

Barns erfaringer rundt mening og sammenheng i barnehagehverdagen. En analyse av tematisk innhold i samspillet mellom barn og barnehagelærer

Helen Bergem

Sammendrag

Artikkelen bygger på en studie som har undersøkt hva barn i alderen 1–3 år og barnehagelærere samspiller om i det daglige, og som har betydning for barns muligheter til å erfare sammenheng i hverdagen. Observasjonssekvenser av samspill er analysert over et tidskontinuum for å kunne identifisere hvordan det som kan fremstå som situert og av mer trivielt tematisk innhold i samspill er koblet til andre og mer abstrakte dimensjoner av barns institusjonskulturelle læring. Fire områder frem som representerer mer grunnleggende interesser i samspillet er analysert. Disse er: 1) Tidsperspektiver, 2) natur som grunnlag for handling, 3) relasjoner og følelser, og 4) kulturelle koder og regler. I artikkelen presenteres eksempler på disse tematiske områdene for å synliggjøre hvordan konkrete initiativ i samspillet, som ofte handler om materielle ting (klær, leker), er koblet til mer abstrakte fenomener. Diskusjonen handler om hvordan slike samspill representerer erfaringer av forutsigbarhet, belastningsbalanse og innflytelse, som er viktige betingelser for å oppleve sammenheng i tilværelsen, slik Aron Antonovsky beskriver det. Studien bidrar til å nyansere forståelsen av begrepet livsmestring i lys av det ansvaret som ligger hos ansatte som jobber med de yngste barna i barnehage.

Children's experiences of meaning and coherence in daycare. A thematic analysis of some basic interests in the interaction between kindergarten teachers and children

Abstract

This article is based on a qualitative study of interactions between kindergarten teachers and children (1–3 years old) where the main focus was to identify common interests that seem to be of importance to children's development of a sense of coherence within a daycare context. A thematic analysis of the observations over a time continuum revealed how more situated initiatives in the interaction were linked to other dimensions of children's institutional cultural learning. Four areas of more basic interests between children and their teachers were identified: 1) Time perspectives, 2) nature and action, 3) relations and feelings, and 4) cultural codes and rules. Further, in line with the thoughts of Aron Antonovsky, the author discusses how such interactions represent experiences of predictability, good load balance, and influence. The results of this study contribute to a nuanced understanding of how day care staff can promote children's abilities to comprehend and manage the environment, relations and activities within a day care context.

Introduksjon

Ifølge norsk rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal barnehagepersonell fremme barns livsmestring. Begrepet defineres ikke, men knyttes til personalets ansvar for barnas psykiske og fysiske helse. Flere forskere ytrer skepsis til å koble begrepet livsmestring til barn i barnehagealder (Greve, 2017; Pettersvold og Østrem, 2017). Deres bekymring handler om at begrepet kan fortolkes på en måte som kan føre til en individualisert og prestasjonsorientert tenkning i arbeid med de yngste barna og en oppfatning om at barn skal «klare-seg-selv». Spørsmålet er om begrepet kan romme andre fortolkninger og betydning. Med det som bakgrunnstegpe ønsker jeg i denne artikkelen å utforske hvordan barn og barnehagelærere samspiller rundt tematikk i hverdagen som kan ha betydning for barns opplevelse av mening og sammenheng. I studien som presenteres legger jeg til grunn teoretiske perspektiver som kan utvide forståelsen av begrepet livsmestring. Med forankring i sosiokulturell teori beskriver Barbara Rogoff (2003) hvordan barn gis innflytelse i felles meningsskaping i kulturelle sammenhenger. Den medisinske sosiologen Anton Antonovskys teori (2012) legger vekt på hvordan man kan styrke individets opplevelse av sammenheng. Sammen kan disse teoriene bidra til å synliggjøre betydningen av ressursene rundt barn. Dette er aktuelt relatert til hvordan begrepet livsmestring er omtalt i rammeplanen for barnehager, hvor det er satt i sammenheng med barnehagepersonalets ansvar for å fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Problemstillingen som undersøkes og drøftes er: Hvilke samspillstema kan bidra til å skape mening og sammenheng i barns hverdagsliv?

Basert på observasjoner av barn og barnehagelærere i to barnegrupper over en periode på ni måneder har jeg foretatt en tematisk analyse hvor jeg har forsøkt å identifisere mer grunnleggende interesser i samspillet.

Bakgrunn for studien

Tidligere forskning stiller spørsmål ved om de yngste barna (1–3 år) blir sett og bekreftet, og om barn gis muligheter til å sette spor og oppleve tilhørighet. Bekymringene som uttrykkes er blant annet grunnet i intervjuer med barnehagelærere som gir uttrykk for krevende organisering av barnegruppene som de sier utfordrer deres muligheter til å implementere rammeplanens verdier (blant andre Alvestad m.fl. 2014; Eide mfl. 2017). Flere studier viser at samspillskvaliteten mellom barn i alderen 1–3 år og ansatte er varierende i norske barnehager (Bjørnstad og Os, 2018; Bjørnstad mfl. 2019; Klette mfl., 2016). Studiene synliggjør at det er viktig å undersøke hvordan barn kan få støtte til å orientere seg i krevende barnehagemiljøer og i relasjoner med mange mennesker. Et mer komplekst barnehagemiljø som mange barn opplever gir også muligheter for å erfare stort mangfold. Det å erfare variasjoner i relasjon med mennesker og fysisk miljø er i utgangspunktet positivt for barns læring, men forutsetter voksne som kan hjelpe barn å skape mening i opplevelser og hendelser og sørge for at barn har innflytelse i hverdagen (Lindahl og Pramling Samuelsson, 2002; Pramling Samuelsson og Asplund Carlsson, 2009; Ødegaard, 2007).

