, at børnene selvbestemmelse her er blevet meget begrænset. Disse restriktioner løsnede dog i noget i løbet af perioden projektet forløb, hvilket ses i børnenes materiale.

Agnes' Drømmebørnehave



Lukas' Drømmebørnehave



I Agnes' og Lukas' drømmebørnehave er selvbestemmelse vigtig. I Agnes' drømmebørnehave er det "børnene der bestemmer hvad man skal lave". Lukas' fokuserer også på selvbestemmelse, i hans drømmebørnehave "Må man gå hjem når de vil" og "børnene må tage legetøj med når man vil".

Sigurd og Konrad berører også det at bestemme:

Pingo: *må man selv bestemme hvad man vil lave i børnehaven*

Sigurd: *Det må man ikke. Hvis man må klatre over hegn så må man det ikke.*

Pingo: *hvorfor ikke.*

Sigurd: *fordi at*

Konrad: *så slipper man ud af børnehaven*

Sigurd: *og så slipper man væk*

Konrad: *og så kan ens forældre ikke finde en*

Pingo: *hvem bestemmer hvad I skal lave når I kommer i børnehaven?*

Sigurd: *det bestemmer vi selv*

(Interview med Konrad og Sigurd)

Her fortæller de, at det er de voksne der bestemmer. Det de voksne bestemmer synes at være knyttet til regler og sikkerhed: *at man ikke må klatre over hegn*. Sigurd oplever, at børnene selv bestemmer hvad de vil lave.

Vicky fortæller i interviewet: *hvis man ikke engang gider lege med nogen, kan man bare lege selv*. Pingo: *er det dejligt at lege selv?*

Vicky: *ja.*

(Gruppeinterview med de 4-5årige).

Børnene oplever, at de selv må bestemme over deres egen aktiviteter, men at de voksne bestemmer over regler. Peter fortæller også hvordan de voksne bestemmer hvor på legepladsen børnene må være:

Pingo: *Hvad betyder den her?*

Peter: *det er en dør, den betyder at man ikke må gå ind.*

Pingo: *hvem bestemmer det?*

Peter: *de voksne.*

Pingo: *hvad hvis man gerne vil alligevel?*

Peter: *man skal blive omme på den anden side. Men hvis man får lov, så må man godt.*

Pingo: *går du nogen gange om på den anden side selvom du ikke må?*

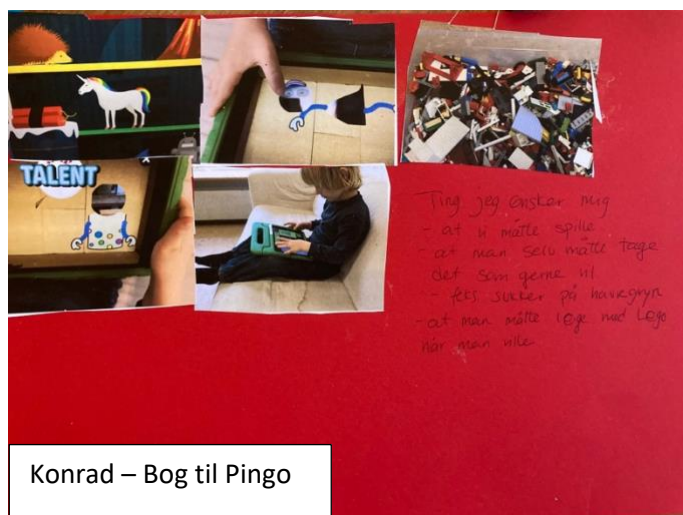
Peter: *ja, griner.*

Pingo: *griner – hvad sker der så?*

Peter: *så ser voksne nogen gange at jeg går herom.*

(rundvisning Peter)

Peter fortæller, ligesom Konrad og Sigurd, at det er de voksne der bestemmer. Peter bryder dog reglerne om, hvor på legepladsen han skal være. Han griner mens han siger det. Dette kan være et afvæbende grin, fordi jeg er der (som en voksen der repræsenterer regler og håndhævelsen af dem), men den kan også betyde, at de disse regler ikke altid overholdes og derfor kan Peter grine lidt af dem, måske betyder det, at han synes at det er sjovt at bryde de voksne regler og give modspil til disse?



Konrad skriver i bogen til Pingo at han ville ønske at man må tage det man gerne vil, f.eks. sukker på havregryn og at man måtte lege med det man ville.

Når Konrad beskriver det som et ønske tolker jeg det som noget han ikke oplever, at han kan nu. Det synes vigtigt for Konrad, at han kan have indflydelse og selvbestemmelse. Det virker til, at den manglende medbestemmelse er opleves negativt.

4.1.5 Forbindelser mellem hjem og institution

Jeg har valgt at kalde dette tema *forbindelser mellem hjem og institution*. Flere børn tog billede af og fortalte på forskellig vis om deres hjem. Denne kobling ses her hos Peter der er ved at lave en bog til Pingo:

Peter: *Uhh skal vi klippe mere ud?*

Pingo: *hvad er det?*

Peter: *det er en discokugle. Har du set en discokugle før?*

Neel: *nej det har Pingo aldrig.*

Peter: *jeg har også en discokugle derhjemme og den er flot, den er endnu flottere end den der*

Pingo: *hvorfor skal den med i din bog?*

Peter: *fordi jeg har også en discokugle derhjemme*

Pingo: *så den minder dig om det derhjemme?*

Peter: *ja*

(Peters bog til Pingo)

Discokuglen minder Peter om hans hjem og er derfor betydningsfuld. Han vælger, at billede skal med på siden med de bedste ved børnehaven. Jeg tolker det som at discokuglen bliver et bindeled mellem hjem og institution. Flere af børnene skaber disse bindeled, jeg har valgt at kalde dem *broer* mellem hjemmet og Åkanden. Broerne skaber en forbindelse mellem to ellers dekollede, men betydningsfulde arenaer i barnets liv. Behovet for at forbindelse synes vigtigt og betydningsfuldt for flere børn. Inspirationen til bro metaforen fandt i Lines bog til Pingo og hendes rundvisning:



Line har tegnet den bro hendes far og hun cykler over på vej i børnehaven – Lines bog til Pingo

Line: *Hvis man går ligeud, kommer man faktisk til Ibens hus, det er lidt sjovt, men det gør man. Jeg elsker faktisk at gå den her lille tur. Jeg går faktisk altid sådan en lille runde når jeg bliver hentet. Er det ikke mega dejligt at gå sammen med mig og Pingo?*

Vi går op på broen.

Line: *man kan se hele vores børnehaven. Altid når far henter mig går vi på den her bro, den hedder larmebroen. Der er faktisk ikke noget jeg vil vise Pingo heroppe alligevel.*

(Rundvisning Line)

Flere børn skaber spontane forbindelser mellem hjem og institution:

Neel: *Kurt, vil du fortælle noget der er dejligt i Åkanden, noget du godt kan lide?*

Kurt: *Ikke noget.*

Neel: Kan Diana måske hjælpe dig?

Diana: du kan godt lide at lege med Lego, kan du ikke?

Kurt: jeg lide lege Lego. Jeg været Legoland. Tegne Rene (storebror)

Neel: kan du tegne Rene når du er i Åkanden?

Kurt: mig, Rene bedste venner, og mor far

(Gruppeinterview med de 4-5årige)

Kurt forbinder samtale om Lego med en tur i Legoland, som igen skaber associationer til hans familie.

Flere børn tog billeder af deres feriebillede som hang i fællesrummet. Jens og Viola tog begge flere billede af både egne og andre børns feriebillede. Eva tog et billede af opslagstavlen hvor der hænger et billede af hendes, da hun er medlem for forældrerådet.



