

# **Små forskere og medforskende barn og voksne – samspillet betydning for de minste barnas læringsprosesser.**



**Merete Ellen Braathen**

**Masteroppgave i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap**



**Vår 2010**

# Forord

Mens jeg har sittet her og skrevet denne oppgaven har naturen endret seg fra vinter til vår foran øynene mine. Mens jeg har lest, skrevet, tenkt, drøftet og reflektert har blikket mitt ofte vandret ut av vinduet og ut på en eng i nabolaget. Det er underlig hva man legger merke til når man ser ut av det samme vinduet dag etter dag, uke etter uke, måned etter måned. Jeg har sett snøen krympe litt, dag for dag, og jeg har sett de små lysegrønne museørene på trærne bli litt større for hver dag helt til våren var der, i full blomst. Arbeidet med oppgaven har vært en tidkrevende prosess, og man føler at man lever litt i sin egen boble og livet stopper litt opp. Da er det fint å se at naturen går sin gang utenfor vinduet mitt. Selv om arbeidet med oppgaven har vært en spennende og lærerik prosess er det godt at oppgaven nå er ferdig. Jeg gleder meg til å nyte sommeren med alle mine sanser og ikke bare betrakte den bak et vindusglass.

Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven har kommet i havn. Først og fremst takk til deg Liv Torunn for god og tydelig veiledning. Du så det positive når jeg slet, og fikk meg til å tenke fremover.

Tusen takk til barn og voksne i forskningsbarnehagen min fordi dere tok så godt i mot meg og lot meg få et innblikk i deres hverdag.

Til Anne-Lise, Marianne, Inger, Laila, Vidar og Britt og alle andre i barnehagen min som har støttet meg hele veien, og latt meg få tid og mulighet til å holde på med dette.

Jeg vil gjerne takke deg mamma, som dessverre ikke er i blant oss mer, fordi du støttet meg i å ta denne mastergraden og lærte meg å tro på drømmene mine. Takk til Pappa og Svingermor for støtte og for at dere alltid stiller opp som barnevakt.

Til sist men ikke minst, en stor takk til mine nærmeste. Aksel og Amanda for at dere har vist forståelse for at jeg ikke kunne være med dere på alt i det siste. Jeg gleder meg til å være mer sammen med dere igjen, og til deg Haavard, takk for at du ikke lot meg slutte når jeg slet som verst.

## Summary

This thesis focuses on small children as scientists, and how interaction with adults and other children affects the child's learning processes. The goal of the thesis is to make learning processes among small children more visible. Some of my research questions are:

How do small children explore and learn?

Do the adults participate as co-scientists, and do they challenge the children in their learning process? What happens when the adults don't see the children's discoveries?

I observed seven children age one to three years old in a nursery school for five days over a period of two months. I observed interactions and explorations in many situations both indoor and outside. I also interviewed the two teachers in the group.

I analyzed my data in the light of postmodern theories, the theories of Vygotsky and Bruner and in the light of the Reggio Emilia approach to learning. My findings are:

I discovered a gap between how the teachers said they wanted to work with the children, and how they performed their practice. The adults did not participate as co-scientist with the children at the time I did my observations. I did not see adults who challenged the children's learning either. On the other hand the adults participated in many other settings. They verbalized the children's initiative and body language, and the nursery school environment encouraged the children to develop independent skills.

I discovered that exploration and interaction between children are a valuable resource for children's learning processes. They imitate each other, they help each other to keep up the interest for the theme, they repeat their actions over and over and they take turns doing it.

The adults significance in the children's proximal development zone, the in between space, demands a high level of knowledge of how children learn and about the theme they are studying. A high sense of ability to listen to the children's many languages is equally necessary.

# Innhold

Forord .....	2
Summary .....	3
1. Innledning.....	6
1.2 Avgrensning og avklaring .....	8
1.2.1 De minste barna.....	9
1.2.2 Læringsprosesser .....	9
1.3 Oppgavens oppbygging.....	9
2. Teoretiske perspektiver med forskningsspørsmål .....	10
2.1 Endringer i synet på barn .....	11
2.2 Barns perspektiver.....	13
2.3 Barns medvirkning .....	13
2.4 Den lille forskeren.....	15
2.5 Den nærmeste utviklingszone og støttende stillas.....	17
2.6 Lærende samspill.....	18
2.7 Et Reggio Emilia inspirert læringssyn .....	20
2.8 Forholdet mellom teori og praksis .....	23
2.9 Forskningsspørsmål.....	24
3. Forskningstilnærming.....	25
3.1 Kvalitativ metode .....	25
3.2 Triangulering.....	26
3.3 Observasjon.....	27
3.4 Intervju .....	28
3.5 Forskerrollen .....	30
3.6 Forskningsetiske vurderinger .....	31
4. Innsamling, arbeid med og analyse av mine data.....	33
4.1 Valg av barnehage .....	33
4.2 Trollskogen barnehage base Småtroll .....	34
4.3 Møte med barnehagen .....	35
4.3 Valg av observasjonssituasjoner .....	36
4.4 Analyse.....	36
4.4.1 Første del av analysearbeidet med observasjonene mine.....	36
4.4.2 Første del av analysearbeidet med intervjuene mine .....	38
5. Presentasjon, videre analyse og drøfting av data .....	39
5.1. Utforskning i samspill mellom enkeltbarn og det fysiske miljøet .....	39
5.2 Utforskning i samspill barn-barn.....	42

5.3 Utforskning i samspill barn–voksen.....	44
5.4 Utforskning i ulike typer samspill.....	45
5.5 Språkliggjøring.....	47
5.6 Støttende stillas .....	49
5.7 Utfordringer og muligheter i praksis.....	50
6. Videre analyse og drøfting ut fra forskningsspørsmålene.....	52
6.1 Hvordan ”utforsker” og lærer små barn? .....	52
6.2 Er de voksne medforskende sammen med barna og utfordrer de barna i deres læring? Hva skjer når de voksne overser barnas ”oppdagelser”? .....	53
6.3 Hvilken betydning har medforskende barn for barns læring?.....	56
6.4 Hvordan kan vi arbeide med prosjekt med de minste barna og hvordan holder man interessen for prosjektet oppe?.....	58
6.5 Hvordan viser små barn sin kompetanse? .....	59
6.6 Forholdet mellom teori og praksis .....	62
6.7 Tanker om oppgavens validitet .....	64
7. Oppsummering og veien videre .....	66
Litteratur.....	68
Vedlegg: .....	71
Vedlegg 1:Brev fra NSD om tilrådning av prosjektet.....	71
Vedlegg 2: prosjektvurdering fra NSD .....	72
Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykke erklæring til virksomhetsleder .....	73
Vedlegg 4: Informasjonsbrev og samtykke erklæring til foreldrene/foresatte.....	76
Vedlegg 5: Informasjonsbrev og samtykke erklæring til personalet.....	78
Vedlegg 6: Intervjuguide.....	80

# 1. Innledning

Barnehagereformen i 2006 og stortingsmelding 41 m.m. signaliserer økt fokus på læring. Barnehagen er kommet inn under kunnskapsdepartementet noe som i seg selv gir barnehagen et tydeligere mandat som læringsarena. Dette er også nedfelt i både barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) og rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2006). I barnehagelovens § 2 sier man blant annet at:” barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder.” (Kunnskapsdepartementet, 2005). I rammeplan for barnehagen del 1 pkt. 1.7 står det:” Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder.” (Kunnskapsdepartementet, 2006:15) Gjennom arbeidet mitt som pedagogisk leder i barnehagen og masterstudiet i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap har jeg blitt nysgjerrig på og vil gjerne lære mer om barns læring. Jeg er opptatt av hvordan vi kan arbeide på en måte som sikrer barns medvirkning. Jeg ønsker å se det kompetente barnet som vil og kan. Det endrede synet på barn som rikt og kompetent fordrer et annet utgangspunkt for læring. Teori som løfter frem det lyttende aspektet i pedagogisk arbeid har bidratt til ny tenkning rundt barns læring (Johannesen & Sandvik, 2008).

En bevisstgjøring og synliggjøring av den læringen som skjer i barnehagen på barns egne premisser, er både viktig og nødvendig i dagens barnehage. Ikke minst for å motvirke økt bruk av skolerettet læring i barnehagen, som i lettere grad kan testes og måles. Det økte presset på barnehagen om test, kartlegging og fokus på skoleforberedelse, krever bevisste førskolelærere som kan stå i mot og synliggjøre barnehagens innhold (Johansson, 2006a)

Det er viktig å ha en klar forståelse av de mål som motiverer meg til å gjøre denne studien. Det vil hjelpe meg å holde fokus på de tingene som hjelper meg å oppnå målene. Målene er en viktig del av forskningsdesignet på oppgaven (Maxwell, 2005)

Jeg er inspirert av postmoderne tenkning om barn og barndom, men med utdanning fra tidlig nittitallet har jeg også et ben i den utviklingspsykologiske stadietenkningen. Vi kan la en del av oss være der, samtidig som vi kan utfordre de sannhetene denne tenkningen representerer mener jeg. Nye erkjennelser om hva barn er og kan bli bør være i stadig utvikling. Selv om det alltid vil være noen likhetstrekk mellom barn på samme alder vil nest års ettåringer komme til barnehagen med andre livserfaringer og interesser enn de vi har på avdelingen i år. Vi påberoper oss ikke sannheten om ettåringen en gang for alle, men når barn kommer til barnehagen må vi møte dem med et åpent lyttende sinn som ikke fokuserer på å definere hva de er, men på hva de kan bli. Vi vet kanskje hva et barn er men ikke hva det kan bli (Åberg, Manger, & Lenz Taguchi, 2006).

Johansson stiller spørsmålet om barnehage pedagogikken slik vi kjenner den, er i ferd med å forsvinne? I Danmark og Sverige er førskolelærerutdanningen delvis felles med andre utdanninger, og han mener at når førskolelærerne møter skolens fokus på basis kunnskaper, kan barnehagens egen pedagogikk bli byttet ut med forberedende trening i lese- og skriveferdigheter og matematikk. Årsaken til det er blant annet at barnehagepedagogikken inneholder en taus kunnskap (Johansson, 2006b). Taus kunnskap er en form for kompetanse man bare utfører eller viser i handling uten å sette ord på hva man faktisk gjør. Begrepet er nært knyttet til praktisk handling (Polanyi, 2000).

Førskolelærerprofesjonen er en relasjonsprofesjon. Den har relasjonen til andre mennesker som en stor del av arbeidet sitt. Førskolelærernes kompetanse er i stor grad en nonverbal kompetanse, noe man bare gjør, noe som sitter i kroppen (Moos, Krejsler, & Fibæk Laursen, 2004). Førskolelærerprofesjonen består delvis av fagkunnskaper om barn og barns utvikling, og delvis av en personlig og sosial kompetanse, som er viktig for å lykkes i arbeidet. Den sistnevnte kompetansen handler blant annet om dømmekraft og en evne til å se helhetlig på ulike situasjoner. Denne viktige delen av førskolelærerens arbeid kan karakteriseres som en taus kunnskap. Når førskolelærerne mangler et felles språk og begreper for å beskrive denne delen av arbeidet sitt, fører det til at profesjonen fremstår som mindre kompetent enn den i realiteten er i den offentlige debatten (Moos et al., 2004). Førskolelærerne kan få

vanskeligheter med å stå i mot presset om å ta i bruk skolens metoder for læring fordi de mangler et språk for å beskrive barnehagens egne læringsmetoder.

Kunnskapen om hvordan barn lærer i barnehagen inneholder en taus kunnskap, og jeg ønsker å bidra til å gjøre den mer eksplisitt. Jeg ønsker at mine funn skal bidra til større innsikt hos meg selv, men håper de også kan være til nytte for mine kollegaer og andre som jobber i barnehagen. Jeg har valgt å gjennomføre studien på en småbarnsbasis. De minste barnas kompetanse og læringsprosesser trenger å løftes frem og synliggjøres i samfunnet.

Jeg ønsker å synliggjøre hva det vil si å være en medforskende pedagog og hvilken betydning den medforskende voksenrollen kan ha for barns læring. Jeg synes rollen som medforskende pedagog er spennende og jeg ønsker å få større kunnskap om hvordan man kan støtte/veilede barnet i læringsprosessen.

På grunnlag av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

***Små forskere og medforskende barn og voksne – samspillet betydning for de minste barnas læringsprosesser.***

Jeg har lyst til å se på hva små barn oppdager selv og hvordan voksne medforskere påvirker læringsprosessen. Dette kan være under arbeid med et prosjekt eller spontane ting som oppstår i hverdagen. Hvordan kan man som voksen bidra til barns læring ved å være medforsker/støtte spiller/veileder?

## **1.2 Avgrensning og avklaring**

Denne oppgaven ser på utforskende samspill mellom barn og voksne og mellom barn-barn, og fokuserer på samspillet betydning for barnas læringsprosesser. Jeg har sett på samspill på ulike arenaer i barnehagen og utenfor, nærmere bestemt på tur i skogen. Begrepet små forskere blir grundig omtalt i teoridelen av oppgaven, men det er noen begrep som jeg her vil avklare nærmere.



### **1.2.1 De minste barna**

Etter min mening finnes det ikke noe godt begrep på barnehagens yngste, barn under 3 år. De fleste begrepene fokuserer på alder og størrelse. Et begrep som ikke gjør det er det engelske begrepet toddler, som har blitt en akseptert betegnelse på barn i alderen ett til to år gjennom Gunvor Løkkens forskning. Toddlerbegrepet betyr stabber og henviser til den ustøe gangen hos barn i denne alderen (Løkken, 2004b). Jeg opplever derimot ikke at begrepet brukes ute i barnehagene. Jeg velger derfor å bruke begrepene, små barn, de minste barna, de yngste barna og barn under 3 år i denne oppgaven.

### **1.2.2 Læringsprosesser**

Jeg har valgt å bruke begrepet læringsprosesser istedenfor begrepet læring. Årsaken er at barn lærer kontinuerlig. Ikke alle aspekter ved barns læring er like lette å måle. Alt kan ikke måles og krysses av for i et skjema. Det å vurdere om barnet har lært å gå eller ei er relativt greit, men å vurdere barnets teorier om vann i flytende og fast form krever en helt annen innsikt. Rammeplanens beskriver også barnets læring som prosesser. ”Læring om seg selv, om andre mennesker, om samspill og om den fysiske verden omkring, er prosesser som er med på å skape mening i barns liv.”(Kunnskapsdepartementet 2006:27). I beskrivelsene av hvordan vi i barnehagen skal jobbe med fagområdene beskrives kunnskapen som noe som skal utvikles, oppleves og erfares. Dette er kontinuerlige prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2006).

## **1.3 Oppgavens oppbygging**

Jeg har i kapittel 1 gitt en bakgrunn for oppgavens fokus og hvordan jeg har kommet frem til problemstillingen. Jeg har avgrenset og avklart noen sentrale begreper.

I kapittel 2 redegjør jeg for teorien jeg har brukt. Jeg starter med å si litt om endringer i synet på barn, barns perspektiver og barns medvirkning. Det danner et viktig bakteppe for den læringsteorien jeg har valgt å bruke. Når jeg leser det rammeplanen skriver om læring mener jeg at dens læringssyn bygger på et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Rammeplanen fokuserer også på et helhetlig læringssyn der lek og læring går i hverandre. Jeg har tatt hensyn til dette når jeg har valgt teori og jeg har tatt med teori om Reggio Emilia filosofiens

læringssyn fordi min forskningsbarnehage profilerer seg som en barnehage forankret i den filosofien. Tilslutt gjør jeg rede for mine forskningsspørsmål.

I kapittel 3 redegjør jeg for hvordan jeg har forsket, hvilke metoder jeg har brukt og metodologisk teori. Forskerrollen og etiske vurderinger drøftes også her.

I kapittel 4 presenterer jeg valg av barnehage, møte med barnehagen og valg av observasjonssituasjon. Deretter beskriver jeg første del av arbeidet med mine data.

I kapittel 5 presenterer, analyserer og drøfter jeg mine data i lys av den teorien jeg har valgt.

I kapittel 6 drøfter jeg videre og svarer på forskningsspørsmålene. Jeg drøfter også oppgavens validitet.

Kapittel 7 er en oppsummering hvor jeg kort presenterer mine viktigste funn og veien videre...

## **2. Teoretiske perspektiver med forskningsspørsmål**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og tidligere forskning som kan belyse min problemstilling. Jeg vil starte med å redegjøre for endringer i synet på barn og hva som menes med barns perspektiver og barns rett til medvirkning. Hvordan man definerer læring og kunnskap henger sammen med hvilket syn vi har på barn. Dette danner et bakteppe for teorigrunlaget jeg bruker.

I løpet av de siste årene har det kommet mye ny forskning om de minste barna i barnehagen. Greves forskning på vennskap mellom små barn (Greve, 2009), Løkkens forskning om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen (Løkken, 2004a) og Gillunds forskning på små barns medvirkning i garderobesituasjoner er noen av flere som har bidratt med ny kunnskap på småbarnsfeltet (Gillund, 2006).

## 2.1 Endringer i synet på barn

Jeg ønsker at vi i barnehagen skal se det rike, kompetente barnet som uansett utgangspunkt har iboende muligheter. Innenfor Reggio Emilia filosofien har de dette som et utgangspunkt for sitt pedagogiske arbeid (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002). Jeg opplever dessverre at vi ofte henger oss opp i situasjoner hvor barnet kommer til kort, hva barnet ikke mestrer. Nordin Hultman skriver at vi i dag ofte leter etter en årsak til barns adferd. Han er sånn pga. hjemmeforholdene, eller fordi han er 2 år, eller fordi han er gutt. Vi prøver også å se på hvilken væremåte som er ”mest typisk” for barna, selv om vi ser at barnet fungerer forskjellig i ulike situasjoner. Vi er opptatt av hva barnet ikke behersker og hvordan vi kan rette på det. Vi er raske til å plassere problemet hos barnet og ser ikke at utfordringene kan ligge hos oss selv, eller i det pedagogiske miljøet. Det er viktig å være bevisst slike tankemønstre fordi de vil prege barnets syn på seg selv (Nordin-Hultman, 2004) Man kommer lett inn i onde sirkler som er vanskelige å bryte. Dette henger nok sammen med den utviklingspsykologiske stadietenkningen, som ligger til grunn for store deler av vårt arbeid i barnehagen. Når utviklingsteorien forteller oss hvordan en 2-åring er, gjør det noe med våre forventninger til barnet og vår praksis. På en slik måte kan utviklingspsykologien ses på som en diskurs som forteller oss hva vi kan forvente av en 2-åring og hvilket behov han/hun har. Den påberoper seg sannheten om 2-åringen og kan være et hinder for nytenkning og endring (Dahlberg et al., 2002). I barnehagen er det ofte mange dominerende diskurser. Diskurser er en rekke sannheter eller tatt for gitte holdninger som en gruppe påberoper seg. For eksempel læringsdiskursen, omsorgsdiskursen og ulike diskurser om små barn. Slike diskurser kan være svært sterke og kan være til hinder for å tenke nytt og annerledes. Det er viktig å løse opp diskursene gjennom dekonstruksjon, hvor vi ”pakker opp” sannhetene en for en (Dahlberg et al., 2002). Vi vil ikke lenger tenke på denne måten, men slike tankemønstre er vanskelige å bli kvitt og det må jobbes med kontinuerlig. Det er vanskelig å la være å definere barn ut ifra alder, kjønn, etnisitet osv. Vi må se på det vi tidligere har lært som riktig med et kritisk blikk.

