

«Skal vi undre sammen?»

Ansatte i barnehagen sitt syn på og arbeid med barns undring

Eira Rogne

[kandidatnummer:13]

Bacheloroppgave

[Emnekode: BNBAC3900]

Trondheim, april 2023

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Du spør meg, mitt barn, hva en regnbue er?

Nei, tenk, det er mer enn jeg vet.

De kloke forstår det? Det tror vel enhver,
men regnbuen kommer man aldri så nær
at man fanger dens hemmelighet.

Ja, vel er jeg klok som en visdommens bok
og kjenner all verden til fjerneste krok,
men helt uten hell har jeg søkt å få svar
på hva regnbuen var.

(André Bjerke, 1946)

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	4
1.1	Valg av tema og problemstilling	4
1.2	Oppgavens oppbygging	5
2.0	Teori	6
2.1	Hva er undring?	6
2.1.1	Naturvitenskapelig og filosofisk undring	6
2.1.2	Undring og nysgjerrighet	7
2.1.3	Barnet i møte med verden	8
2.2	Betydningen av undring i barnehagen	8
2.3	I møte med barns undring	9
2.3.1	Utfordringer i møte med undring	10
2.4	Undring i barnehagen	11
2.4.1	En oppskrift på undring?	11
2.4.2	Medvirkning i undring	12
3.0	Metode.....	14
3.1	Valg av metode – intervju	14
3.2	Planlegging av datainnsamling	14
3.3	Utvalg av informanter- adgang til felten	14
3.4	Gjennomføring.....	15
3.5	Analysearbeid – bearbeiding av data.....	16
3.6	Etikk.....	17
3.7	Kvalitetsvurdering	17
3.7.1	Reliabilitet	18
3.7.2	Validitet	18
4.0	Presentasjon av funn og drøfting.....	19
4.1	Hva er undring?	19

4.2 Betydningen av undring.....	20
4.3 Den ansattes rolle i møte med barns undring	21
4.4 Verdier i møte med undring.....	23
4.5 Å være til stede	24
4.6 «Å ta knekken på barns undring»	24
4.7 Å legge til rette for undring	26
5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner	28
6.0 Referanseliste	30
7.0 Vedlegg	33
7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide	33
7.2 Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema	34

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema og problemstilling

Undring er et begrep jeg opplever ofte omtales i ulike sammenhenger i barnehagens arbeid. Det er stadfestet i *Lov om barnehager* (2005) at barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang (Barnehageloven, §1), og arbeidet med undring vektlegges i stor grad i rammeplan for barnehagen (2017). I rammeplanen er «undring» og «undrer» til sammen nevnt hele 13 ganger (Kunnskapsdepartementet). Nysgjerrighet, som kan sees i sammenheng med undring, er nevnt 10 ganger. En kan dermed si at undring anses som en viktig del av barnehagens arbeid med rammeplanen. Det jeg imidlertid savner i sammenheng med undring, er kunnskap og forståelse om hva det er, og hvorfor vi skal arbeide med det. Jeg opplever begrepet som noe vagt, og det er ikke alltid klart hva undring innebærer. Det er etter min mening et mye omtalt tema, men likevel lite belyst.

Nysgjerrigheten rundt begrepet, og mangelen på kunnskap rundt det fungerte som et viktig utgangspunkt da jeg skulle velge tema og problemstilling. Det hviler et stort ansvar på barnehagens ansatte, der det blant annet beskrives i rammeplanen at barna skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor alle fagområder gjennom undring, utforskning og skapende aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). I rammeplanen beskrives undring som en arbeidsmetode som skal ligge til grunn for arbeidet i barnehagen. Som kommende profesjonsutøver kjenner jeg på dette ansvaret, og i utarbeidelsen av oppgaven stilte jeg meg selv spørsmålet: «er jeg klar for dette?». For å kunne handle i tråd med lovverk og styringsdokumenter kjenner jeg på et behov for kunnskap rundt temaet. Jeg har derfor valgt å undersøke hvordan ansatte i barnehagen opplever og tilnærmer seg arbeidet med undring i barnehagen. Jeg er opptatt av og engasjert i ansvaret vi har som voksne i barnehagen i møte med barn, og anser det som relevant med tilstrekkelig kunnskap for å handle i tråd med både mine egne verdier, og barnehagens verdigrunnlag. Denne oppgaven kan forhåpentligvis sette lys på temaet undring i barnehagen, og bidra til en økt bevissthet rundt arbeidet med det. Spørsmål som: «Hva er undring for de ansatte i barnehagen?», «Hvordan arbeider de med det?», og «Hva anser de som viktig i sin egen rolle?» har vært sentrale for meg i utarbeidelsen av oppgaven, og har til slutt munnet ut i problemstillingen:

«Hvordan forstås undring av ansatte i barnehagen, og hvordan arbeider de med det?»

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgavens innhold er strukturert i 5 kapitler; innledning, teori, metode, funn/drøfting og avslutning. I kapitlet om teori vil jeg gjøre rede for relevant teori og begreper tilknyttet problemstillingen. Videre i kapittel 3, metode, gjør jeg rede for ulike valg jeg har gjort tilknyttet metode, og beskriver hvordan jeg har gått frem i arbeidet med oppgaven. I kapittel 4, funn og drøfting, vil jeg presentere mine funn og drøfte dem i lys av presentert teori fra kapittel 2. Jeg har valgt å presentere og drøfte funnene mine i samme kapittel, da jeg synes dette gir et tydeligere bilde av hvordan disse henger sammen. Avslutningsvis, i kapittel 5 skal jeg oppsummere oppgaven og presentere de viktigste funnene mine.

2.0 Teori

I teoridelen skal jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring. Den utvalgte teorien danner grunnlaget for videre drøfting i denne oppgaven, og skal bidra til å besvare problemstillingen min: «*Hvordan forstås undring av ansatte i barnehagen, og hvordan arbeider de med det?*» Grunnet oppgavens omfang er det ikke mulig å gjøre rede for alt hva undring innebærer. Jeg har derfor valgt å fokusere på noen utvalgte temaer, som jeg mener er med på å belyse problemstillingen min og som dermed er relevant for denne oppgaven. Først skal jeg gjøre rede for begrepet undring og hva det innebærer fra flere perspektiver. Videre skal jeg gå nærmere inn på betydningen av undring i barnehagen og arbeid med undring i barnehagen.

2.1 Hva er undring?

Det er ifølge Amundsen (2013, s. 11) viet liten oppmerksomhet til barns undring, både dens manifestasjoner og dens innhold, og videre til undringens betydning for barns tilværelse og dannelsesprosesser, både i dagliglivet i barnehagen, i forskningen på barn og i barnehagedebatten. Dette kan gjøre det utfordrende å definere undring, særlig da Amundsen (2013, s. 13) påpeker at begrepet undring kan forstås på ulike måter. I dagligtalen beskriver hun at vi gjerne forbinder undring med det å lure på noe. Videre forklarer hun at undring kan forstås som en følelse eller emosjon som er pirret av det som er nytt og spennende, fantastisk, vidunderlig, uvanlig, fremmed, stort, ekstraordinært, overraskende, forbløffende eller noe som vekker dyp respekt eller ærefrykt, eller også noe vi ikke har forstått ordentlig eller ikke har fått grep på (2013, s. 14). Det kan handle om å ha et ønske eller en lengsel om å få visshet i noe eller å vite noe. Opdal (2002, s. 22) beskriver undring som en sinnstilstand som signaliserer at vi har nådd grensen for vår erkjennelse, og at ting kan være forskjellig fra hvordan de tar seg ut. Ut fra dette kan undring sees på som en emosjon i møte med noe som er nytt og spennende, og som man ikke helt vet hva er.

2.1.1 Naturvitenskapelig og filosofisk undring

Broström og Frøkjær (2018, s. 49) hevder at vi kan skjelne mellom minst to former for undring, nemlig naturvitenskapelig og filosofisk undring. De beskriver at naturvitenskapelig undring kan lede til spørsmål som reelt kan besvares, som for eksempel «hva er det å være vektløs?». Filosofisk undring derimot, rommer spørsmål som ikke kan besvares «korrekt», men som gir innsikt i hva det vil si å være mennesket i livet- eksistensielle spørsmål som for

eksempel «hva er en venn?». Å forstå forskjellen mellom naturvitenskapelig og filosofisk undring kan være vanskelig, og det er utfordrende å finne noe i faglitteraturen om denne måten å tilnærme seg begrepet undring på. Likevel er det mulig å se et skille i litteraturen, der forfatterne inntar ulike vinklinger:

Egset og Neraas (2019, s. 160) beskriver en undringssituasjon ofte vil være det som vekker en nysgjerrighet i oss, noe vi må utforske og finne ut av. Videre forklarer de at i en undringssituasjon så vil sansene våre være åpne og vitebegjæret kanskje på sitt sterkeste. Mange vil dermed kunne ha et ønske om mer kunnskap og forståelse, og Egset og Neraas mener at dette er øyeblikk der vi sammen kan skape mening og få en utvidet forståelse. De viser til undringen som et utgangspunkt for å undersøke noe, og det virker dermed som at dette gjelder spørsmål som reelt kan besvares, slik naturvitenskapelig undring beskrives. Denne innfallsvinkelen benytter også Broström og Frøkjær (2016, s. 52) seg av. De beskriver at barns undring skal forstås som et startskudd for en naturvitenskapelig orientert undersøkelse. Broström og Frøkjær knytter undring opp mot realfag, og beskriver undring som et utgangspunkt for realfagsaktiviteter i barnehagen (2016, s. 23).