En oversikt over forskning om de yngste barnehagebarna som er utført i Norden i perioden 2000 – 2011 (Bjørnstad m.fl. 2012) oppsummerer hva som karakteriserer et godt samspill mellom barn og ansatte i barnehagen. Det synes å være enighet om at barnehagen skal være en plass hvor små barn møter sensitive, responsive og lydhøre voksne. Ansattes væremåte i arbeid med de yngste barna bør karakteriseres av anerkjennelse, en dialogisk relasjon (Bae, 2004). Denne formen for omsorgspedagogikk støtter og stimulerer til gjensidighet og skaper det som blir betegnet som intersubjektivitet. Sensitivt samspill av denne typen gir gode forutsetninger for emosjonelt å kunne veilede barn. Berit Bae (2004; 2012b) betoner leken som en drivkraft som bidrar til

romslige samspillsmønster mellom barn og ansatte i barnehagen. Det å gi rom for følelser og barns egne væremåter i voksenstyrt aktivitet og rutiner skaper bedre betingelser for de yngste barnas muligheter for medvirkning (Bae, 2012a; Tofteland, 2015). Forskningsoversikten påpeker at det er få studier som har fokus på tematisk innhold i samspill med de yngste barna (Bjørnstad m.fl. 2012:77). En av de få studier som er relevant i denne sammenheng er Elin Eriksen Ødegaards (2007) studie, der hun har undersøkt hvilke interesser i barnegruppa som gis oppmerksomhet i pedagogisk arbeid med de yngste barna. Hun peker på at barnehagelærerne har utfordringer med å gi alle barn i gruppa like muligheter for innflytelse på pedagogisk innhold, og at barns interesser forankret i populærkultur ofte ikke er verdsatt på lik linje med tradisjonskulturelt innhold. I tråd med Ødegaard (2007; 2012) er mitt anliggende å belyse hvordan barns interesser bekreftes og løftes inn i en pedagogisk sammenheng, men da med fokus på hva det er barn og barnehagelærer samspiller om som kan ha betydning for å oppleve sammenheng i barnehagehverdagen.

Teoretisk forankring

I studien har jeg ønsket å utforske hvordan institusjonskulturell læring skjer i en barnehagekontekst, nærmere bestemt hvordan dette kommer til uttrykk i samspill mellom barnehagelærer og barn. Hvordan og hva som skaper mening i samspillet blir da sentralt. Begrepet mening brukes her i lys av Barbara Rogoff's sosiokulturelle teori (2003). Hun sier at mening handler om at mennesker skaper seg selv og på samme tid skapes de av de sosiale og historiske kontekster de deltar i (Rogoff, 2003:10). Mening, ifølge Rogoff, konstrueres i samhandling med andre mennesker ut i fra initiativer som tas av deltagerne og som kommer til uttrykk gjennom tegn, ytringer og handlinger. Språklige initiativer i samspillet er forankret i en kultur (Rogoff, 2003). Barnehagen representerer en slik institusjonskulturell ramme for me-

ningsskaping hvor barn tilegner seg kunnskap om hvordan hverdagslivet fungerer. Rogoff argumenterer for veiledet deltagelse (guided participation) for å beskrive hvordan støttende læring kan skje i mer uformelle kontekster av barns liv (Rogoff, 2003, s. 284). Støttende læring beskrives som en betingelse for å fremme barnas interesser i kulturelle prosesser. Det samsvarer med andre studier som viser til betydningen av å løfte barns interesser inn i en pedagogisk sammenheng for å identifisere hvilke grunnleggende spørsmål som opptar barn (bl.a. Hedges og Cooper, 2016; Ødegaard, 2007). Rogoff utdyper at felles meningsskaping mellom barn og voksne skjer gjennom både forhandling og forening (mutual bridging of meaning, Rogoff, 2003:285). Gjensidig meningsskaping, slik Rogoff beskriver det, innebærer en tilpasning fra alle parter. Dette kan romme motsetninger og ulike posisjoner, men likevel tilstrebes det å finne en felles måte å vinne ny innsikt. Gjensidig deling som ikke bare bidrar til kulturell overføring, men også til nye forståelser, og hvor barns bidrag og kulturelle samhandlinger kan representere en transformativ dimensjon, er av betydning (Rogoff m.fl. 2003). Et annet viktig perspektiv som Rogoff m.fl. beskriver, er at barn kan være en del av en meningsfull sammenheng uten å være aktiv deltager, men være tilstede som aktiv lytter og observatør (intent participation, Rogoff, m.fl. 2003). At barn kan oppleve noe som meningsfylt selv om man ikke er aktivt med på å bestemme utfallet til enhver tid, er et viktig perspektiv relatert til de yngste barna i barnehagen.

Det situerte har en eller annen sammenheng med det som har skjedd før, og det er også et aspekt som peker fremover. Erfaringene er grunnleggende sosiale og knyttes til omgivelser og ting. De erfaringer barn gjør rommer både erfaringer som er gått forut, og legger samtidig premissene for kvaliteten på de erfaringene som følger etter. Dette peker på en kontinuitet i erfaring (Dewey i Hogsnes, 2014). Dette perspektivet finner vi også igjen

hos Antonovsky (1987; 2012), som når han beskriver grunnpremissene for å forstå sammenheng i tilværelsen. Menneskers livserfaringer i de nære sosiale nettverk innvirker på hvordan individer responderer og tilpasser seg situasjoner (Antonovsky, 1987). Antonovsky hevder at en bakenforliggende dimensjon i forholdet mellom barnet og den sosiale verden er makt og den er skjevt fordelt. Barn i småbarnsalder er i stor grad prisgitt andre, og de er dermed motiverte for å tilegne seg nødvendige handlingsmønstre, ferdigheter, holdninger og verdier for å danne seg en sosial identitet og finne sin plass. Det kan føre til at barn ikke deltar på måter som styrker deres opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012:111–112). Derfor betoner han ansvaret som ligger på omgivelsene for at barn skal oppleve forutsigbarhet, belastningsbalanse og innflytelse. Ifølge Antonovsky (1987:94–101) er erfaringer med forutsigbarhet grunnleggende for å begripe, og utdyper at det for barn handler om å møte stabile og forståelige reaksjoner i den ytre verden. Erfaringer med belastningsbalanse hevder han er grunnleggende for barnets opplevelse av å håndtere situasjoner. Det handler om at de krav som stilles til enhver tid samsvarer med barnas forutsetninger. Basert på nyere forskning som problematiserer kvaliteten ved samspill mellom omsorgsgivere og barn, er det relevant å spørre om de krav og forventninger som små barn i barnehage er stillet overfor er tilpasset deres forutsetninger og om det gis mulighet for å avgrense seg i møte med disse. Ifølge Antonovsky (1987) er innflytelse over ønsket utfall grunnleggende for opplevelse av meningsfullhet. Som nevnt tidligere, med henvisning til Rogoff, trenger ikke det å ha innflytelse over ønsket utfall nødvendigvis være relatert til barns individuelle ønsker, men handle om mulighet til å delta i en meningsfull sammenheng med jevnaldrende barn. Det å koble Rogoff's forståelse av hvordan kulturelle læringsprosesser skjer med Antonovsky's perspektiver på hva som styrker barns motstandsressurser, kan bidra til nye forståelser av hva

det kan innebære å fremme de yngste barnas livsmestring innenfor en barnehagesammenheng. Disse perspektivene benyttes i artikkelen som et teoretisk rammeverk i analyse og diskusjon av resultatet.