Både innenfor sosiologi, filosofi og psykologi har man i et postmoderne perspektiv sett på barn og barndom med nye øyne. De skandinaviske landene har vært forgangsland for dette arbeidet, som for det meste har funnet sted i Europa (Dahlberg et al., 2002).

Synet på barn har endret seg fra å være noe uferdig som skal formes av de voksne til at barn nå ses på som likeverdige subjekter allerede fra fødselen av (Bae, Eide, Winger, &

Kristoffersen, 2006). Barndommen sees på som viktig og har fått egenverdi (Dahlberg et al., 2002). Rammeplan for barnehagen presiserer at barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskers livsløp (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Barn har fått lovfestet rett til medvirkning noe som innebærer en rett til å ytre sine synspunkter om barnehagens innhold, synspunkter de voksne må ta hensyn til i sin planlegging (Bae et al., 2006). Retten til å uttrykke seg gjelder alle barn, også de minste barna som ennå ikke har utviklet verbalspråk. Vi viser barn respekt som medmennesker ved å være lydhøre for deres kroppslige uttrykksmåter. (Bae et al., 2006) Barn har mange måter å uttrykke seg på og vi må være lydhøre for alle deres språk. FNs Barnekonvensjon (FN, 1989), har bidratt til at vi har endret vårt syn fra barns behov til barns rettigheter (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, & Manger, 2009).

Barn er ikke lenger et ufullstendig objekt, som skal fylles med kunnskap og formes av den voksne, men fødes som et subjekt med kompetanse til å gå inn i samspill med nære omsorgspersoner. Små barn er sosiale vesener som kan signalisere når de ønsker å gå inn i samspill med omgivelsene og når de ønsker en pause. De voksne som gir omsorg til barnet må kunne se og forstå barnets signaler. Allerede fra fødselen av må vi kunne møte barnet som subjekt (Bae 2005). Barndommen blir ikke lenger sett på som en forberedelse til voksenlivet men har fått egenverdi. Barn påvirker eget liv, livet til personene de omgås og den barnehagen de går i eller sagt på en annen måte de samfunnene de lever i. Barnet lærer basert på erfaringer, de er handlende subjekter (Dahlberg et al., 2002).

Å si at dette endrede synet på barn har vokst frem de siste 20 årene er en sannhet med modifikasjoner. Allerede på begynnelsen av dette århundre lanserte reformpedagogikken troen på barnet som skapende individ og barnets aktiviteter skulle preges av barnets initiativ og interesse. Man skulle utnytte barnets egne ressurser i undervisningen som skulle være helhetlig og forankret i barnets nærmiljø. Barnet skulle være deltagende og læreren skulle være mer en veileder enn en kunnskapsformidler (Myhre, 1996). Reformpedagogikken vokste frem av en kritikk mot en autoritær kunnskapskole. Europa var utarmet av krig og folk var lei av totalitære regimer. Man ønsket en ny og bedre verden gjennom en ny og bedre oppdragelse (Myhre, 1996). Man kan her trekke en parallell til hvordan barnehagene i Reggio Emilia oppsto etter 2.verdenskrig. Italia la en lang periode med fascisme bak seg, og man var opptatt av å bygge opp landet og hadde håp for framtiden (Barsotti & Vecchi, 1998).

## 2.2 Barns perspektiver

I barnehagesammenheng snakker vi ofte om å ta barneperspektivet. Vi er opptatt av barnas beste, og vil gjerne se verden fra deres synsvinkel, gjennom deres øyne (Bjerkestrand & Pålerud, 2007). Dette er problematisk for meg. Kan vi noensinne klare det? Vi kan aldri fullt ut ta en annens perspektiv. Vi har vært barn engang, men var min barndom den samme som barndommene til Per, Kari eller Ali? Som førskolelærer opplever jeg også at det ikke er ett men flere barneperspektiv å ta hensyn til. Dette er krevende i praksis. Hvem blir så tatt hensyn til? Palludans forskningsarbeid viste at noen barn blir sett og tatt hensyn til. Deres perspektiver får påvirke barnehagehverdagen mens andre barn blir oversett og stoppes (Palludan, 2005).

Sommer spør om det er mulig å ta et barneperspektiv (Sommer, 2003). Han ser på flere forståelser av begrepet. For eksempel at man ser på barn på en bestemt måte, eller er nær barna i deres hverdag. Hvis man er barnevennlig innstilt, beveger seg i barnehøyde og er interessert i barn, kan vi ikke da forstå barns verden? Nei, sier Sommer, både i vitenskapelig og profesjonsmessig forstand er dette ikke nok. Å ta barneperspektiv er noe annet en å være barnevennlig i beste mening. Med det nye barnesynet godt forankret i oss bør vi, og kan vi prøve å nærme oss et barneperspektiv (Sommer, 2003). Slik jeg forstår Sommer nærmer vi oss et barneperspektiv hvis vi klarer å utføre en praksis i barnehagen som gjennomsyres av et syn på barn som rikt og kompetent med rett til medvirkning. Det er viktig å nærme seg alle barnas perspektiver for å finne ut hvordan barna opplever barnehagehverdagen. Det gjelder også de "usynlige" barna og de barna personalet opplever som vanskelige (Bjerkestrand & Pålerud, 2007). Å nærme seg barns perspektiver er et viktig skritt i retning av å gi barna medvirkning.

## 2.3 Barns medvirkning

I den nye barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) fikk barn lovfestet rett til medvirkning. Barns rett til medvirkning kan forstås på mange måter og man bør kjenne til prinsippene i § 3 i FN-s barnekonvensjon for å få en dypere forståelse av begrepet (Bae et al., 2006). Vi må la barnet få uttrykke seg, men det i seg selv er ikke nok. Det står i loven at barna skal ha aktiv mulighet til å være med i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.

Her ligger det en forpliktelse til å få frem hva barnet er opptatt av og mener, men også til å la det barnet forteller oss føre til endringer i det pedagogiske arbeidet. For å sikre at alle barn får uttale seg må denne kunnskapen delvis systematiseres gjennom dokumentasjon av barnas synspunkter (Bae et al., 2006). Men det har ingen større verdi om vi ikke tar til oss det barna sier og lar det føre til en endring av praksis (Bae et al., 2006). Retten til å uttrykke seg gjelder alle barn, også de som ennå ikke har utviklet verbalspråk. Vi viser barn respekt som medmennesker ved å være lydhøre for deres kroppslige uttrykksmåter (Bae et al., 2006). Barn har mange måter å uttrykke seg på og vi må være lydhøre for alle deres språk.

Det finnes dilemmaer i forhold til medvirkning. Den voksne må være reflektert i forhold til hvordan begrepet tolkes og brukes ellers kan barn bli pålagt et ansvar de ikke er modne for. De kan bli tvunget til å bestemme seg når de er ubestemte, eller måtte ta ansvar for sitt valg, når de ikke klarer å se konsekvensen av det. Man kan også tolke barns rett til medvirkning på en slik måte at barnets selvbestemmelse blir dominerende og at forholdet til andre barn og voksne kommer i bakgrunnen (Bae et al., 2006). Johannesen og Sandvik mener at det vanskelig å medvirke uten å delta. Medvirkning dreier seg ikke om å bestemme men å være en del av et fellesskap. (Johannesen & Sandvik, 2008)

I rammeplanens temahefte om de minste barna bruker Sandvik begrepet ”småbarna som medskapere” (Sandvik, 2006). Det dreier seg om å være medvirkende og de minste barna er ikke det alene, men sammen med andre, både barn og voksne. Når vi ser barnet som subjekt og medskaper gir vi rom for deres medvirkning. Barn under tre år er kompetente, de har mangler og de utvikler seg (Johannesen & Sandvik, 2008). Det blir derfor avgjørende hvilket syn vi lar bli det dominerende. Vi ser kanskje ikke nytten i barns medvirkning hvis vi fortrinnsvis ser barnets mangler. Hvis vi ser barnet som natur forklarer vi kanskje barnets misnøye med fysiologiske faktorer som sult og tretthet og ikke mangel på interesse eller liknende (Johannesen & Sandvik, 2008).

Medvirkning handler også om en etisk praksis. Levinas skriver om møte med den andres ansikt, - en forståelse av den andre som jeg aldri helt kan forstå (Johannesen & Sandvik, 2008). Dette betyr at vi må prøve å la være å tolke barnets intensjoner ut fra oss selv, men være åpne for den ukjente andre som et selvstendig individ med egne intensjoner og følelser. Vi må kunne se barn som individer på lik linje med andre mennesker (Johannesen & Sandvik, 2008). Et etisk fokus på medvirkningen i barnehagen innebærer at de møtene som finner sted

mellom barn og voksne preges av at det er åpenhet og rom for forskjellighet og uforutsette ting (Johannesen & Sandvik, 2008). I Reggio Emilias barnehager ser man på ulikhet som noe verdifullt men også som et krevende utgangspunkt for pedagogisk praksis. Man må være åpen for å slippe inn ukjente tanker og synspunkter i egen tankeverden, og at det kan føre til at man forandres (Jonstoj & Tolgraven, 2003). Dette betyr at vi kan ikke velge bort det vi ikke liker å se eller høre. En etisk praksis løfter frem barnas synspunkter selv om de ikke bekrefter vår nåværende praksis. Vår væremåte i møter med barn må være mer undrende enn ledende. Vi må vise respekt og ansvar for hvordan den andre forstår og opplever ting. Vi må lytte, - ikke bare med ørene men til barnas alle språk. Hvis vi etterlever Levinas etiske holdning kan vi ikke overse det lille barnet (Johannesen & Sandvik, 2008).

Gillund har forsket på de minste barnas medvirkning i garderobesituasjoner og fant av det at felles fokus mellom barn og voksen var et nødvendig utgangspunkt for at barns medvirkning skal tas på alvor (Gillund, 2006). For å forstå hva barnet er opptatt av må man se hva barnet er opptatt av og dele det fokuset. Det å dele fokus med barn innebærer mer enn å lytte med ørene. Gillund fant at barn uttrykker sine intensjoner på flere måter enn bare gjennom språk. De pekte for å vise den voksne hva de var opptatt av og de brukte kroppskontakt blant annet ved å ta den voksne i hånden for å vise dem noe. Det å følge barnets blikk tydeliggjorde seg som viktig for å se hva barnet var opptatt av i situasjonen. De viste følelser av misnøye gjennom gråt og de kastet klær de ikke ville ha på og lignende (Gillund, 2006).

For å legge tilrette for en god barnehagehverdag for de minste barna må vi være åpne og lyttende til deres tanker, meninger og intensjoner. Ved å være nysgjerrig på hvem barnet, denne andre, er, får vi muligheten til å lære mer, både om oss selv og de barna vi møter (Johannesen & Sandvik, 2008).

## **2.4 Den lille forskeren**

I boka Den lille store forskeren (Gopnik, Kuhl, & Meltzoff, 2002) blir det lille spedbarnet beskrevet som et forskende barn og universets største læremaskin. Vi er født med et behov for å utforske og eksperimentere til vi finner svarene vi leter etter. Denne forskningen er nært beslektet med den typen læring vi holdt på med når vi var små, og er ikke forbeholdt en elite på universitetene (Gopnik et al., 2002). Når vi er sammen med barn i barnehagen kan vi undre oss over deres streben etter å forstå og hvor mye de allerede kan. Alt barn lærer seg i løpet av

de første leveårene kan gjøre enhver forsker ydmyk. Barn lager sine egne problemstillinger, tester ut sine hypoteser og lager seg egne teorier om verden omkring dem (Moser & Sanna, 2006). Et likhetstrekk mellom lek og forskning er at begge bruker tidligere erfaringer til å prøve ut nye ting, som igjen gir dem nye erfaringer og nye teorier. (Moser & Sanna, 2006)

Det diskuteres om det barn gjør kan kalles forskning, og selv om det er endel likhetstrekk mellom barnet og forskeren er det også betydelige forskjeller. Både barnet og forskeren er nysgjerrige, de lurar på noe og er kreative. Vitenskapelig forskning stiller krav til utdanning og trening og gir forskeren flere handlingsmuligheter. I motsetning til det forskende barnet må den vitenskapelige forskeren forholde seg til formelle regler. (Moser & Sanna, 2006). Lek og forskning har flere ting til felles bla. at de er indre motivert og selvdrevne, man prøver ut, eksperimenterer og finner på nye ting og de består av et sett uskrevne og skrevne regler som man lærer underveis i prosessen. Både lek og forskning er prosesser hvor kommunikasjon og samspill er viktig (Moser & Sanna, 2006). Selv om det finnes viktige forskjeller mener jeg at forskningsmetaforen godt kan brukes om barns lek og læring i barnehagen. Jeg tror også den kan være med på å synliggjøre hvor stor betydning det har det barn beskjeftiger seg med. Jeg vil derfor bruke begrepene barns forskning /utforskning og små forskere i denne oppgaven.

Små forskere trenger medforskere. Rammeplanen sier: ”ved å ta utgangspunkt i barns interesser kan personalet sammen med barn undersøke, stille spørsmål og sammen finne svar som barn kan være tilfredse med. Formidling av aktuell og relevant kunnskap legger grunnlaget for nye spørsmål og søken etter viten”(Kunnskapsdepartementet 2006:27). Når barnet tester ut sine hypoteser vil det møte motstand slik vitenskapelige forskere også gjør. I samspill med andre barn møter barnet støtte, motsigelser og andre måter å gjøre ting på. Dette får barnet til å revurdere synspunktene sine (Moser & Sanna, 2006). Som voksen medforsker må man være lyttende og interessert i det barnet er opptatt av. Man må anerkjenne barnet som aktør i egen læring og man skal veilede barnet i læringsprosessen, ikke belære det. Slik kan den voksne få en forskningsveilederrolle (Moser & Sanna, 2006). Dette kan være en vanskelig balansegang i praksis. Man skal være kunnskapsrik og gi av sin kunnskap til barna på en slik måte at det får deres teorier videre og beriker dem. Man må holde litt av sin viten som voksen tilbake, for så å gi noe kunnskap når det trengs for å få barnas tanker videre i prosessen. Det å stille gode åpne spørsmål som får barna til å tenke er viktig. Foreslå å prøve noe, istedenfor å si gjør sånn. I arbeidet med tema vann ble barna på min avdeling veldig opptatt av hvor drikkevannet kom fra. Barna hadde noen tanker om at



drikkevannet kom fra stranda de pleide å bade på om sommeren. De mente videre at det gikk noen rør under sanden og opp til krana i barnehagen. Jeg spurte videre: ”har dere smakt på vannet når dere er på stranda?” Ja det var det flere som hadde, og det smakte salt. ”Men vannet i krana er jo ikke salt!” Var det et annet barn som påpekte. Det var spennende å se hvordan denne lille kunnskapen fikk barnas teorier til å endre seg i retning ferskvann uten at de fikk hele svaret.

## **2.5 Den nærmeste utviklingszone og støttende stillas.**

Vygotsky var opptatt av felles meningskapning og mente at barnets utvikling i større grad skjer i samspill med omgivelsene enn som en utelukkende individuell prosess. Han interesserte seg spesielt for hva barn kan få til og lære seg med hjelp fra voksne til sammenligning fra hva de kan få til på egen hånd. Han skiller mellom det eksisterende utviklingsnivå, det som barnet kan og mestrer og det potensielle utviklingsnivået, som betegner det som barnet ennå ikke mestrer, men som det kan klare med hjelp av en voksen eller sammen med andre barn. Avstanden som er mellom det barnet mestrer og det barnet ennå ikke kan klare uten hjelp kaller Vygotsky for den nærmeste sonen for utvikling eller den proksimale utviklingssonen (Lillemyr, 2004). Det er i denne sonen læringspotensialet ligger. Ved å bli bevisst på barnets eksisterende utviklingsnivå kan vi utfordre og støtte barnet i å gå videre med sin utforskning. På den måten mener jeg vi som medforskende voksne kan hjelpe barnet til neste trinn i læringsprosessen, men også bidra til økt og vedvarende interesse for det tema barnet beskjeftiger seg med. Vi kan ta tak i noen punkter vi mener er innen rekkevidde for barnet og drøfte hvordan vi kan være en støtte i barnets læringsprosess. Her bruker man en metafor om å bygge stillas (scaffolding) rundt prosessen. Det er barnet selv som skal bygge opp noe men er avhengig av et stillas for å klare det. Det stillaset kan være den voksne eller andre barn. Vygotsky var opptatt av at den voksnes intervensjon ikke måtte være invaderende eller overstyrende. Det er barnet som skal gjøre erfaringen, med støtte fra den voksne. (Bruner & Aukrust, 1997) Det å bruke stillas bygging som et grunnleggende prinsipp for arbeidet med barns læring i barnehagen mener jeg kan være nyttig. Rammeplanen for barnehagen vitner om et liknende læringssyn og sier bla. at ”barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner og at personalet må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet 2006:27). Rammeplanen legger opp til et læringssyn der den voksnes rolle er å være en aktiv og våkent tilstedeværende veileder som, basert på kjennskap til det enkelte barn, skal støtte barna i læringsprosessen. Dette handler jo absolutt om å finne

det området der barna må strekke seg litt for å mestre eller forstå. Her er vi inne i kjernen av det man forstår med den proksimale sone for utvikling.

Å tilrettelegge for den nærmeste utviklingssone må gjøres med varsomhet. Barnet kan bli lite selvstendig, tar lite initiativ selv og bli lite aktiv. Pusher man for fort til neste trinn får barnet ikke mulighet til å fordøye det det har lært (Lillemyr, 2004).

Vygotsky mente at tenkning og kognitiv utvikling hadde utgangspunkt i sosialt samspill og at språket utviklet seg for at barnet skulle kunne kommunisere med andre mennesker. Språket er i følge Vygotsky svært viktig i den kognitive utviklingen, som verktøy til ny kunnskap. Vi vokser opp i et kommuniserende sosialt fellesskap, og når ordene får en funksjon for barnet vil det også være i stand til språklig tenking. Ved hjelp av slik ”indre tale” vil barnet i langt større grad bli i stand til å strukturere omgivelsene og handlingene sine, og dermed få en mer målrettet adferd. Med andre ord er språket helt sentralt som hjelpemiddel i barnets intellektuelle utvikling (Lillemyr, 2004). At den voksne bekrefter og setter ord på barnets non-verbale ytringer er svært viktig for videre språkutvikling. Dette fremheves også i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

## **2.6 Lærende samspill**

Pramling Samuelsson og Asplund Carlsson ser på læring i barnehagen med nye blikk i lys av det nye synet på barn. I boken presiseres det at barn leker og lærer samtidig. Barnet er ikke et lekende barn eller et lærende barn, men et lekendelærende barn. Den voksnes evne til å lytte til barnets opplevelsesverden er helt sentral. Kommunikasjonen mellom voksne og barn er svært viktig i det de kaller utviklingspedagogikken. Den voksne må bidra til at barnets uttrykk blir synlig. Det benyttes ulike hjelpemidler for å få frem barns tanker og erfaringer som f.eks. intervju, video og barns tegninger (Pramling Samuelsson et al., 2009).