Jens: min sommerferie, det min far

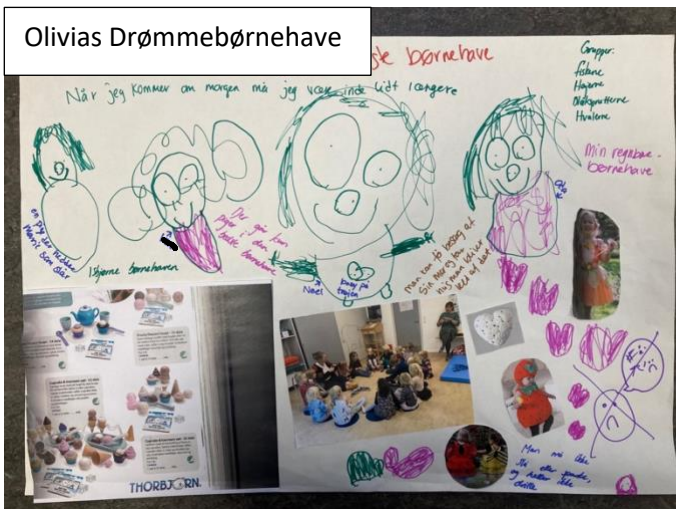


Viola: det var fra da vi havde sommerferie



Eva: der er min mor

3



Olivias Drømmebørnehave



Ajas Drømmebørnehave

³ Billedet er sløret, da jeg ikke har indhentet samtykke fra personerne på billedet til offentliggørelse

Ønsket om forbindelser mellem hjem og institution ser man også i Olivia og Ajas drømmebørnehave. I Olivias drømmebørnehave kan man f.eks. få besøg af sin mor og far hvis man er ked af det. I Ajas børnehave skal hendes mor og far være der. Jeg tolker dette ønske om forældrenes tilstedeværelse som et ønske om at skabe en tættere forbindelse mellem hjem og institution, en stærkere bro om man vil. At forældrene er fraværende i store dele af barnets hverdagsliv, kan være noget af det børnene synes at frustrerende eller vanskeligt ved at gå i børnehave.



Ida: min mor har en sort bil, hun henter mig i dag – Rundvisning. Ida

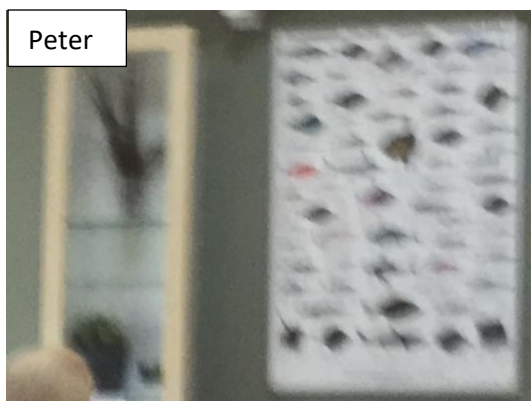
Ida tog et billede af bilerne på parkeringspladsen. Hun fortalte om hvordan hendes mor henter hende og at hun tit står og venter på hendes mor ved skraldespandene fordi hun savner hende.

Konrad fortæller i et interview: *"og der er noget dejligt ved at blive hentet for så kommer man hjem"*.

Forbindelsen mellem hjem og institution er både kilde til glæde og genkendelse, men også til savn.

4.1.6 Dyr

I Åkanden er der tudser, snegle, fisk, vandrende pinde og en Axelot. Disse dyr har en fremtrædende rolle i hos flere af børnene.



Peter

Neel: *er der andre billede der er vigtige vi får med?*

Peter: *det der*

Pingo: *hvad er det et billede af?*

Peter: *solsorter*

Pingo: *hvorfor skal de med?*

Peter: *fordi jeg elsker dem, solsorter, ved du godt at nogle af dem er sjældne*

Pingo: *er nogle af fuglene sjældne?*

Peter: *ja, og den der, og den der.*

(Peters bog til Pingo)

Dyrene dukkede særligt op i de visuelle metoder. Flere af børnene gik meget målrette efter at fotografere dyrene, mens nogle blot tog et billede, da vi kom forbi på rundvisningen. De børn som har taget billede af dyrene, bruger ord som flotte, smukke, sjove. De fortæller også om dyrenes egenskaber, f.eks. fortæller Aja, at tudserne spiser insekter og Axel (en Axolotl) spiser regnorme. Anne fortæller at hun elsker at se på fiskene. Det er påfaldende i børnenes materiale, at dyrene er meget fremtrædende hos nogle børn, mens de er helt fraværende hos andre. Jeg tolker denne forskellighed som et tegn på børnegruppens heterogenitet. Børnene har forskellige interesser og bliver optaget af forskellige elementer i deres hverdagsliv. Det synes derfor også at være forskellige ting som opleves og erfarer som hhv. gode og dårlige.

Aja har fotograferet tudseren



Iben har fotograferet Axel



Anne har fotograferet fiskene

4.1.7 Ture ud af huset

Turer ud af huset var noget flere af børnene forbandt med noget godt, og for nogle børn noget de manglede. Konrad og Sigurd fortæller her ganske ivrigt om turer ud af huset:

Pingo: *hvad kunne I ønske?*

Sigurd: *jeg ville ønske at Åkanden gav mig lov til at rejse rundt i hele verden*

Konrad: *og jeg ville ønske at man måtte gøre det man selv ville*

Pingo: *hvad bestemmer de voksne at I skal?*

Sigurd: *at vi skal gå på tur og..*

Konrad: *vi kan godt lide at gå på tur, det er noget af det vi kommer til at opleve. Og nu går vi næsten ikke mere på tur, kun når der er fødselsdag. Og det gjorde vi i overgår*

Sigurd: *de bestemmer at vi skal blive i Åkanden og ikke klatre over hegnet. Jeg ved godt hvorfor de har sat en hæk op. Det er hvis vi har klatret over hegnet så kan vi ikke komme ud for så er der en hæk for.*

Pingo: *finder de voksne på ting i skal lave?*

Sigurd: *som at vi skal på tur*

Konrad: *Nadja er syg, men hun siger nogle gange at vi gerne må komme på tur, men så afbryder de andre voksne. Men det er faktisk sådan at hver gang vi skal på tur så kommer en af de andre og afbryder*

Pingo: *kommer I så ikke afsted?*

Konrad: *jo for så afbryder Nadja igen og såå (holder en pause)*

Pingo: *så kommer i afsted?*

Konrad: *ja og så skynder vi os i hvert fald ud af lågen.*

(Interview med Konrad og Pingo)

I interviewet med Konrad og Sigurd dukkede temaet *ture* op for første gang. Drengene vil opleve noget. De fortæller hvordan de ikke kommer på tur mere, hvilket de synes er dårligt. De fortæller om at klatre over hegnet, men at det må de ikke. Det virker næsten som om, at de ønsker at tage sagen i egen hånd og bryde ud og opleve verden. De fortæller hvordan Nadja giver lov til at gå på tur, men at de andre voksne afbryder. Det bliver nærmest en kamp om at skynder sig ud ad lågen inden de andre voksne lykkedes med at forhindre turen.

Line har taget Pingo med udenfor børnehaven.

Pingo: *Går du tur i børnehaven.?*

Line: *Ja nogle gange går jeg tur alene.*

Pingo: *kan du lide det?*

Line: *ja det er faktisk ret dejligt.*

Pingo: *hvor går du hen?*

Line: *Nogle gange går jeg ned til halvtaget.*

Neel, *tror du ikke at vi skal gøre det her en gang til, en anden dag?*

Neel: *Hvad spørger Pingo om?*

Line: *han spørger om vi ikke snart kan gå uden for børnehaven?*

Neel: *nej Pingo nu skal vi lige være inde. Hov den blev vist lidt sur? Tror den er glad igen?*

Line: *Nej for jeg ville jo også ud at gå den der tur.*

Neel: *Pingo vil gerne spørge dig om noget, er der noget du ikke kan lide i Åkanden?*

Line: *jeg kan lide alt. Hvornår kan vi egentlig gå uden for børnehaven?*

Neel: *ikke nu, vi skal blive inde i børnehaven*

(Rundvisning, Line)

Line har fotograferet fortovet foran børnehaven



Line fortæller, at det er dejligt at gå på tur. Hun er meget vedholdende i sine forsøg på at komme udenfor børnehaven igen. Hun spørger efterfølgende til det mange gange. Det virker til at Line forbinder turer ud af huset med noget godt



Aja fortæller i bogen til Pingo: Kære Pingo, det bedste: at være uden for børnehaven. Du skal komme hjem til mig.

Aja fortæller i lighed med andre børn, at det er dejligt at komme uden for børnehaven.

4.1.8 Samtalecafe med personalet

Børnenes mosaikker gav anledning til overraskelse, nysgerrig og undre hos personalet. Særligt de visuelle metoder optog personalet og de drøftede og reflekterede over hvad børnene formidlede i de forskellige mosaikker.