Design og metode

Menneskers meningsskaping i møtet med omverden er sentrum for forskningsinteressen, som kan forankres i en fenomenologisk – hermeneutisk forskningstradisjon (Bjørklund 2010; Thangaard, 2013). Studiens design er inspirert av videografisk metodetilnærming. Det innebærer at jeg som forsker benytter auditiv og visuell dokumentasjon for å beskrive hendelser i deres miljø (Bjørklund, 2010; Kronblach, m.fl. 2012). I denne sammenheng har det handlet om å gjøre observasjoner av samspill mellom barn og barnehagelærere i hverdagssituasjoner, hvor deltagerne har hatt oppmerksomheten rettet mot ett og samme fenomen over en viss tid (Bjørklund, 2010). Ved å kjede samspillssekvenser på tvers av situasjoner og analysere dem over et tidskontinuum (Fig. 1) har det vært mulig å danne seg et bilde av hvilke samspillstematikker som representerer barn og barnehagelæreres mer grunnleggende interesser. Dette er i tråd med Antonovskys (2012:183) anbefalinger om at opplevelse av mening og sammenheng kan undersøkes ved å se på det vi kan kalle gruppens kulturelle produksjon. Et viktig spørsmål er i denne sammenheng: hvordan kan vi vite at et kulturelt produkt gjenspeiler verdensbildet i det fellesskapet det springer ut av? Antonovsky argumenterer for at observasjoner av kollektiv adferd, mønster for samhandling, analyse av gruppens tradisjoner og hverdagspraksis, kan bidra til å si noe om gruppens kollektive egenskaper og interesser (Antonovsky, 2012:183–184). Det har derfor underveis i feltarbeidet vært viktig å diskutere innholdet i filmene med barnehagelærerne som står tett på barna og kjenner hverdagen. Det har bidratt til å finne frem til situasjoner som deltagerne kjenner seg igjen i og som de mener er representative.

Samtale med barna kunne vært et viktig supplement for å styrke analysen av observasjonene, men ble vurdert som lite egnet på grunn av barnas alder. Det å synliggjøre hvilke metodiske valg som er gjort er av sentral betydning i kvalitativ forskning (Yardley, 2008). Jeg vil derfor videre gjøre rede for forskningsprosessen mer detaljert med henhold til datainnsamling, utvalg og analyse av datamaterialet.

Deltagere og datamaterialet

Deltagerne i studien var to barnehager beliggende i samme drabantby på Østlandet. Kriterier for utvalg av barnegrupper var barnas alder (1–3 år) og barnehagelærere med relativ lik lengde arbeidserfaring etter utdanning (5–6 år). For å sikre en viss variasjon og bredde ble barnegrupper av ulik størrelse og sammensetning valgt. Oversikt over deltagerne ser slik ut:

Barnehage A	16 barn (1–3)	Avdeling	1 barnehagelærer
Barnehage B	24 barn (1–3)	Base	2 barnehagelærere

Informert samtykke er innhentet fra alle deltagerne, hvor foreldre har samtykket på vegne av sine barn. Datamaterialet som er samlet inn, er lagret på en måte som ivaretar deltagerens krav til konfidensialitet. I observasjonene som presenteres i resultater, benyttes pseudonymer for å ivareta kravet om anonymitet. I tråd med å se barns samtykke som en løpende prosess (Einarsdottir, 2007), forsøkte jeg å ivareta barns muligheter til å avgrense seg i situasjoner som jeg filmet. Eksempler på situasjoner der jeg trakk meg unna er hvis barn ga uttrykk for utrygghet ved å bli sittende på fanget til barnehagelærer eller om barns interesse for kamera gikk ut over deres sosiale aktivitet sammen med andre barn.

Datamaterialet ble generert gjennom observasjoner av samspill mellom barnehagelærer og barn i to ulike barnegrupper over en periode på 9 måneder, til sammen fire uker i hver barnehage, fra september 2014 til juni 2015. Datamaterialet består av til sammen 421 minutter samspillsobservasjoner med en relativ

lik fordeling mellom frilek, måltid, av og påkledning og samlingsstund for å sikre en jevn fordeling mellom situasjonene med tanke på en tematisk analyse.

Analyse

Analysearbeidet er en prosess som starter samtidig med datainnsamlingen. Det innebærer at jeg som forsker må reflektere over og synliggjøre hvordan mine subjektive tolkninger preger observasjoner og analyser gjennom hele forskningsprosessen (Thangaard, 2013). Jeg har tidligere nevnt at jeg underveis i analyseprosessen diskuterte innholdet i materialet med barnehagelærerne med henhold til gjennkjennelse og representativitet, og videre vil jeg forsøke å synliggjøre hvilke valg jeg har gjort for å gjøre analysen transparent for etterprøvbarehet (jf. Braun og Clarke, 2006). Studien har en abduktiv tilnærming som vil si at teori og data har hatt et dialektisk forhold i analyseprosessen (Thangaard, 2013).

Det har vært viktig tidlig i feltarbeidet å ramme inn samspillet karakterisert av det Bae (2004;2017) beskriver som romslige samspill. Denne innrammingen av samspillet mellom barn og barnehagelærer var viktig for å ha et datamateriale egnet for analyse av tematisk innhold med betydning for opplevelse av mening og innflytelse for barn involvert. Innflytelse i denne sammenheng er forstått som det å bli regnet med i samspillet ved å bli lyttet til og at initiativer bekreftes, og hvor kommunikasjonen karakteriseres av felles fokus og gjensidighet. Det var derfor jeg fulgte barnehagelærerne og barn i disse situasjonene med et fokusert blikk for allerede her å kunne identifisere og filme samspill innrammet på denne måten. Jeg forstod raskt at en plan om å starte filmingen i det felles fokus ble etablert mellom barn og barnehagelærer ville utelate alle de initiativer som oppstår i forkant av etableringen av et felles fokus. Derfor gikk jeg i denne fasen av feltarbeidet mer åpent ut og filmet lengre sekvenser for å få et bedre inntrykk av dynamikken i samspillet over tid. Først i etterkant av



Fig. 1: Analyse av tematisk innhold i samspillet over et tidskontinuum

filmingen når observasjonene ble gjennomgått i dataprogrammet «Atlas ti» ble samspill som representerte «brudd» kodet og sortert vekk. For å skille mellom romslige og trange samspill ble det i denne gjennomgangen kodet «brudd» der hvor barnehagelærer og barn ikke lengre hadde felles fokus mot det samme og når samspillet gikk over til å bli dominert av barnehagelærer (reduert gjensidighet). Disse sekvensene ble utelatt fra materialet. Resterende samspillssekvenser ble transkribert og videre kodet med henhold til tematisk innhold.