Et utviklingspedagogisk syn på læring tar utgangspunkt i barnas erfaringer slik barna erfarer dem (Pramling Samuelsson et al., 2009). Det betyr at barn og voksne kan erfare ting på ulike måter, og ulike barn vil erfare ting på ulike måter. Erfaringer kan fremstå på mange ulike måter i barns bevissthet. De kan se, forstå eller oppfatte, skille ut noe fra noe annet og barnet erfarer med hele kroppen (Pramling Samuelsson et al., 2009). Greves forskning på de yngste barnas vennskap i barnehagen, tyder på at samspill med andre barn er en viktig faktor i barns

læring. Flere forskere er opptatt av at det barn lærer av andre barn er forskjellig fra det de lærer av voksne, både i innhold og i måten det læres på. Den asymmetriske relasjonen mellom voksne og barn vil aldri bli jevnbyrdig, uansett hva man gjør for å minske asymmetrien. Vennskaps relasjoner mellom jevnaldrene barn gir derfor en unik mulighet til å tenke og utvikle seg på barns premisser. Greve mener at nærheten og tilknytningen mellom barn som er venner gir en helt spesiell læringsmulighet, når det gjelder blant annet etikk, samhandling, kommunikasjon, vennskap og intersubjektivitet (Greve, 2009). Dette innebærer kanskje at den voksne får en annen rolle enn den de før har hatt i tradisjonell småbarnspedagogikk, hvor samspillet mellom voksne og barn ble sett på nærmest som det eneste betydningsfulle for denne aldersgruppen. Nærhet til barna er viktig for å forstå ulike uttrykk for vennskap, men også for å vite når en skal gå inn å støtte barnas vennskapsrelasjoner og når en bør holde seg litt på avstand. Man bør utvise stor sensitivitet overfor dette og kontinuerlig reflektere over hvordan de voksnes handlinger påvirker barnas vennskap (Greve, 2009). Kan det tenkes at vi voksne kan være en hindring for barns vennskap? Vi deler av og til barna inn i grupper, eller plasserer de ved bordet ut i fra pedagogiske og praktiske hensyn, men tar vi barnas vennskap i betraktning? Jeg tror vi kan bli flinkere til å reflektere over våre handlinger her. I barnehagen hvor jeg jobber prøver vi å plassere venner fra småbarnsavdelingen i samme 3-6 års gruppe. Vennskapet utgjør da en trygg base i den utrygge konteksten barnets nye avdeling representerer (Greve, 2009).

Når man ser på barn som kompetente så forutsetter det at man ser på utvikling og læring som forenlig med barns lek. Læring sees ofte på som uformell og innbakt i hverdagen. Barn utvikler og skaper erfaringer i lekesituasjoner. Det er den voksnes ansvar og rette barnets oppmerksomhet mot et innhold. Jmfør barnehagelovens §2 (Kunnskapsdepartementet, 2005). Pedagogen er bevisst på hvor hun vil men starter med barnas hverdagslige erfaringer. Hun styrer barnet mot og utfordrer det til å tenke rundt det rammeplanen sier at barn skal lære noe om (Pramling Samuelsson et al., 2009).

## 2.7 Et Reggio Emilia inspirert læringssyn

Min forsknings barnehage er en Reggio Emilia-inspirert barnehage og de ønsker at filosofien skal prege hele deres virksomhet, jeg syntes derfor det var naturlig å presentere dette læringssynet i oppgaven.

Reggio Emilia er en by og kommune i Nord-Italia som er kjent for sin barnehagefilosofi. Tankene om å bygge opp et barnehagetilbud med demokrati og likeverd som idealer ble startet rett etter krigen. Barnehagene ble bygget opp i ekte dugnadsånd, og foreldre og frivillige organisasjoner var involvert. Initiativtageren var barnepsykolog Loris Malaguzzi. Reggio Emilia filosofien er ingen metode med spesielle håndbøker eller materiell, som feks. Montessoripedagogikken (Barsotti & Vecchi, 1998).

Reggio Emilia inspirert pedagogikk har et helhetlig læringssyn som tar utgangspunkt i det rike barnet. Filosofien er en måte å se på og forholde seg til barns læring og til hvert enkelt barns kompetanse og rettigheter. Man snakker om barnet som er fylt med gode evner og egenskaper allerede fra fødselen av (Barsotti & Vecchi, 1998). Pedagogene jobber med å finne hvert enkelt barns kompetanser og gir barnet demokratisk rett til å bli hørt og anerkjent (Rinaldi, Sjøbu, Dahlberg, & Moss, 2009).

Filosofiens læringssyn bygger på et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Barnet finner mening og kunnskap i felleskap med andre barn og voksne. De jobber sammen for å bygge opp kultur og kunnskap (Rinaldi et al., 2009). Vygotsky er en viktig inspirasjonskilde i Reggio Emilia filosofiens praksis. I barnehagene bruker man andre barn i gruppen som støttende stillas. Barna står foran et problem de ennå ikke klarer å løse, men de skal samarbeide seg frem til kunnskap gjennom å støtte seg på hverandres erfaringer og kunnskap. På denne måten jobber man i det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssone (Rinaldi et al., 2009).

I Reggio Emilias barnehager mener man at kommunikasjon er selve nøkkelen i barns læring, og at barn fødes talende, -talende med noen (Jonstøij & Tolgraven, 2003). Innenfor filosofien snakker man om at barn har hundre språk, - minst, og i barnehagene i Reggio Emilia arbeider

man med så mange av barnas språk som mulig som en motvekt til verbalspråkets store betydning i vår vestlige verden (Barsotti & Vecchi, 1998). Her markerer de en avstand til Vygotsky som tillegger verbalspråket spesielt stor vekt (Rinaldi et al., 2009). Åpenhet for barnets alle språk gir pedagogene et innblikk i deres tankeverden og hjelper dem med å se barnet som subjekt. Å se barnet som subjekt er et grunnleggende syn i Reggio Emilias barnehager. Hvordan skal man klare å gi den barnegruppen og de enkeltbarna man har nå læringsutfordringer? (Jonstoj & Tolgraven, 2003).

Teorien om tilstedeværelse av de tre pedagoger er helt sentral i Reggio Emilias filosofi. Alle de voksne i barnehagen er i denne settingen pedagoger fordi de alle er viktige for barns læring. Den andre pedagogen er de andre barna i gruppen, og barnehagens fysiske miljø betegnes som den tredje pedagog (Wallin, 1986). Det legges stor vekt på de muligheter som finnes for læring i rommet. Det må innby til utforskning, alene og i samspill med andre (Rinaldi et al., 2009). En bevisst bruk av hjørner og kroker skaper muligheter for å være alene når barnets utforskning krever det (Jonstoj & Tolgraven, 2003). I rommet må det være plass og mulighet for å jobbe og kommunisere med andre, og det må finnes materiell der som stimulerer alle sanser, kreativitet og fantasi (Kennedy, 2000). Fleksibilitet i rommene er et nøkkelord, og estetisk karakter, materiell og innredning må være i stadig forandring alt etter hva barna er opptatt av. Det er viktig å være bevisst på hva rommet forteller oss. Ulike læringsrom gir ulike erfaringer. Man lærer forskjellige ting i ulike rom og rommet kan derfor sies å være pedagogisk (Thorbergesen, 2007).

Arbeidsmåten er prosjektarbeid utifra barnas interesser og drivkraft. De får teste ut sine egne påstander og målet er å få barnet til å bli bevisst sin egen tankevirksomhet. Reggio Emilias filosofi blir ofte beskrevet gjennom at de forteller om tidligere prosjekt (Barsotti & Vecchi, 1998). En viktig del av pedagogenes arbeid er å utfordre barnas tenkning og hypoteser slik at prosjektarbeidet drives videre og barna kommer videre i sine læringsprosesser. Pedagogene må være opptatt av barnas nysgjerrighet og spørsmål, de må lytte og spørre, men ikke gi barna svar før de søker dem selv (Jonstoj & Tolgraven, 2003).

I artikkelen, *Å arbeide mot det ukjente*, spør Turid Thorsby Jansen om prosjektarbeid med barn kan bringe førskolelærerne tilbake til barna? Som medforsker i et prosjektarbeid med barn kan man ikke bare tilrettelegge for læring, for så å lene seg tilbake å la andre medarbeidere overta. Som den medforskende, kompetente andre må man være nær barnet

fysisk og mentalt. Dette er spesielt viktig i prosjektarbeid med de minste barna. Andre kommunikasjonsformer enn verbalspråk er mer krevende å oppfatte og fordrer større nærvær. Det er viktig å bli bevisst hva barnet forstår og hva det ikke forstår. Førskolelæreren må ha solide kunnskaper om det emne det forskes på og har evnen til å lytte til barns livsverden og erfaringer (Jansen, 2008).

Reggio Emilia filosofien omtales ofte som en lyttende pedagogikk. Rinaldi beskriver lytting om evne til å motta og, være åpen for å lytte med alle våre sanser. Det er ofte nysgjerrighet, interesse eller andre ting som får oss til å lytte. Innenfor den lyttende pedagogikken er det viktig å være åpen for ulikheter og opptre anerkjennende til ulikhetene (Rinaldi et al., 2009). Dette innebærer at det vi opplever som fremmed, vanskelig, og ting som setter vår praksis i et negativt lys også skal anerkjennes og løftes frem. Dette er krevende i praksis. Den lyttende pedagogikken skal føre til spørsmål, ikke svar. Lytting hjelper oss å se enkeltbarnet hvis vi er våkne og tilstede, men det innebærer også at vi har evnen til å frigjøre oss fra tatt forgitte forestillinger om det vi oppfatter som ukjent (Rinaldi et al., 2009).

I miljøer hvor det praktiseres lyttende pedagogikk, lærer man å lytte til andre og fortelle om sine egne tanker og teorier. At man kan lytte til hverandre er en forutsetning for lærende samspill. Dette bidrar til kunnskap og ferdigheter som læres i fellesskap. Læring i samspill med andre forutsetter evnen til å kunne lytte. Vår forståelsesverden er ikke bare basert på egne tanker og erfaringer men på det vi lærer om verden i kommunikasjon med andre. Egne tanker berikes gjennom å være åpen for andres måte å tenke på. (Rinaldi et al., 2009)

Når barna forteller andre om tankene og teoriene sine vil de få respons i form av motstand, ”nei, det er ikke sånn” eller andre syn på saken. Det at barnet blir lyttet til og igjen lytter til hva andre har å si fører til at barnet må tenke på nytt og endrer eller utvikler sine teorier videre. I samspill med de minste barna kan de voksne hjelpe til med å sette ord på barnas erfaringer slik at de blir tilgjengelig for andre.

Tidlig i livet viser barnet sin stemme og at det lytter og vil bli lyttet til. Barnet er født som et sosialt vesen, og er spesielt tiltrukket av metoder, språk og koder som brukes av voksne og barn. Vi må gjennom samspill hjelpe og støtte dem til å utvikle sin sosiale intelligens. Dette krever styrke og mot og ikke minst tid. Denne tiden har barn til rådighet, mens voksne ikke alltid har eller ønsker å ha den (Rinaldi et al., 2009).

## 2.8 Forholdet mellom teori og praksis

Dette var i utgangspunktet ikke med i oppgaven, men feltarbeidet viste at det man burde forvente av praksis utifra barnehagens læringsfilosofi og de voksnes kunnskaper, ikke stemte overens med det jeg så i praksis. Jeg vil her presisere at jeg var i barnehagen en kort periode og det inntrykket jeg fikk er svært begrenset. Kvalitativ forskning er en slik runddans hvor nye funn fører til at man må se på andre teorier enn man hadde tenkt seg i utgangspunktet. Dette fører igjen til nye forskningsspørsmål. Taguchi setter spørsmål ved hvor makten over den pedagogiske praksisen fins, og hvem som har makt til å forandre den. Det er ikke nødvendigvis slik at en persons grunnsyn er synonymt med hvordan den personen utøver sin praksis. Det kan virke som om en barnehages rutiner og handlingsmønstre er så sterke at man sklir inn i tradisjonelle rutiner og måter å forholde seg til barn på. Det gjelder uansett hvilke forstillinger man har om hvordan man vil jobbe. Det virker som om handlingsmønstre og rutiner blir til kroppslige vaner etter at man har jobbet en stund. Dette gjaldt også førskolelærerstudenter som etter en praksisperiode hadde en tendens til å endre sine synspunkter slik at de liknet mer på synspunktene til de som hadde jobbet i praksisfeltet en stund (Lenz Taguchi, 1997).

Pedagogisk dokumentasjon kan hjelpe oss å viske ut skille mellom teori og praksis. Dokumentasjon kan være bilder, video, praksisfortellinger eller nedtegnelser av barnas uttalelser og handlinger. Man dokumenterer noe man interesserer seg for eller noe man vil lære mer om. Det er først når dokumentasjonen brukes til refleksjon, som igjen fører til en endring av praksis at vi kan kalle den pedagogisk dokumentasjon (Åberg et al., 2006). Vi er opptatt av barns rett til medvirkning og hvordan vi kan sikre alle barn mulighet til medvirkning. Jeg mener at pedagogisk dokumentasjon hjelper oss med dette fordi den hjelper oss å ”se barnet”.

Dokumentasjonen kan hjelpe oss til å se hva barna har lært, hva de var mest interessert i, og hva som ikke fungerte. Er alle barna opptatt av dette tema, eller bare noen? Vi kan bruke dokumentasjonen som grunnlag for refleksjon rundt hvordan skal vi vekke interessen hos dem som ikke er så opptatte av tema, eller om vi skal vi la de få arbeide med noe annet de er

opptatt av. Det er viktig å bruke dokumentasjonen på denne måten, til å fokusere på læring både hos oss selv og barna. Dokumentasjonen skal brukes for å forstå hvordan læring skjer. Vi spør oss selv om vi er på rett spor og om hva vi kan endre på. I tillegg er det viktig å være bevisst på at dokumentasjonen er subjektiv. Jeg mener en slik holdning må prege arbeidet vårt. Vi må se på barnet som kompetent, som har iboende muligheter i seg, og vi må være oppriktig interessert i å se disse mulighetene. Vi må sette til side noe av det vi tror vi vet og kan om barn og lytte og se. Pedagogisk dokumentasjon kan være et verktøy som hjelper oss å se barna på nye måter. Den synliggjør vår praksis slik at vi kan reflektere rundt den både sammen med barna, kolleger og kanskje også foreldre. På den måten kan vi løse opp dominerende diskurser og holdninger i barnehagen. Det vil igjen føre til en endring av praksis i retning av vårt syn på barn og læring, slik at vårt verdisyn, teorier og kunnskaper samsvarer med vår praksis.

Det nye synet på barn og barns rett til medvirkning krever en annen voksenrolle i barnehagen. Skal §2 og 3 i den nye barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) oppfylles, må de voksne ha evne og vilje til å lytte til, og være oppmerksom på barnas ulike uttrykk, for så gjøre dem synlig slik at de får påvirkningskraft i barnehagens praksis (Bae, 2006).

## 2.9 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av problemstillingen har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan ”utforsker” og lærer små barn?
- Er de voksne medforskende sammen med barna og utfordrer de barna i deres læring? Hva skjer når de voksne overser barnas ”oppdagelser”?
- Hvilken betydning har medforskende barn for barns læringsprosesser?
- Hvordan kan vi arbeide med prosjekt med de minste barna?



- Hvordan viser små barn sin kompetanse?
- Forholdet mellom teori og praksis

## 3. Forskningstilnærming

### 3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative og kvantitative metoder er komplementære metoder og den største forskjellen finner vi i måten man analyserer data på. Ulike metoder som feks. intervju kan brukes i både kvantitative og kvalitative studier (Howe et al., 2005). Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ studie. Mine data blir uttrykket ved hjelp av tekst og kan ikke omformes til tall. Noe som er et av kjennetegnene ved en kvalitativ studie (Grønmo, 2004). Jeg så på kvaliteter i samspillet som fremmet læring, det var ikke studie med mange informanter, men jeg gikk i dybden. Styrken til en kvalitativ studie er at den har en induktiv tilnærming, ser på spesifikke situasjoner og mennesker, den går i dybden og fokuserer på tekst og ikke tall (Maxwell, 2005). Faktoren tid til tilstedeværelse sammen med barna, er noe jeg kunne sett på i en kvantitativ studie, i tillegg til den kvalitative studien jeg gjennomførte, men tiden strakk ikke til i denne omgang.

En kvalitativ studie består i følge Maxwell (2005) av 4 deler. Man må få tilgang til de forskningsforhold man vil studere, velge hvem som skal være utvalget, hvordan data skal samles inn og hvordan analysere dataene, dvs. hvordan forstå den informasjonen du har samlet inn. En kvalitativ studie er en kontinuerlig prosess hvor man går frem og tilbake mellom teori, forskningsspørsmål og metoder. Man blir påvirket av det man opplever som forsker, noe som igjen påvirker forskningen.(Maxwell, 2005). Jeg måtte se på det jeg hadde planlagt å gjøre, hvordan det fungerte i praksis? En kontinuerlig refleksjon og vurdering førte til endringer underveis. Jeg oppdaget ting underveis som jeg ikke hadde forutsett på forhånd og ting jeg opplevde i felten førte til andre spørsmål til de jeg intervjuet. Dette oppstod også etter intervjuene. Og da spurte jeg de underveis og i fokusgruppeintervjuet som jeg avsluttet med. Observasjonene mine satte tankene i sving og førte til et nytt forskningsspørsmål.

”Hvilken betydning har medforskende barn for barns læringsprosesser?” Jeg oppdaget bla. at barna forsket sammen, og det hadde jeg ikke forventet på forhånd av denne aldersgruppen.

Hvor strukturert eller ikkestrukturert skal et feltarbeid være? Det å prestrukturere en studie kan føre til tunnelsyn. Man ser bare det man har bestemt på forhånd og er ikke åpen for ting som skjer underveis. På en annen side reduserer prestruktur av studien mengden data (Maxwell, 2005). Jeg ser nytteverdien i en viss prestruktur av min studie. Det er mye spennende å se i barnehagen, mulighetene er mange, men jeg så behovet for å begrense meg noe. Jeg ville holde meg innenfor noen rammer, ellers er jeg redd mengden data ville blitt altfor stor i forhold til studiens omfang. Men jeg var åpen for endringer underveis. Jeg var åpen for at nye spennende forskningsspørsmål kunne dukke opp underveis i arbeidet og ville ikke låse meg helt til et forhåndsbestemt innhold.

Kvalitativ forskning hjelper til med å forstå meninger og deltageres perspektiv. Hvordan deltagerne i studien forstår det som skjer og hvordan deres forståelse av det påvirker deres adferd og praksis. Vi får innsikt i konteksten, vi forstår sammenhengen det skjer i og kvalitativ forskning hjelper oss å forstå de prosesser og mekanismer som leder frem til et resultat, - i dette tilfelle læring (Maxwell, 2005).

## **3.2 Triangulering**

Triangulering er å samle inn data fra flere kilder og bruke ulike metoder å innhente informasjon på (Maxwell, 2005). Triangulering er en måte å øke troverdigheten på. Flere metoder, er de overensstemmende eller ei? (Howe et al., 2005). For å finne svar på mine forskningsspørsmål brukte jeg metodene deltagende observasjon, intervju og fokusgruppeintervju. Gjennom intervju får man forståelse av noens perspektiv. Deltagende observasjon gir en annen forståelse av perspektivet. Dette er spesielt viktig for å få tak i taus kunnskap og teorier i praksis. (Maxwell, 2005) De jeg skulle intervjuer kjente jo til emne jeg var interessert i men intervju spørsmålene var ikke kjent på forhånd. Når jeg da stilte spørsmål utifra det jeg vil finne ut og det jeg har sett i felten, måtte førskolelærerne forklare med egne ord og den kunnskapen de hadde. Jeg var interessert i deres kunnskap, basert på verdisyn, teorier og erfaringer fra praksis. Som nevnt tidligere inneholder den voksnes kunnskap om hvordan barn lærer i barnehagen en taus kunnskap. Jeg opplevde at det ikke var helt lett for

førskolelærerne å beskrive hvordan barn lærer i deres barnehage, men det var deres tanker som kom frem. Noe av den tause kunnskapen ble mer eksplisitt.