Refleksioner over den pædagogiske praksis

Flere af børnenes mosaikker gav anledning til refleksioner over den pædagogiske praksis. Her er det Konrads bog til Pingo som giver anledning til refleksioner over forskelsbehandling børnene imellem: *"Hvordan man ligesom, når man har børn der stikker ud på forskellige måder, indvier de andre børn i, at man (børnene red.) er forskellige og nogle har brug for noget særligt. Og ja hvordan, når han (et barns med særlige behov) sidder med IPaden. Måske vi kunne give Konrad lov til også at have IPaden nogle gange, selv om at han ikke har de samme særlige behov"*.

Personalet bliver også optaget af, at flere børn ønsker at smide de børn som slår eller driller, ud af børnehaven. Dette fører til forskellige refleksioner over hvad børnene viser os: *"Jeg tænker, at det er en nultolerance. "Vi vil ikke have det. Slut". Så kan det godt være, at der er forskellige årsager til det og vi godt kan lide de børn der gør det, men det, at man gør, det er utilstedeligt"* og igen her: *"Jeg tænker måske også, at de efterlyser noget, der er måske nogle følelser de ikke føler at de bliver mødt i"*.

Børnenes mosaikker synes at give andre perspektiver på den pædagogiske praksis.

Børnenes fraværende billeder af planlagte pædagogiske aktiviteter gav anledning til længere drøftelser over årsagen til dette fravær: ”Men hvad er det for nogle aktiviteter børnene tilbydes? Jeg kan godt forstå, at der er flere børn der fortæller om bålet, for der er nogle vildt engagerede voksne som bare vildt gerne vil det her bål og så vil børnene det også. Men når jeg klipper en påskehare ud og limer pallietter på det, kan jeg egentlig godt forstå at de ikke tager et billede af det. Altså fordi det er lidt ned fra højre, fordi der er Påske, så mit engagement måske heller ikke smitter af så samme måde som Pers engagement i bålstedet. I hvert fald i den aktivitet”.

At balancere børneperspektiver og det pædagogiske voksenperspektiv

Børnenes mosaikker gav anledning til refleksioner om forholdet mellem et pædagogisk voksenperspektiv og børneperspektiver.

Personalets egen forforståelse og kendskab til børnene oplevede nogle som udfordrende: ”Jeg synes, at det er spændende, men også svært. Det er svært ikke at se Line, uden at jeg ser Line som jeg kender hende. Jeg kan jo nemt sige, nårh ja, jeg ved godt hvad det i virkeligheden handler om. Eller det er underligt for, det plejer hun ikke at gøre”. Det virker til, at det er svært for personalet at forholde sig til *det* barnet siger, uden at tolke det ind i en eksisterende forståelse af barnet.

Flere studsede også over det de kalder selvmodsigelser: ”Det sjov selvmodsigelig, Konrad siger, at han ikke kan lide at blive slået når han leger slåskamp, men samtidig er hans yndlings ting slåskamp. Det samme med Aja. Hun skriver, at hun bedst kan lide at være inde og lave perler og tegne, men når man ser det her, er det ren natur Så det er også et sjovt lille miss-match”. Flere udtrykker underen over, at børnene ikke er konsistente i deres mosaikker eller påpeger at deres mosaikker måske havde set, anerledes ud hvis konteksten havde været anerledes.

Personalet drøftede også hvor meget plads børneperspektiver skal gives i udviklingen af den pædagogiske praksis: ” Jeg tænker, at der er ingenting der står alene. Så hvis man siger, jamen kan vi tage det bedste af flere verdner. For vi må passe på, at vi ikke siger, at det er børnene der har ret. For vi har noget livskundskab, vi har den viden med, vi har læst i mange år for at blive så kloge som vi nu er og de forskellige perspektiver vi har her, som vi sætter i spil er også sindssyg vigtige, men at inddrage de her forskellige perspektiver når vi gør noget synes jeg er genial, vi skal bare passe på at det ikke komme til at stå alene”. Forholdet mellem hvad børnene skal bestemme og have indflydelse på og hvad personalet skal bestemme, fylder en del i drøftelserne. Personalet beslutter sig ikke for et endegyldigt standpunkt eller enighed, men reflekterer over hvordan man balancerer børneperspektiverne og den pædagogiske ambition personalet har på børnenes vegne. En pædagog

fortæller her hvordan pres fra forvaltningen kan skabe et krydspres i arbejdet med børneperspektiver: *"Jeg tror nogle gange også som voksen, med alt det der kommer ovenfra, at det skal være målbart og vi skal dokumentere, det hænger lidt ved os alle sammen og vi måske også konstant har det for øje at de skal starte i skole og de skal lære at sidde stille, men nogle gange altså det med at være i det nu og her, det har også en værdi".*

Perspektiver på metoden i forhold til udvikling af praksis

Børnenes materiale gav som beskrevet anledning til refleksioner over praksis. Det gav også anledning til refleksioner over hvordan mosaiktilgangen kan anvendes i udvikling af praksis. Eksempelvis her med valg af temaarbejde: *"Men man kan jo også stille det spørgsmål hvorfor temaer?? Giver det mening for børnene?? Vi kan jo se at de gerne vil have krea, men de vil selv vælge hvornår", "Måske skal vi stille limpistoler og pailletter frit frem. Og så handler det jo om at fange de børn som aldrig går derind af sig selv. Men måske kunne vi tage noget af det med videre når vi skal arbejde videre vores funktionsopdeling, hvor meget skal være voksenstyret og hvor meget skal egentlig bare være tilgængeligt".* Personalet reflekterer i fællesskab over hvor og hvordan metoden kan give mening i udvikling af praksis, forskellige eksempler nævnes.

4.2 Analyse

Fundende giver mange forskellige perspektiver på det som kan være tegn på kvalitet.

Denne mangfoldighed viser tilbage til børnenes individuelle forskellighed, men også begreberne kompleksitet og flertydighed. Børnene har forskellige interesser og præferencer, hvilket kommer til udtryk i den skabte empiri. Børnene har desuden meget forskellige erfaringer med at gå i daginstitution. Denne mangfoldighed udtrykker en heterogenitet i børnegruppen, en mangfoldighed i perspektiver. Der er dog også mange perspektiver der går igen i børnegruppen, en homogenitet i erfaringer, oplevelser og interesser.

I skabelsen af empirien har jeg spurgt børnene hvad er det bedste og værste ved at gå i børnehave? Jeg har derved forsøgt at oversætte kvalitetsbegrebet, så det blev meningsfuldt og nærværende for børnene og deres hverdagsliv i børnehaven. Min analyse af empirien bliver derved en øvelse i eller forsøg på, at oversætte det børnene har vist og fortalt mig, tilbage til kvalitetsbegrebet.

Jeg har konstrueret forskellige temaer på baggrund af empirien.

I hvert tema viser børnenes perspektiver både det bedste og værste ved at gå i børnehave. Det bedste og det værste står i et dialektisk forhold til hinanden. Det er imellem børneperspektiver på det bedste og det værste i børnehaven at jeg mener, at vi finder en nuanceret forståelse af hvad kvalitet

kan være i et børneperspektiv. Homogenitet og heterogenitet: Jeg har forsøgt at indfange denne dobbelthed i min analyse, ved både at skrive fællestræk og forskelligheder frem. Dette betyder til tider, at børnenes svar både rummer modsætninger og ligheder.

At have venner og at lege. I et børneperspektiv synes venner at være et tegn på kvalitet. Børnene nævner alle, deres venner som det bedste i børnehaven og som motivation for at gå i børnehave. Det synes at være særdeles vigtigt for børnene, at de har nogen at lege med. Betydningen af venner, går igen i flere undersøgelser (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, Nordahl, mfl., 2012, Kragh-Müller, 2010, Kragh-Müller & Isabell, 2010). Kragh-Müller og Ringsmose (2015) finder, at det vigtigste for børn er at have nogle at lege med. De finder også at der er forskel på store og små institutioners mulighed for at skabe gode betingelser for, at børnene kan etablere gode relationer til deres jævnaldrende. Kragh-Müller (2010) finder derudover, at børn indbyrdes har forskellige muligheder for at etablere gode relationer med jævnaldrende børn.