Andreassen og Olsen (2014, ss. 203-204) viser til sammenhengen mellom undring og filosofi. De beskriver at undring gjerne er grenseoverskridende, og dermed gjerne en tilstand som gir en overveldende følelse og kanskje både ærefrykt og usikkerhet. Undringen fører til at det stilles spørsmål ved etablerte sannheter og rammer, og rommer ifølge Andreassen og Olsen noe mer enn det som er umiddelbart undersøkbart. I nettopp dette hevder de at den nære forbindelsen mellom undring og filosofi ligger. Opdal (2002, s. 22) knytter også undring opp mot filosofi. Han beskriver at undring kan generere en forskningsinteresse, en undersøkelse av de rammer vi så langt har tatt for gitt. Denne interessen fremstår ifølge Opdal som filosofering, som en kritisk undersøkelse av våre mest grunnleggende begreper, tenkemåter og antakelser.

2.1.2 Undring og nysgjerrighet

Nysgjerrighet er et begrep som ofte blir omtalt i sammenheng med undring, noe som blant annet gjenspeiles i rammeplan for barnehagen (2017). Det kan forstås som at disse begrepene er knyttet tett opp mot hverandre, og det er ikke alltid like lett å skille dem fra hverandre. Dette er noe også Amundsen (2013, s. 105) påpeker. Hun beskriver at veien fra undring til nysgjerrighet ikke nødvendigvis er lang, da grensen mellom undring og nysgjerrighet i mange tilfeller kan være langt fra åpenbar. Lynngård og Heggen (2020) viser til at det ikke ser ut til å

være noe tydelig forskjell mellom begrepene når de brukes, men påpeker at det i dagligtale og forskningslitteraturen ofte er et skille. De beskriver at du kan undre deg over noe ved å fascineres av det slik det er, mens når du er nysgjerrig, ønsker du å finne ut av noe. Dermed forbindes nysgjerrighet ofte med aktiv utforskning og leting etter svar, mens undring beskriver en rolig tenkning og utforskning. Lynngård og Heggen (2020) beskriver at mens en utforskning, som kommer fra nysgjerrighet, kan gi deg svar på det du lurte på, kan kanskje undring åpne opp for det du ikke visste at du lurte på. Det kan være mulig å si at undring kan føre til innsikt, mens nysgjerrighet kan føre til viten (Amundsen, 2013, s. 14). Andreassen og Olsen (2014, s. 204) anerkjenner også at det er en forskjell mellom undring og nysgjerrighet, men de poengterer at uavhengig om begrepene er nysgjerrighet eller undring så handler det om barns vitebegjær. Videre beskriver de at barn ønsker å utforske og bringe mening inn i tilværelsen, og at de dermed er avhengig av læring.

2.1.3 Barnet i møte med verden

Et barns verden er ifølge Carson (1956, s. 42) ny og vakker, full av undring og begeistring. Hverdagen til et barn består av mange første opplevelser og erfaringer (Egset & Neraas, 2019, s. 153). I disse møtene med noe nytt kan det oppstå undring, noe Egset og Neraas poengterer som en viktig side ved det å være barn og det å bli kjent med omverdenen. Å gjøre verden begripelig er noe Amundsen (2008, s. 28) mener barn er opptatt av. Hun beskriver at barn undrer seg og stiller spørsmål om tilværelsen. Undring spiller dermed en sentral rolle for barnet i møte med verden. Barn utforsker ifølge Langholm et al. (2011, s. 11) sine omgivelser, og er fra første øyeblikk undrende og spørrende. De undrer seg ikke bare over seg selv, men over hele verden (Amundsen, 2013, s. 55).

2.2 Betydningen av undring i barnehagen

Amundsen (2013, s. 91) hevder det er flere grunner til å rette fokus mot barns undring. Hun ser undring som en ressurs i barns meningsskaping og et potensiale i deres selvdannelsesprosesser, noe som er en av hovedgrunnene til å rette fokus mot det. Det som fremfor alt gjør oss til mennesker, er ifølge Amundsen vår evne til tenkning og forståelse, og derfor er det viktig at vi ikke stenger av for barns undring. Egset og Neraas (2019, ss. 153-154) påpeker hvordan undringen spiller en stor rolle i barnehagehverdagen, og at alle aldersgruppene krever sin tilrettelegging for at disse møtene kan få fotfeste i barns stadig mer avanserte forståelser av verden.

Å arbeide med undring i barnehagen kan forstås på flere ulike måter, og det kan derfor også være ulike grunner for det. Sagberg (2022, s. 145) forklarer at noen bruker undringen som et instrument til å få kunnskap om verden. Andre ser på undring som en innfallsport til å reise spørsmål som ikke kan besvares fullt ut, men som er like viktige for det. Han mener slike spørsmål kan få oss til å se at tilværelsen er større enn det vi kan veie og måle. Matthews (1994, i Amundsen, 2008 s. 29) viser til undringens egenverdi. Han ser undring i sammenheng med filosofi, og hevder at barns engasjement i filosofiske spørsmål kommer naturlig til dem fordi det å utforske grunnlagsspørsmål oppleves som en glede i seg selv, og fordi det kan tjene til å skape orden og mening i livene deres. Dette viser til at undring har en vesentlig betydning for barn i barnehagen, og ifølge Amundsen (2013, s. 180) rommer undringen en hel rekke muligheter siden den er en selverfaring som er på vei til, og nærmest famler etter, en måte å forholde seg på i møte med virkeligheten. Amundsen (2013, s. 54) beskriver barnets undring som en viktig ressurs for å skape og tolke mening i livet, men poengterer videre viktigheten av spørsmålet rundt hvordan voksne møter barns undring.

2.3 I møte med barns undring

Hvis et barn skal holde i live sin medfødte sans for undring, er han avhengig av minst en voksen som han kan dele den med, og gjenoppdage gleden, begeistringen og mysteriet av den verden vi lever i (Carson, 1956, s. 45). Viktigheten av den voksnes rolle er også noe Egset og Neraas (2019, s. 155) belyser, som beskriver at i møte med det nye kan barn trenge trygge, lekne og forståelsesfulle voksne sammen med seg. Drugli (2019) påpeker at små barn trenger erfaringer med sine nære voksne der de opplever at det å undre seg og det å lære noe nytt er spennende saker. Hun beskriver at barns evne til å undre seg vil utvikle seg sammen med sensitive og engasjerte voksne som følger barna i deres iver etter å finne ut av alle mulige ting rundt seg. Gjerde et al. (2022, s. 120) ser at de ansatte har en viktig rolle for barns muligheter til utforskning, noe som kan knyttes opp mot den naturvitenskapelige siden av undring. De beskriver at dette kan handle om hvordan den enkelte selv eller andre ansatte oppdager det barna er opptatt av, hvordan de møter barnas opplevelser og legger til rette for barns utforskning. Greve (2019) omtaler også denne rollen i møte med barns undring. Hun beskriver at for å ivareta barns nysgjerrighet, så kreves det at man kan være spontan og improvisere, la seg rive med. Hun mener at det krever at man godtar uventede løsninger, og at man kan sette vedtatte «sannheter» på prøve. Det gjelder å ha en beredskap for barns spørsmål og undring, og la barns uttrykk gjøre inntrykk (Thoresen & Winje, 2017, s. 104). I møte med barn mener Thoresen og Winje at man må ha en åpen og undrende holdning, ikke bare når det gjelder hva

de undrer seg over, men i møte med selve undringen og den tilliten de viser med å henvende seg (2017, ss. 104-105).

2.3.1 Utfordringer i møte med undring

Egset og Neraas (2019, s. 160) hevder at undring og utforskning sammen med barn kan være spennende, men også utfordrende. De viser til at vi i mange tilfeller kan føle på en faglig usikkerhet som gjør det vanskelig å støtte barn i undringen. Likevel mener de at det kan være fint å være ærlig og si «det vet jeg faktisk ikke». Da kan den voksne og barnet finne ut av det sammen, og den voksne får uttrykke overfor barnet at det det interesserer seg for, er viktig og interessant. Amundsen (2013, s. 30) viser imidlertid til at det ikke står og faller med forrådet kunnskap vi voksne har om naturen eller andre forhold, men heller med vår evne til å undre oss sammen med barnet.