I første fase gjorde jeg meg kjent med materialet ved å gå gjennom hver episode, transkribere samspillet og gi innholdet en deskriptiv kode basert på likheter i hver analyseenhet. nonverbale og verbale initiativer som ble gjenstand for felles oppmerksomhet hos både barn og barnehagelærere er kodet med henhold til tematisk innhold. Følgende spørsmål har vært retningsgivende for utvalg av sekvenser og koding i første trinn i analyseprosessen: Hva handler initiativene om? Hva gjør tilsynelatende samspillet meningsfylt for flere? Hvilken informasjon ser ut til å være viktig i situasjonen for å klargjøre meningsinnholdet? Hvilke ressurser tas i bruk for å støtte barnas mestring av utfordringer/oppgaver? De kodede tema ble videre avgrenset ved å sortere materialet etter følgende spørsmål: hvilke samspillstema (deskriptive koder) kommer til uttrykk ved hvert besøk og på tvers av de observerte situasjonene? 16 deskriptive koder ble identifisert som hver beskriver tematikk som på ulike måter går igjen i samspillet mellom barn og barnehage-

lærerne i den perioden de ble observert. 143 samspillssekvenser (med varierende lengde, fra 2 – 18 min), er grunnlaget for de 16 deskriptive samspillstema som er identifisert.

I *andre trinn* av den tematiske analysen er hensikten å kategorisere og tematisere de deskriptivt kodede sekvensene (jf. Braun og Clark, 2006). Tematiske områder ble utarbeidet ved å gå grundig gjennom de kodede sekvensene fra første trinn, der det ble stilt spørsmål ved hvordan temaene var koblet sammen. Konkrete eksempler på slike koblinger er: klær – regler, klær og (natur)fenomener, klær og følelser. Det har slik vært mulig å analysere frem de tematiske områdene, som synliggjør koblinger mellom det som primært er i fokus, men som utvides til å handle om koblinger mellom deskriptive tema og mer abstrakte fenomener. Andre trinn i analysen resulterte derfor i syv tematiske områder som representerer hvordan de deskriptive kodene i første fase er koblet til annen tematikk. Disse er: 1) Naturfenomener, 2) regler og grenser, 3) ritualer, 4) gangen i dagsrytme (tid), 5) følelser, 6) hjem, familie og venner, og 7) fysiske omgivelser og materiell.

Figuren illustrerer tematisk analyse av samspillssekvenser over et tidskontinuum. De situasjonsbaserte initiativene som ble analysert frem i første fase, trer frem som mer vedvarende interesser når de samme tematiske områdene på ulike vis forekommer i materialet som er observert ved hvert besøk. Analysen viser at barns forhold til for eksempel klær og leker har en sterk meningsdimensjon hos barn, slik eksempelet i illustrasjonene viser. Hvordan

de tematiske områdene nyanseres over tid, fortolkes i denne studien som mer grunnleggende kollektive interesser i samspillet mellom barn og barnehagelærere, og analysetilnærmingen er inspirert av studien til Hedges og Cooper (2016).

I *tredje trinn* ble de foreløpige kategoriseringene i fase 2 gjennomgått på ny med hensikt å abstrahere og begrepsfeste de deskriptive temaene. Antonovsky's begreper «begripe» og «håndtere» kan karakteriseres som «sensitiverende begreper» i den siste fasen av analysen (Charmaz, 2006:148). Fire kjerneområder er identifisert, hvor koblingene mellom deskriptiv samspillstematikk og mer abstrakte fenomener er forsøkt teoretisert i kjerneområder, som beskriver hva barn og barnehagelærerne sammen forsøker å begripe og håndtere: 1) Tidsperspektiver i hverdagen 2) Kunnskap om naturfenomener som grunnlag for handling, 3) Følelser og relasjoner og 4) Kulturelle koder. Områdene overlapper hverandre, men hver for seg beskriver de det som fremtrer tydeligst som en dimensjon i barn og barnehagelærernes felles meningskonstruksjoner.

Resultater og diskusjon

Analysen synliggjør hvordan mer situasjonsbasert samspillstematikk representerer mer vedvarende interesser i samspill mellom barn og barnehagenlærere. Områdene som er analysert frem handler om viktige sider ved institusjonslivet og kan ses på som mer grunnleggende interesser. Jeg velger videre å fokusere på initiativer som handler om materielle ting for å synliggjøre hvordan deskriptiv tematikk under denne kodede kategorien henger sammen med hver av de tematiserte områdene i fase to og tre. Dette samspillsområdet er valgt fordi barnas initiativer ofte handler om materielle ting som for eksempel klær og leker. Det egner seg derfor godt til å synliggjøre kompleksiteten i barns erfaringer med samspillstematikker som kan fremstå som praktiske og trivielle i hverdagen.

I eksemplene synliggjøres hvordan tematisk innhold utvides og nyanseres i samspill, settes i sammenheng med mer abstrakte fenomener, kulturelle koder for bruk og hvordan klær og leker kan representere personlige og kollektive interesser hos barn. Barnas navn i eksemplene er byttet ut med pseudonymer. Barnas alder (i parentes år/måned) er tatt med som en forklaringsvariabel for hvordan barn og barnehagelærere samspiller i eksemplene. For å ivareta bredden i materialet struktureres resultatet etter de fire områdene som er analysert frem: 1) Tidsperspektiver i dagsrytmen; rutiner og ritualer - klær, 2) kunnskap om naturfenomener som grunnlag for handling; klær og vær, 3) følelser og relasjoner; når klær får en spesiell betydning og 4) kulturelle koder; regler og lekemateriell. Underveis diskuteres det hva som gjør at samspillstematikkene som er identifisert fremstår som viktige for å skape mening og sammenheng, sett i lys av Antonovskys (1987, 2012) og Rogoffs (2003) teorier. Det handler om hvordan innflytelse kommer til uttrykk i samspillet og hvordan områder for felles fokus mellom barnehagelæreren og barn kan representere erfaringer av forutsigbarhet og belastningsbalanse.

Tema 1: Tidsperspektiver (gangen) i dagsrytmen – klær

Rutiner og ritualer

Analysen viser at konkrete ting som for eksempel klær representere en form for knagger å orientere seg etter koblet til gangen i dagen; hva skjer når. Observasjonene av samspill synliggjør at klær kobles til andre tema som for eksempel rekkefølge på aktiviteter og faste ritualer. I eksempelet som presenteres her stiller barn spørsmål til barnehagelærer om hva de skal ta av seg og hva de skal beholde på, og barnehagelærer kommer med innspill som setter barnas spørsmål i sammenheng med hva som skal skje frem i tid. Eksempelet under er hentet fra når barna kler av seg i garderoben, i overgangen fra utelek til måltid:

Ida (2/10), Stian (2/9) og Amal (2/4) står i ring, de veksler mellom å ta av seg ett og ett plagg og titte på hverandre.