Relationerne til de andre børn er ikke kun forbundet med tilfredshed og glæde hos børnene. Flere af børnene viser og fortæller hvordan relationerne med de andre børn kan være vanskelige og anledning til det værste ved at gå i børnehave: at blive drillet eller slået. Denne dobbelthed beskrives af flere (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, Nordahl, mfl., 2012, Kragh-Müller, 2010, Kragh-Müller & Isabell, 2010). Kragh-Müller og Ringsmose (2015) skriver hvordan konflikter med andre børn og at blive drillet er det værste for børn i børnehaven. Nordahl mfl. (2012) skriver hvordan stort set alle børn havde venner, og at 80 procent af børnene oplevede at blive drillet. Denne dobbelthed træder tydeligt frem i empirien. Jeg tolker dette som, at relationerne til de andre børn både rummer aspekter af god og dårlig kvalitet i et børneperspektiv. Kragh-Müller og Isabell (2010) påpeger, at det er vigtigt, at det pædagogiske personale hjælper børnene til at etablere gode relationer til deres jævnaldrende og hjælper med at håndtere konflikter. I relation til det værste ved at gå i børnehave beskriver flere børn fysisk smerte. Dette er interessant, da jeg inden undersøgelsen ikke forbandt dette med tegn på dårlig kvalitet, men det synes at fremstå sådan for mange børn. Husted og Lind (2016) finder ligeledes, at fysisk smerte fylder meget for flere børn, når de skal beskrive det værste i børnehaven.

Leg er ligeledes et fremtrædende tegn på kvalitet i empirien. Leg synes at være barnets primære formål med at gå i børnehave. Kragh-Müller og Ringsmose (2015) og Kragh-Müller (2010) finder ligeledes at gode legemuligheder er vigtige for børn. Leg synes i empirien i høj grad at være forbundet med selvinitierede aktiviteter med venner.

Steder og aktiviteter. I et børneperspektiv synes forskellige steder og aktiviteter at være tegn på kvalitet. Ligesom i foregående afsnit om venner og lege, kan steder og aktiviteter på være tegn på god og dårlig kvalitet, på det bedste og værste i børnehaven. Børnene fortæller om og viser mange steder ude som ikke på forhånd er indholdsbestemt, som f.eks. et legekøkken kan være. Flere af billederne kræver en forklaring for at udefrakommende forstår stedets betydning. Steder synes at være forbundet til de lege og venner børnene leger med. Stederne synes derfor at få deres kvalitet gennem det børnene kan lege der. Mari Pettersvold og Solveig Nordtømme (2019) undersøgte hvad børn selv synes er vigtigt i deres børnehaveliv. Børnene skulle fotografere det de ville huske fra deres børnehavetid, opdraget var ”*Hvilke fotografier vil du tage for at huske børnehaven?*” (Pettersvold & Nordtømme, 2019, s.28). Pettersvold og Nordtømme fandt bl.a. at børnene tog mange billeder af ”*egeninitierede aktiviteter utendørs*” (Pettersvold & Nordtømme, 2019, s.45). Steder hvor der, med Pettersvold og Nordtømmes tolkning, er en vis frihed, hvor det ikke på forhånd er givet hvad der skal foregå. Stederne er tilbagetrukket fra det mere organiserede børnehaveliv. Steder rummer gode forudsætninger for at, børnene selv kan initiere lege og aktiviteter. Det er ifølge Pettersvold Nordtømme steder hvor leg har gode vilkår (Pettersvold & Nordtømme, 2019, s.45). Anette Boye Koch undersøgte børns perspektiver på trivsel, hun anvendte fotografi som metode. Her fandt hun, at børn er orienteret mod steder de forbinder med gode legemuligheder. Disse er ofte afskærmede steder, der adskiller sig fra det Koch kalder ”de institutionaliserede steder” (Koch, 2013, s.78). Stederne er kendetegnet ved, at det ikke er steder de voksne ville have udpeget som vigtige (Koch, 2013, s.78).

Børnene har også taget billeder inde, disse billeder er ofte knyttet tæt til det individuelle barn. Det er f.eks. billeder af barnets garderobe, grupperum, ynglings rum, køleskabet med madpakke og drikkedunk mm.. Børnene har på tidspunktet for indsamlingen af empirien nærmest ikke været inde i 6-9 mdr. og dette kan have betydning for mængden af billeder. Motiverne på billeder og hvor børnenes rundvisningen primært viste hen, samt hvad børnene fortalte om i interviews.

Koch finder ligeledes, at børn tager flere billeder af noget der ”har at gøre med oplevelsen og etablering af identitet” (Koch, 2013, s.79). Det er f.eks. garderoberum, madpakker, billeder af barnet mm.

Børnenes forhold til steder og rum har udviklet sig igennem projektet. Det er interessant hvordan uderummet har forandret sig fra noget godt til noget dårligt. Dette kan skyldes årstiden, projektet startede i efteråret, hvor vejret stadig var lunt og sluttede i foråret. Vinteren var meget kold og flere af børnene gav udtryk for, at det var hårdt at være udenfor hele dagen. Coronarestriktionerne

bevirkede også, at vi *skulle* være udenfor hele dagen, børnenes selvbestemmelse og indflydelse på hvor de ønskede at lege var dermed borte. Tidligere havde børnene større indflydelse på hvor de ville lege. Derudover viser materialet forskellighed hos børnene, både over tid, men også indbyrdes. Aktiviteter initieret og styret af voksne synes ikke at være tegn på kvalitet i et børneperspektiv. Hvor det i forskning og kommunale kvalitetsstandarder ofte forbindes med god kvalitet, gik flere børn enten forbi disse aktiviteter uden at forholde sig til dem, eller talte negativ om dem. Samme fund gør Koch (2013), hun finder, at børnene ikke fotograferer vokseninitierede aktiviteter eller hverdags rutiner (Koch, 2013, s. 80). Der synes dog at være undtagelser i min empiri, fx. bading og bål. Aktiviteter initieret *af børn sammen* med voksne forbinder de fleste børn med noget godt og som et tegn på god kvalitet. Kragh-Muller og Isabell (2010) fandt, at børnene generelt var mindre engageret i voksenstyrede aktiviteter. De peger på at det pædagogiske personale må tage udgangspunkt i børnenes interesser og deltage i aktiviteter initieret af børnene eller med udgangspunkt i børnenes interesser. Kragh-Müller og Ringsmose (2015) finder også at voksen initierede aktiviteter og rutiner er noget af det børnene ikke kan lide i børnehaven. Dette støtter op om de perspektiver børnene i nærværende undersøgelser bibringer.

De voksne. De voksne optræder på en interessant måde i børnenes mosaikker. I et børneperspektiv er de voksne på samme tid fraværende og til stede. De voksne fylder ikke specielt meget i børnenes materiale. Koch (2013) finder samme fravær af voksne i hendes undersøgelse (Koch, 2013, s.80). Hvor voksne er nærmest helt fraværende i hendes undersøgelse, er de dog til stede på flere billeder og udsagn i min undersøgelse. Måden børnene har fotograferet de voksne, minder mig om den måde de har fotograferet deres garderobe, drikkedunke, madpakker mm. Som en del af rammerne og rutinerne i børnehaven.

Børnene fortæller modstridende om de voksne. De voksne er både sjove at lege med og så alligevel ikke, nogle gange vil de lege andre gange ikke. Jeg tolker dette som et udtryk for børnenes levede erfaringer med de voksne. Nogle gange *er* de voksne sjove at lege med. Måske når de fordyber sig i legen og er nærværende? Andre gange er de *ikke* sjove at lege med. Måske hvis de regulerer legen for stramt, irettesætter eller er fraværende. Nogle gange vil de voksne *gerne* være med i legen, andre gange vil de *ikke* være med. Så det kan tyde på, at det ikke kun er et spørgsmål om de voksne er deltagende i børnenes lege og hverdagsliv, men også kvaliteten af deres tilstedeværelse synes at have betydning for om børnene oplever det som godt eller dårligt. Samme dialektik synes at eksistere i forhold til skæld ud. Børnene forbinder de voksnes skæld ud med det værste i børnehaven. Dette fund går igen i tidligere forskning (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, Nordahl

mfl., 2012, Kragh-Müller 2010). Samtidig viser og fortæller flere af børnene et ønske om, at de voksne sanktionerer de børn som bryder reglerne og f.eks. slår eller driller ved eksempelvis at skælde ud. Skæld ud fremtræder dog hovedsageligt som et tegn på dårlig kvalitet i et børneperspektiv.