Heggen og Lynngård (2021) har gjennomført en undersøkelse med barnehagelærerutdannere, hvor det blant annet vektlegges hvordan man kan stimulere barns nysgjerrighet. Den voksnes rolle blir tydelig trukket frem, der den voksnes bruk av tid, hvordan man åpner opp for ulike situasjoner og det å selv være nysgjerrig vektlegges. Heggen og Lynngård beskriver hvordan flere av foreleserne er bekymret for at voksne kan hemme barns nysgjerrighet. Dette begrunnes i at vi ofte ikke prioriterer å bruke tid på å la nysgjerrigheten blomstre. Når man er i en travel hverdag, kan man svare for fort eller avfeie det. De forklarer videre at vi ikke tillater oss selv å gå inn i nysgjerrigheten, og dermed går vi glipp av den.

Uengasjerte og travle voksne kan ifølge Drugli (2019) like lett kvele små barns hang til undring, som engasjerte og tilstedeværende voksne kan foredle denne iboende ressursen som de har. Den fransk-kanadiske filosofen Oscar Brenifier (2003) hevder at barn er naturlige filosofer i den forstand at spørsmål kommer lett til dem. Barn oppdager verden og seg selv, og undring og forbauselse er en viktig del av dette. Brenifier påpeker at denne undringen enten kan hemmes eller utvikles. Han beskriver viktigheten av hvordan voksne møter barns undring og utspørring, og viser til tre væremåter som hemmer barns undring:

Den første væremåten handler om uoppmerksomhet overfor barns spørsmål og undring. Dette beskrives som den vanligste og mest brutale væremåten der den anses som en neglisjering av barns spørsmål og undring. Brenifier viser til at uoppmerksomheten kan innta en mild form der den voksne ikke lytter, eller mer brutalt og i verste fall at den voksne forblir stille eller går unna. Han mener at begge disse måtene å reagere på har samme effekt på lang sikt. Gjennom

denne væremåten etablerer den voksne en standard på vegne av barnet hva som anses som viktig i livet, og hva som anses som mindre viktig.

Den andre væremåten som hemmer barns undrende og spørrende væremåter innebærer å gi ferdiglagde svar på barns spørsmål. Brenifier påpeker at dette gjelder uansett hvor sofistikerte eller passende svarene er, og hvor lang tid man bruker på å gi dem, selv om dette selvsagt utgjør en forskjell. Han beskriver hvordan ferdiglagde svar viser at spørsmål ikke har en verdi i seg selv og at barn dermed kan få et feilaktig forhold til det å stille spørsmål. Brenifiers tanke er at spørsmål har en verdi i seg selv, at det er en åpning mot verden og det å være. Derfor mener han det er avgjørende at den voksne innrømmer at ikke alle spørsmål kan besvares.

Den tredje væremåten beskrives som en nedlatende eller selvtilfreds holdning hos den voksne. Dette innebærer at barns undring blir sett på som «søtt» eller «morsomt», og handler hovedsakelig om å ikke ta barns undring på alvor. Dette er med på å redusere hva barns undring innebærer, og kan føre til at barn får et negativ eller forvridd forhold til det å være undrende og spørrende. Brenifier viser til at den voksnes utfordring er å dvele ved barnets intensjon. Han beskriver at det ligger et ansvar i å være åpen og mottagelig mot barnet, tålmodig og lite rigid, for at barnet skal kunne gå videre i tankene sine. Alle væremåtene Brenifier beskriver, handler om å ikke vise respekt for barn. Han påpeker at voksne kan lære mye av å diskutere med barn, og mener at vi skal undre og filosofere sammen med dem, og utfordre deres tanker.

2.4 Undring i barnehagen

Furu et al. (2014, s. 20) beskriver at man som medarbeider i barnehagen er del av et faglig fellesskap, et kollegium som sammen skal skape en god barnehagehverdag for små barn. De mener at dette fellesskapet preges av de ulike medarbeiderne, som alle bærer et ansvar for hvordan barnehagen framstår og hva barna opplever og erfarer. Med dette som bakgrunn, kan en si at det ligger mye ansvar i hvordan personalet i barnehagen arbeider sammen med undring, og ikke bare hver for seg.

2.4.1 En oppskrift på undring?

Amundsen (2013, s. 183) poengterer at mange leter, naturlig nok, etter praktiske grep i form av spesifikke instrumenter, teknikker og metoder når man skal arbeide med undring i barnehagen. Hun mener imidlertid at det er fare for å havne i instrumentell tenkning når man skal realisere eller virkeliggjøre barnehageloven og dens forskrift rammeplanen. Amundsen

belyser at ved bruk av teknikker eller oppskrifter, foreskrevne metoder, står vi i fare for å tingliggjøre barna heller enn å se dem som subjekter (2013, s. 185). Hun tror blant annet på fokusering på voksnes væremåter vis-á-vis barn, på diskusjoner i personalgruppa om holdninger og verdier, og om hva det rent konkret vil si å ha etisk omsorg for barn. I tillegg understreker Amundsen viktigheten av dialogen.

I møte med ulike personalgrupper i landets barnehager, beskriver Amundsen (2013, s. 196) at tid og rom oppleves av de voksne som et knapphetsgode. Det Amundsen mener vi glemmer, er at barns undring ofte handler om langsommelighet i tanken. Hun beskriver at barn i høy grad er estetisk orienterte i den forstand at de lar seg gripe av fenomenene før de forsøker å begripe dem- og denne «gropetheten» varer ofte en god stund dersom barna blir gitt anledningen. Greve (2019) poengterer viktigheten av å ta seg tid for å ivareta barns nysgjerrighet. Hun viser til at dette forutsetter at rammebetingelsene gjør det mulig å ta seg tid. Det vil dermed være en vesentlig faktor for arbeidet med undring i barnehagen at personalet sammen evner å skape tid og rom for undring. Amundsen (2013, s. 196) mener at det vesentlige til sjuende og sist er å skape tid og rom for gode samtaler, både barna imellom og mellom barn og voksne.

2.4.2 Medvirkning i undring

Undring i barnehagen kan også knyttes opp mot medvirkning. Amundsen (2013, s. 94) beskriver denne sammenhengen ved å vise til at barns medvirkning i stor grad handler om hvordan barns spørsmål og undring blir møtt. Dette understreker Eide og Winger (2018, s. 28) som beskriver at barns medvirkning handler om grunnleggende holdninger til, og handlinger overfor barn, men også om kompetanseutvikling når det gjelder å møte barn med respekt og alvor. Langholm et al. (2011, s. 24) poengterer at medvirkning ikke er noen teknikk eller metode, men noe som må ligge som en væremåte for alt arbeid i barnehagen. Hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet (Bae, 2006, s. 8). For å virkeliggjøre retten barn har til medvirkning mener Amundsen (2013, s. 93) at personalet må møte barns undringer og tanker. Vårt ansvar er ikke bare *at* vi møter barns tanker, men også *hvordan* (Amundsen, 2013, s. 185). Fischer og Madsen (2002, s. 155) mener at barnehagelæreren må forsøke å forstå de sammenhengene barn prøver å skape i sine møter med verden, og gi støtte når de vil undersøke verden. De beskriver at vi hele tiden må anstrenge oss for å forstå hvordan barn tenker, opplever, sanser og bearbeider sin virkelighet. Det er ifølge Amundsen først og fremst i de spontane møtene med barna, i de nakne ansikt til ansikt-møtene, at vi kan stille oss i det åpne og være mottakelige for barnets tanker og

undringer (2013, s. 184). Amundsen beskriver at vi har et ansvar for å la barn medvirke i sine liv i barnehagen, og at det innebærer først og fremst å være lydhøre voksne som evner å følge opp barns tanker (2008, s. 33).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for og begrunne valg av metode. Jeg skal beskrive hvordan jeg har gått frem i prosessen og valgene jeg har tatt. Videre skal jeg belyse mitt etiske ansvar som forsker og foreta en kvalitetsvurdering.

3.1 Valg av metode – intervju

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg ifølge Johannessen et al. (2021, s. 21) om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det finnes flere former for metode, men i utgangspunktet kan vi dele det inn i to hovedtyper: kvalitativ og kvantitativ metode (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28). Dalland (2020, s. 54) beskriver hvordan de *kvantitative metodene* har den fordelen at de gir data i form av målbare enheter, mens de *kvalitative metodene* tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. I min problemstilling er formålet å få innsikt i hvordan de ansatte i barnehagen opplever, forstår og arbeider med undring. Intervju er en godt egnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). På grunnlag av dette valgte jeg å ta i bruk kvalitativt dybdeintervju som metode.