Ida spør, henvendt til barnehagelærer: denne? (ser ned på fleecejakka si)

Barnehagelærer sier: vi skal spise om litt, trenger du fleecejakke da, Ida?

Amal kler av seg til han står i trusa, barnehagelærer sier: jeg tror det kan bli litt kaldt å bare sitte i trusa når du skal spise, Amal (latter). Kom, jeg skal hjelpe deg å ta på en genser og strømpebuksa.

I eksempelet samspiller barnehagelæreren og barna om hvilke klær som kan være hensiktsmessig å ha på under måltidet. Andre eksempler viser at eldre barn i gruppa forteller yngre barn hva de skal ha på seg relatert til hva som skal skje, som når Hanne (2/11) hjelper Mohammed (2/1) med avkleddning i garderoben og sier: «du skal sove». Hun kler av ham alt til han står igjen i bodyen. Barnas daglige erfaringer med samspill om klær relatert til ulike situasjoner ser ut til å hjelpe dem å forstå hva som gjelder nå. Eller omvendt, at barnas kunnskap om hva som skal skje, kommer til nytte når de håndterer oppgaver eller hjelper hverandre i overgangs- og rutinesituasjoner. Det kommer til uttrykk slik som i eksempelet hvor Hanne bruker sin kjennskap om hvilke aktiviteter som kommer når i dagsrytmen som grunnlag for å hjelpe Mohammed.

I noen overgangssituasjoner benyttes også leker, vers/regler og sanger som hjelpemiddel for å organisere barn i mindre puljer og skape orden. Ett eksempel på dette er fra en garderobesituasjon, i overgangen mellom samlingsstund og stell, hvor barna skal gå og vaske hender på badet før måltid. Barnehagelærer startet opp med å si: «de som har lyseblått på klærne kan gå først på badet». Slik foregår leken til alle barna er «sluset» videre til neste aktivitet. Dette ritualet i form av en lek engasjerte barna på ulike måter. De barna som kunne fargene og hadde vært med på dette mange ganger før gav uttrykk for både forventning og trygghet på hva som skulle skje. Mens

de yngre barna tilstede gav uttrykk for at de ble usikre og søkte hjelp hos barnehagelærer og de eldre barna for å finne ut av fargene. Ritualer, slike som nevnt i eksempelet, som skaper oversikt for noen barn, men trenger ikke være like forståelige for alle. Analysen synliggjør derimot at slike gjentakende ritualer likevel representerer en felles preferanse for barn, og de skaper kontakt mellom barn som ellers ikke leker så mye sammen. Mange observasjoner viser også at de yngste barna finner smekkenes som henger på knaggene ved vasken på eget initiativ, noe som tyder på at forutsigbarheten i dagsrytmen i form av rutiner og ritualer i overgangene mellom aktiviteter bidrar til å støtte opp under barns muligheter til å tilegne seg en kunnskap som er av betydning for barns utvikling av autonomi både individuelt og kollektivt.

Diskusjon tema 1

Rutiner og gjentakende aktiviteter i dagsrytmen som for eksempel påkleddning, samlingsstund, måltid og hvilestund, gjentas til relative stabile tidspunkt og representerer faste holdepunkter i en ellers varierende hverdag. Antonovsky (1987) påpeker betydningen av forutsigbarhet som en premiss for å begripe. Analysen viser at deltagelse i faste rutiner og ritualer gir barn et grunnlag for å forstå gangen i hverdagen. Ifølge Antonovsky trenger ikke rutiner og ritualer i en kultur å representere en positiv forutsigbarhet, gjentatte erfaringer med ritualer i en kultur som representerer overbelastning eller underbelastning kan innvirke negativt på barnas opplevelse av mening og dermed opplevelse av sammenheng (Antonovsky 1985 i Antonovsky, 2012:70). Barns erfaringer med ritualer i form av sanger, leker og faste aktiviteter i dagsrytmen og som karakteriseres av aktiv deltagelse ser ut til å skape mening. Slike ritualer representerer både spenning og gjenkjenning som kommer til uttrykk i nysgjerrighet for hva som skal skje frem i tid. De erfaringene barn gjør seg gjennom daglige rutiner bygger opp deres kjennskap til gangen i dagen, noe som både bidrar til å utvikle enkeltbarns auto-

nomi og muligheten/evnen til å kunne hjelpe andre barn, som vist i eksempelet med Hanne som hjelper Mohammed med avkledding i garderoben.

Tema 2: Naturfenomener; praktiske oppgaver – klær og vær

Som tidligere nevnt, viser analysen av observasjonene at barns opplevelser med konkrete ting kobles i samspillet med andre til mer abstrakte fenomener, og slike koblinger fremtrer på tvers av situasjoner. I garderobesituasjonen og i lek samspilles det for eksempel om klærnes egenskaper i relasjon til barnas erfaringer med ulikt vær. I dialog med barn under måltidet og i samlingsstund gjenkaller barnehagelærerne ofte disse erfaringene som handler om forholdet mellom mer konkrete og abstrakte fenomener. Eksempelet fra materialet som presenteres her, viser hvordan barnehagelæreren setter det som skjer her og nå i sammenheng med et barns tidligere erfaringer. Fire av barna er i ferd med å kle på seg for å gå ut:

Barnehagelæreren henvender seg til Stian (2/8) og sier:

Da du kom i barnehagen i dag, Stian, var det snø ute på lekeplassen da? Eller var det vått?

Stian: glatt

Barnehagelærer: var det glatt? Regnet har blitt til is, da er det kaldt ute. Hvis det ikke er vått ute, trenger vi regnbukse da?

Stian sier nei, og de tre andre barna tilstede rister på hodet.

I dette eksempelet spør barnehagelærer om barnets erfaringer fra veien til barnehagen tidligere samme dag og setter det i sammenheng med påkledning som skjer her og nå. Det at barnehagelærer støtter seg til det ene barnets erfaringer, kan fortolkes som at hun ser på hans bidrag som betydningsfullt i situasjonen, og det oppmuntrer til å koble erfaringer med vær som grunnlag for påkledning. Andre eksempler i materialet viser at samspillet handler om koblinger mellom andre fenomener som for eksempel maten som barn spiser og

hvor den kommer fra, eller utforsking av lys og mørke settes i sammenheng med å late som om det er dag og natt i lek. Analysen viser at dette området har en sterk link til følelser og relasjoner ved at engasjementet opprettholdes lenge i samspillet og skaper en spesiell kontakt av glede og undring mellom barna og mellom barna og barnehagelærerne.