En god relation til de voksne synes dog også at være et tegn på god kvalitet i et børneperspektiv. Flere børn viser og fortæller om voksne der trøster, læser, leger og viser omsorg. Isabel og Kragh-Müller (2010) og Nordahl mfl. (2012) finder, at gode relationer til voksne er vigtige for børn og at børn generelt har et godt forhold til de voksne.

Medbestemmelse og selvbestemmelse. Medbestemmelse og selvbestemmelse synes både at handle om, at kunne bestemme selv, men også at de voksne bestemmer noget. Det virker ikke til at være ubetinget dårligt, at de voksne bestemmer, men samtidig virker det til, at flere af børnene ønsker mere selvbestemmelse og at de forbinder egen selvbestemmelse som godt. Pettersvold (2015) undersøgte børneperspektiver på demokrati, her fandt hun, at børn accepterede, at voksne bestemte så længe de havde ”gode grunde til det” (Pettersvold, 2015, s.100). Børnenes oplevelser af med og selvbestemmelse synes i høj grad at handle om hvem de vil lege med og hvor de vil lege.

I mosaikker viser og fortæller børnene også om at yde modstand. Nogle børn fortæller om at bryde reglerne og om at hoppe over hegnet. Koch (2013) finder også at børn på forskelligvis yder modstand mod de voksnes regler (Koch, 2013, s. 81). Dette kan tolkes som en måde at skabe mere rum for selv og medbestemmelse. Hvis de voksnes regler bliver for stramme eller som Pettersvold (2015) finder, for ulogisk for barnet (Pettersvold, 2015, s. 99) så yder børnene modstand og bryder reglerne. Modstanden er dog ofte i det skjulte og børnene anvender forskellige strategier i deres modstand.

Et sted hvor ønsket om medbestemmelse træder tydeligt frem, er spørgsmålet om barnet skal være ude eller inde. Flere børn giver udtryk for, at det værste er at de skal være ude når de ikke har lyst og de ville gerne kunne bestemme, at de måtte være inde.

Det er interessant, at med- og selvbestemmelse er mest præsent hos de ældste børn. Der er en homogenitet i storebørns-gruppen, hvor med- og selvbestemmelse er et vigtigt perspektiv og kilde til både glæde og frustration. Temaet er næsten ikke eksisterende hos de 4-5årige. Der synes derved at være en heterogenitet mellem aldersgrupperne.

Muligheder for med- og selvbestemmelse synes at være tegn på god kvalitet. Det synes dog at være vigtig, at børnene gives plads til med- og selvbestemmelse, så de ikke i det skjulte skal yde modstand for at opnå det.

Uventede perspektiver: Forbindelser mellem hjem og institution, dyr og ture ud af huset. Disse tre temaer har jeg ikke fundet i tidligere litteratur. De var på hver deres måde uventet, men fremtrædende i empirien.

Forbindelser mellem hjem og institution var ikke overraskende for mig som pædagog. Jeg ser og erfarer hver dag, hvordan børn forsøger at skabe forbindelser mellem hjem og institution. I Åkanden arbejder det pædagogiske personale med at understøtte børnenes forsøg på at skabe disse forbindelser. Det er interessant at undersøge om dette perspektiv vil være fremtrædende i institutioner som ikke har samme fokus? Tydeligt er det i hvert fald for børnene, at disse forbindelser er vigtige og jeg tolker det som et tegn på god kvalitet i et børneperspektiv, når det lykkes børnene at skabe forbindelser mellem hjem og institution. Samtidig er den manglende forbindelse et tegn på dårlig kvalitet i børnehaven, på noget af det de synes er svært. Flere børn viser og fortæller hvordan de savner deres forældre, gerne vil have dem i børnehaven mm. Temaets dialektik vises derved. Når jeg ser på børnenes samlede materiale, kan det synes vigtigt, at personalet kan understøtte børnenes forsøg på at bygge bro mellem hjem og institution, da det synes betydningsfuldt for barnet og som noget de forbinder med god kvalitet, når denne forbindelse etableres. Derudover må personalet også forstå den sårbarhed denne forbindelse repræsenterer i form af afsavn og manglende mulighed for at skabe forbindelser.

Jeg tolker temaet dyr som et udtryk for kvalitets begrebets kontekstafhængighed. I Åkanden er der flere forskellige dyr som har en fremtrædende plads i den pædagogiske praksis. Dyr som et tegn på god kvalitet optræder ikke som en indikator på god kvalitet i de eksisterende konstruktioner af kvalitet. Hvordan skulle de også kunne det, når dyr ikke er en del af alle børnehavepraksisser? Men dyr er en del af Åkandens praksis, og i børneperspektivet synes det at være en vigtig del og et tegn på god kvalitet.

Ture ud af huset synes for mange børn at være et tegn på god kvalitet og mangel på turer et tegn på dårlig kvalitet. Dette perspektiv var ganske ukendt for mig. Børnene fortalte med stor iver om at komme på tur.

Samtalecafe med personalet. Børnenes mosaikker gav anledning til refleksioner over praksis. Personalet tog udgangspunkt i mosaikkerne og forbandt disse til den pædagogiske praksis. Jeg tolker dette som en måde hvorpå børneperspektiver bliver inddraget i refleksioner over den pædagogiske praksis. Husted og Lind (2016) finder, at børns tegninger giver anledning til fælles faglige fortolkninger og diskussioner blandt personalet. Dette gav ifølge Husted og Lind børnene stemme og udfordrede personalets egne perceptioner, faglighed og pædagogik. Dette skabte således

en dialog mellem børns perspektiver og voksnes børneperspektiver (Husted & Lind, 2016, s.56). Det virker til at mosaiktilgangen giver personalet indsigt i børneperspektiver på den pædagogiske praksis, hvilket sætter gang i refleksioner over hvordan personalet kan udvikle den pædagogiske praksis, så den i højere grad tager udgangspunkt i børneperspektiver.

At balancere børneperspektiver og voksenperspektiver træder frem i empirien som udfordrende for personalet. På den ene side ønsker personalet at give plads til børneperspektiver, på den anden side træder pædagogikkens normative karakter frem. Personalet *vil* noget med børnene. Som Johansson (2015) beskriver kan pædagogikkens normative karakter og opdrag skabe distance til børns perspektiver. Personalet veksler mellem at forstå *barn som medmennesker*, hvor pædagogen har nærhed til børneperspektiver og disse gives plads, fx når personalet taler om hvorfor nogle børn ønsker at andre børn skal smides ud af børnehaven. Andre steder er det *voksne ved bedst* hvor det synes vigtigt for personalet, at de voksnes viden og ambitioner med børnene gives plads, også selvom det er på bekostning af børneperspektivet. Personalet er derved mere distanceret fra børneperspektivet. Krav fra forvaltningen synes også at vanskeliggøre nærhed til børneperspektiver. Personalet taler om et pres fra forvaltningen som fjerner fokus fra barnet her og nu, hvilket også synes at vanskeliggøre nærhed til børneperspektiver.

5 Diskussion

5.1 Børneperspektiver på kvalitet

Med flere forskellige børneperspektiver på kvalitet med udgangspunkt i empirien konstrueres i analysen, og endnu andre perspektiver genfindes i andet litteratur. Flere perspektiver genfindes også i andet litteratur. Der er dog også perspektiver på kvalitet som fremstår som nye: *forbindelser mellem hjem og institution, dyr og turer ud af huset*. Børnene viser derved flere veje til nye og ukendte sider af kvalitetsbegrebet.

Selve de ”nye” perspektiver er i sig selv interessante for det pædagogiske personale, da det giver indsigt i, hvad der er betydningsfuldt for børnene. Det faktum at der viser sig nye og ukendte perspektiver, er ydermere interessant i forhold til selve kvalitetsbegrebet.. At kvalitet i et børneperspektiv viser andre aspekter af kvalitetsbegreb end tidligere undersøgelser, mener jeg understreger kvalitetsbegrebet, konstruerede og situerede karakter. Kvalitet er dermed ikke objektiv, åbenbart og kontekstafhængig, som det præsenteres i de eksisterende konstruktioner af kvalitet, men kan være forskelligt alt efter hvilken kontekst barnets hverdagsliv foregår i og ikke mindst fra barn til barn. Børneperspektiver synes derfor at være vigtige at undersøge for at få et nuanceret og kontekstbundet forståelse af kvalitet.