3.2 Planlegging av datainnsamling

Målet med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). For å skape en fri samtale slik beskrevet, planla jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju kjennetegnes av en fleksibel struktur, slik at vi både kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og vi kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2018, s. 91). For å gjennomføre et semistrukturert intervju, valgte jeg å lage en intervjuguide (se vedlegg 1) med konkrete temaer knyttet til min problemstilling, hvor det samtidig var fleksibelt i forhold til rekkefølge, oppfølgingsspørsmål og andre innspill. I tillegg utarbeidet jeg noen oppfølgingsspørsmål som jeg kunne ta i bruk ved behov.

3.3 Utvalg av informanter- adgang til felten

Kvalitative studier kjennetegnes ifølge Thagaard (2018, s. 54) ved et begrenset antall personer eller enheter. Hun peker på at når utvalget er relativt lite, er det særlig viktig at vi anvender en

utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer. Da jeg skulle velge ut informanter til forskningsprosjektet mitt hadde jeg derfor et ønske om å komme i kontakt med barnehager som har et ekstra fokus på natur og friluftsliv, spesielt med tanke på undring, som er temaet for problemstillingen min. Ved å velge personer som du mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer, gjør du ifølge Dalland (2020, s. 79) et *strategisk utvalg*. For å få tak i informanter med kunnskaper og erfaringer som var hensiktsmessige for min problemstilling, valgte jeg å ta kontakt med et par barnehager jeg hadde kjennskap til fra før. Jeg visste at begge barnehagene jobber aktivt med undring i barnehagen, og derfor synes jeg det var hensiktsmessig å be dem om å være med på mitt forskningsprosjekt. På denne måten fikk jeg adgang til felten.

Når vi benytter kvalitative metoder, er formålet som regel ifølge Johannessen et al. (2021, s. 58) å komme nær innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om. For å kunne komme nært innpå informantene og for å få god nok dybde i datamaterialet, valgte jeg et relativt lite utvalg på tre informanter. Disse tre informantene kommer fra to forskjellige barnehager, og består av én styrer, én pedagogisk leder og én assistent. Jeg har bevisst valgt å intervju personer med litt ulik erfaring og rolle i barnehagen da jeg hadde et ønske om å få frem variasjoner i svarene, og fremme ulike vinklinger knyttet til problemstillingen. De ansatte som har blitt intervjuet vil videre i oppgaven bli omtalt som informant 1, 2 og 3:

- *Informant 1* er utdannet barnehagelærer, og har en master i barnehagepedagogikk. Han har jobbet 22 år i barnehage, og er eier og styrer i *barnehage 1*.
- *Informant 2* er utdannet barnehagelærer. Hun arbeider sammen med *informant 1* og er pedagogisk leder i *barnehage 1*, og har jobbet i barnehage i 9 år.
- *Informant 3* arbeider som assistent i *barnehage 2*. Hun har studiekompetanse og har gått helse og sosial på videregående, og har jobbet 8 år i barnehage.

3.4 Gjennomføring

Dalland (2020, s. 87) beskriver forholdene rundt et intervju som viktig for selve kvaliteten på intervjuet. Dette ønsket jeg å legge til rette for ved gjennomføring av mine intervjuer. I forkant av intervjuene hadde jeg en aktiv dialog med mine informanter, der jeg informerte og gjorde avtaler basert på deres behov. Jeg ønsket å være fleksibel og tilgjengelig slik at informantene følte seg ivaretatt og at det å delta på et intervju skulle være positivt vinklet. Når

det kommer til selve gjennomføringen, valgte jeg å gjøre intervjuene i barnehagene der informantene arbeider til vanlig. Dette gjorde jeg fordi jeg for å skape gode rammer for intervjuet der informantene kunne føle seg trygge. Dette er noe Tjora (2021, s. 135) beskriver som sentralt for å tilrettelegge for en avslappet stemning. Jeg gjennomførte intervjuene alene, og noterte svarene underveis. Thagaard (2018, s. 101) beskriver at de første minuttene av intervjuet har avgjørende betydning. Hun viser til hvordan vi i de første minuttene etablerer kontakten med intervjupersonen, og at det er viktig at vi i utgangspunktet gir uttrykk for velvilje og respekt. Dette er noe jeg vektla gjennom hele intervjuet med alle tre informanter. Innledningsvis åpnet jeg med spørsmål om informantenes utdanning og erfaringer knyttet til barnehagen. Etter hvert som jeg opplevde at samtalen var i gang og preget av god flyt, beveget jeg meg over til hovedspørsmålene. Underveis i intervjuet fokuserte jeg på å formidle positive reaksjoner både ved mine verbale svar og gjennom kroppsspråket mitt. Å fokusere på dette er noe Thagaard (2018, s. 101) beskriver at kan bidra til å skape tillit under intervjuet.

Under intervjuet må forskeren både bestemme seg for hva hun ønsker å vite, og vurdere hvordan hun skal få til en meningsfull diskusjon tilpasset situasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 113). Dette var noe som til tider kunne være litt utfordrende, da jeg blant annet også måtte fokusere på å notere svarene underveis. Likevel opplevde jeg en god flyt i intervjuene mine der jeg klarte å navigere samtalen og stille oppfølgings spørsmål tilknyttet informantens utsagn.

3.5 Analysearbeid – bearbeiding av data

Larsen (2017, s. 113) påpeker hvordan dataanalyse i kvalitative studier egentlig foregår under hele forskningsprosessen. Hun beskriver at en driver analysearbeid når en forbereder undersøkelsen, og når en samler inn, bearbeider og tolker data. Dalland (2020, s. 94) viser også til dette, og beskriver hvordan grunnlaget for analysen allerede legges i intervjuguiden. Dette forklares ved at man har tanker om hva en ønsker å vite i møte med intervjupersonen, og svarene skal bidra til å belyse problemstillingen. Etter å ha forberedt og gjennomført intervjuene var det på tide å organisere datamaterialet for å få oversikt over spesielle mønstre. Dette er noe Johannessen et al. (2021, s. 153) beskriver som *datareduksjon*. Rett etter gjennomføring av intervjuene, satte jeg meg ned for å transkribere. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) forklarer at når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. I begynnelsen hadde jeg en åpen tilnærming til datamaterialet for å ikke miste datamateriale jeg eventuelt kunne få bruk for. Da jeg hadde transkribert intervjuene og foretatt en datareduksjon, gikk jeg i gang med å

kode datamaterialet. Før selve kodingen gikk jeg gjennom datamaterialet flere ganger for å få en bredere forståelse av innholdet. Jeg valgte å kode ved hjelp av ulike farger, der jeg markerte ut fra ulike kategorier knyttet til problemstillingen min. Disse kodene ble videre brukt i en temasentrert analyse, som ifølge Thagaard (2018, s. 171) handler om å rette oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Hun viser til at formålet med analysen er å gå i dybden på de enkelte temaene. Etter å ha gjennomgått datamaterialet grundig, endte jeg opp med noen hovedtemaer som jeg anså som sentrale for å besvare problemstillingen min. Disse hovedtemaene danner utgangspunktet for kapittel 4 – analyse og drøfting.

3.6 Etikk

All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder så vel internt i forskningsmiljøer som i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2018, s. 20). Bergsland og Jæger (2022, ss. 47-49) viser til at forskerens etiske ansvar i stor grad kan knyttes til tre hovedprinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. *Informert samtykke* handler ifølge Dalland (2020, s. 82) om at man i forberedelsene til et intervju må tenke igjennom hvordan man informerer de som skal intervjues, slik at de virkelig forstår hva det innebærer å delta. For å ivareta det etiske prinsippet *informert samtykke* sendte jeg i forkant av intervjuene ut et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 2), der deltagerne fikk informasjon om formålet med prosjektet og hva det ville innebære for dem å delta. I skjemaet ble det informert om at opplysningene jeg skulle innhente kun ville bli brukt til formålene jeg hadde fortalt om i skrivet, og at alle opplysninger skulle behandles konfidensielt og navnene anonymiseres. Dette kan knyttes opp mot det forskningsetiske prinsippet *konfidensialitet*, som ifølge Bergsland og Jæger (2022, s. 47) innebærer at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre deltakerens identitet.