Diskusjon tema 2

Analysen viser at barn og barnehagelærerne ofte samhandler om koblinger mellom konkrete og praktiske ting som for eksempel klær og naturfenomenet vær. Slike samspill ser også ut til å fremme forutsigbarhet i relasjoner mellom barn. Refleksjon rundt slike koblinger mellom barn og barnehagelærerne ser ut til å bidra til at barn bygger opp en nyansert kunnskap som gjør at de gradvis håndterer disse situasjonene på egen hånd. Det kommer til uttrykk i observasjoner fra påkledningssituasjon som viser at flere av de eldre barna i gruppa går til vinduet for å sjekke været før de kler på seg, noe som kan tyde på at det å reflektere over været er en del av påkledningsritualer i disse to barnehagene. Analysen synliggjør at den kjennskap barn opparbeider når de daglig erfarer slike ritualer styrker kontakten mellom barn, på tvers av de relasjoner som barn ellers velger selv. Det kan bidra til å styrke samholdet i barnegruppa (Aarts mfl. 2016).

Tema 3: Følelser og relasjoner – klær og lekemateriell

Dette området handler om hvordan barn har sterke følelser til materielle ting, som kommer til uttrykk både når det samspilles rundt personlige ting og felles ting, som for eksempel klær og annet lekemateriell.

Hjem – barnehage; klær

Observasjonene av samspill viser også at barns erfaringer med klær i hverdagen i barnehagen knyttes til samarbeid med foreldre. Eksempelet er hentet fra en garderobesituasjon hvor barnehagelærer samspiller med Martin (2/4) og

June (2/2). June er i fokus i samspillet. June gir uttrykk for at hun ikke vil bytte genser selv om den er våt. Barnehagelærer forklarer June at hun kan bli syk, men June gir uttrykk for at hun ikke aksepterer dette, hun går litt unna. Barnehagelærer foreslår for June (2/2) at de sammen kan putte genseren i pose, og skrive lapp til foreldrene om å ta med en ny dagen etter. Barnehagelærer rekker ut hånden slik at de to kan gå sammen bort til Junes plass. June tar barnehagelærer i hånden og de går til Junes plass. Barnehagelærer forteller June hvor genseren blir av når den tas av, det ser ut til å gi June den informasjonen hun trenger for å godta det å måtte skifte klær. Hva som ligger til grunn for barnets ønske om å beholde genseren selv om den var våt er vanskelig å si. Men eksempelet synliggjør betydningen av at barn gis muligheter for forhandling i slike situasjoner, og at barnehagelærer forsøker å forstå barns uttrykk for motstand og finner løsninger som barn har forutsetninger for å relatere seg til. I dette tilfelle var det informasjonen om hvor genseren ble av, at den skulle tas med hjem, som bidro til at June tilsynelatende aksepterte barnehagelærers forslag.

Følelser for personlige ting; klær

Barn gir uttrykk for at de har et spesielt forhold til materielle ting, noe som kan komme til uttrykk også ved å yte motstand slik som i situasjonen i garderoben med June. Flere eksempel viser barn som ikke vil bytte klær når de skal ut, men ønsker å beholde et spesielt klesplagg på seg gjennom hele dagen. Barns uttrykk for at slike materielle ting har en spesiell mening, bekreftes og gis oppmerksomhet, og så langt det er mulig tas det hensyn til barnas ønsker i observasjonene. Ett av eksemplene på dette er når barnehagelærer på vei inn til samlingsstund sier til Marius (2/4) at «du kan godt ha på Sabeltannkappa i samlingsstund», hvor Marius ser opp på barnehagelærer og smiler. Barnehagelærers bekreftelse av Marius sine interesser får en dypere mening når denne situasjonen ses i lys av andre observasjoner før på

dagen hvor Marius har hatt på seg kappa siden han kom i barnehagen og har protestert hver gang en voksen har foreslått at den skal tas av. Marius sin «kamp» om å få beholde kappa på kan fortolkes som et uttrykk for at den betyr noe spesielt for han. Barnehagelærerne viser i slike samtaler at de har en god kjennskap til barnas spesielle interesse for noen ting og støtter barnas ønske om å vise frem og fortelle om det i barnegruppa.

Følelser; lekende atmosfære i påkledning

De fleste observasjoner viser at utforsking rundt påkledning kan utløse sterke følelser av glede, til og med fryd. I slike situasjoner relaterer barnehagelærerne ofte påkledning til det som skal skje frem i tid, for eksempel ved å fortelle hvem som venter ute eller hva det er mulig å leke med. Ett eksempel på dette er når barnehagelærer forteller fire barn hvem som er ute og at det foregår lek med vann, hvor Mikael (2/4) hopper opp og ned, og synger: Ut, ut! Hans engasjement smitter over på to av de andre barna, som smiler og hopper opp og ned. En av barna spør barnehagelærer om hjelp til å få på seg lua. Et annet eksempel viser hvordan lek og humor er en del av det å kle på seg.

Henvendt til Anne (2/1) sier barnehagelærer: Se på Helene (2/3), det gikk fort det! Hun tar på seg bukse, skal du også ta på bukse?

Anne tar vottene opp fra gulvet og viser de frem til Helene og barnehagelærer. Barnehagelærer sier: du har veldig lyst til å ta på deg vottene, det ser jeg. Kan det blir litt vanskelig å ta på bukse med vottene på? (smiler)

Anne fortsetter å ta på votten. Barnehagelærer sier: da tar vi vottene på så kan du prøve å ta på buksa med vottene. Hva tror du Helene? Vi kan heie på Anne vi, hal i og dra! (ler). De tre andre barna i lek har også fattet interesse, ser på Anne som forsøker å ta på buksa med en vott og de stemmer i: Hal i og dra (alle ler)

Barnehagelærer gir råd når det gjelder rekkefølgen i påkledning, men holder ikke fast på sitt

perspektiv. Hun bekrefter barnets ønske om å gjøre det på sin måte. Slik skapes det muligheter for å utforske på en lekende og humoristisk måte i et romslig samspillsmønster (Bae 2004). Barnehagelærer oppmuntrer barna til å se hva andre barn gjør, gir veiledning på hvordan de kan gjøre ting sammen (koordinere seg med andre i gruppa), mens hun samtidig viser respekt for barnets autonomi.