### 3.3 Observasjon

Når man oppsøker feltet for første gang er det viktig å ha en undrende og åpen innstilling. Det er lurt å skrive ned på forhånd hva man tror man vil se/finne.(Fangen, 2004) Det kan også være noen motsetninger i dette. Ved at man har klare forestillinger om hva man skal finne kan det føre til at man ser etter det man tror man vil finne og da gjør man ofte det. Jeg skrev ikke ned mine forventninger, men hadde noen klare tanker om hva jeg ville finne, og jeg hadde noen forstillinger om de minste barna med meg ut i felten. Som pedagogisk leder i en 3-6 års gruppe har jeg de siste årene jobbet med et syn på barn som handlende subjekt og som medskaper av kunnskap. Jeg ble imidlertid fort klar over at mine forventninger til de minste barna var noe utdaterte. Jeg var mest opptatt av hvor viktig samspillet med den voksne var for barna læringsprosesser, og i den opprinnelige problemstillingen var samspill med andre barn ikke engang med. Samspillet med den voksne er selvfølgelig viktig men at andre barn kan fungere som medforskere, bidra med sin kunnskap og erfaring ble helt tydelig i felten. Tankene om forventede funn kan man komme tilbake til når man har vært i felten en tid. Det var spennende å sammenligne hva jeg fant med det jeg trodde jeg ville finne. I forskjellene mellom forventede funn og funn finner man ofte de spennende dataene. Her kan man bidra til å avlive myter og bidra til mer eksakt kunnskap på feltet. Dette er viktige bidrag til forskningen.(Fangen, 2004).

Jeg valgte deltagende observasjon. Jeg deltok i arbeidet på basen. Ikke på lik linje med de andre, men deltok i alle situasjoner, i samspill med barna og snakket med de voksne. Jeg ville at min tilstedeværelse skulle være mest mulig naturlig for barna og de voksne. Det ville vært unaturlig å sittede som en taus forsker i hjørnet, om ikke umulig fordi barna inviterte meg med i samspillet fra første stund. Jeg satt ikke med blokk og blyant i hånden, men trakk meg bort av og til for å notere det jeg hadde sett, samt mine spørsmål og refleksjoner rundt det.

Når jeg observerte visste jeg til en viss grad på forhånd hva jeg skal se etter, men jeg var åpen for andre ting av betydning som kunne dukke opp. Noe av det som kjennetegner en kvalitativ studie er at ting endres underveis. Jeg beskrev enkeltepisoder og brukte derfor det som kalles

ustrukturert observasjon.(Løkken & Søbstad, 2006). Jeg fulgte 7 barn over tid. Jeg observerte dem i lek ute og inne, sammen med voksne og sammen med andre barn. På tur og i mer planlagte aktiviteter. Jeg syntes det var interessant å se om de er noen forskjeller på de ulike arenaene hvor barn og voksne oppholder seg. Jeg brukte blokk og blyant når jeg observerte. Jeg ville sannsynlig fått med mer detaljerte observasjoner hvis jeg hadde brukt video, spesielt kroppsspråk og ansiktsuttrykk, men med video kunne materialet blitt svært stort. Jeg fikk allikevel skrevet ned en god del av den non-verbale kommunikasjonen. Barnas verbalspråk var såpass begrenset at jeg fikk fanget det greit med blokk og blyant. Jeg observerte barna fem dager over en periode på tre uker. To og to dager pluss en dag ekstra. Det var spennende å være der over litt tid, for å se hvordan læringsprosessen utvikler seg. Var barna fortsatt interessert i de fenomenene de oppdaget, og hvordan holder de interessen oppe? Bruker barna tidligere erfaringer i nye prosjekter/oppdagelser?

Et viktig formål i deltagende observasjon er å kunne beskrive hva barn og voksne gjør i situasjoner som ikke er bestemt av forskeren.(Fangen, 2004) Jeg så på og beskrev hva barna selv satt i gang med, hva de oppdaget og hva de voksne gjorde sammen med barna.

### **3.4 Intervju**

Et intervju ligner en vanlig samtale, men har en viss struktur og hensikt. Det går mer i dybden enn en vanlig dagligdags samtale. Formålet med et forskningsintervju er å få en forståelse av ulike aspekter ved den jeg intervjuer sitt hverdagsliv (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). I dette tilfelle hvordan man forholder seg til barns læring og utforskning i barnehagen, samt rollen som medforskende voksen. For å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser er det kvalitative forskningsintervjuet godt egnet (Dalen, 2004). Kvalitative intervjuer er åpne slik at den som intervjues kan utdype tanker og ideer (Howe et al., 2005).

Jeg intervjuet pedagogene på avdelingen og valgte det Dalen kaller semistrukturert intervju.(Dalen, 2004) Temaene vi snakket om var jo på forhånd til en viss grad bestemt av meg, men det var såpass åpent at andre ting de var opptatt av kunne trekkes inn i intervjuet. Jeg sa fra at jeg ikke var der for å kontrollere deres teoretiske kunnskaper, men ville høre deres tanker og erfaringer rundt små barn og læring og den voksnes betydning i denne prosessen. Jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd (Vedlegg 6) Dette er nødvendig når man

skal gjennomføre et semistrukturert intervju (Kvale et al., 2009). Den inneholdt temaer og spørsmål som var relevante i forhold til de forskningsspørsmål jeg ønsket svar på (Dalen, 2004).

Jeg var bevisst på hvordan min forforståelse av temaene vi snakket om kunne, og mest sannsynlig, ville påvirke hvordan jeg forstod mine funn og det informantene fortalte. Jeg var bevisst på viktigheten av at mitt syn på barn og læring ikke skulle lukke for andre synspunkt, men at jeg skulle være åpen, lytte til hva informantene virkelig sa, og ikke tolke det i retning av mitt synspunkt. I intervjusituasjonen er det informantens erfaringer og opplevelser det skal fokuseres på. Forskerens synspunkter bør holdes utenfor (Dalen, 2004). Det er viktig og virkelig lytte til intervjupersonen, man må vise genuin interesse og anerkjennelse ved blikk, kroppsspråk og kommentarer (Dalen, 2004). Man må tillate pauser slik at informantene får tenkt seg om. Hun må få tid til å fortelle. Jeg beregnet god tid til intervjuene og prøvde å gi noen tenkepauser underveis før jeg stilte neste spørsmål. Refleksjoner og tankeprosesser krever ro og tid.

Jeg intervjuet pedagogene en gang hver i løpet av den tiden jeg var i barnehagen. Spørsmål som dukket opp i etterkant av intervjuene spurte jeg om når jeg var tilstede og i fokusgruppeintervjuet som var det siste jeg gjorde i felten. Fokus gruppeintervju er et gruppeintervju. Det består som oftest av 6-10 personer og har en gruppeleder, en moderator. (Kvale et al., 2009). Dette er spesielt nyttig for å få frem mange perspektiv samtidig rundt et tema. (Glesne, 2006). Moderatoren presenterer temaene det skal reflekteres rundt og legger til rette for at alle får sagt sin mening. Målet er ikke å komme frem til enighet eller felles ståsted, men å få frem de ulike synspunktene (Kvale et al., 2009).

Jeg valgte å ta med hele personalet på dette intervjuet. Men siden den ene assistenten ikke var tilstede denne dagen ble vi bare fire. Jeg presenterte mine funn og ville gjerne høre deres tanker rundt det jeg hadde sett. Jeg stilte spørsmål omkring nye forskningsspørsmål som hadde dukket opp underveis i feltarbeidet, og under intervjuene. Det var vanskelig å få alle til å si like mye og synspunktene deres var veldig like. Men jeg synes intervjuet var nyttig. Jeg fikk gitt dem en tilbakemelding på det jeg hadde sett slik at det ble en slags oppsummering for dem og meg. Jeg fikk bekreftet at det jeg hadde sett i stor grad stemte overens med slik de opplevde sin hverdag, og jeg fikk høre noen tanker rundt årsakene til noen av mine funn. Som hjelpemiddel under intervjuene brukte jeg voice-recorder.

### 3.5 Forskerrollen

Jeg valgte å ha en rolle som deltagende observatør. Når man skal være deltagende observatør gjør man to handlinger på en gang. Man deltar i samspillet med andre samtidig som man ser på/observerer hva de gjør (Fangen, 2004). Deltagende observasjon har stor spennvidde fra nærmest en ren observatørrolle til total deltagelse. For å benytte denne metoden må man finne sin måte å kombinere disse to handlingene på (Fangen, 2004). Jeg valgte den gyllne middelvei. Jeg deltok i samhandling med barn og voksne i barnehagen jeg forsket i, men ikke på lik linje med de som jobbet der. Når man selv er førskolelærer og jobber i barnehage er det fort gjort å bli en av de ansatte og glemme sin rolle som forsker. Det var jeg oppmerksom på. Jeg hadde nok trodd at min rolle som forsker ville helle mer mot observatørrollen en det jeg fikk til i praksis. Det er viktig og ikke fjerne seg for mye fra deltagelse fordi man da ikke lærer den interne kommunikasjonen som fins mellom deltagerne (Fangen, 2004). I deltagende observasjon deltar man ikke bare som forsker men også som menneske. Man må engasjere seg i de barna og voksne man bruker som informanter, og snakke og gjøre ting sammen med dem (Fangen, 2004).

Jeg var åpen i forhold til det jeg så etter, slik at de voksne visste vite hva og hvem jeg observerte. Jeg var klar over at min tilstedeværelse kunne påvirke de ansatte slik at de ville oppføre seg annerledes enn om jeg ikke hadde vært der. Dette metodologiske problemet omtales som reaktivitet eller kontroll effekt (Grønmo, 2004). Jeg tror at min åpenhet og det at de ble litt kjent meg før jeg begynte å observere gjorde dem mer trygge på situasjonen. Barna merket jo også min tilstedeværelse og interesse for dem. De tok kontakt med meg fra første stund og reagerte ikke noe særlig på min tilstedeværelse. Tror kanskje de så på meg som en student eller liknende.

Det at jeg selv arbeider i barnehage har selvfølgelig preget blikket mitt og hvordan jeg har tolket det jeg har sett. Dette metodologiske problemet kalles refleksivitet (Grønmo, 2004). Jeg er jo en del av barnehagekulturen og de diskursene som lever i den. Jeg tror også at det å ha bakgrunn som førskolelærer kan ha sine fordeler. Mine kunnskaper og erfaringer med barn gjør det lettere for meg å nærme meg dem i en naturlig setting. De jeg skal intervjuer har

samme utdanning som jeg, og den felles faglige plattformen vi deler tror jeg kan bidra til kontakt og tillit mellom oss.

Det er viktig å reflektere rundt den rollen man har som forsker, hvorfor ser jeg/tolker jeg det på den måten? Det er viktig å være bevisst på at min utdanning, arbeidsfaring, kunnskap og menneske syn har påvirket det jeg har sett, og hvordan jeg har analysert det jeg har sett. Rollen som forsker i barnehagen var uvant for meg, men jeg føler at jeg utførte den på en måte hvor jeg var en naturlig del av hverdagslivet i barnehagen. Samtidig hadde jeg et forskerblikk med meg, og en mye større mulighet til å trekke meg tilbake for å observere og reflektere enn jeg har i mitt daglige virke som pedagogisk leder.

### **3.6 Forskningsetiske vurderinger**

Etikk er viktig i et forskningsarbeid. Alle data i denne oppgaven har blitt behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og & Kalleberg, 2006). Alle data er blitt anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne verken personer eller barnehage. Listen over mine informantere (barna og de voksne) navn, og navnet på barnehagen har blitt oppbevart nedlåst. Alle informantene har undertegnet på at opplysninger de ble kjent med under gruppeintervjuet er underlagt taushetsplikt. Alle personopplysninger vil bli slettet når oppgaven er godkjent, etter planen ved utgangen av juni 2010. Siden prosjektet innebar behandling av personopplysninger, måtte jeg melde det inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg fikk tilsendt brev om at prosjektet var godkjent (vedlegg 1). Jeg fikk også en prosjektvurdering (vedlegg 2), som viste at navn på min veileder manglet i informasjonskrivene til barnehagens virksomhetsleder, personalet og barnas foreldre/foresatte. Jeg rettet opp dette før jeg leverte skrivene i barnehagen.

Små barn kan ikke gi sitt samtykke til datainnsamlingen noe som er et etisk dilemma. Små barn viser allikevel både verbalt og gjennom kroppsspråk at de ikke alltid vil bli observert i alle situasjoner. Jeg mener det er etisk riktig å respektere barna ved å trekke seg tilbake i slike situasjoner. Jeg tror at min kunnskap om og erfaring i å være sammen med barn vil hjelpe

meg å se situasjoner hvor barn føler seg ukomfortable. Jeg opplevde ikke situasjoner hvor barna verbalt eller kroppslig signaliserte at min tilstedeværelse var uønsket mens jeg oppholdt meg i barnehagen.

Jeg valgte deltagende observasjon som metode for at min tilstedeværelse skulle være mest mulig naturlig og skånsom for barna og de som jobbet der. Selv om jeg ikke deltok på lik linje som de andre voksne i basen, hjalp jeg til, og ville selvsagt av etiske grunner ha grepet inn dersom det hadde oppstått farlige situasjoner og jeg var nærmeste voksen.

For å observere hva barna holdt på med og var opptatt av måtte jeg bevege meg svært nær dem. Barna tok derfor mye kontakt med meg for å vise meg noe, eller de ønsket at jeg skulle lese for dem, hjelpe dem med noe osv. Jeg synes det ville vært uetisk av meg å avvise barna fordi jeg var opptatt med å observere, så jeg valgte å svare på barnas henvendelser i disse situasjonene. Litt ekstra voksenoppmerksomhet var noe av det jeg kunne bidra med i løpet av den tiden jeg oppholdt meg i barnehagen.

Jeg håper at min tilstedeværelse i barnehagen vil bidra til at samspillet betydning for de små barnas læringsprosesser blir mer synlig for personalet og at personalet får større bevissthet rundt det å være en medforskende voksen. Det vil komme barna til gode. Studiens formål eller problemstillingen bør ideelt sett bidra til å bedre forholdene for de som blir forsket på (Fangen, 2004).

Som forsker er det etisk sett viktig at man presiserer hvilket verdisyn man har som grunnlag for resultatene man presenterer. Som forsker bør man reflektere over og også ta stilling til debatter som foregår i samfunnet. Man bør også prøve å vise at man ser andre synspunkt og at man prøver å forstå dem (Ruyter, 2003). I denne oppgaven har jeg derfor forsøkt å få frem mitt syn på barn, spesielt de minste barna, og mitt syn på læring i barnehagen. Debatten som foregår i samfunnet omkring læring, skoleforberedelse og kartlegging i barnehagen er høyst aktuell og opptar meg. Ønsket om å gjøre kunnskapen om de minste barnas læringsprosesser mer eksplisitt er et viktig mål for denne studien. Jeg håper at en økt synliggjøring av barnehagens egne læringsformer vil være et viktig bidrag i kampen mot en skolerettet barnehage. Etter min mening vil det komme dagens- og fremtidens barnehagebarn til gode.



## 4. Innsamling, arbeid med og analyse av mine data

### 4.1 Valg av barnehage

Parallelt med at jeg meldte inn prosjektet til godkjenning hos Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) hadde jeg forespurt meg litt hos en barnehage jeg mente det ville være spennende og forske i. Barnehagen er en stor base barnehage. Denne måten å organisere barnehagen på er relativt ny. Maxwell sier at for å velge ut ideelle informanter må man ha solid bakgrunnskunnskap (Maxwell, 2005). Jeg kjente ikke så mye til denne barnehagen, men jeg visste at de hadde mange små barn, og at de var i en prosess hvor de ønsket å jobbe inspirert av Reggio Emilia filosofien, og at de fikk kurs og veiledning i forhold til dette. Jeg regnet derfor med at de som jobbet der i stor grad var interessert i læring på barns premisser og at barns utforskning og voksnes medforskning ble vektlagt. Mange av de som jobber i barnehagen har tidligere jobbet i mer tradisjonelle avdelingsinndelte barnehager. I en endringsfase kan man være mer reflektert og åpen for nye tanker tror jeg. Jeg syntes dette var gode runner til at dette ville være en spennende barnehage å forske i. Jeg gjorde forskningen på et lite utvalg men gikk i dybden og så etter kvaliteter i samspillet og hvordan de kunne fremme læring. Jeg valgte å la oppgaven omhandle de minste barna, begrenset til en base med ett- og to-åringer. Jeg ønsket å synliggjøre de minste barnas kompetanse og læringsprosesser. I det daglige arbeider jeg på en 3-6 års avdeling og ønsket å se på en aldergruppe jeg ikke kjente så godt og aldri har jobbet med. Jeg valgte ut noen barn ca. 6-8 stk. som jeg fulgte over tid.

Når prosjektet var godkjent tok jeg formell kontakt med barnehagen. Barnehagen var en stor basebarnehage, og jeg ønsket å forske på basen med 14 ett- og toåringer. Pedagogisk leder på basen mente det kunne være spennende å være med, og vi ble enige om at jeg skulle sende litt skriftlig informasjon om prosjektet, slik at hun kunne snakke med de andre ansatte i basen og virksomhetsleder for barnehagen. En uke senere fikk jeg svar om at jeg var velkommen til å forske hos dem. Jeg sendte skriv med informasjon om studien, og samtykke om deltagelse til virksomhetsleder og alle de ansatte på avdelingen (vedlegg 3 og 5). Jeg sendte også med samtykkeerklæring som skulle deles ut til barnas foreldre (vedlegg 4). Det skrivet inneholdt også grundig informasjon om studien jeg skulle gjennomføre. Vi avtalte at pedagogisk leder

skulle legge skrivene i barnas hyller og få de tilbake i underskrevet stand så snart som mulig. Vi bestemte at jeg skulle komme i barnehagen 14 dager senere.

## **4.2 Trollskogen barnehage base Småtroll**

Trollskogen barnehage er en basebarnehage på Østlandet med seks baser. Basen hvor jeg skal være heter Småtroll og har 14 ett- og toåringer. Personalet består av en pedagogisk leder, en pedagog og to assistenter. Basen bestod av et stort lyst oppholdsrom, et rom som ble brukt til spising og forming, stellerom og en romslig garderobe og en liten grovgarderobe. Basen hadde grind inn til stellerrommet og ut til grovgarderoben. I tillegg var døren inn til spise/formingsrommet stort sett lukket da jeg var der. Barna hadde god plass til lek i oppholdsrommet og i garderoben, som var lang og bred og flittig brukt. Materiellet var i barnehøyde slik at barna fritt kunne disponere det slik de ville. Bare formingsmateriellet var plassert inne på det lukkede rommet uten rekkevidde og ute av syne for barna. Utearealet er relativt stort og består av opparbeidet område med sandkasser husker og lekeapparater og et naturområde.