Min undersøgelse skriver sig ind i nyere barndomsforskningstradition. I undersøgelsen børneperspektiver på kvalitet, fremstår barnet som subjekt i konstruktionen af kvalitet. Børnene delagtiggør personalet i deres perspektiver på kvalitet, og får dermed mulighed for at medkonstruere kvalitetsbegrebet. I de eksisterende konstruktioner af kvalitet, fremstår barnet som objekt for kvalitet. Kvalitetsbegrebet er fastlagt, og tilbage står at vurdere og udvikle den kvalitet barnet modtager.

Børn er aktive aktører, og vil på trods af objektgørelsen ikke ”blot” være passive modtagere. Et eksempel på dette er de voksnes regler. I ECERS materialet er regler et pejlemærke på god kvalitet, og tydelig rammesætning og håndhævelse af regler er et tegn på ”udmærket praksis” (Larsen & Andersen, 2008, s.30). På trods af dette bryder børnene reglerne og yder modstand mod disse, hvis de ikke oplever reglerne som legitime. Illegitime regler kan opleves som udtryk for dårlig kvalitet for et barn, men som legitime regler og dermed god kvalitet i ECERS.

Børneperspektiverne på kvalitet er i et her-og-nu perspektiv. Børnene er optaget af, hvad der er det bedste, og det værste her og nu. Der er ikke nogen perspektiver, der viser ud i fremtiden, til et liv barnet skal leve senere. Dette er interessant i lyset af de eksisterende konstruktioner af kvalitet, hvor fokus i høj grad er på barnets fremtidige liv. Jeg argumenterer for, at det er vanskeligt at fastholde barnets her-og-nu perspektiv på kvalitet, og samtidig arbejde med de eksisterende konstruktioner af kvalitet, med det stærke fremtids perspektiv. Børnenes stemmer kan hurtigt miste deres styrke, hvis de skal konkurrere med de voksnes. Som Warming (2003b) og James (2007) pointerer, usynliggøres børneperspektiver ofte, hvis de er i uoverensstemmelse med voksnes.

5.2 Inddragelse af børneperspektiver i udvikling af kvalitet

Pædagogisk praksis skriver sig ind i politiske og kommunale forvaltnings diskurser. Togsverd viser hvordan kvalitetsmaskineriet, som hun kalder det, er en del af en kommunal styringskæde, hvor den viden kvalitetsrapporterne bibringer skal bruges til ”at målrette og vidensbasere pædagogiske indsatser og skabe mere kvalitet” (Togsverd, 2015, s.6). Kvalitet vides på bestemte måder og pædagogisk praksis påvirkes igennem kvalitetsrapporter og målinger. I de eksisterende konstruktioner af kvalitet som vi ser hos eks. EVA og i den kommune Åkanden ligger i, forstås kvalitet som kontekstafhængigt og målbart. Kvalitet er noget vi kan indfange, noget objektivt som er ”derude”. Jeg mener, at de eksisterende konstruktioner af kvalitet vanskeliggør personalets nærhed til børnenes perspektiver. Når der arbejdes med faste og objektive kvalitetsforståelser, skabes der distance til børnenes perspektiver. Særligt hvis børnenes perspektiver står i modsætning

til de voksnes perspektiver. Moss, Dahlberg og Pence forlader helt begrebet kvalitet, for i stedet at bruge begrebet meningssskabelse, da de ikke mener, at begrebet er meningsfuldt (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.109). Jeg fastholder dog begrebet kvalitet. Jeg mener, at det er vigtigt, at det pædagogiske personale anvender etablerede begreber som fx. kvalitet. Som pædagog er det et vilkår, at man arbejder man i nogle etablerede systemer og diskurser.

Hvis børneperspektiver skal inddrages i udvikling af kvalitet, må kvalitetsbegrebet oversættes så det er meningsfuldt for den pædagogiske praksis og skaber mulighed for nærhed til børneperspektiver. For at denne oversættelse kan finde sted, må begrebet kvalitet demaskeres og dets socialkonstruktivistiske karakter afdækkes. Ifølge Moss, Dahlberg og Pence må kvalitet forstås som et subjektivt, værdibaseret, relativt og dynamisk begreb, med mulighed for mange forskellige perspektiver på hvad kvalitet er. De argumenterer for at arbejde med kvalitet må kontekstualiseres (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.104). Kvalitet er dermed ikke et objektive kontekstafhængigt begreb.

Hvis kvalitet ikke eksisterer uafhængigt af kontekst, ikkelader sig objektive måle eller entydigt definere, hvad stiller vi så op med begrebet? Vi skal ifølge Biesta, genskabe forbindelsen med diskussionen om formål (Biesta, 2008, s.33). Biesta argumenterer for, at det der *bør* gøres, ikke kan udspringe af hvad der *er* sket (Biesta, 2008, s.35). Med Biestas argumentation kan man derved ikke udvikle kvalitet på baggrund af målinger af eksisterende kvalitet. Vi må i stedet forholde os til hvordan det bør være, hvad er den ønskværdige pædagogiske praksis. Kärrby peger på at vurderinger af kvalitet må forgå ved hjælp af en diskussion om hvilke mål der tilstræbes (Kärrby, 1993, s. 19). Kvalitet er derved ikke kontekstafhængig, det er situeret og forbundet til det formål der tilstræbes, hvad vil vi med daginstitutionerne? Ifølge Biesta må vi engagere os i diskussionen om hvad er god pædagogik (Biesta, 2008, s.36). Før vi kan gå ind i diskussion om *hvad* kvalitet er, må vi først engagere os i hvad formålet er med daginstitutionerne, hvad er det ønskværdige? Kvalitetsbegrebet fremstår derved værdibaseret, fremfor faktuel og objektiv. Dette skaber plads til, at børneperspektiver kan inddrages og gives plads i udvikling af kvalitet.

Kvalitetsbegrebets relative og værdibaseret natur kan ikke undgås, men man må træffe valg og disse bør være så demokratiske som muligt (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.105).

Jeg argumenterer for, vi må konstruere et kvalitetsbegreb der er flerstemmigt og dialogisk. Et *flerstemmigt* begreb som rummer forskellige dimensioner og perspektiver. *“Rather than discovering the truth about 'quality', and with it certainty and firm foundations for policy and*

practice, perhaps we are destined to live with multiple perspectives and ambivalence and the necessity of taking responsibility for choices” (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, s.106). Kvalitet kan have forskelligt indhold, ikke blot for forskellige grupper, så som forældre, pædagoger, politikere, børn, men det kan også have forskelligt indhold børn imellem (Kärrby, 1993, s.112). Der kan både være fællestræk, elementer som går igen på tværs, men også forskelligheder og modsætninger. Kvalitet må derfor forstås både homogent og heterogent. Vi må udvide vores forståelse af hvad viden om kvalitet kan være og inddrage og undersøge flere perspektiver.

Børneperspektiver må derfor stå centralt, da børnenes oplevelser, erfaringer og forhandlinger af kvalitet er andet og mere end det voksne perspektiv, det voksne perspektiv kan derfor ikke stå alene. Hvor den dominerende konstruktion af kvalitet fokuserer på objektive parametre for kvalitet etableret af eksperter, *et monologisk kvalitetsbegreb*, argumenterer jeg for et *dialogisk kvalitetsbegreb*. Dialogisk forstået som en løbende samtale om hvordan kvalitet forhandles, konstrueres og leves i daginstitutionerne. Kvalitet er situeret og kontekstbundet. Jeg anerkender, at der findes træk ved kvalitet der er gyldige på tværs af kontekster, men disse træk mister deres relevans for pædagogisk praksis, når de fjernes fra den kontekst de er bundet til.

Konstruktioner af et flerstemmigt og dialogisk kvalitetsbegreb kræver særlige kompetencer hos pædagogerne. Kjell-Arne Røviks (2014) begreb *translatørkompetence* bliver da interessant. Translatørkompetence er evnen til at oversætte viden og ideer fra en kontekst til en anden. Oversætterkompetence kræver ifølge Røvik bl.a. kontekstviden, oversætteren må have indsigt i, og viden om begge kontekster, både den der oversættes fra og den der oversættes til (Røvik, 2014, s.406-407). Det kræver derved særlige kompetencer at oversætte ideer og begreber som fx. kvalitet.