Diskusjon tema 3

Antonovsky (2012:41) advarer mot en altfor stor vekt på det kognitive aspektet ved opplevelse av sammenheng, og han (2012:41) understreker, slik som Rogoff (2003), betydningen av å være involvert «både som deltager i prosessene som former ens egen skjebne, og i sine egne, daglige erfaringer». Han utdyper at det handler om hva som gir mening følelsesmessig og ikke bare i kognitiv forstand. Analyse av observasjonene viser at samspillet har en gjensidig transformativ karakter, slik Rogoff m.fl. (2003) beskriver det å forene perspektiver. Det trer ikke bare frem i lek, men også i rutiner hvor barns bidrag utvider barnehagelærernes fokus på praktiske oppgaver. Relatert til Antonovsky's (2012) perspektiver på meningsfullhet handler det om hva som skaper motivasjon for å delta i situasjoner og ville gjenta dem. Eksempler fra påkledning synliggjør at barn setter an tonen for samspillsklima preget av lek og humor hvor barnehagelærer er på bølgelengde. Praktiske oppgaver i rutinesituasjoner fremtrer derfor på måter som karakteriseres av utforskning og kreativitet heller enn instruksjon i hvordan utføre oppgaver. Resultatet samsvarer med flere andre studier som argumenterer for å gi rom for følelser og lekende samspill i rutinesituasjoner (Bae, 2012b; Os og Eide, 2013; Tofteland, 2015).

Tema 4: Kulturelle koder – regler og lekemateriell

I de fleste eksemplene hvor det forhandles i samspillet om personlige ting eller felles ma-

teriell, er det lekemateriell det handler om. Observasjonene viser at det er en tematikk som utløser sterke følelser hos barn og som utfordrer barnas evne til å dele og samarbeide, slik eksempelet med Marius viste at han har et spesielt forhold til «sabeltann»- kappa. Barnehagelærerne viser i samspillet en forståelse av hva personlige ting kan bety for barn ved for eksempel å gi barn retten til å eie, og kunne dele og samarbeide om slike materielle ting på barnas egne premisser.

En slik romslig praksis utvises også i samspill om felles leker. Eksempel viser hvordan enkeltbarn blir tatt hensyn til i samspill rundt konflikter om felles leker da det oppstår en konflikt rundt en duplofigur. Eksempelet er fra en frileksituasjon hvor to barn er direkte involvert i samspillet med barnehagelærer, mens fire andre barn er «tilskuere»:

Mia (2/11): hvor er den jeg hadde? Hvor er den jenta (duplofigur) som jeg hadde?

Barnehagelærer: Åh ja, jeg tror Helene har den. Helene trodde den var ledig.

Hun sier til Helene (2/9): Den var det Mia som hadde

Mia: jeg som hadde! (tar duplofiguren ut av hånden til Helene)

Barnehagelærer sier til henvendt til de andre barna som står rundt: Helene trodde den var ledig. Kanskje babyen gråt og Helene ville trøste.

Barnehagelærer bekrefter Mias krav og hjelper henne å få tilbake leken som et annet barn har tatt i bruk, samtidig forklarer hun for Mia andre barns positive hensikter. Barnehagelærers respons kan fortolkes som at hun hjelper Mia i å forsvare sin rett til å «eie» leken selv om det er felles eiendom og de ansatte praktiserer en regel om at når barn har lagt lekene fra seg kan andre barn leke med dem. Her balanserer barnehagelæreren tilsynelatende ulike hensyn på måter som viser respekt for alle parter. Eksempelet synliggjør at barn i slike forhandlinger får muligheter til å kunne ta stilling til andres perspektiver og til å kunne avgrense seg.

Diskusjon tema 4

Analysen viser at kjennskap til felles regler også representerer rammer for hva som gjelder og skaper forutsigbarhet i samspillet mellom barn. Kunnskap om og veiledning rundt regler uttrykkes i samspillet av både eldre barn og barnehagelærer og bidrar positivt når barn skal koordinere sine handlinger med andre barn. Antonovsky (1987) trekker frem barns erfaringer med belastningsbalanse som avgjørende for at de skal oppleve situasjoner som håndterbar. Analysen viser at ressurser til å takle de krav og forventninger som barn i barnehagen blir stilt overfor, som for eksempel det å skulle forholde seg til felles regler, finnes i form av sosial støtte fra barnehagelærer som forsøker å ivareta og balansere barns ulike ønsker og behov. Eksempelet med Mia som ikke ville dele duplofiguren med andre barn, viser at det gis muligheter til å avgrense seg. Uttrykk for slike avgrensninger kan handle om at et barn hevder sin rett til å «eie» en leke (Johansson, 2002), men kan også være en måte barnet tar avstand fra noe det opplever å ikke håndtere i relasjon med andre barn (Alvestad, 2010). Det å opparbeide forutsigbarhet i relasjoner handler om at barn opplever positive samspill med jevnaldrende. Hvis barn opplever andre barn som for krevende å forholde seg til, som for eksempel i konflikter rundt leker, skygger de ofte unna, og de kan bli mer opptatt av å kjempe for sin rett til leker enn å leke sammen med andre (Alvestad, 2010 Johansson, 2002). Når barn opplever støtte i samspillet hvor hensynet til enkeltbarns interesser ser ut til å veie tynge enn forventning om samarbeid og deling av felles leker, kan det representere erfaring med belastningsbalanse, slik Antonovsky (1987) beskriver det. Det at barnehagelærerne støtter enkeltbarn på denne måten kan fremme forutsigbarhet i relasjoner mellom barn, gjennom å få andre barn til å forstå enkeltbarns intensjoner i for eksempel i lek. Barnehagelærerne balanserer slik hensynet barns autonomi mot krav og forventninger om å koordinere seg med andre barn i barnegruppa.

Oppsummerende diskusjon og konklusjon

Barn og barnehagelærernes samspill rundt de tematikker som er identifisert i analysen, representerer foreløpige, felles forståelser som stadig bygges på i hverdagens mylder av interaksjoner. Det situerte har alltid en eller annen sammenheng med det som har skjedd før, og det er også aspekter som peker fremover (Rogoff, 2003). Resultatene i denne studien synliggjør at barn tilegner seg en institusjonskulturell kompetanse med støtte fra barnehagelærer, noe som igjen styrker kontakten mellom barn og bidrar til en kollektiv opplevelse av sammenheng i barnegruppa. Slik fremtrer det som kan fortolkes som mer trivielle samspillstatemikk i hverdagen, som betydningsfullt for barns livsmestring i form av erfaringer av forutsigbarhet i dagsrytme, i relasjoner og i form av kjennskap til den spesifikke institusjonskulturen de er en del av. Slik styrkes barns mestring innenfor en institusjonskontekst. Resultatene kan dermed representere en alternativ forståelse av livsmestring som ikke nødvendigvis skaper en individualisert og prestasjonsorientert tenkning som andre forskere advarer mot (Greve, 2017; Pettersvold og Østrem, 2017), men som heller synliggjør betydningen av de ressurser som til enhver tid finnes i miljøet som styrker barns mestringsressurser.