Barnehagen profilerer seg som en Reggio Emilia inspirert barnehage, og filosofien skal danne grunnlag for pedagogikken som drives der. Det at Trollskogen barnehage har valgt å la seg inspirere av Reggio Emilias pedagogiske filosofi innebærer at vi ønsker at denne retningen skal prege hele vår virksomhet. I barnehagens årsplan fremheves noen av de viktige grunnelementene i barnehagen: menneskesyn, medvirkning, lek, hverdagssituasjonene, prosjektrettet arbeid og rommet som den 3.pedagog. I barnehagens årsplan står det videre bla. at barnet ses på som subjekt og medkonstruktør av kunnskap, identitet og kultur. Barn er, - de skal ikke bare bli. Barnehagens menneskesyn er å se på hvert menneske som unikt, kompetent og utforskende og barnehagens intensjon er at alle barn skal oppleve at deres uttrykk er med på å vise vei i det pedagogiske arbeidet jevnlig. Barnehagen arbeider prosjektbasert. I et prosjektarbeid er fokuset mer rettet mot barnas aktive deltakelse i framdrift, problemstillinger og læringsmål. De deltar også mer aktivt i refleksjoner underveis og i etterkant. For å kunne kalles prosjekt, må det bære preg av at man undersøker eller utfører noe sammen med andre. Det kan være en hypotese (en antakelse eller påstand om faktiske forhold - som lar seg undersøke), noe barna ønsker å lære mer om eller er spesielt interessert i som danner

utgangspunktet for prosjekter. Personalets rolle er å være undrende og undersøkende sammen med barna. De kan også, ut fra egne erfaringer og barnas signaler, legge ut spor som fører prosjektet videre. Et spor kan ha form av spørsmål, bilder, turer, materiell, forestillinger eller mye annet som gir barna inspirasjon til å forske, tolke og utvikle sin kompetanse på et område de er opptatt av.

Noen uker før jeg kom i barnehagen hadde basen jeg skulle forske på jobbet med et prosjekt om ekorn. Utgangspunktet for prosjektet var at barna hadde oppdaget 3 ekorn på tur i parken. Barna var veldig opptatt av dette kunne pedagogisk leder fortelle og hadde mange spørsmål: hvor ble de av, hvor skulle de, skulle de hjem til mammaen sin? ol. De brukte barnas initiativ og spørsmål til å finne ut mer om ekorn og trakk også Alf Prøysens sang om Nøtteliten inn i prosjektet. Selv om de voksne formelt sett hadde avsluttet prosjektet før jeg kom, var barna fortsatt opptatt av ekorn mens jeg var der, så det å få vite at de hadde jobbet med et prosjekt rett før jeg var der var viktig informasjon for meg.

### **4.3 Møte med barnehagen**

Jeg kom til barnehagen en kald dag i slutten av november. Barnehagen var stor og jeg måtte spørre noen voksne som var ute om veien til "min" base. Tilslutt fant jeg frem og kom inn i garderoben hvor noen av barna var i ferd med å kle på seg for å gå ut. Jeg fortalte hva jeg het og hvem jeg var og det var tydelig at hele personalet hadde hørt om prosjektet mitt. De ga uttrykk for at de syntes det var litt skummelt at jeg skulle observere samspillet mellom voksen og barn, de hadde først trodd jeg bare kom for å observere barna, men den skriftlige informasjonen de hadde fått tilsa at dette var mer alvorlig. Men heldigvis for meg trakk ingen seg fra å bli observert. Pedagogisk leder viste meg samtykkeerklæringene hun hadde fått inn fra foreldrene 11 stykk til nå. Alle de hadde samtykket til at barna deres kunne bli observert. Det var 14 barn i alt i basen og pedagogisk leder hjalp meg å plukke ut 6-8 barn som jeg kunne følge den tiden jeg var der. Fordi de ofte delte barna i grupper var det greit at jeg fulgte en av gruppene. Jeg hadde nå fått de informantene jeg trengte og det første møte med barnehagen var positivt. Siden jeg hadde reist langt tilbrakte jeg noen timer på avdelingen denne dagen for å bli litt kjent med både barn og voksne i basen. Jeg hadde tenkt litt på hvordan det ville være å komme som en fremmed inn i en småbarns base. Ville de hyle når

jeg nærmet meg og sitte forskremt i fanget til de voksne? Men nei, de tok kontakt med meg fra første stund og hadde en utrolig kompetanse i å få besøkende til å føle seg velkommen.

### **4.3 Valg av observasjonssituasjoner**

Jeg hadde ikke bestemt meg for å observere en bestemt situasjon på forhånd, men ønsket å observere i frileken ute og inne, i planlagte aktiviteter og på tur. Jeg ville finne ut om det var noen forskjell på hvordan de voksne forholdt seg til barna på de ulike arenaene. Pedagogisk leder og jeg ble derfor enige om en dag jeg kunne komme og være med en gruppe på tur i skogen. Jeg har observert frilek ute og inne, skogstur, gruppeaktivitet i vannlekerommet, måltid på basen og på felleskjøkkenet. Jeg så jo masse annet også, men fokuset mitt var å se på situasjoner der barna drev med utforskning alene og i samspill med andre barn og voksne.

### **4.4 Analyse**

Data analysen hjelper deg å analysere det du har sett, hørt og lest slik at du kan forstå hva du har lært. Når du jobber med dataene beskriver du, forklarer, lager hypoteser og teorier som kobler min fortelling til andres fortelling. Når man starter dataanalysen samtidig med innsamlingen kan den brukes til å forme studien underveis (Glesne, 2006).

#### **4.4.1 Første del av analysearbeidet med observasjonene mine**

Jeg avsluttet hver dag i felten med loggbok før jeg dro fra barnehagen. En uformell datainnsamling i form av loggboks notater, memos, er viktig for å forstå konteksten dataene er samlet inn i (Maxwell, 2005). Jeg skrev opp tanker, dilemmaer, etiske refleksjoner og ting jeg lurte på, og nye forskningsspørsmål som dukket opp. Glesne kaller disse tankene og refleksjonene som oppstår i felten for tidlig dataanalyse og mener de er viktige og fange når de oppstår (Glesne, 2006).

Når intervjuene var transkribert og observasjonene renskrevet og anonymisert var det tid for å rydde i dataene mine. Dette ble en fortsettelse av den tidlige dataanalysen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine fungerte som en rød tråd i denne prosessen.

Det første jeg gjorde var å lage noen kategorier som kunne hjelpe meg å få oversikt over dataene mine. Jeg laget en tabell med seks kolonner. Jeg valgte å dele dem inn etter type samspill og de voksnes handlinger i situasjonen og ga dem overskriftene: utforskning enkeltbarn, utforskning barn-barn, utforskning barn–voksen, utforskning med ulike typer samspill, språkliggjøring og støttende stillas. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og den teorien jeg har valgt da jeg sorterte dataene mine. Så klippet og limet jeg inn i de ulike kolonnene tekst fra observasjonene mine. Gopnik, Kuhl og Meltzoff kaller spedbarnet den lille, store forskeren.(Gopnik et al., 2002) Andre har også pekt på måten barnet går frem for å skaffe seg kunnskap har mange likhetstrekk med hvordan den vitenskapelige forskeren går frem for å teste sine hypoteser.(Moser & Sanna, 2006) Jeg ønsket å se på hvordan barn forsker og lærer, alene og sammen med andre barn og voksne. Dette er grunnen til at jeg delte funnene mine inn etter typer samspill. Mange av mine funn viser at den voksne setter ord på barnas intensjoner, meninger, ønsker og handlinger. De synger og leser for barna når barna ønsker det. Vygotsky var svært opptatt av språkets betydning for barnets kognitive utvikling (Lillemyr, 2004). Viktigheten av at den voksne setter ord på barnas non-verbale ytringer fremheves også i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Disse observasjonene puttet jeg i kategorien språkliggjøring. Jeg ønsket å se på mange situasjoner der den voksne bidro til barns læring på mange måter. Situasjoner hvor den voksne fungerte som støttende stillas var også en av dem, og jeg puttet disse observasjonene i en kategori for seg. Når den voksne prøver å identifisere hvor barnets neste trinn i utviklingen er, det Vygotsky kaller den nærmeste sonen for utvikling (Lillemyr, 2004), kan den voksne fungere som et støttende stillas og gi barnet litt hjelp for å komme videre til neste trinn i utviklingen (Bruner & Aukrust, 1997). Alle disse kategoriene er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Etter å ha lest igjennom observasjonene hadde jeg merket meg en del ting som gikk igjen i de ulike situasjonene. Dette markerte i teksten med ulike farger. De tingene jeg markerte i andre lesning var: turtaking, gjentakelse, imitasjon og medvirkning. Alle disse begrepene er relevante i forhold til hvordan barn lærer.

#### 4.4.2 Første del av analysearbeidet med intervjuene mine

Etter gjennomføring av intervjuene var det første jeg gjorde å skrive ned umiddelbare tanker og refleksjoner rundt det som var blitt sagt. Ting jeg ønsket utdypende svar på og nye spørsmål som dukket opp ble notert. Så begynte jeg med bearbeiding og organisering av materialet. Jeg transkriberte selv mine intervjuer samme dag som de var gjennomført og intervjuet og situasjonen var fortsatt friskt i minnet. Det gir det beste muligheten for å gi en god gjengivelse av det som faktisk ble sagt (Dalen, 2004). Jeg hadde ikke så mange informanter og jobben med å gjøre det selv ga en god mulighet til å bli godt kjent med mine data (Dalen, 2004). Jeg transkriberte intervjuene ved å skrive ned opptakene fra voice-recorderen. Denne prosessen kan føre til en reduksjon av data. Når et muntlig intervju gjøres om til tekst kan viktige ting bli borte i teksten. Dette kan lettere unngås hvis man transkriberer selv. Når man senere leser teksten må man gå tilbake til selve intervjuet hvis noe er uklart for å finne ut hva som egentlig ble sagt (Kvale et al., 2009). Etter at transkriberingen var gjennomført leste jeg igjennom teksten for første gang. Igjen noterte jeg ned umiddelbare tanker og refleksjoner som dukket opp hos meg.

Koding er å identifisere begreper i teksten som an inngå i ulike kategorier. (Dalen, 2004) Etter å ha lest teksten var det flere begrep som pekte seg ut som viktige, både i forhold til det jeg hadde observert og også i forhold til forskningsspørsmålene mine. Jeg lagde meg en tabell med 5 kolonner: syn på læring, syn på utforskning, syn på barns kompetanse, syn på barns medvirkning og utfordringer i praksis. Det var viktig for meg å få frem førskolelærernes tanker om barns læring. Jeg ønsket også å få fram deres syn på barn generelt. Det danner et viktig bakteppe om hvordan man tenker om læring. Ingen klarer å behandle barnet som kompetent hele tiden. Barnet har også mangler, men det er hvilket syn vi lar dominere som blir avgjørende. Når vi ser barnet som subjekt og medskaper gir vi rom for deres medvirkning. (Johannesen & Sandvik, 2008)

Allerede under feltarbeidet så jeg et språk mellom førskolelærernes kunnskaper og mål vedr. den medforskende voksne i forhold til det jeg observert i praksis. De gav også uttrykk for at det var enkelte utfordringer i forhold til dette. Jeg laget derfor en kategori som het utfordringer i praksis. Selv om man har sterke forestillinger om hvordan man vil jobbe er det ikke alltid det blir slik i praksis. Man har lett for å skli inn i rutiner og tradisjonelle måter å

forholde seg til barn på (Lenz Taguchi, 1997). Jeg sammenlignet førskolelærernes syn på barn og læring med mine observasjoner av praksis, fordi jeg ville se om teorien stemte overens med praksis.

Jeg markerte også ord jeg anså som viktige for å belyse problemstillingen. Som f.eks. begrepet helhetlig læring, kompetanse, samspill, imitasjon og medvirkning.

Mine tolkninger (experience distant) av tekstene( experience near) skal munne ut i at de kan knyttes til teori (Dalen, 2004). Når jeg var i felten og observerte var jeg nær det som skjedde. Jeg hadde tanker om det jeg så allerede da, men de ble flere når jeg satt meg ned for å analysere og tolke det jeg hadde sett. Jeg hadde da selve situasjonen litt på avstand. Mine data ble knyttet sammen med mine tolkninger av data og tidligere forskning og teori på feltet.

## **5. Presentasjon, videre analyse og drøfting av data**

Problemstillingen min handler om samspillet betydning for de minste barnas læringsprosesser. For å belyse dette har jeg valgt å presentere data i forhold til de kategoriene jeg benyttet i den første delen av analysen av observasjonene mine. Data fra intervjuene som kommenterer de aktivitetene jeg har observert vil bli trukket inn. Den største delen av dataene fra intervjuene mine vil bli presentert under overskriften utfordringer i praksis som var en av kategoriene jeg brukte under analysen av intervjuene.

### **5.1. Utforskning i samspill mellom enkeltbarn og det fysiske miljøet**

Jeg presenterer her et representativt utvalg av observasjoner i kategorien utforskning i samspill mellom enkeltbarn og det fysiske miljøet.

Barnehagen er så heldige at de har et eget rom til utforskning av vann. Dette eksempelet er fra en dag jeg observerte der.

## **”Trakten”**

*6 barn og to voksne er på vannlekerommet. Per 2,9 år sitter midt oppi et plastbadekar. Han ser veldig konsentrert ut og heller vann fra en kopp opp i underdelen til en blomstersprute. Tuten er veldig liten og Per strever med å få vannet oppi beholderen. Han er veldig opptatt med dette. Så finner han en trakt oppi badekaret. Han heller vannet fra koppen gjennom trakta. Vannet siler igjennom trakten. Per ser ut til å være fasinert av at vannet renner ut, og heller vann i trakten gang på gang. Trakten kunne passet nedi tuten på blomstersprøyten men Per har ennå ikke oppdaget denne muligheten. Han har kanskje fått en annen tanke i hodet. Han tar tak i en bøtte. Han holder bøtta under trakten og heller vann fra plast koppen ned i trakten. Vannet siler nedi bøtta. I løpet av de 15 min. jeg observerer deltar han ikke i noen form for samlek, men er veldig opptatt av utforskningen sin.*

Pers intensjon er ganske tydelig, han vil fylle blomsterspruten med vann, men det er ganske vanskelig, nesten alt vannet renner på utsiden. Når Per tok tak i trakten trodde jeg han ville bruke den for å fylle blomsterspruten, men jeg forstod etter hvert at han ennå ikke har oppdaget den muligheten. Den ligger i neste trinn i utviklingen hans. Mellomrommet mellom det han mestrer nå og det han ennå ikke klarer/forstår er det Vygotsky kaller den nærmeste utviklingszone (Lillemyr, 2004). Det er her potensialet for læring ligger. Per ser at vannet renner ut av trakten. Det virker som om han får en tanke om at han kan samle opp vannet i noe. Da finner han bøtten og holder under trakten. Han nærmer seg neste trinn i utviklingen, å forstå at trakten kan brukes til å fylle vann i beholdere med liten tut. Per vil jo etter hvert oppdage denne muligheten selv, men han kan også miste interessen for det han holder på med å begynne med noe annet isteden. Her kunne den voksne medforskeren bidratt til økt læring og opprettholdelse av interesse for utforskningen. Man skal ikke gå rett til neste trinn i utviklingen, -å vise barnet løsningen. Den skal barnet finne selv, men i mellomrommet mellom hva barnet kan og neste trinn i utviklingen, der kan den voksne bidra med, litt kunnskap og utfordrende spørsmål. Jeg tror at den voksnes deling av fokus og interesse for det barnet er opptatt av er svært viktig for opprettholdelse av videre interesse for utforskningen.

Pedagogen og assistenten som er sammen med barna på vannlekerommet ser ikke denne gylne muligheten til å forske videre sammen med Per. Her kunne en voksen medforsker fungert som støttende stillas og kanskje bidratt til at han hadde kommet til neste trinn i utviklingen. Hvorfor ser ikke de voksne denne muligheten? For å oppdage hva barnet er opptatt av, må man være nær barnet. Fysisk sett er jo de voksne nær barna i denne settingen, rommet er kanskje på 15 kvadratmeter og de er to voksne på 6 barn. Allikevel er de ikke



tilstede for barna, de lytter ikke til dem. De er opptatt av praktiske ting som å skyve vann på gulvet ned mot sluket, rydde i leker, finne frem håndklær og bleier osv. Det kan virke som om de voksne ser på barnas aktiviteter som ren bading og ikke utforskning med vann. Måten de snakker til barna på kan tyde på det. ”Er det deilig å bade?” ”Koser du deg med vannet?” ”Er du kald”? Jeg tenkte også i ettertid på hvordan de voksne var kledd. De hadde vanlige klær på og måtte holde seg litt unna barnas lek for ikke å bli våte. For å være medforskere på vannlekerommet burde de voksne være kledd slik at de kan bli våte, en forutsetning for være nær barna og deltagende i deres aktiviteter. Gillunds forskning på de minste barnas medvirkning viste at felles fokus var en forutsetning for å se hva barnet var opptatt av. Det å dele fokus med barnet vil si å lytte med alle våre sanser. Barnet viser hva det er opptatt av på mange forskjellige måter og ikke bare gjennom verbalspråk. Det å følge barnets blikk for eksempel kan gi oss viktig informasjon om hva barnet er opptatt av i situasjonen

Barnets higen etter nye erfaringer og ny kunnskap kan på mange måter sammenliknes med den måten den vitenskapelige forskerens går frem for å finne ny kunnskap. (Moser & Sanna, 2006) Barn bruker sine tidligere erfaringer til å prøve ut nye erfaringer som igjen fører til ny viten om hvordan ting fungerer i den verden barnet lever i.

### ***”Tøybærebagen”***

*Mens jeg sitter på gulvet i basen blir jeg oppmerksom på Lise 1,8 år som leker for seg selv med en dukke. Hun har en dukke og en tøybærebag. Hun legger dukken oppi og drar igjen glidelåsen på tøybærebagen. Så oppdager hun plutselig at hodet /ansiktet til dukken er dekket til (det virker som om hun forstår at dukken ikke får puste med hodet inni posen). Hun åpner posen, tar ut dukken og legger den opp til skulderen sin og vugger dukken (slik man holder og trøster et spedbarn). Så legger hun dukken ned i tøybærebagen på nytt, riktig vei denne gangen, og drar igjen glidelåsen på nytt.*

Jeg blir fasinert over den lille jentas kompetanse. Hun leker med dukken og er kanskje en mamma på lek. Hun skal legge dukken til å sove i bærebagen, slik hun kanskje har sett andre mammaer gjøre. Hun imiterer andre voksne eller barn. Så oppdager hun plutselig at noe er feil. Hennes tidligere erfaringer sier henne kanskje at det å ha ansiktet under dyna ikke er bra. Hun har kanskje opplevd det selv, hatt en trang genser over hodet eller liknende. Hennes tidligere erfaringer sier henne kanskje også at denne opplevelsen har gjort dukken redd eller lei seg. Hun vet at dukken trenger trøst og trøster den. Denne erfaringen har lært henne at

beina må ned i posen først og hun legger dukken ned i bagen på nytt. Hun er et lekendelærende barn (Pramling Samuelsson et al., 2009). Hun tar rollen som mamma i leken og bruker sin kompetanse til å korrigere hvordan hun tar hånd om dukken. Hun har fått en ny erfaring som hun kobler sammen med en tidligere erfaring. Tilsammen danner det ny kunnskap, -beina må ned i posen først ellers får ikke dukken puste.