3.7 Kvalitetsvurdering

Kvalitetsvurdering dreier seg ifølge Thagaard (2018, s. 188) om å vurdere studiens eller prosjektets kvalitet. Hun viser til at forskeren skal argumentere for kvaliteten på eget arbeid og verdien av resultatene. Det er viktig å være kritisk til metoden man har valgt når en skal vurdere kvaliteten på eget arbeid, da det finnes både styrker og svakheter ved enhver metode. Dalland (2020, s. 43) beskriver *reliabilitet* og *validitet*, noe som er to viktige begreper knyttet opp mot kvalitetsvurdering:

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet innebærer ifølge Thagaard (2018, s. 188) at vi reflekterer over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen til deltakerne i felten har betydning for utvikling av data. I kvalitative studier kan reliabilitet knyttes til spørsmålet om pålitelighet, om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte, om hvor pålitelig datamaterialet er, hvordan det samles inn og hvordan det bearbeides, analyseres og tolkes (Bergsland & Jæger, 2022, s. 44). Bergsland og Jæger viser til at man kan øke reliabiliteten ved å gi en åpen og detaljert (trinn for trinn) framstilling av forskningsprosessen, slik at andre kan vurdere alt fra metodevalg til de empiriske funnene. Gjennom å beskrive forskningsprosessen nøye gjennom oppgaven har jeg bidratt til å gjøre den transparent, noe som er med på å styrke reliabiliteten. Thagaard (2018, s. 188) viser til at reliabiliteten kan styrkes gjennom bruk av lydopptak ved intervju som innsamlingsmetode. Jeg har valgt å ikke søke NSD, og har derfor ikke hatt mulighet til å gjøre lydopptak på mine intervjuer. Dette er med på å svekke reliabiliteten. For å styrke reliabiliteten har jeg gitt informantene mulighet til å lese gjennom og kommentere transkripsjonen slik at den kan endres til å samsvare med deres opplevelser. Et annet grep jeg har gjort for å styrke reliabiliteten, er å transkribere intervjuene umiddelbart etter gjennomføring slik at jeg fikk notert ned så mye som mulig ut fra hukommelsen.

3.7.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) viser til at validitet i kvalitative studier kan knyttes til troverdighet og overførbarhet. Begrepet validitet kan presiseres ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Valg av metode kan knyttes opp mot validitet. Bergsland og Jæger (2022, s. 45) påpeker at hvis man har benyttet kvalitativt intervju for å samle inn data, må man kunne argumentere for at det var et berettiget valg med tanke på studiens mål og problemstilling. Argumentasjon for valgene jeg har tatt i forhold til dette, er gjennomgående beskrevet i kapittel 3.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

For å besvare oppgavens problemstilling «*Hvordan forstås undring av ansatte i barnehagen, og hvordan arbeider de med det?*», skal jeg i dette kapittelet presentere mine funn og drøfte dem i lys av relevant teori.

4.1 Hva er undring?

Slik Amundsen (2013, s. 13) beskriver, kan undring forstås på ulike måter. Dette fremkommer tydelig i alle intervjuene, der informantene viser til ulike forståelser av begrepene tilknyttet temaet. Informant 2 og 3 beskriver undring som barns søken etter svar. Denne måten å forstå undring er noe Amundsen viser til som vanlig i dagligtalen der det ofte forbindes med å lure på noe. Informant 3 forteller at barna er åpne for å stille spørsmål om hva som helst, og at det er dette som er undring. Hun knytter blant annet begrepet opp mot glede, noe som kan sees i lys av Amundsen (2013, s. 14), som beskriver at undring kan forstås som en følelse eller emosjon som er pirret av det som er nytt og spennende. Informant 3 viser flere ganger til positive følelser som oppstår ved undring, og beskriver i likhet med Carson (1956) undring som det mest naturlige ved barn.

Informant 1 inntar en litt annen vinkling, og velger å dele opp begrepet i to, slik også Broström og Frøkjær (2018, s. 49) gjør. På den ene siden mener informanten at undring dekker nysgjerrighet og lærelyst, som kan sees i sammenheng med naturvitenskapelig undring. På den andre siden mener han at undring handler om ting som ikke har et svar, type eksistensielle spørsmål uten klare svar. Dette knytter han opp mot filosofi. Informant 2 og 3 sier ingenting om denne måten å dele inn begrepet på, men viser i flere tilfeller indirekte og mulig ubevisst til de ulike sidene ved undring. Informant 2 viser til filosofisk undring, som ifølge Broström og Frøkjær (2018, s. 49) rommer spørsmål som ikke kan besvares «korrekt». Hun forteller at samtalene hun betegner mest som undring, er når man snakker om ting som ingen har svaret på, for eksempel samtaler om døden. Dette kan sees i sammenheng med Andreassen og Olsen (2014, ss. 203-204), som forklarer at undring kan føre til at det stilles spørsmål ved etablerte sannheter og rammer, og rommer noe mer enn det som er umiddelbart undersøkbart.

Nysgjerrighet i sammenheng med undring er et gjennomgående tema for alle intervjuene. Alle tre informantene beskriver nysgjerrighet i tilknytning til undring, men har imidlertid en noe ulik oppfatning av hva det innebærer, og hvilken rolle nysgjerrighet har i denne

sammenhengen. Grensen mellom nysgjerrighet og undring er i mange tilfeller langt fra åpenbar slik Amundsen (2013, s. 105) beskriver, noe som gjenspeiles i de gjennomførte intervjuene. Informant 2 beskriver det slik:

«Jeg tenker jo at undring kanskje drives av nysgjerrighet. Det at barn er nysgjerrige gjør at de ønsker å forstå eller vite mer og dermed blir mer oppmerksomme.»

Informant 3 beskriver nysgjerrighet mer direkte som undring. Hun forteller at undring er alt barna er nysgjerrige på hvor enn vi går og hva vi holder på med. Dette gjør også informant 1 til en viss grad. Han forteller at undring slik det brukes, kan knyttes nært til nysgjerrighet. Han forklarer at hvis han skal beskrive barna sine reaksjoner eller tanker rundt ting, vil han bruke lærelyst, vitebegjær og nysgjerrighet som begrep fremfor undring. Han stiller seg noe kritisk til undring som begrep, og viser i likhet med Amundsen (2013, s. 13) til at det er utfordrende å definere. Undring er et begrep informanten beskriver som veldig utydelig, og stiller spørsmål ved målet med det.

Ut fra informantenes utsagn, kan undring sees som et tvetydig og komplekst begrep. Hva som ligger i forståelsen av undring kan knyttes opp mot en subjektiv opplevelse, og det er forskjellige måter å tilnærme seg begrepet på. Informantene viser imidlertid til mange av de samme begrepene, og det er flere likhetstrekk i deres utsagn som viser til en slags felles forståelse. De forteller alle i en eller annen form om barns søken etter svar, utforskning, spørsmål uten svar og vitebegjær i forbindelse med undring. Ingen av informantene viser til en direkte definisjon av begrepet, men alle har tanker rundt hva det innebærer.

4.2 Betydningen av undring

Amundsen (2013, s. 91) beskriver at det kan det være flere grunner til å rette fokus mot barns undring, noe også informantene viser til på ulike måter. Informant 1 ser i likhet med Amundsen undring som ressurs i barns meningsskaping og et potensiale i selvdannelsesprosesser (Amundsen, 2013, s. 91). Han beskriver: *«jeg tror det er måten vi oppdager hvem vi er og hvilken posisjon vi har i verden»*. Informant 2 har en liknende tilnærming, der hun forklarer at undring handler om hvordan barn søker sammenhenger for å få en forståelse av hvordan ting henger sammen, og hvordan fenomener påvirker hverandre. Ut fra informant 1 og 2 sine forklaringer kan undring sees som en viktig ressurs i barns søken etter mening. Informant 3 beskriver det på en litt annen måte, men er også inne på det samme da hun beskriver undring som utvikling. Hun forklarer undring som en forutsetning for å lære og få forståelse for livet, noe som legger grunnlaget for veien videre. Dette kan sees i lys av

Sagberg (2022, s. 145) som beskriver at undring kan sees som et instrument for å få kunnskap om verden.

Informant 3 har også en litt annen innfallsvinkel på hvilken rolle undring har i barnehagen. Hun forteller at «*undring er glede*». Denne måten å betrakte undring kan sees i sammenheng med et syn på at undring har en egenverdi, noe også Matthews (1994, i Amundsen 2008, s. 29) viser til. Informant 1 har en egen forståelse av denne egenverdien, da han oppfatter det å undre seg, eller være nysgjerrig, som en helt grunnleggende menneskelig egenskap.

Slik Sagberg (2022, s. 145) beskriver kan undring både brukes som et instrument til å få kunnskap om verden, men også som en innfallsport til å reise spørsmål som ikke kan besvares fullt ut, men som er like viktige for det. Alle informantene viser gjennom sine svar til en forståelse av at arbeidet med undring i barnehagen kan forstås på ulike måter. Det fremkommer en felles forståelse av at undring har en viktig betydning i barnehagen, som igjen skaper grunnlaget for arbeidet med det.