Foruden oversætterkompetencer hos personalet og et flerstemmigt og dialogisk kvalitetsbegreb må forudsætningerne for overhovedet at arbejde med og inddrage børneperspektiver være til stede i institutionen. Som Johansson (2003) skriver har personalet menneskesyn og indstilling til barnet betydning for hvordan de forholder sig til og arbejder med børneperspektiver. Forståelsen af barnet som kompetent aktør med gyldige og vigtige perspektiver på hverdagslivet, må konkluderes at være en forudsætning for at arbejde med og inddrage børneperspektiver i udvikling af kvalitet.

5.3 Mosaiktilgangen som en metode til at inddrage børneperspektiver

I min oprindelige plan for denne undersøgelse, ville jeg anvende mosaiktilgangen som en mere traditionel forskerrolle, hvor jeg intet kendskab eller forhold havde til den institution og de børn jeg

inddrog. Omstændighederne ville noget andet, sådan som pædagogisk praksis ofte er, og måtte sadle om. Det har siden vist sig, at min dobbeltrolle som både forsker og pædagog har kastet flere interessante og uventede erfaringer af sig i forhold til at inddrage børneperspektiver i udvikling af kvalitet.

Undervejs i projektet gjorde jeg mig flere erfaringer med hvordan mosaiktilgangen som metode også understøtter det pædagogiske arbejde med børneperspektiver. Mosaiktilgangen synes at understøtte personalets nærhed til børneperspektiverne. I samtalecafeen reflekterede personalet over børnenes mosaikker og forsøgte at forstå hvad de fortalte. Mosaikkerne der viste, at nogle børn ønskede at låse de børn der slog eller drillede inde eller fx smide dem ud af børnehaven blev udgangspunkt for refleksioner og dialog, hvor personalet forsøgte at forstå børnenes perspektiver. Jeg erfarede undervejs i arbejdet med mosaiktilgangen, at jeg udviklede min forståelse for perspektiverne på at være barn i Åkanden. At deltage som voksen i metoderne, åbnede mit blik for de mange forskellige måder børn gør deres perspektiver gældende i løbet af dagen. Arbejdet med mosaiktilgangen skærpede min kritisk refleksion over, hvornår jeg forholdt mig til børnene *som medmennesker*, og hvornår jeg var konkluderende; de *voksne ved bedst*. Som Johansson påpeger, er den pædagogiske opgave normativ, og jeg vil som pædagog noget med børnene, noget der sommetider rækker udover deres ønsker og intentioner. Derfor tilsidesættes børns perspektiver til fordel for de voksnes, men de kritiske refleksioner herover synes at styrkes i arbejdet med mosaiktilgangen. Netop derfor vil jeg hævde, at arbejdet med mosaiktilgangen er en måde at arbejde med at udvikle pædagogisk kvalitet.

Mosaiktilgangen rummer et kraftfuldt potentiale for pædagoger i arbejdet med børneperspektiver. At anvende metoden som pædagog og ikke udelukkende som forsker, kræver en bevidsthed om rollernes forskellighed, og nogle anderledes metoder for at kunne skabe en distance. Som forsker har man en naturlig distance til den praksis og det hverdagsliv man vil undersøge. Denne distance har pædagoger ikke, den må aktivt skabes. Her viste Pingo sig at være helt central og nærmest uundværlig. Pingo skabte distancen mellem mig og barnet, og skabte et rum hvor jeg (gennem) Pingo kunne udforske børnenes perspektiver. At anvende en dukkegestalt som Pingo, synes at tilbyde pædagoger tæt på praksis en mulighed for at undersøge egen praksis sammen med børnene. Forskeren skal arbejde på at etablere en relation til barnet, hvorimod pædagogen allerede har etableret den. Jeg erfarede, at fordi børnene allerede var vant til og trygge ved at arbejde med billeder og fortællinger sammen med mig, skulle dette ikke først etableres og øves. En tillidsfuld relation mellem pædagog og barn synes at være en forudsætning, for at pædagoger kan arbejde med

mosaiktilgangen. samt at pædagogen formår at træde tilbage og indtage en nysgerrig, mere ydmyg rolle og fralægge sig den normative og institutionelle pædagogrolle.

Metodens multimodalitet er helt central for dens potentiale til at understøtte børneperspektiver. De mange forskellige tilgange og metoder betød, at flere børn kunne give udtryk for deres perspektiver. Der var børn som næsten ingenting fortalte i interviews, men som viste og formidlede meget gennem de visuelle metoder. Omvendt lod de visuelle metoder overhovedet ikke, til at give mening for andre børnene. Empirien viser også en stor variation i de temaer, der dukker op i de forskellige metoder. Det virker til, at de forskellige metoder appellerer til forskellige dele af barnets erfaringer og oplevelser i institutionen. Mosaiktilgangen viste sig særligt kraftfuld i arbejdet med børn med sproglige udfordringer. Børn, der ellers har vanskeligt ved at formidle deres oplevelser og erfaringer, fandt i de visuelle metoder en måde at kommunikere med de andre børn og voksne. Mosaiktilgangen åbner, med sin multimodalitet og anerkendelse af barnet som en kompetent aktør for en kilde til at få indsigt i mangfoldige børneperspektiver på kvalitet.

6 Opsamling

Flere forskere har tidligere undersøgt børneperspektiver på kvalitet. Jeg anvender mosaiktilgangen, dette har frembragt nye og interessante perspektiver på kvalitet i et børneperspektiv.

Kvalitet må forstås som et historisk og socialt konstrueret begreb. Socialkonstruktivismen tilbyder et kritisk blik på etablerede konstruktioner af kvalitet. Kvalitet må demaskeres, så samtalen om hvordan vi forstår kvalitet kan genskabes. Først da kan børneperspektiver få en central plads.

Vi kan aldrig få fuld indsigt i eller forståelse for børns perspektiver. Det vil altid være med den voksnes tolkning og dermed børneperspektiver med et tilstræbt indefra-perspektiv, hvor den voksne forsøger at sætte sig i barnets sted. Når vi vil undersøge børneperspektiver må vi være bevidst om og kritiske i forhold til generationsordenen, hvor børns stemmer ofte negligeres i forhold til de voksnes. Dette er helt centralt for, at børneperspektiverne kan få plads og tyngde i det pædagogiske arbejde med at udvikle kvalitet i daginstitutionerne.

Det etablerede kvalitetsbegreb efterlader ikke megen plads til børneperspektiver. Børnene forstås hovedsagligt i et fremtids-og ressourceperspektiv. Dette står i kontrast til børneperspektiver på kvalitet, hvor kvalitet opleves her-og-nu. Det er behov for et flerstemmigt og dialogisk kvalitetsbegreb, hvor flere perspektiver inddrages og undersøges. Vi må acceptere, at begrebet er værdiladet og diskutere hvad formålet med daginstitutionerne er, og hvordan vi kan arbejde med et

stærkt børneperspektiver når vi vil udvikle den pædagogiske praksis.

Konstruktionen af et flerstemmigt og dialogisk kvalitetsbegreb kræver translatørkompetence hos det pædagogiske personale. Denne kan være vanskelig at tilegne sig som pædagog uden efteruddannelse. Det pædagogiske personales kompetenceudvikling, synes derfor at være afgørende.

Mosaiktilgangen, med sin forståelser og anerkendelse af barnet som kompetent aktør og vidende om sig eget hverdagsliv, understøtter det pædagogiske arbejde med børneperspektiver.

Tilgangens multimodalitet giver børn mulighed for, på mange forskellige måder at vise og fortælle om deres perspektiver på kvalitet.

Tilgangen giver personalet viden de kan arbejde på baggrund af i udviklingen af pædagogisk kvalitet.

Personalets menneskesyn er en forudsætning for at børneperspektiverne kan omsættes i den pædagogiske praksis. Det er en forudsætning for at inddrage børneperspektiver på kvalitet, at det pædagogiske personale forstår barnet som en kompetent aktør, som er vidende og kan dele deres perspektiver på selv komplekse begreber som kvalitet.