### ***”Hente vann”***

*Marius 2,5 år henter vann fra springen. Han går raskt over gulvet med bøtta full av vann. Det skvulper over i alle retninger. Han stopper og går mer forsiktig. Det meste av vannet holder seg nå oppe i bøtta og han kommer helt bort til den lille baljen der Stine 1,5 år sitter. Han heller målrettet vannet oppi baljen. Viser tydelig at det var intensjonen hans. Marius går tilbake til vasken og henter mer vann. Handlingen gjentas flere ganger.*

Marius skal hente vann til baljen der Stine sitter. Det er lang vei fra vasken og til baljen som er på den andre siden av rommet. Marius skal forte seg. Det går dårlig, vannet skulper ut av bøtta. Dette er en erfaring for Marius. Han forstår at han må gå forsiktig for at vannet ikke skal skulpe ut. Han må gå mye mer forsiktig når han bærer vann enn når han bærer for eksempel leker. Han regulerer adferden sin etter sin nylig tilegnede kunnskap og bærer vannet svært forsiktig. Nå holder vannet seg i bøtta. Dette har Marius lært i samspill vannet og det som finnes av materiell på vannlekerommet.

## **5.2 Utforskning i samspill barn-barn**

Jeg presenterer her et representativt utvalg av observasjoner i kategorien utforskning i samspill barn-barn.

### ***”Sukker”***

*Ola 2,8 år og Per 2,9 år står bak en stor trekasse. Ola rører i en bøtte med slapsete snø. Jeg går bort og sier: ”hva gjør dere?”. ”Lager mat,” svarer Per. ”Skal varme litt” sier Ola. ”Sukker” sier Per, og putter mer fin hvit snø opp i bøtta. Begge guttene står og ser på at snøen smelter og blir borte i det grå slapsete vannet. Ola rører i bøtta. ”Mer sukker” sier Per, ser på meg og sier: ”pannekaker”. Dette gjentar seg flere ganger: 1)Per tar i snø, 2)De ser på at den blir borte og 3)Ola rører. (Gjentagelse turtaking)*

Barna bruker her språk seg imellom forteller hverandre og meg hva de gjør. De lytter til hverandres verbalspråk, kroppsspråk og venter på tur. Evnen til lytting, som fremmer kommunikasjon og dialog er spesielt fremtredende hos små barn (Rinaldi et al., 2009). Selv om det ikke blir satt ord på, virker det som om det er felles forståelse mellom guttene om at når snøen has i skal Ola ikke røre med en gang. De skal først se hva som skjer med snøen i det den treffer vannet i bøtta. Begge guttene er tydelig fasinert over at snøen som helles i bøtta forsvinner. De står og betrakter fenomenet gang på gang før de fortsetter leken. Det at snøen smelter i vannet er et fenomen som gir et spennende bidrag til leken deres. De lager pannekakerøre og snøen oppfører seg omtrent som hvitt sukker som røres inn i noe. Det blir også borte. Per har kanskje erfart det når han har deltatt i matlaging hjemme eller i barnehagen. Denne erfaringen tar han med seg inn i leken. Jeg undres på om Ola forstår noe om at snøen smelter fordi vannet i bøtta er varmere. Det kan jo være tilfeldig, men han sier ”varme litt”. Han har kanskje erfart at når man varmer noe smelter det inn. De to guttene beriker hverandres lek og utforskning ved å bringe fantasi og ulike erfaringer inn i leken. De har ulike roller og tar tur for å utføre dem. De gjentar handlingene flere ganger og de setter ord på dem.

### **”Ekorn”**

*I dag skulle barna på tur. 8 barn to voksne og jeg gikk på tur til et skogholt i nærheten av barnehagen. Rett over veien var det noen kjempehøye trær, og med en gang barna så dem sa Ola 2,8 år: ”Ekorn” Thea 2,3 år og Kari 2,10 år lener seg bakover for å se toppen av treet, - så langt bakover at de faller overende.*

Barna hadde rett før jeg kom i barnehagen jobbet med et prosjekt om ekorn. Utgangspunktet for prosjektet var to ekorn barna hadde oppdaget på tur i parken. Barna hadde vært veldig opptatt av ekornene og det var utgangspunktet for prosjektet. Pedagogisk leder skriver i Småtrollposten som er et månedsbrev til foreldrene:

*Noen av ungene var på tur sist fredag. Da så vi 3 ekorn i furutrærne i parken. Vi prøvde å få tatt bilde uten å lykkes for de beveget seg så fort. Ungene ble kjempefasinert. Da de forsvant lurte de følt på hvor de ble av og hva de skulle. Kanskje til mamma´n sin?*

Det er tydelig at barna har fått erfaringer i dette prosjektet. De har erfart at ekorn beveger seg ofte i toppen av høye trær. Ola kom til å tenke på ekorn med en gang han så de høye trærne. Når Ola sier ”ekorn” husker også Thea og Kari at ekorn ofte beveger seg i toppen av høye trær. Det viser de vet at de lener seg tilbake for å kunne se toppen av treet når de hører ordet

ekorn. De tre barna gikk sammen med meg og jeg tenker kanskje det var deres intensjon å fortelle meg om at de hadde sett ekorn engang før når de var på tur.

De lære å trøste hverandre, de lærer å leke og gjøre ting sammen, man lærer å tolke og forstå hverandres intensjoner, man lærer å bli og være en venn, man lærer å støtte og forsvare hverandre og lignende. Man lærer ulike fremgangsmåter for å bevare vennskapet, som for eksempel bruk av ordet vi. Barna lærer at venner kan være uenige men fortsatt være venner. (Greve, 2009)

### **5.3 Utforskning i samspill barn–voksen**

I løpet av den tiden jeg oppholdt meg i barnehagen så kun et forsøk på utforskning i et samspill mellom et barn og en voksen. Dette var overraskende for meg. Oppgaven min handlet i utgangspunktet om småforskere og medforskende voksne, men etter dette funnet måtte oppgavens problemstilling endres noe. Selv om materialet er for lite til å si noe generelt om dette, mener jeg at det er et viktig funn. Hvis det er slik at vi går glipp av så mange muligheter til å bidra som medforskende voksne i lærings situasjoner, bør vi reflektere over hva årsakene til det kan være. Disse refleksjonene kan igjen føre til en endring av praksis i retning av en mer lyttende og deltagende voksenrolle. Ser vi barnehagen som en læringsarena må alle situasjoner for læring utnyttes. Alle handlinger blir betydningsfulle (Jonstøij & Tolgraven, 2003). Jeg så mange muligheter til å gå inn i samspill som medforskende voksen mens jeg oppholdt meg i barnehagen. Den dagen vi var på tur til et lite skogholdt ved idrettshallen hadde de voksne det veldig travelt på vei hjem. Ola 2,8 år og Kari 2,10 år hadde det ikke travelt, de gikk langt bak de andre og fant masse spennende på veien. De fant blant annet skjelletet av en paraply som de var veldig opptatt av. Her var det mange gyllne øyeblikk som de voksne ikke fikk med seg fordi de hadde det så travelt med å komme tilbake til barnehagen. De gikk langt foran barna og så ikke hva barna var opptatt av. I intervjuene derimot viste pedagogene at de hadde viktige kunnskaper om det å være medforskende sammen med barn. Pedagogisk leder Nina forteller her hvordan hun mener en medforskende voksen skal være:

*”For å være en medforskende voksen på en småbarnsavdeling må du befinne deg på gulvet. Du må være der de er. Så lenge ikke alle har verbalspråk så må du faktisk tolke en del kroppsspråk og da må du være i situasjonen og forske med ungene for å vite hva de faktisk er opptatt av. Så må du være tett innpå ungene og du må følge*

*godt med og ha antennene ute for å se hva de interesserer seg for. Det er jo ikke alle voksne som er det, så det kreves endel veiledning av personalet, rett og slett for å få frem hva vi skal jobbe med.”*

## **5.4 Utforskning i ulike typer samspill**

Jeg presenterer her et representativt utvalg av observasjoner i kategorien utforskning i ulike typer samspill. Utforskning der ulike typer samspill er involvert tror jeg er ganske vanlig i barnehagen. Barn er opptatt av noe, det kommer andre barn bort som blir der en stund og går igjen, og det er voksne som deltar en stund men forsvinner igjen. Det er mange forstyrrelser i en barnehagehverdag og det krever ekstra stor innsats av et barn å holde fokus i en slik setting. Jeg mener derfor Kristian 2,1 års konsentrasjon i eksempelet nedenfor er imponerende.

### ***”Snøen i vanddammen”***

*Kristian 2,1 år har funnet en stor vanddam. Han tar snø med spaden sin og kaster det ned i vanddammen. Snøen smelter raskt og blir borte nesten idet den treffer vannet. Kristian er tydelig fascinert av det han ser og gjentar handlingen gang på gang. Han er helt oppslukt av utforskningen sin og enser ikke hva som skjer rundt seg.*

Barn er nysgjerrige og vitebegjærlige av natur og forskning har vist at barnet allerede fra fødselen av er aktør i egen læringsprosess.(Stern, 2003)

Det er helt tydelig at Kristian skal teste ut hypotesen sin. Han lurte på hva som skjer hvis han kaster snø ut i vannet. Den blir borte! Det er jo helt magisk. I de ca. 10 minuttene jeg observerer gjentar han handlingen gang på gang. Han har erfart at snøen blir borte når den treffer vannet, men han tester denne påstanden gang på gang kanskje for å være sikker på at erfaringen hans er riktig? Gopnik, Kuhl og Meltzoff mener vi er født med et behov for å utforske og eksperimentere til vi finner svarene vi leter etter.(Gopnik et al., 2002)

### ***”Skal du prøve å fylle igjen hullet”?***

*Pedagog Berit kommer bort til Kristian og sier: ”Skal du prøve å fylle igjen hullet”? Kristian ser på henne, sier ingenting, og fortsetter med det han holder på med. Berit hjelper ham og de kaster uti snø annenhver gang*

*(turtaking) Etter en kort stund gråter et barn og pedagogen må gå dit for å hjelpe. Kristian derimot fortsetter utforskningen.*

Et endret syn på barn som kompetente handlende subjekter fordrer en tilnærming til læring hvor den voksne fungerer som en medkonstruktør av kunnskap.

Pedagogen ser hva Kristian holder på med. Hun tror han prøver å fylle igjen vanndammen med snø. Kanskje det er det han holder på med, men det er ikke sikkert. Hvis Berit hadde observert Kristian en stund tror jeg hun ville oppdaget at han var opptatt av at snøen smeltet og ble borte i vannet. Selv om Kristian er svært opptatt aksepterer han at Berit får være med. De tar tur og ser på hverandres handlinger. Det er synd at Berit måtte gå fra Kristian så fort. Her kunne den voksne bidratt med kunnskap i Kristians proksimale utviklingssone (Lillemyr, 2004). Her kunne den voksne ved å ta snø i hendene, blåse varm luft på den osv. utvidet erfaringen til Kristian og skapt ny og vedvarende interesse. Den voksne kunne også bidratt med å sette ord på det som skjer i utforskningen. Ser de andre voksne verdien av det Berit gjør sammen med ham? Kunne ikke en annen voksen trøstet det gråtende barnet. Hvis Berit var opptatt av en telefonsamtale ville hun ha forlatt denne for å trøste et barn eller ville en annen steppet inn?

### ***”Isklumpen”***

*Kristian finner en stor isklump. Den forsvinner ikke med engang. Han tar den opp igjen og kaster den uti flere ganger. Tilslutt kan han ikke se den. Kristian kjenner etter med hånden hvor isklumpen befinner seg. Han finner den og tar den med seg til en annen vannpytt. Han kaster den uti. Den blir borte, Kristian leter etter den med hånden og finner den igjen.*

Kristian lurer på om isklumpen vil forsvinne i vannet akkurat som snøen. Den blir litt mindre men forsvinner ikke. Når han ikke lenger kan se isklumpen vet han allikevel at den ikke er helt borte. Det viser han ved at han leter etter den med hånden sin.

Kristian skaffer seg her viten om vann, snø og is i mange ulike former, og gjør seg viktige erfaringer for senere læring. Som forsker er jeg fascinert av hvor konsentrert han jobber med utforskningen sin. Han holder fokus svært lenge hans alder tatt i betraktning. Det jeg finner utrolig i denne observasjonen er at Kristian faktisk utfordrer sin egen læring. Ved å bringe isklumpen inn i utforskningen, må han revurdere sin hypotese om at snø og is blir borte i det

de treffer vannet. Hva om den voksne hadde tatt med snø og is inn i barnehagen for å se hva som smeltet først.

### **”De to guttene”**

*En liten gutt fra en annen avdeling kommer bort til Kristian. Han står og ser på ham en stund, så gjør han det samme som Kristian, han kaster en isklump uti vannet og tar den opp. De to guttene ser på hverandre men sier ingenting. De kaster uti vannet annenhver gang. De holder på slik en stund og så kommer en assistent for å ta med Kristian inn.*

I dette tilfellet ser ikke den voksne barnet og hva barnet er opptatt av. Den voksne har ikke sett den spennende utforskningen Kristian har holdt på med og det som nå foregår mellom de to guttene. Det viser hvor viktig det er å være nær barna for å se og lytte til det de er opptatt av. Her har et gyllent øyeblikk blitt avbrutt. Hva ville ha skjedd hvis guttene hadde fått fortsette utforskningen sin en stund til?

## **5.5 Språkliggjøring**

Jeg presenterer her et representativt utvalg av observasjoner i kategorien språkliggjøring.

### **”Leser bok”**

*Maja 2,5 år tar meg i hånden leier meg bort til madrassen på gulvet. Hun henter en bok og gir den til meg. Hun peker på bildene og jeg tolker det dit hen at hun vil at jeg skal sette ord på det som er på bildene. ”Skal vi lese boka?” spør jeg og Maja nikker bekræftende. I boka er det bilder av forskjellige matvarer. Maja blar i boka. Jeg forteller hva matvarene heter og hun gjentar hva jeg sier. Når vi har sett på alle bildene, jeg har satt ord på dem, og hun har gjentatt, henter hun en ny bok. Denne er om dyr. Nå setter hun ord på, og jeg gjentar. Så sier jeg dyreløden og hun gjentar. Vi holder på helt til det er samlingstund.*

Maja viser tydelig hva hun vil gjennom å håndlede meg til madrassen og gi meg en bok. Jeg setter ord på intensjonen hennes når jeg spør: ”skal vi lese boka”? Jeg knytter ord til bildene i boka. Maja begynner på eget initiativ og gjenta hva jeg sier. Vi tar tur og hun imiterer ordene jeg sier. Når hun henter en ny bok skal vi bytte om på rollene. Hun vil imitere meg og vil nå være den som sier navnet på dyra først. Det er i allefall det hun begynner å gjøre, og jeg tolker det dithen at hun vil jeg skal gjenta hva hun sier. Hun virker fornøyd med det, og vi holder på med denne ”lesingen” lenge.

### ***”Sylteagurk”***

*Maja tar tak i glasset med sylteagurk. ”Vil du ha sylteagurk på?” sier pedagogen, og fisker opp en sylteagurk til Maja.*

Maja viser gjennom å ta tak i glasset med sylteagurk at hun vil ha sylteagurk på brødkiva si. Pedagogen setter ord på Majas intensjon: *”Vil du ha sylteagurk på?”* Maja klarer ikke å fiske opp sylteagurk med gaffel fra glasset, men hun klarer å dandere den på brødkiva. Pedagogen gir Maja den lille hjelpen hun trenger og resten greier hun selv. Viktigheten av at de voksne i barnehagen språkliggjør barnets kroppsspråk fremheves i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det å sette ord på barns handlinger og intensjoner er språkstimulerende i seg selv, men det er spesielt viktig for at barnet skal føle at det blir sett og hørt, dvs. bli lyttet til. Det får barnet til å ønske å kommunisere mer med omverdenen. Vygotsky mente at tenkning og kognitiv utvikling hadde utgangspunkt i sosialt samspill og at språket utviklet seg for at barnet skulle kunne kommunisere med andre mennesker (Lillemyr, 2004).

### ***”Konglen”***

*Jeg fant en kongle på bakken og plukket den opp. Jeg viste den til barna. Ola så den og sa: ”ekorn”. Ja, ekornet spiser kongler, sa jeg. ”Ekorn spiser sa Ola.*

Ola forbinder konglen med ekorn. Jeg tolker ytringen hans slik at jeg tror han vil fortelle meg at ekornet spiser kongler. Jeg bekrefter at jeg forstår hva han vil formidle ved si: *”Ja, ekornet spiser kongler.”* jeg utvider her barnets ytring for å gi den mening.

### ***”Skal vi synge om sauene”***

*Lise 1,8 år henter en sau i hylla og gir den til pedagogisk lede Nina. ”Skal vi synge om sauene?” sier Nina. Lise nikker. Nina og de andre voksne synger Bæ bæ lille lam. Når sangen er ferdig går Lise og henter en ku i hylla. ”Skal vi synge om kua?” sier Nina. Lise nikker og de voksne synger Kua mi. Flere barn går bort til hylla der dyra er og Ola 2,8 år henter en elefant og gir den til Nina. ”Skal vi synge om elefanten?” sier hun. ”Ja”, sier Ola, og de voksne synger En elefant kom marsjerende. Flere barn deltar i dette samspillet, handlingene gjentas,*



*de samme dyrene blir hentet gang på gang og det virker ikke som om barna synes det er kjedelig å synge de samme sangene om og om igjen.*

Her setter de voksne ord på barnas intensjoner og knytter dem til kjente barnesanger. Barna liker dette her. De voksne er nær dem og det er en koselig stund som er språkstimulerende for barna.

### ***”Bada?”***

*Jeg kommer inn på basen sammen med noen barn. Vi har vært på vannlekerommet. Kari 2,10 år kommer mot meg og sier: ”bada?” ”Ja”, svarte jeg, ”vi har vært på vannlekerommet og bada.”*

Her oppfatter jeg ordet ”bada” som en hel setning. Karis tonefall går opp på slutten av ordet slik at det blir et spørsmål. Det kan kanskje bety noe sånn som: ”har du vært med de andre barna på vannlekerommet? Flere ganger opplevde jeg at et ord kunne bety en hel setning. Et annet eksempel er beskrevet ovenfor når Ola sier ”ekorn” når vi kommer til de store trærne på den andre siden av veien. Han ville fortelle meg at de hadde sett ekorn i toppen av et tre. I slike situasjoner er det viktig å kjenne sammenhengen for å gi ordet mening. Hadde jeg ikke blitt fortalt at de hadde jobbet med et prosjekt om ekorn før jeg kom dit hadde jeg ikke forstått hva Ola ville fortelle meg.

## **5.6 Støttende stillas**

Jeg presenterer her et representativt utvalg av observasjoner i kategorien støttende stillas.

### ***”Appelsin”***

*På tur i skogen fant Kari 2,10 år et appelsinskall som noen hadde kastet på bakken. Kari plukker opp appelsin skallet og sier: ”appelsin”. Pedagogisk leder, Nina sier: ”Noen har kasta appelsinskall her, men det skal vel ikke kastes her?” ”Kaste” sa Kari (det virket på meg som intensjonen hennes var å ta med å kaste) ”Du kan kaste det her borte” sier Nina og peker på en søppelkasse høyt opp på en lyktestolpe. Når vi kommer bort til stolpen sier Kari: ”Hjelp meg,” og Nina løfter henne opp, akkurat nok til at hun kan kaste appelsin skallet selv.*

Den voksne forstår barnets intensjon, -hun vil kaste selv. Hun klarer ikke det helt selv, fordi hun ikke rekker opp. Her fungerer Nina som et støttende stillas for Kari. Hun gir henne akkurat nok hjelp til at hun klarer å kaste appelsinskallet selv.