4.3 Den ansattes rolle i møte med barns undring

Alle informantene understreker viktigheten av egen rolle i møte med barns undring. Hva de vektlegger innenfor egen rolle er imidlertid noe ulikt. Informant 3 beskriver viktigheten av å være tålmodig og vise interesse. I likhet med Thoresen og Winje (2017, ss. 104-105) beskriver hun betydningen av å ha en åpen og undrende holdning i møte med barn. Selv med en åpen og undrende holdning, mener likevel informanten at kompetanse om ulike temaer, som for eksempel natur, er viktig i møte med undring. Dette er en oppfatning som deles av informant 2, som beskriver at kompetanse kan være noe som kjennes som et hinder, for eksempel å ikke klare å svare på det barn egentlig spør etter. Mangel på kunnskap kan ifølge Egset og Neraas (2019, s. 160) føre til en faglig usikkerhet som gjør det vanskelig å støtte barn i undringen. På denne måten kan kunnskap anses som en trygghet for de ansatte i møte med barns undring.

Oppfatningen informantene deler om behov om kunnskap kan imidlertid sees som motsetning til det å ha en åpen og undrende holdning. Amundsen (2013, s. 30) beskriver at det ikke står og faller med forrådet kunnskap vi voksne har om naturen eller andre forhold, men heller vår evne til å undre oss sammen med barnet. Mangelen på kunnskap kan også være en ressurs, da Egset og Neraas (2019, s. 160) beskriver at da kan den voksne og barnet finne ut av det sammen, og den voksne får uttrykke overfor barnet at det som det interesser seg for er viktig og interessant. Brenifier (2003) mener at det er avgjørende at den voksne innrømmer at ikke

alle spørsmål kan besvares, da de har en verdi i seg selv. Dette er noe alle informantene trekker frem i større eller mindre grad, og alle deler opplevelsen av at det er viktig å kunne innrømme dette overfor barna. Informant 2 beskriver at ved slike samtaler hvor ingen har svaret, er det lettere å delta som en likeverdig samtalepartner uten å være styrt av å skulle tilføre kunnskap. Det fremkommer derfor både en forståelse av behov for kunnskap, men også at man må ha en åpen og undrende holdning og at mangel på kunnskap kan være en ressurs.

Informant 1 viser tilbake til den todelte måten å forstå undring på. Han beskriver at man må ha forskjellige innganger til begrepet. «*Man kan se på undring fra på to ulike sider, og da jobber man med det på to ulike måter*». Hvis det er naturvitenskapelig undring, mener informanten at sin egen rolle innebærer å hjelpe barna å finne måter å finne svar på. Han beskriver:

«Det handler om å underbygge nysgjerrighet og «stimulere» lærelyst, vitelyst. Det handler om å lage strategier for å nærme seg svar.»

Denne måten å tilnærme seg undring kan tilknyttes Egset og Neraas (2019, s. 160), som beskriver at i en undringssituasjon vil mange ha et ønske om mer kunnskap og forståelse. De mener at dette er øyeblikk der vi sammen kan skape mening og få en utvidet forståelse. «*Jeg lurer på hvorfor maur kryper opp maurtua?*» er et eksempel informanten viser til. I tilknytning dette beskriver han at om vi står og lurer på dette så kommer vi ikke noe videre. Han mener ikke at man nødvendigvis skal finne de riktige svarene, men understreker at vi må hjelpe barn med å finne måter å finne svar på. Informant 3 viser til en forståelse som kan sees i sammenheng med denne måten å forstå undring på. Hun beskriver at med undring er det ingen fasit. Videre forklarer hun at det er jo egentlig det som er med undring, det behøver ikke alltid å være en fasit. I likhet med informant 1 viser hun til det å støtte barn i å finne svar på spørsmålene sine. Dette kan handle om hvordan man legger til rette for utforskning, slik Gjerde et al. (2022, s. 120) beskriver.

Informant 1 beskriver videre at ved filosofisk undring er det vanskeligere å hjelpe barna med strategier for å finne læring. Her mener han at vi heller skal prate oss frem og ha en mer filosofisk tilnærming, noe som kan sees i lys av Opdal (2002, s. 22). Han beskriver en forskningsinteresse i tilknytning undring som fremstår som filosofering, en kritisk undersøkelse av våre mest grunnleggende begreper, tankemåter og antakelser. Informanten forklarer at i møte med denne type undring vil det være sentralt å stille spørsmål som barna får litt å tenke på, og som får dem til å tenke på egne standpunkt.

Informant 2 knytter undring opp mot barns måter å stille spørsmål på. Hun mener i motsetning til informant 1 at hvis et barn kommer og spør om noe hvor man kan tilføre kunnskap, så handler det ikke om undring. Likevel viser hun til at hun ved slike spørsmål kan åpne for at barnet skal reflektere rundt det, og at man da kanskje kan kalle det undring. Dette kan forstås som en liknende innfallsvinkel som informant 1 da hun beskriver ulike tilnærminger. Ulikheten ligger i hva de legger i sin forståelse av undring og ikke. Begge anerkjenner forskjellen og at det må tilnærmes på ulike måter.

4.4 Verdier i møte med undring

I den ansattes rolle i møte med barns undring beskriver informant 2 at det i stor grad handler om hvordan man møter barn. Informanten forklarer at hun ikke helt skiller mellom en samtale hvor det handler om undring og den «vanlige» samtalen med barn. Uavhengig av hva begrepet for samtaleformer er, beskriver hun at det handler om hvordan du møter barnet der og da. Det hun mener ligger til grunn uansett, handler om egne verdier og hvordan hun møter barn. Hun beskriver at egne verdier, som består av å møte barnet som subjekt og det å støtte barnets nysgjerrighet og la barna få følge retningen som de drives i, påvirker hvordan hun handler. Det informanten beskriver, kan sees i sammenheng med barns medvirkning slik Eide og Winger (2018, s. 28) beskriver det. De påpeker at barns medvirkning handler om grunnleggende holdninger til, og handlinger overfor barn, men også om kompetanseutvikling når det gjelder å møte barn med respekt og alvor. Informantens refleksjoner rundt egne verdier understreker viktigheten av Amundsens (2013, s. 185) beskrivelse av at vårt ansvar ikke bare er *at* vi møter barns tanker, men også *hvordan*. Betydningen av dette er noe også informant 1 og 3 viser til. I likhet med Fischer og Madsen (2002, s. 155) beskriver informant 1 viktigheten av å støtte barna i deres søken etter svar. Han beskriver blant annet at det handler om å møte barna der de er, og hjelpe dem med både å stille spørsmål og finne svar.

Informantene viser alle til en grunnleggende forståelse om at hvordan man møter barn er viktig for arbeidet med undring i barnehagen. Alle beskriver betydningen av egen rolle og holdninger, og er opptatt av å anerkjenne barnas nysgjerrighet. Informant 2 påpeker at egen rolle kan bidra til en mestringsfølelse hos barna, der de opplever at det «jeg» lurer på er viktig. Når barns undring over nye erfaringer blir møtt med interesse og bekreftelse, får barnet ifølge Egset og Neraas (2019, s. 155) en følelse av å være viktig for den voksne og i barnegruppa. Dette er noe informant 3 også påpeker, som beskriver egen rolle som viktig for om barna fortsetter å undre seg og stille spørsmål. I alle de gjennomførte intervjuene kommer

det dermed tydelig frem at det ikke er nok å la barna undre seg, men at man også må møte denne undringen på et vis for å kunne la den utfolde seg.

4.5 Å være til stede

Informant 3 beskriver en grunnleggende tilstedeværelse, eller den «her og nå» som sentral i egen rolle for å kunne møte barns undring, noe blant annet både Drugli (2019) og Amundsen (2008, s. 33) understreker viktigheten av. Informanten trekker frem at hun må være «her og nå» for å kunne gripe tak i og følge opp barns undring. Hun mener imidlertid at forutsetningene rundt kan være med å påvirke hvorvidt om dette er mulig. Noe som trekkes frem, er bruk av tid. I Heggen og Lynngård (2021) sin undersøkelse påpekes det hvilken betydning tid har for å kunne la nysgjerrigheten blomstre, noe også informantens vektlegger. Hun forteller at hun gjerne vil ha tid, men ikke alltid har mulighet til det. Informantens beskrivelser av mangel på tid kan være en utfordring i møte med barns undring, og kan føre til at man hemmer barns nysgjerrighet og undring, slik både Drugli (2019), Brenifier (2003) og Heggen og Lynngård (2021) poengterer.

Informant 1 og 2 beskriver i likhet med informant 3 betydningen av tilstedeværelse i møte med barns undring. De beskriver begge at det er sentralt med en oppmerksomhet overfor, og evne til å følge opp barns initiativer. Informant 1 forteller om å ta barns driv på alvor gjennom å bygge på det. Han påpeker at poenget er å hele tiden være der barnet er på et vis, og anser det som sentralt å oppdage når barn har et engasjement for noe. Han forklarer at hvis man evner å følge opp de ulike initiativene underveis og være med i den retningen så kan man stimulere til eller bli med på lærelyst. Å ta barns driv på alvor kan sees som en motpol til Brenifiers (2003) beskrivelser av væremåter som hemmer undring. Det vil si at å ta barn på alvor, og vise dem respekt, kan være med på å fremme deres undring. Brenifier påpeker at den voksnes utfordring er å dvele ved barnets intensjon, noe alle informantene er inne på gjennom sine beskrivelser.