7 Litteraturliste

Ahrenkiel, A., Juhl, P. & Frederiksen, J. (2020). Lektor: Kvalitetsmåling risikerer at skade børn og børnehaver. Hentet fra <https://www.altinget.dk/boern/artikel/lektorer-kvalitetsmaalinger-risikerer-at-skade-boern-og-boernehaver>

Ahrenkiel, A., Juhl, P. & Frederiksen, J. (2020b). Målinger er ikke for børnenes skyld. Hentet fra <https://ruc.dk/maalinger-er-ikke-boerனை-skyld>

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och aktörskap. En begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Årgang 54, Vol.5. S. 62-76

Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21 s. 33-46

Bøttcher, L., Kousholt, D. & Winther-Lindqvist, D. (2019). Indledende refleksioner over analyseprocesser og kvalitetsdimensioner. I: Bøttcher, L., Kousholt, D. & Winther-Lindqvist, D. (red.). *Kvalitative analyseprocesser. Med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.

Campbell-Barr, V. (2017) Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*. 187:1. s.45-58, DOI: 10.1080/03004430.2016.1150273

Chimirri, N. A, Gitz-Johansen, T., Juhl, P. & Rasmussen, K. (2019). *Har du det godt? Om at have det godt i daginstitutionens hverdag*. Frederikshavn: Dafolo.

Clark, A. (2017). *Listening to young children. A guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Clausen, L. T. & Schmidt, C. (2017). Det tegne-og fremtidsværkstedsbaserede interview. I: Kampman, J., Rasmussen, K & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Dagtilbudsloven (2020). Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (LBK nr. 2 af 06/01/2020) hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>

Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Danmarks evalueringsinstitut (EVA) (2017). *Kvalitet I dagtilbud. Pointer fra forskning*. Hentet fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.PDF>

Danmarks evalueringsinstitut (EVA) (2020). *Læringsmiljøer i kommunale børnehaver*. Hentet fra <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/laeringsmiljoe-kommunale-boernehaver>

Den store Danske (2016). Hentet fra <https://denstoredanske.lex.dk/kvalitet> pr. 03.06.21

Dreyer Hansen, A & Sehested, K. (2003). Indledning: konstruktivismen – hvorfor og hvordan...? I: Dreyer Hansen, A & Sehested, K. (red.). *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

Ensmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005). Socialkonstruktivistiske analysestrategier. En introduktion. I: Ensmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (red.). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

FNs børnekonvention (1992). Bekendtgørelse af FN-Konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder. (BKI nr.6 af 16/01/1992). Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/ltr/1992/6>

Gallacher, L-A. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*. 15(4) s. 499-516.
doi:10.1177/0907568208091672

Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.

Holland S., Renold, E., Ross, N. J. & Hollman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*. 17(2) s.360-375. DOI: 10.1177/0907568210369310

Husted, M & Lind, U. (2016). Fremtidsværksted som demokratiserende metode. Aktionsforskning med børnehavebørn. *Dansk pædagogisk tidsskrift*. Nr. 3. s.49-57

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American anthropologist*. 109 (2) s. 261-272

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pædagogisk forskning i Sverige*. Årgang 8, nr.1-2, s. 42-57.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). Kvalitative analysetraditioner i samfundsvidenskabelig forskning. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, H. H. & Koch, A. B. (2018). Pædagogers arbejde med børneperspektiver. *Tidsskrift for socialpædagogik*. Nr. 1, 2018.

Kampmann, J. (1998). *Børn som informanter. Arbejdsnotat udarbejdet for børnerådet*. Roskilde Universitetscenter.

Kampmann, J. (2003). *Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream* *Leverandør* (79-93) <http://www.dansksociologi.dk/artikler/Jan%20K.pdf>

Kampmann, N. E., Pors, A. S., Trangbæk, L. & Kampmann, J. (2019). *Dialoger om kvalitet. Hvordan viden om kvalitet udveksles, forstås og styres i to kommuners organisering af dagtilbudsområdet*. Københavns professionshøjskole.

Kommunen (2017). Heckman-kurven. Hentet fra: <https://www.aarhus.dk/media/18164/heckman-kurven.pdf> pr. 02.06.21

Kommunen (2021). Kvalitetsrapport. 0-6års området, 2021.

Koch, A. B. (2013). Når børn trives i børnehaven. *Dansk pædagogisk tidsskrift*. 1/2013, s.72-81

Kragh-Müller, G. (2010). *Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner*. DPU, Aarhus Universitet.

Kragh-Müller, G. & Isbell, R. (2010). Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Educ J* (2011) 39:17–27

Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. DOI: 10.7146/aul.56.55

Kristensen, C. J. (2020). Forskningsintegritet og interessekonflikter. I: Petersen, K. E. & Ladefoged, L. (red.) *Forskning med børn og unge. Etik og etiske dilemmaer*. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kärrby, G. (1993). *Kvalitet i det pædagogiske arbejde med børn*. København: Pædagogisk Forum.

Larsen, G & Andersen, E. (2008). Et spørgsmål om kvalitet. Pædagogisk kvalitet. Refleksioner i forbindelse med et udviklingsprojekt. *Cepra*. 08(2). s. 28-34.

Lomax, H. (2012). Contested voices? Methodological tensions in creative visual research with children. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(2) s.105-117.
doi:10.1080/13645579.2012.649408

Monrad, M, (2018). Tilvirkning af data. I: Olsen, S. P. & Monrad, M. (red.), *Forskningsmetode i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Moss, P., Dahlberg, G. & Pence, A. (2000). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8:2, s.103-115.
DOI: 10.1080/13502930085208601

NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

Nordahl, T, Kostøl, A, Sunnevåg, A-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbudet - set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de*

kommunale dagtilbud. Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis og Dafolo Forlag.

Næsby, T. (2020). Forsker: ECERS-3 giver praksis et fælles sprog om kvalitet.

<https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/forsker-ecers-3-giver-praksis-faelles-sprog-om-kvalitet>

Pedersen, K. S. (2017). Det dukkegestaltede interview. I: Kampman, J., Rasmussen, K & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. I: Kampman, J., Rasmussen, K & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Pettersvold, M. (2015). Barns perspektiver på demokrati i barnehagen. *Utbildning & demokrati*. 24(2) s.91-109.

Pettersvold, M. & Nodtømme, S. (2019). På kryss og tvers i barns fotografier. *Barnhagefolk*. 36(3), s. 27-50.

Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. I: Kampman, J., Rasmussen, K & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, K. (2017). Photovoice. I: Kampman, J., Rasmussen, K & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Rendtorff, J. D. (2003). Socialkonstruktivisme og hermeneutik. I: Dreyer Hansen, A & Sehested, K. (red.). *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

Repstad, P. (2000). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringsmose, C. (2020). *Perspektiver på kvalitet i dagtilbud. Resultater fra et kvalitativt studie i seks kommuner*. Aalborg Universitetsforlag. FULM: forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer.

Røvik, K. A. (2014) Translasjon – en alternativ doktrine til implementering. I: K.A. Røvik, T. Eilertsen & E.M. Furu (red) *Reformidèer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* Oslo: Cappelen Damm Akademisk. S. 403 – 417

Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearing House for Uddannelsesforskning.

Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde: Instituttet for psykologi og uddannelsesforskning.

Unicef (2019). Barnet skal reelt være et reservoir af kompetencer. Hentet fra

<https://www.unicef.dk/2019/11/17/et-barn-skal-reelt-vaere-et-reservoir-af-kompetencer/> pr 03.06.21

Warming, H. (2001). *Børn i medvind og modvind: En relationel analyse af børns livtag med livet i det refleksivt moderne*. Roskilde Universitet. FS & P Ph.D. afhandlinger Bind 2001 Nr. 27

Warming, H. (2003a). Børneliv: en levet oplevelse og en social konstruktion. I: Dreyer Hansen, A & Sehested, K. (red.). *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

Warming, H. (2003b) The Quality of Life from a Child's Perspective. *International Journal of Public Administration*, 26:7, s. 815-829. DOI: 10.1081/PAD-120019248

Warming, H. (2019). Børneperspektiv. En populær flyende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Årgang 54, Vol.5. S. 62-76

Warming, H. (2020). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskning. I: Petersen, K. E. & Ladefoged, L. (red.) *Forskning med børn og unge. Etik og etiske dilemmaer*. Hans Reitzels Forlag.