Inne i basen satt de voksne mye på gulvet sammen med barna. De hyllene og møblene som befant seg i basen var lave, slik at selv ettåringene kunne se over dem. Barna kunne dermed se de voksne uansett hvor de befant seg i rommet. Jeg tror de voksnes tilstedeværelse og at barna ser dem kan gir en trygghet. I en studie som så på hvilken betydning utformingen av det fysiske rommet hadde for barns lek, fant forskerne at barna ikke lekte så mye i lekesoner der de ikke kunne se de voksne. Når barnet ikke kunne se den voksne, beskjefteget de seg mer med alene lek. Når de derimot kunne se den voksne, var de mer opptatt av å samhandle med andre barn. Det å kunne se den voksne hadde en støttende effekt på barnas samspill med andre. (Röthle, 2001)

## **5.7 utfordringer og muligheter i praksis**

Både pedagogisk leder Nina og pedagog Berit opplever en del utfordringer i forhold til å være medforskende sammen med barna. Krav fra foreldre om å være ute hver dag i tillegg til at barna sover ute hver dag, gjør at mye tid går med til påkledning i den kalde årstiden. Store barnegrupper med ulike interesser gjør det vanskelig å være utforskende med enkelbarn. De synes det er lettere i små grupper og når de tar med en liten gruppe ut av basen. Tid, og det å være tilstrekkelig bemannet, er to ting begge oppgir som begrensende faktorer. Nina uttrykker det slik:

*Vi er jo fire ansatte men det er fire timer i løpet av dagen vi er fire og to av dem går med til pauser, da er vi nede i to. Så det er en del utfordringer i forhold til det å skulle dele seg i grupper. Nå har jo vi forskjøvet litt på pauser så flesteparten har pause når barna sover, men det er ikke alltid det lar seg gjøre for man har jo møter ol. Vi har basemøte annenhver uke, og ledermøte engang i uka så vi har ikke fryktelig mye møter, men tiden strekker ikke helt til.*

Berit uttrykker det slik:

*Det er dette med tiden, det er alltid så mye annet som skal skje, spising, gå ut og skifte bleier. Det er veldig viktig at vi har nok voksne hele tiden, at vi ikke må gå underbemannet, men stort sett går det bra. Det går mest på de tingene der. Det går mest på å ha tid og være nok personer.*

Hva er egentlig nok tid og vil noen gang få nok av den? Kanskje vi kan ta tiden tilbake? Nina forteller at basen hun jobber i har en fleksibel dagsrytme i forhold til pauser og lignende. Fleksibilitet er bra fordi det gir større muligheter til å forske uavbrutt sammen med barn hvis pausene kan vente litt. I barnehagen finnes det mange tidstyver. Jeg vet ikke om barnehagen har noen praksis i forhold til å skjerme seg mot telefoner og forstyrrelser. Det er utrolig mange forstyrrelser i en barnehagehverdag som gir mange avbrudd i samspill mellom barn og voksne. Det å skjerme seg noe fra dem er en måte å ta tiden tilbake på. Man må ikke alltid svare på telefonen, og barnehageansatte generelt bør ha en høyere terskel for å forstyrre hverandre i samspill med barn. Jeg opplever i egen praksis at de ansatte ikke avbryter meg når jeg har samlingstund, men når jeg er opptatt av å se på maur sammen med noen barn, avbryter de for å gi beskjeder og gir meg telefoner og lignende. Her er det noe som skurrer. Jeg tenker at det å være i utforskende i samspill med barn er noe av det viktigste vi foretar oss i barnehagen. Jeg er sikkert ikke alene om å mene det, men hvorfor behandler vi det da som om det var uviktig? I eksempelet med Berit og Kristian hvor de kaster snø uti vanndammen, blir Berits samspill med Kristian avbrutt av et barn som faller og ikke klarer å reise seg opp igjen. Det står mange voksne fra andre baser i nærheten som kunne hjulpet barnet, men Berit velger allikevel å avbryte spillet med Kristian for å hjelpe den lille jenta. Hvorfor gjør hun det? Innser hun ikke hvor verdifullt spillet med Kristian er for hans læring? Jeg tror det er svært viktig at hele personalgruppa blir bevisst på hvor viktige slike samspillsituasjoner er. Da vil man kanskje bidra til å skjerme samspill fra unødige avbrytelser og avlaste hverandre med praktiske gjøremål selv om man ikke hører til på den basen.

Å være nok voksne er en viktig faktor. Når jeg observerer er Berit alene (fra sin base) ute. Dette er ikke noe godt utgangspunkt for å være medforskende sammen med barn. Det blir vanskelig for Berit å være tilstede i samspill med Kristian, når hun samtidig er alene om ansvaret for alle de andre. Når man organiserer bemanningen bør man ikke bare tenke på hva som fungerer praktisk sett, men også tenke på at man skal ha mulighet til å gå inn i samspill med barn over tid. Da bør man være minst to, slik at den som ikke er opptatt i samspill kan ta

seg av praktiske oppgaver. Denne dagen hadde årets første snø kommet og de voksne burde kanskje forutsett at det kunne innby til mange spennende muligheter for utforskning. At de voksne tenker på at samspill mellom barn og voksne må tas vare på vises i det Nina forteller:

*”Det vi gjør hos oss som jeg tror er en fordel, er at ingen arbeidsoppgaver er lagt til vakter. Da kan du gjøre ferdig det du er opptatt av og ikke måtte gå fra det for å dekke på bordet fordi du har tidligvakt. Det kan noen andre som ikke er opptatt gjøre. Vi prøver å ha de praktiske oppgavene litt flytende til den som er ledig. Så når vi faste er på jobb så trenger vi ikke snakke med hverandre omtrent vi, for vi vet hva som skal gjøres. Tror det er en fordel i forhold til det å være nær ungene og ikke binde opp vaktene til arbeidsoppgaver. Da tror jeg det er lettere å være sammen med ungene og utforske”.*

Jeg fikk inntrykk av at dette handlet om organiseringen innendørs. Dette er en interessant tankegang som personalet burde overføre til barnehagens uterom også. Utforskning foregår ikke bare innendørs, -tvert imot, de fleste av mine observasjoner av utforskning i samspill foregår utendørs. I eksempelet ”Skal vi synge om sauene” er begge pedagogene og assistenten tilstede for barna. De sitter på gulvet er fysisk nær barna og virker engasjert og er deltagende i det barna er opptatt av. Den siste assistenten tar seg av praktiske oppgaver. Her er det tre voksne som er tilstede for barna. Det gir helt andre muligheter for deltagelse i barnas aktiviteter.

## **6. Videre analyse og drøfting ut fra forskningsspørsmålene.**

I denne delen fortsetter jeg å analysere og drøfte dataene mine. Jeg vil også prøve å svare på forskningsspørsmålene.

### **6.1 Hvordan ”utforsker” og lærer små barn?**

Pedagog Berit mener barna lærer både av voksne og andre barn i barnehagen. De observerer og imiterer det de voksne gjør og vil gjerne gjøre det samme. Hun forteller:

*”Når de er strenge på hverandre er de strenge på samme måte som vi er strenge på dem”.*

Hun mener også at barn lærer gjennom å imitere hverandre. Hvis et barn begynner å kjøre bil på bordet er det andre som gjør det samme. De observerer hverandre og lærer av hverandre.

Berit mener at læring skjer gjennom hele dagen og i alle situasjoner i barnehagen, ikke bare når man tenker at de skal lære. Pedagogisk leder understreker at barn lærer gjennom å få utfordringer de kan klare og mestre. Begge pedagogene fortalte at barna brukte sansene sine mye i utforskning. De ville gjerne ta på smake på og lignende.

Jeg så barn som testet ut hypotesene sine og som testet de gang på gang for være sikker på at det de erfarte stemte. I svært mange situasjoner så jeg fenomenet gjentakelse i barnas utforskning og i andre lærende samspill med barn og voksne.

I de følgende avsnittene vil jeg drøfte videre hvordan barn utforsker og lærer i samspill med andre.

## **6.2 Er de voksne medforskende sammen med barna og utfordrer de barna i deres læring? Hva skjer når de voksne overser barnas ”opdagelser”?**

Dette er egentlig tre spørsmål men jeg velger å svare på dem samlet fordi de henger naturlig sammen.

I løpet av den tiden jeg var i barnehagen så jeg kun ett forsøk på å være medforskende sammen med et barn. Forsøket var av en så kortvarig art at det ikke ble noe gjort noe forsøk på å utfordre barnets tanker og utforskning. Dette var et uventet funn for meg. Reggio Emilia filosofien legger jo stor vekt på den voksne som medforsker. Og jeg forventet å se mye utforskende samspill mellom barn og voksne i denne barnehagen. Det jeg derimot så var mange muligheter til å gå inn som medforsker i samspill med barn. Som de voksne ikke så. Hva kan være årsaken til det? De voksne var opptatt med andre ting, mange praktiske oppgaver, og i uterommet hvor jeg så den mest spennende utforskningen, var de voksne i min mening, nær barna, men ikke nære nok. Det virket som om de var mest opptatt av å holde oversikt over hvor barna befant seg og hjelpe de som falt, mistet votter og lignende. Kan det være slik at personalet ikke ser de mulighetene som uterommet byr på? I uterommet finnes det sand, steiner, vann, snø, pinner, blader, kongler, innsekter for å nevne noe. Og det viktigste av alt er kanskje at uterommet er i stadig forandring og det er alltid noe nytt og

spennende der som barn og voksne kan utforske sammen. En av de dagene jeg observerte hadde årets første snø lagt et hvitt teppe over uterommet. Det pirret barnas sanser på mange måter. Når jeg spurte Pedagogisk leder om hvordan barn utforsker svarte hun:

*”Jeg tror det kommer mer til uttrykk ute og på tur, der er det litt større, inne miljøet kjenner dem ganske godt nå og på turer hvor vi kan oppdage helt nye ting.”*

Jeg mener personalet i barnehagen kunne vært flinkere til å forandre rommet inne i barnehagen også. Det blir kjedelig å være i det samme rommet i flere år dersom ingenting byttes ut og ”røres til”. Rommet bør forandres i tråd med barnas interesser og bringe inn materiell som fremmer utforskning, kreativitet og fantasi. Inneromme i basen innbød ikke noe spesielt til utforskning synes jeg. Lekemateriellet var tradisjonelt, tog, biler, dukker, vogner og dyr. Det som kunne innby til utforskning var trekantspeilet som barna kunne krype inn i å se seg selv fra alle mulige kanter og vinkler, og så bøkene. Barna i basen elsket bøker og de var tydelig utforsket på flere måter. De var sett i og lest i, revet i og spist på. Noen studenter hadde laget vei av grå tape på et bord barna brukte til å kjøre biler på. Dette var populært men kunne jo utvikles videre for å pirre barnas interesse. En morgen kunne det kanskje stå et hus på bordet eller en tunnel av pvc rør til å kjøre igjennom?

Slik jeg ser det var de voksne mer nær barna inne på basen. I samspeillet om dyra er de voksne deltagende og nær barna. De setter ord på og synger. Dette er svært viktig for barnas språkutvikling. Heller ikke her ser jeg noen tegn på at de voksne utfordrer barna i deres læring. Det går mest i det barna kan fra før, hva dyra heter og hvilken lyd det lager. Barna var svært opptatt av disse dyra og tok dem frem nesten alle de gangene jeg var i barnehagen. Personalet oppfattet barnas initiativ til at de ville de skulle si hva dyra het hvilken lyd de lagde og at de skulle synges en sang som passet, for eksempel Bæ,bæ lille lam til sauen. For å ta tak denne interessen og utfordre barna i deres læring kunne de laget et lite prosjekt om et av dyra eller bondegårdsdyr? Her kunne man ha trukket inn barnas kunnskap og erfaringer. Noen av barna har sikkert vært på en bondegård og sett sauer. Kanskje noen har familie som bor på gård. Her kunne foreldrene trekkes inn for å fortelle hvilke erfaringer barnet har og kanskje tatt med noen bilder som barnet kunne vise frem og fortelle om. Selv de barna som ikke har så mye verbalspråk ennå kan formidle noe til gruppa i en slik setting. De voksnes kunnskap kan trekkes inn, de kan dra på bondegårdsbesøk, de kan arbeide med saueull slik at barna kan oppleve begrepet sau med mange ulike sanser. Smake på mat som kommer fra

sauen f.eks. Her er det mange situasjoner hvor en kan gå inn som medforskende voksen. Ikke bare når det er planlagt at man skal holde på med prosjektarbeid men gjennom hele dagen. Når barnet er i et prosjektarbeid de er opptatt av, tenker jo ikke de at det skal jeg bare holde på med to timer på torsdager. Til sammen vil dette gi barna nye erfaringer og ny kunnskap om hva en sau er. Begrepet sau har fått et større innhold og de vil sikkert også lære mange nye begrep knyttet til begrepet sau. Ull er et eksempel, som barna har luktet på, kjent på,- og kanskje også puttet i munn og smakt på. Det er i dette mellomrommet, den proksimale utviklingszone (Lillemyr, 2004), mellom det barnet kan og mestrer og det barnet ennå ikke forstår eller får til som læringspotensialet ligger, og de voksne kan her stimulere og utfordre barnas egne erfaringer slik at de får nye erfaringer og ny kunnskap. Jeg mener at den voksne rolle i dette mellomrommet er krevende. Det er en balansegang som krever stor kunnskap om barns læring og temaet det utforskes i.

I artikkelen Barnehagen som læringsarena for de yngste barna, som bygger på et utviklingsprosjekt gjennomført på en småbarnsavdeling, sier Alvestad at det er to måter å være delaktig i barns læring på. Den ene måten er å være oppmerksom å lytte til barna, man er nær barna og deltar sammen med dem. En annen måte å være delaktig på er å utfordre barna i deres læring. Man inspirerer barna stiller spørsmål som får barna til å tenke videre og bringer inn nye aspekter (Alvestad, 2009). Et eksempel kan være Kristian og snøen hvis pedagogen hadde vært delaktig og utfordret Kristians tanker kunne hun kanskje tatt snøen i hendene sine for å se at den smeltet der også. Kristian og den voksne kunne tatt med snø og is inn for å se hva som skjer da, legge den i kjøleskapet og i fryseboksen. Helle den i varmt og kaldt vann. Det er mange muligheter til å utfordre barnets tenkning uten å gi dem svaret med en gang. Utviklingsprosjektet Alvestad ledet viste at de voksne var tilstede for barna og deltok sammen med dem, men de var fraværende og deltok i mindre grad i forhold til det å skulle utfordre barna i deres læring (Alvestad, 2009). Dette stemmer overens med mine funn. Jeg så deltagende voksne som var nær barna og deltok i mange situasjoner, men jeg så i mindre grad voksne som utfordret barn i deres læring mens jeg var der.

De voksne så ikke barnas initiativ i alle situasjoner. Det kunne virke som om verbale og kroppslige initiativ rettet direkte mot den voksne var de som ble fulgt mest. For eksempel når Ola gir pedagogisk leder sauen. Når det gjaldt barnas utforskning, deres oppdagelser og hva de var opptatt av, tyder mine funn på at de voksne ikke fulgte barnas initiativ i like stor grad.

De overså dermed mange av barnas spennende oppdagelser. Hvilke konsekvenser fikk det for barnas læring? I mine observasjoner så jeg bla. at barna ikke kom videre i sin utforskning der og da. De gav opp og mistet interessen. De skifter fokus over til noe annet, som i eksempelet med Per og trakten. De voksne ser ikke hva som ligger i barnets proksimale utviklingssone, det barnet prøver å finne svar på, og kan derfor ikke bidra til å støtte barnet mot dets fulle læringspotensiale. Dette er også viktig informasjon som kunne vært utgangspunkt for prosjektarbeid. Barnet finner mening og kunnskap i felleskap med andre barn og voksne. De jobber sammen for å bygge opp kultur og kunnskap (Rinaldi et al., 2009). Når barnet står foran et problem det ennå ikke klarer å løse, kan samarbeide seg frem til kunnskap gjennom å støtte seg på andres erfaringer og kunnskap. På denne måten kan barna jobbe sammen i det Vygotsky kaller barnets proksimale utviklingssone (Rinaldi et al., 2009). I eksempelet med trakten har ikke Per noen å støtte seg til. Han mangler et støttende stillas (Bruner & Aukrust, 1997) i form av en voksen som kunne bidratt med sine erfaringer slik at Per kunne utforsket traktens funksjon videre. Isteden gir han opp trakten og begynner med noe annet. Når de voksne ikke ser og utnytter alle muligheter for læring i barnehagen, tror jeg barnehagen blir fattigere som læringsarena.

### **6.3 Hvilken betydning har medforskende barn for barns læring?**

Dette forskningsspørsmålet ble til underveis i feltarbeidet. Jeg er nå klar over at jeg undervurderte barnas kompetanse og at jeg var mer preget av diskurser om små barn enn jeg var klar over og at det preget min forforståelse. Jeg hadde ikke forutsett at barn ville forske så mye sammen i denne aldersgruppen. Det var et viktig funn for meg å se at de faktisk gjorde det, og jeg ble nysgjerrig på hvilken betydning det kunne ha for barnas læringsprosesser.

Flere forskere er opptatt av at det barn lærer av andre barn er forskjellig fra det de lærer av voksne, både i innhold og i måten det læres på. Relasjonen mellom jevnaldrene barn er mer jevnbyrdig og bidrar til læring på barns premisser (Greve, 2009). Per og Ola er begge to år og leker mye sammen. I eksempelet hvor de to utforsker den første snøen gjennom at de leker at de lager mat så jeg at de brakte ulike erfaringer inn i det utforskende samspillet. Det kunne være elementer av fantasi som for eksempel at de later som om snø er sukker. Dette tilførte utforskningen et element av lek og jeg tror det bidro til å opprettholde interessen for det de holdt på med. Per bringer inn elementet sukker, og bidrar til å sette i gang assosiasjoner hos



Ola. Dette handler om noe som smelter inn og han sier ”varme litt”. Dette er kanskje å dra det litt langt, men jeg tenker at Pers sammenlikning av snø og sukker kan ha bidratt til Olas tanker om at dette vanligvis skjer i noe som er varmt. De inspirerer hverandre, tar tur i utforskningen og de lytter til hverandre. Pramling mener at barn leker og lærer samtidig. Barnet er ikke et lekende barn eller et lærende barn, men et lekendelærende barn (Pramling Samuelsson et al., 2009). I kategorien utforskning i samspill barn-barn var lek og læring i de fleste observasjonene flettet inn i hverandre.

Ola og Per er gode venner. Det var et spesielt sterkt vennskaps bånd mellom Ola og Per. Et vennskap som også Kari var en del av. Pedagogene fortalte at de tre hadde fulgt hverandre fra de startet i barnehagen som ettåringer. Greves forskning på de yngste barnas vennskap i barnehagen, tyder på at samspill i vennsksrelasjoner er en viktig faktor i barns læring. En måte små barn kommuniserer på er å imitere hverandre. Corsaro mener at denne formen for imitasjon er noe mer en bare å herme. Barnet som imiterer tolker det det andre barnet har gjort og bringer nye elementer inn i imitasjonen. Det betyr ikke nødvendigvis at barnet gjentar handlingen, men det var noe ved handlingen som opptok barnet og det elementet imiteres på barnets egen måte (Greve, 2010). Per og Ola gjentar ikke hverandres handlinger men er begge fasinert av fenomenet at snøen blir borte. De bidrar på ulik måte Per tar i snø og Ola rører. I eksempelet med Kristian og isklumpen kunne jeg se at den lille gutten fra en annen avdeling gjentok Kristians handling. Han kastet en isklump uti vanddammen og tok den opp igjen, akkurat som Kristian. De to guttene kommuniserte med hverandre på denne måten selv om de ikke brukte ord. De så på hverandre og tok tur. Jeg tror kanskje imitasjonen kunne utviklet seg til at guttene etter hvert ville tilført imitasjonen nye elementer hvis samspillet ikke hadde blitt avbrutt.