4.6 «Å ta knekken på barns undring»

I likhet med Brenifier (2003) beskriver alle tre informantene væremåter som hemmer barns undring. De har en noe ulik innfallsvinkel, men det ligger likevel mange likhetstrekk i deres tilnærminger. Informant 1 er opptatt av at vi ikke må stoppe nysgjerrighet. Om vi ikke er oppmerksomme på dette, så mener han at vi stopper nysgjerrigheten gang på gang.

Konsekvensen av denne uoppmerksomheten beskriver han som at barna blir sittende passive, de tørr ikke å gå inn i det for de blir avbrutt halvveis i alle engasjement. Dette kan sees i lys

av Brenifiers beskrivelse av den første væremåten som hemmer barns undring, som handler om uoppmerksomhet overfor barns spørsmål og undring. Den anses som en neglisjering av barns spørsmål og undring. Informant 3 beskriver også denne uoppmerksomheten. Hun viser til tankene sine rundt det å være «her og nå», og beskriver at ved å være et helt annet sted med seg selv så kan man i verste fall stoppe undringen og ødelegge for den. Informant 2 viser også til en form for uoppmerksomhet som kan hemme barns undring. Hun beskriver hvordan barn undrer seg over alt, og at det kan komme ut av det blå. Videre forklarer hun at de godt kan tenke på noe som de plutselig kommer med spørsmål rundt, som man som voksen kanskje ikke helt skjønner hvor kommer fra. Å være oppmerksom, og få tak i barnets intensjon er noe hun igjen trekker frem. I lys av hennes beskrivelser kan en si at ved å misforstå barnets intensjon, vil det også påvirke ens evne til å lytte. På denne måten kan man neglisjere barns spørsmål og undring slik Brenifier beskriver.

Å gi ferdiglagde svar, beskriver Brenifier (2003) som den andre væremåten som hemmer barns undring. Alle informantene viser til hver sin forståelse av dette. Informant 1 forteller at vi hvert fall bommer om vi går til svar og gir svaret med en gang. Betydningen av å ikke gi svar, men en vei å gå er noe han igjen trekker frem. Å sette i gang tankeprosesser slik at barna ikke slutter å lure på hvordan ting henger sammen kan sees i sammenheng med dette, og er noe informant 2 trekker frem som viktig. Informant 3 har en noe ulik tilnærming der hun beskriver at når man ikke har svar, så må man passe på å følge det opp. Undring er noe informanten ser på som en prosess. Hun vektlegger at man derfor må følge opp sånn at barna skjønner at de kan komme med spørsmål -at de ønsker å ville vite mer.

Det kan sies at alle informantene har samme mål, å underbygge en form for vitebegjær, men det er noe ulikt hvordan de går frem i denne prosessen og hva de legger i forståelsen av det. Alle informantene er som nevnt opptatt av å ikke hemme barns undring, og informant 1 forteller:

«Vi prøver egentlig ikke å stimulere til nysgjerrighet, for det trenger vi ikke å gjøre, vi prøver bare å ikke ta knekken på det.»

Ut fra slik informant 1 beskriver det, kan en si at det er viktigere å ikke «ta knekken» på barns undring enn det er å faktisk stimulere den. Dette viser til at det ligger et stort ansvar hos de ansatte i barnehagen om å ikke «ta knekken» på barns undring, og at det er de voksnes væremåter som i stor grad avgjør om barna får mulighet til å undre seg eller ikke. Informant 2 anerkjenner dette ansvaret, og viser til at rollen vår som voksne vil påvirke hvordan vi gjør det

mulig for barn å undre seg. Det kan derfor være avgjørende å ha en beredskap for barns spørsmål og undring slik Thoresen og Winje (2017, s. 104) beskriver, og la barns uttrykk gjøre inntrykk.

4.7 Å legge til rette for undring

Medarbeiderne i barnehagen er ifølge Furu et al. (2014, s. 20) del av et faglig fellesskap, et kollegium som sammen skal skape en god barnehagehverdag for små barn. I arbeidet med undring ligger det både et ansvar hos den enkelte, og i personalgruppen. Hvordan de ansatte legger til rette for undring, både alene og sammen i personalgruppen, er et gjennomgående tema i alle de gjennomførte intervjuene.

Informant 3 beskriver som tidligere nevnt, et ønske om mer tid for å kunne tilrettelegge for barns undring. Amundsen (2013, s. 196) beskriver at tid og rom ofte oppleves av de voksne som et knapphetsgode. Denne mangelen på tid som informanten opplever kan vise til rammebetingelsene som ligger innad i personalgruppen. Greve (2019) beskriver viktigheten av å ta seg tid for å ivareta barns nysgjerrighet, men at dette forutsetter at rammebetingelsene gjør det mulig å ta seg tid. Informanten ser imidlertid betydningen av å skape tid og rom for undring slik også Amundsen påpeker (2013, s. 196).

Videre viser også informant 3 til en forståelse av at barns undring ofte handler om en langsommelighet i tanken slik Amundsen beskriver (2013, s. 196). Selv om informanten opplever at det ikke alltid er tilstrekkelig med tid, beskriver hun at barn gjerne undrer seg over tid, og at det dermed er mulig å følge opp over lengre perioder. Som tidligere nevnt viser hun til undring som en prosess, og forklarer at så lenge man følger opp og ikke gir slipp på det, så er det ikke så farlig om man ikke rekker alt på en gang. Igjen blir egen rolle trukket frem, og betydningen av å møte barns undring sentralt.

Informant 1 og 2 viser i motsetning til informant 3 til en opplevelse av å ha god nok tid. Informant 2 beskriver at de har valgt å drive barnehagen på en sånn måte at de slipper ulike hinder som for eksempel tid. Hun viser til barnehagens verdisett og forklarer at de prioriterer å bruke tid på samtale hvor barn søker nye spørsmål eller tankeprosesser. Informant 1 viser også til det samme verdisettet. Han beskriver at de i personalgruppen jobber med hvordan de deltar i møter så de kan engasjere seg i det. Han mener at personalet må ha orden på tankesettet i alle aktiviteter de går inn i, og hvordan de forholder seg til dette er noe de har diskutert og pratet om opp igjennom. I dette tankesettet beskriver han at det er barns vitebegjær som er utgangspunktet, og at de alle på en måte har det samme tankesettet.

Informant 2 beskriver at de ansatte i denne barnehagen har en veldig lik måte å møte barns initiativ til undring på. Hun forteller at de på en måte blir møtt med samme verdsett: *«at jeg ser deg, jeg hører hva du forteller og jeg vil vite mer om det»*.

Nok en gang er den ansattes rolle i møte med barnet trukket frem som det mest sentrale ved arbeidet med undring i barnehagen. Denne måten å forstå det på kan sees i sammenheng med Amundsen (2013, s. 185) sine betraktninger der hun problematiserer bruken av spesifikke instrumenter, teknikker og metoder når man skal arbeide med undring i barnehagen.

Istedenfor ser Amundsen betydningen av fokusering på dialogen, voksnes væremåter og diskusjoner i personalgruppa om holdninger og verdier. Informant 1 og 2 viser til den voksnes væremåter og diskusjoner i personalgruppen fremfor spesielle metoder eller teknikker i møte med barns undring. De ser betydningen av å møte barnet med respekt og fokuserer på voksnes væremåter som et utgangspunkt for arbeidet med undring. Informant 3 er også inne på denne måten å forstå arbeidet med undring, men kommer med mindre konkrete eksempler og tanker knyttet til dette. Imidlertid viser alle tre informantene til en slags felles forståelse av arbeidet med undring i barnehagen der egen rolle og tilstedeværelse vektlegges.

5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Undring i barnehagen er et høyaktuelt tema, som gjenspeiles i både lovverk og styringsdokumenter, og som er mye omtalt i ulike sammenhenger. Det er imidlertid lite belyst hvorfor og hvordan vi skal arbeide med det. Dette ble bakgrunnen for valg av problemstillingen for oppgaven, som er «*Hvordan forstås undring av ansatte i barnehagen, og hvordan arbeider de med det?*». For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført tre kvalitative dybdeintervju, og analysert disse i lys av et utvalg teori.