I den nordiske sosialpedagogiske barnehagetradisjonen står synet på barn som subjekt sterkt noe som innebærer at barn skal være delaktig og ha innflytelse på alle sider ved barnehagelivet (Bae, 2014; Einarsdottir mfl. 2014). Det er forsket mye på hvordan de yngste barna gis rom for delaktighet og innflytelse i samspill de siste to tiår (Bjørnstad mfl. 2012). Det å være barnesentrert og bygge samspillet på barnas initiativer fremheves som spesielt viktige kvaliteter når vi snakker om både å gi de yngste barn innflytelse og gjøre barns læring relevant (bl.a. Ødegaard, 2007; Sheridan mfl. 2009). Innenfor barnehagefeltet er det å være barnesentrert forstått og praktisert i stor

grad som å ha fokus i det situerte (Øksnes og Sundsdal, 2016). Sett i lys av at Ødegaards resultater som synliggjør at barnehagelærere sliter med å gi alle en stemme inn i fellesskapet kan vi stille spørsmål ved om det å ha fokus i det situerte kan være med å hindre barnehagelærere i å løfte barns interesser inn i en pedagogisk sammenheng. Det som ikke berøres i Ødegaards studie er hvordan barns kollektive interesser kan analyseres frem og gis mer innflytelse i diskusjonen om barnehagens innhold. Resultatet som er diskutert i denne artikkelen synliggjør at det å forstå barnas interesser ut over det situasjonsbaserte kan bidra til å synliggjøre barns interesser som uttrykk for mer grunnleggende spørsmål barn lurer på i sin hverdag. Resultatet kan ses i lys av annen

forskning som argumentere for barns 'working theories' som en inngang til å styrke det pedagogiske innholdet basert på kontekstuelle forhold (Hedges, 2014). Grunnlaget for analysen i denne studien er observasjoner av samspill mellom barnehagelærere og barn. Barns initiativer og interesser som oppstår i samspill mellom barn uten personalets innblanding er ikke belyst, men det vil være viktig å undersøke i videre forskning. Det å finne måter å analysere frem og synliggjøre både barns individuelle og mer kollektive særinteresser i barnegrupper kan bidra til å styrke barns muligheter for å utvikle sin egen barnekultur innenfor institusjonelle rammer samtidig gi barn mer reell innflytelse på det pedagogiske innholdet i planer og praksis.

Referanser

- Alvestad, T. 2010. *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Doktoravhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B. J., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., Pramling Samuelsson, I., Winger, N. 2014. Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5): 671–688.
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 2012. *Helsens mysterium: den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aarts, M., Burk, W.J., og Riksen-Walraven, M. 2016. Group functioning in child care centers: conceptualization, measurement and relation with structural characteristics. *Small Group Research* 47(5): 483–509.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærere og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Unipub.
- Bae, B. 2012a. Barnehagebarns medvirkning. I: B. Bae, red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget: 13–31.
- Bae, B. 2012b. Kraften i lekende samspill. I: B. Bae, red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget: 33–56.
- Bae, B. 2017. Children and pedagogues as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. I: C. Ringmose og G. Kragh-Müller, red. *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*. Switzerland: Springer International Publishing: 171–186.
- Bjørklund, C. 2010. Att fånga komplexiteten i små barns lärande. En metodologisk reflektion. *Nordisk Barnehageforskning* 3(1): 17–26.
- Bjørnstad, E., Samuelsson, I. P., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H. og Os, E. 2012. *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M.L., Os, E. og Baustad, A.G. 2019. Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2019.1639813

- Bjørnstad, E. og Os, E. 2018. Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(2):1–17.
- Braun, V., og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77– 101.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Trough Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Eide, B. J., Dahle, H.F., Winger, N. og Wolf, K. D. 2017. “Ei linerle vet at hun er ei linerle” En kvalitativ studie av små barns well-being i barnehagen. *Barn* 1: 23–40.
- Einarsdottir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2):197–211.
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S., og Emilson, A. 2014. Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education* 23:1: 97–114
- Greve, A. 2017. *Mestrer du livet?* Blogg postet 26.04.2017, hentet fra: <https://blogg.hioa.no/godebarnehageliv/2017/03/26/mestrer-du-livet/>
- Hedges, H. (2014). Young children’s ‘working theories’: Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1): 35–49.
- Hedges, H. og Cooper, M. 2016. Inquiring Minds: theorizing children’s interests. *Journal of Curriculum Studies* 48(3): 303–322.
- Hogsnes, H.D. 2014. Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn* 3: 45–60.
- Håberg, L. I. A. 2016. *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen. Ansvar og arbeidsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E. 2002. *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Klette, T., Drugli, M.B. og Aandahl, A.M. 2016. Together and alone – a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian child care centres. *Early Child Development and Care* 188(3): 387–398.
- Kronblauh, H., Schnettler, B., Raab, J. og Soeffner, H-G. 2012. *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. UK: Peter Lang Publications.
- Kunnskapsdepartementet, 2017. *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lindahl, M. og Pramling Samuelsson, I. 2002. Imitation and Variation. Toddlers’ strategies for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46(1): 25–45.
- Os, E. og Eide, B.J. 2013. Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider. I: A. Greve, S. Mørreaunet og N. Winger, red. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget: 209–226.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. 2017. Alt skal mestres, også selve livet. *Barnehagefolk* 1: 36–39.
- Pramling Samuelsson, I. og Asplund Carlsson, M. 2009. *Det lekende lærende barnet – i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R. Correa-Chávez, M. og Angelillo, C. 2003. First-hand learning by intent participation, *Annual Review of Psychology* 54: 175–203.
- Sheridan, S., Samuelsson, I.P. og Johansson, E. 2009. *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Thagaard, T. 2013. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

- Tofteland, B. 2015. Med følelser som drivkraft. Måltidsfellesskap på småbarnsavdelinger som demokratisk praksis? I: K. Jansen, J. Kaurrell og T. Pålerud, red. *Demokratiske praksiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yardley, L. 2008. Demonstrating validity in qualitative psychology. I: J. A. Smith, red. *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage: 235–251
- Ødegaard, E. E. 2007. *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Doktorgradsavhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ødegaard, E.E. 2012. *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. 2016. «Æ ha lært det mæ det sjøl» I: M. Øksnes og E. Sundsdal, red. *Læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Forfatterpresentasjon

Helen Bergem er universitetslektor og stipendiat ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet Storbyuniversitet. Hun forsker på kvalitet i omsorgspedagogisk arbeid med de yngste barna med fokus på med å utvikle barnehagelæreres kompetanse på området. E-post: hebe@oslomet.no