I funnene mine gjenspeiles undring som et komplekst begrep, og det er ulike forståelser av hva det egentlig innebærer. Det er utfordrende å definere slik Amundsen (2013, s. 13) beskriver, og jeg sitter fortsatt igjen med mange spørsmål rundt det. Er undring så omfattende og komplekst at det er vanskelig å begripe? Eller er det så mangetydig og innholdsrikt at ulike forståelser er nødvendig? Gjennom denne oppgaven har jeg fått kunnskap om, og innsyn i hvordan ansatte i barnehagen forstår undring. Selv med ulike forståelser, er det likheter i tilnærming til begrepet da både nysgjerrighet, utforskning, barns vitebegjær og barns søken etter svar vektlegges. Informantene trekker frem betydningen av undring i barnehagen, og viser til dette som et grunnlag for å arbeide med undring i barnehagen. Blant annet trekkes undring frem som en ressurs i barns meningsskapning, og som noe som har en egenverdi.

I arbeidet med undring i barnehagen, er betydningen av å møte barns undring et gjennomgående og sentralt tema. Informantenes beskrivelser innebærer et syn på at det ikke bare handler om *at* vi møter barns undring men også *hvordan*. Medvirkning knyttes opp mot undring i form av informantenes beskrivelser rundt grunnleggende holdninger til, og handlinger overfor barn. I forståelsen av egen rolle er det ulike tilnærminger blant informantene, og de har alle ulike vinklinger i arbeidet med barns undring i barnehagen. De er imidlertid alle enige om viktigheten av egen rolle i møte med barns undring, og temaer som tilstedeværelse, bevissthet, nærhet, egne verdier, respekt og interesse går igjen hos alle informantene. I arbeidet med undring presenteres først og fremst voksnes væremåter fremfor teknikker eller oppskrifter.

Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har jeg fått mer kunnskap om og forståelse for arbeidet med undring i barnehagen. Som kommende profesjonsutøver tar jeg med meg denne kunnskapen videre, og jeg sitter igjen med en opplevelse av å være bedre rustet til å møte undring enn det jeg var tidligere. Jeg ser fortsatt et behov for økt kunnskap rundt undring,

både for meg selv, men også på et samfunnsnivå. Jeg opplever undring som et komplekst tema som krever et større søkelys enn det har i dag, både i forskning, faglitteratur og i barnehagens hverdagsliv. Gjennom denne bacheloroppgaven kan jeg forhåpentligvis bidra til å løfte frem betydningen av undring i barnehagen, og dermed også viktigheten av å ha bevissthet rundt arbeidet med det.

6.0 Referanseliste

- Amundsen, H. M. (2008). Den filosofiske praksis i møte med barn- rom for undring, dialog og ettertanke. I S. Kibsgaard (red.), *GLSM i barnehagen* (ss. 26-35). Universitetsforlaget.
- Amundsen, H. M. (2013). *Barns undring*. Fagbokforlaget.
- Amundsen, H. M. (2013). Danning til livet -et fortolkende prosjekt. I K. Steinsholt, & M. Øksnes (red.), *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter* (ss. 169-187). Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2014). *Religion, etikk og filosofi i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. Eide, N. Winger, & A. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning* (ss. 6-27). Kunnskapsdepartementet.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2022). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger (red.), *Bacheloroppgaven for barnehagelærerutdanningen* (2. utg., ss. 15-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, A. (1946). *Regnbuen*. Aschehoug.
- Brenifier, O. (2003). *How to avoid childrens's questions*.
<http://www.buf.no/en/read/txt/?page=ob-avoid>
- Broström, S., & Frøkjær, T. (2016). *Realfag i barnehagen*. Pedagogisk forum.
- Broström, S., & Frøkjær, T. (2018). *Naturvitenskap, bærekraft og matematisk oppmerksomhet. Om undring, eksperimentering og fordypelse hos barn*. Gyldendal.
- Carson, R. (1956). *The sense of wonder*. Harper & Row Publishers.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

Drugli, M. (2019). *Små barns undring - en ressurs i hverdagen*.

<https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/barnehage/barnehagedagen/barnehagedagen-2019/sma-barns-undring--en-ressurs-i-hverdagen2/>

Egset, C. K., & Neraas, S. (2019). Humla - en undringssituasjon sett fra et språk- og naturfaglig perspektiv. I M. H. Frønes, & V. Glaser (red.), *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (ss. 153-161). Universitetsforlaget.

Eide, B., & Winger, N. (2018). "... være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre hva man vil"? Medvirkningens kår i dagens barnehage. I K. Wolf, & S. Svenning (red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (ss. 27-42). Universitetsforlaget.

Fischer, U., & Madsen, B. L. (2002). *Se her! Om barns oppmerksomhet og førskolelærerens rolle*. Pedagogisk forum.

Furu, A., Granholt, M., Moxnes, A., & Thoresen, M. (2014). *Å arbeide i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Gjerde, B., Heggen, M. P., Knudsen, S., Stendalen, S., & Wergedahl, H. (2022). Bekkalokk og Kråkehotell - utforskning og lek på tur. I J. Birkeland, Ø. Glosvik, M. Oen, & E. E. Ødegaard (red.), *Barnehagelæreren som medforsker - en arbeidsbok for utvikling i barnehagen* (ss. 106-123). Cappelen Damm Akademisk.

Greve, A. (2019). *Hurra for alle nysgjerrigperer!*

<https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/barnehage/barnehagedagen/barnehagedagen-2019/hurra-for-alle-nysgjerrigperer/>

Heggen, M. P., & Lynngård, A. M. (2021). Curious Curiosity – Reflections on How Early Childhood Lecturers Perceive Children's Curiosity. I L. Grindheim, H. V. Sørensen, & A. Rekers (red.), *Outdoor Learning and Play: Pedagogical Practises and Children's Cultural Formation* (ss. 183-201). Springer.

Hilmo, I., Holter, K., Lea, A., Synnes, K., & Langholm (red.), G. (2011). *Forskerfrøboka : Barn og natur*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Pedlex.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lynngård, A. M., & Heggen, M. P. (2020). Nysgjerrighet? Du ser det i blikket! *Forskerfrø*(1).
<https://www.xn--forskerfr-t8a.no/c2295882/binfil/download2.php?tid=2298532>
- Opdal, P. M. (2002). Undrer meg på: Filosofi for barn i danningens tjeneste. *Barn*(2), 19-33.
https://www.researchgate.net/publication/357544195_Undrer_meg_pa_Filosofi_for_barn_i_danningens_tjeneste
- Sagberg, S. (2022). *Religion, verdier og danning: Barns møte med de store spørsmål i livet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T., & Winje, G. (2017). *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: «*Hvordan forstås undring av ansatte i barnehagen, og hvordan arbeider de med det?*»

Innledende spørsmål:

Utdanning/bakgrunn

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Barnehagens forutsetninger: Antall barn, alder, personalet, fysisk miljø, område

Hovedspørsmål:

Den ansattes forståelse av undring:

1. Hvordan forstår du begrepet barns undring?
2. Hvordan vil du beskrive en undringssituasjon?

Egen rolle og erfaringer i møte med barn i undringssituasjoner:

3. Kan du beskrive noen erfaringer du har fra barnehagen med barns undring?
4. Hva anser du som viktig i din egen rolle i møte med barns undring?
5. Er det noe som kan være utfordrende i egen rolle i møte med barns undring?

Undringens plass i barnehagen:

6. Hvordan arbeider dere med barns undring i barnehagen?:
 - *I personalgruppen*
 - *I barnegruppen*
7. Hva tenker du om betydningen av undring i barnehagen?
8. Hvilke muligheter og utfordringer opplever du knyttet til barnehagens arbeid med barns undring?

7.2 Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Skal vi undre sammen?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å **undersøke hvordan undring forstås og arbeides med av ansatte i barnehagen**. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan ansatte i barnehagen forstår og tilnærmer seg arbeidet med temaet undring i barnehagen. I prosjektet vil jeg se nærmere på og undersøke personalets tanker rundt temaet, og hvordan de arbeider med dette i praksis.

Bacheloroppgaven vil belyse problemstillingen: «*Hvordan forstås undring av ansatte i barnehagen, og hvordan arbeider de med det?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å være med i dette prosjektet vil det innebære å delta i et intervju om barns undring i barnehagen. Intervjuet vil ta utgangspunkt i en intervjuguide som du som deltaker vil bli tilsendt på forhånd. Intervjuguiden vil blant annet inneholde spørsmål knyttet til din forståelse av undring, egen rolle i undring og hvilke erfaringer du har med undringssituasjoner i barnehagen. Intervjuet vil ta rundt 30-45 minutter og vi vil avtale et tidspunkt på forhånd. Opplysningene jeg innhenter vil brukes videre i prosjektet mitt. Alle opplysningene om deg vil bli anonymisert, og du vil ikke bli gjenkjent i det publiserte materialet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes *31.08.2023*.

Med vennlig hilsen,

Rolv Lundheim & Hilde Terese Wahl
(Veiledere v/ DMMH)
rlu@dmmh.no & htw@dmmh.no

Eira Rogne
(Student, 3NF1 v/DMMH)
Eira_rogne@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skal vi undre sammen?*». Jeg samtykker til:

- å delta i et *intervju*

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.