Teorien om tilstedeværelsen av de tre pedagoger er helt sentral i Reggio Emilia filosofien, og de andre barna i gruppen regnes som barnets 2.pedagog (Wallin, 1986). I arbeid med prosjekt brukes andre barn som støttende stillas. De støtter seg på hverandres erfaringer for å løse et problem eller finne svar på et spørsmål.(Rinaldi et al., 2009) Jeg tror at den voksne må ha en aktiv rolle i å støtte barna i å være støttende stillas for hverandre. Den voksne må være nærværende og tilgjengelig for barna også i utforskende samspill mellom barn-barn.

## 6.4 Hvordan kan vi arbeide med prosjekt med de minste barna og hvordan holder man interessen for prosjektet oppe?

Jeg fikk ikke observert noe arbeid med prosjekt i den tiden jeg oppholdt meg i barnehagen. Men pedagogisk leder Nina fortalte at de nettopp hadde avsluttet et prosjektarbeid om ekorn før jeg kom. Hun fortalte at utgangspunktet for prosjektet hadde vært at barna hadde observert to ekorn i trærne på tur i en park som de var veldig opptatt av. Det var viktig informasjon og få og jeg så tydelig at prosjektet hadde satt spor hos barna. Barna viste når vi var på tur i skogen at interessen for ekorn fortsatt var tilstede og at barna kanskje ikke var helt ferdige med dette prosjektet selv om de voksne formelt sett hadde avsluttet det. Nina sier om barnas interesse:

*”Denne interessen har holdt seg ganske lenge, det er en stund siden vi så det ekornet nå. Så det er det å ta utgangspunkt i en liten ting kan bli ganske stort. Hvor lenge holdt vi på? En måneds tid tror jeg. Det som ofte er med prosjekter inne hos oss er at de varer ikke alltid så lenge. Det er mye her og nå prosjekter.”*

I fokusgruppeintervjuet uttalte derimot Nina at prosjektene egentlig aldri ble helt avsluttet, men kanskje tok en annen retning og endte opp i noe annet. De voksne beskriver at prosjektinteressen kan vare lenge, også hos små barn, men at det kanskje er flest her-og-nå prosjekter.

Jeg vet ikke i hvilken grad de voksne styrte retningen på prosjektet, men jeg vet at de knyttet det til sangen ”Nøtteliten” fordi hele barnehagen har Alf Prøysen som årstema i år. Nina sier:

*”Du skal du være litt varsom, slik at du ikke overtar prosjektet fra barna, slik at du styrer det dit du vil og ikke dit ungene vil. Det kan være vanskelig den overgangen der. Små barn er veldig lette å få med seg, men du skal ha dem med på det, ikke fordi jeg er interessert i det men fordi ungene er interessert i det. Du kan få dem med på hva som helst egentlig, så det er viktig å være lydhør for det ungene faktisk interesserer seg for. Det er de som skal styre veien i prosjektet, - vi kan jo ha tenkt oss en vei, men det er ikke sikkert det er det ungene er vil, og da må vi snu underveis.”*

Nina er inne på noe viktig her, i ytterste konsekvens kan barnas prosjekter utvikle seg til å bli de voksnes prosjekter hvis man ikke er varsom. Dette er etter min mening en vanskelig oppgave for personalet. Det krever evnen til å lytte til hva de små barna forteller gjennom ord

og handling. Det handler om å sette seg selv litt på sidelinjen, veilede men ikke styre, og fokuserer på hva barna er opptatt av og ikke hva vi synes de burde lære. Innenfor Reggio Emilias filosofi lar man barna vise vei og de har ingen læreplan tilsvarende vår rammeplan. Både Pramling Samuelson og Jansen mener at barns lek og læring, og da også innholdet i prosjekter bør knyttes opp mot rammeplanen. Det er den voksnes ansvar og rette barnets oppmerksomhet mot et innhold. Den voksne styrer barnet mot og utfordrer det til å tenke rundt det rammeplanen sier at barn skal lære noe om (Pramling Samuelsson et al., 2009) og (Jansen, 2008).

Det å holde interessen opp hos ungene i et prosjektarbeid kan være en utfordring, og jeg spurte pedagog Berit om hvordan de gjorde det i praksis. Hun fortalte at de tok opp tema jevnlig med barna, at de snakket om det når de var på tur og i samling. *"Husker dere ekornet vi så? Skal vi synge om ekornet?"* Hun fortalte også at de spiller videre på barnas initiativ. Når for eksempel noen barn nevner ekornet så sier de voksne: *"skal vi se etter ekornet på tur? Skal vi synge sangen eller skal vi se etter bilde av ekornet i boka."*

En annen måte å holde prosjektinteressen varm på er å dokumentere prosjektet med bilder. Pedagogisk leder forteller at de har hengt opp bilder av ekorn inne på basen og at barna var veldig interessert i å se på bildene. Når jeg var der hang disse bildene inne på rommet der barna spiste. Der hang det også et formingsarbeid i form av et tre som barna tydeligvis hadde laget sammen i prosjektet. Barna så på og var opptatt av disse tegningene mens de spiste, men siden døren til dette rommet ellers var lukket var denne dokumentasjonen stort sett usynlig for barna. Om dokumentasjonen hadde blitt flyttet inn der når prosjektet formelt var slutt vites ikke, men barna viste fortsatt en interesse for bildene.

At prosjektet har satt spor både hos barn og voksne på småtroll er tydelig i det Nina avslutter fortellingen om prosjektet med å si:

*"Og etterpå når vi har gått tur, så har vi alltid sett etter ekornene."*

## **6.5 Hvordan viser små barn sin kompetanse?**

Som tidligere nevnt har jeg svært liten erfaring med barn under tre år, noe som var en grunn til at jeg valgte å forske på akkurat de minste. I forkant av feltarbeidet var jeg spent på hvordan

det ville være å komme inn blant en gruppe småbarn som en fremmed. Ville jeg føle meg utenfor og i veien, ville barna være skeptiske til meg som nykommer? Jeg regnet nesten med at jeg måtte bruke lang tid på å bli kjent med dem. Jeg så for meg barn som ville være veldig avhengig av sine nære voksne. På nytt hadde diskurser om små barn påvirket min forforståelse. Jeg viste jo at små barn er kompetente og kan klare mye, men det som virkelig overrasket meg var hvor stor deres sosiale kompetanse var. Den usikkerheten jeg hadde følt før jeg kom til barnehagen forsvant fort da jeg møtte barna. De ønsket meg velkommen, tok meg inn i fellesskapet og viste meg hvordan jeg kunne delta i fellesskapet sammen med dem. De tok meg i hånden og viste meg vei inn på basen og hvor jeg kunne sitte. Her er et eksempel:

*Jeg kommer inn på basen og Maja 2,5 år rekker armene mot meg og jeg løfter henne opp en stund og setter henne ned. Hun tar meg i hånden og vil at jeg skal sette meg på madrassen på gulvet. Hun henter en bok og gir den til meg.*

Maja ønsker meg velkommen ved å rekke armene mot meg. Jeg har på dette tidspunktet vært i barnehagen før men det er litt over en uke siden og hun er tydelig glad for å se meg igjen. Velkomsten får meg til å føle meg velkommen. Hun vil at jeg skal delta i samspillet med henne. Hun viser meg vei til madrassen og finner en bok vi kan se i sammen. Hun vet at jeg er ny og ikke så godt kjent på basen. Hun tar derfor styringen over hvor vi kan sitte og hun finner selv frem en bok vi kan lese. I denne situasjonen er det ingen grunn at jeg som nykommer bør føle meg usikker,- barnet viser vei.

I barnehagens grunnsyn ligger det at de skal se på barnet som kompetent, unikt og utforskende. At de voksne så på barna som kompetente kom frem både i observasjonene mine og i intervjuene. Da jeg spurte pedagog Berit om hvordan barna i basen viser sin kompetanse svarte hun:

*”For meg så betyr det at alle barn kan noe, at alle er flinke til noe. Til og med Kristian 2,1 år som ikke har så mye språk greier liksom å gjøre seg forstått, for eksempel gjennom ansiktsuttrykk og peking, og han går til grinda hvis vi snakker om å gå ut. Eller det kan være det at de vil eller prøver å smøre maten sin selv på kjøkkenet. De er omsorgsfulle for hverandre, selv om de er små så skjønner de når andre er lei seg og kommer bort og stryker og sånne ting. Alle barn kan noe og er flinke til noe og uttrykker det på sitt vis og sin måte.”*

Berit påpeker at det er viktig å holde fokus på at barna er kompetente utifra der de er. Dette understreket også pedagogisk leder. Jeg mener at det viser at de velger å se barnet utifra hva det kan, i motsetning til hva det ikke kan. Selvsagt er det ting små barn ikke kan som større barn og voksne klarer, men det blir et valg vi må ta, -skal vi se mangelbarnet eller det rike kompetente barnet.

De voksne la også stor vekt på at barna skulle bli selvstendig. Alt materiellet var plassert i barnas høyde slik at barna selv kunne finne frem det de ønsket å leke med uten å be den voksne om hjelp. Dette viser meg at de lar barna få bruke sin kompetanse og at de syntes det er verdifullt at de bruker den. Hadde lekemateriellet i stor grad vært plassert slik at barna måtte ha hjelp av de voksne for å få tak i det, ville de voksne bidratt til å gjøre barna inkompetente. Formingsmateriellet derimot var gjemt inne på et lukket rom, det var ikke tilgjengelig for barna og barna kunne heller ikke se det og få lyst til å bruke det. Barna spiste inne på dette rommet som hadde et stort bord med tripp trapp stoler rundt. Jeg forstår at det er utfordringer i forhold til å ha formingsmaterieell stående fremme for små barn, og i fokusgruppe intervjuet spurte jeg dem om dette. Jeg forstod dem slik at de ikke helt hadde gitt opp tanken på å ha materiellet fremme. De hadde prøvd og det hadde ikke vært helt vellykket, men de var villige til å prøve igjen.

Pedagog Berit fortalte at de hadde hatt spesielt fokus på selvstendighet året før og sa:

”Jeg synes det er viktig at de får prøve selv, å kle på seg selv eller smøre mat selv. At de får utfordringer på alt de kan få utfordringer på. Vi er bevisst på at de får prøve selv før vi griper inn. I fjor jobbet vi med selvstendighet på flere områder. Vi hadde fokus på det å kle på seg selv og å krabbe opp på stellebordet selv. Under måltider får alle sin egen kniv og hjelper til med å smøre selv.”

Jeg opplevde at barna i større grad fikk vise sin kompetanse på felleskjøkkenet. Der var det lagt opp til at barna skulle klare selv, alt i fra å hente tallerken og ta seg mat selv, til å kaste rester i kompostbeholderen og rydde tallerken, kopp og bestikk på plass i den trallen hvor oppvasken skulle stå. Det var imponerende å se hvor mye de små barna klarte selv i denne settingen. Maja 2,5 år trengte bare litt hjelp av pedagogen til å fiske opp sylteagurkene hun ville ha på brødskiva fra glasset. Ellers gjorde hun faktisk alt selv. Jeg holdt pusten når hun gikk over gulvet med tallerkenen men brødskiva med sylteagurk stadig sklei nærmere kanten. Maja oppdaget det, rettet opp brødskiva, og gikk videre til plassen sin ved bordet. Hun klarte det!

Barna på Småtroll viste sin kompetanse på flere måter mens jeg oppholdt meg i barnehagen. Det er viktig at de voksne legger til rette for at barn skal kunne vise sin kompetanse. Eksempelet fra felleskjøkkenet viser det. Jeg ble overrasket over barnas kompetanse ved flere anledninger, og kanskje mest lot jeg meg imponere av deres sosiale kompetanse. Pedagog Berit som ikke hadde jobbet så lenge som småbarnspedagog uttrykte det slik:

”Små barn er flinke til å vise omsorg for hverandre. Vi lærte på skolen at vennskap først kom i 3 års alderen det stemmer ikke. De er bekymret for hverandre, utvikler vennskap og savner hverandre når den andre ikke er der. De er opptatt av hverandre og at man har det bra og sånne ting selv om de er under tre.”

Det er tydelig at vi må revurdere våre forestillinger om de minste barna, og forskning på de minste kan være et viktig bidrag i så måte.

## **6.6 Forholdet mellom teori og praksis**

I mange situasjoner så jeg en høy grad av samsvar mellom det pedagogene sa og hva jeg observerte. Jeg så en høy grad av medvirkning. Barna fikk delta på mange arenaer, det var lite stengsler på basen, og barna valgte selv når de hadde lyst til å gå inn for eksempel. De voksne lot barna ta regien i samspill, og de deltok sammen med barna og tok vare på deres initiativ i mange situasjoner. At de voksne ser barnas initiativ og tar de på alvor forteller pedagogisk leder Nina her et eksempel på:

”Vann er alltid spennende, og det prøver vi å følge opp ved at når vi ser de er litt mye oppi vasken så går vi på vannlekerommet isteden. ”

Dette er et godt eksempel på medvirkning. Barna viser gjennom sine handlinger at de har lyst til å leke med vann. De holder på i vasken som på basen ikke er lov. Istedenfor å hindre barna i å utføre denne leken tar de voksne barna med på vannlekerommet. De følger barnas initiativ.

Begge pedagogene fremstilte i intervjuene et syn på barn som kompetente og utforskende. De presiserte også begge to at det var viktig å være nær barna for å se hva de er opptatt av. Pedagogisk leder sa også at for å være en medforskende voksen sammen med små barn, må man befinne seg på gulvet, der de er. De voksne var nær barna og befant seg på gulvet

sammen med dem i mange situasjoner, men ikke i alle. Utifra barnehagens pedagogiske forankring og pedagogenes kompetanse, som kom frem gjennom intervjuene, mener jeg man burde forventet å se utforskning i samspill mellom voksne og barn, der den voksne var medforsker og utfordret barnet i dets læring. Selv om materiellet er for lite til å si noe generelt om dette, viser mine funn at de voksne i liten grad var medforskende sammen med barna og at de i liten grad utfordret barnas læring. Her mener det er ganske tydelig det Taguchi sier om at vårt grunnsyn og hvordan vi ønsker å jobbe med barna ikke alltid stemmer overens med hvordan vi utfører vår praksis. Man sklir lett inn i tradisjonelle måter å jobbe på uansett hva slags pedagogisk forankring man jobber utifra (Lenz Taguchi, 1997).

I fokusgruppeintervjuet gjorde jeg personalet oppmerksom på hva jeg hadde sett, og at de gikk glipp av mange muligheter til utforskning med barna. Pedagogisk leder mente det var vanskelig å gripe tak i alt. Det er mye som skjer i barnehagen. Hun foreslo at de kanskje måtte dele i enda mindre grupper for å få med seg det som skjedde med barna. Personalet hadde ikke så mye å si om det men de sa meg ikke imot. Jeg tolker det derfor dit hen at det kan være noe i mine funn. I intervjuene fortalte om utfordringer i forhold til å være medforskende sammen med barna. Utfordringene er høyst reelle, og som pedagogisk leder i barnehage forstår jeg dem, men jeg tror også det handler om organisering og hva vi prioriterer som viktig. Utfordringene er der ja, men også mulighetene, og jeg så mange av dem mens jeg oppholdt meg i barnehagen. Personalet viser at de setter utforskning i samspill høyt ved å organisere vakter slik at den som er opptatt av noe sammen med barna slipper praktiske gjøremål. Det tar den som er ”ledig”. Jeg tror dette er et veldig godt utgangspunkt for å være medforskende sammen med barn. Man slipper å avbryte samspillet fordi man har tidligvakt og skal dekke bordet.

Taguchi setter spørsmål ved hvor makten over den pedagogiske praksisen fins, og hvem har makt til å forandre den (Lenz Taguchi, 1997) Etter min mening har personalet på Småtroll den makten. Noen av utfordringene personalet beskriver må nok de og vi andre som jobber i barnehagen leve med, vi vil nok aldri ha ”nok” personale og ”nok” tid, men vi må gjøre det beste ut av det personalet og den tiden vi har til rådighet. Det gjelder å se mulighetene fremfor begrensningene. Personalet på Småtroll er fleksible i sin tankegang og organiserer hverdagen godt i de fleste situasjoner. En kontinuerlig refleksjon rundt deres praksis er viktig og nødvendig for å skape endring. Når jeg var i barnehagen fortalte de at de ikke hadde kommet helt i gang med å bruke pedagogisk dokumentasjon som arbeidsmåte ennå. Både bilder,

videoobservasjon og praksisfortellinger kan være et godt utgangspunkt for å reflektere over praksis. Jeg tror at ved å dokumentere sin praksis og reflektere rundt den, vil på sikt deres forestillinger om hvordan de ønsker å jobbe nærme seg deres utøvelse av praksis i alle situasjoner. Det krever en bevisstgjøring og et ønske om å jobbe med det hos de som jobber der.

## 6.7 Tanker om oppgavens validitet

Jeg har så detaljert som mulig prøvd å beskrive målene mine for å gjennomføre denne studien og hvordan jeg har gått frem i praksis. Ved å presentere barnehagen studien er gjennomført i har jeg prøvd beskrive konteksten forskningen er foretatt i.

Å vurdere validitet er å vurdere funnernes sannhet. Det er spesielt to typer validitets problemer som viser seg i kvalitative studier, refleksivitet og reaktivitet. (Maxwell, 2005) Det er umulig å fjerne forskerens egne teorier, forståelse og blikk, slik at forskeren kan være fullstendig objektiv. Det er derfor viktig å gjøre rede for hvem forskeren er og hennes forforståelse. Dette vil påvirke det forskeren ser og hvordan hun tolker dataene. Dette kalles refleksivitet (Maxwell, 2005). I oppgaven har jeg gjort rede for hvem jeg er. Mine kunnskaper, erfaringer og verdisyn danner til sammen min forforståelse, og er grundig beskrevet i metode delen. Den vil hjelpe leseren til å vurdere i hvilken grad min subjektivitet påvirker funnene mine. Min tilstedeværelse i barnehagen vil påvirke informantene, slik at de kanskje oppfører seg annerledes enn om jeg var der. Dette fenomenet kalles reaktivitet (Maxwell, 2005). Jeg forsøkte å minske dette metodologiske problemet ved å være åpen om hva jeg skulle se etter. De voksne informantene fikk en skriftlig redegjørelse om hva studien skulle handle om. Jeg brukte også litt tid på å bli kjent med informantene forut for observasjonen og intervjuene. Jeg deltok i arbeidet slik at min tilstedeværelse skulle oppleves som mest mulig naturlig. Maxwell lister opp noen strategier som kan brukes for å vurdere validitet, men understreker at man må tenke grundig igjennom hvordan man effektivt kan bruke dem i materialet sitt. Ikke alle disse strategiene vil fungere på alle typer studier (Maxwell, 2005). Jeg har valgt å bruke de jeg mener er relevante for å vurdere validitet i min studie. Disse er: **deltagelse over tid, et rikt datamateriale, informantenes validering av funnene, triangulering og overførbarhet.** Jeg forstår dem på denne måten i tilknytning til min studie:



Deltagelse over tid handler om å være i barnehagen over litt tid. Jo lengre man er der, jo mer data får man og man kan føle seg sikrere på at man ikke trekker forhastede slutninger (Maxwell, 2005). Materialet mitt er ikke stort, men er allikevel stort nok til å synliggjøre samspillet betydning for små barns læringsprosesser mener jeg. Jeg brukte god tid på å bli kjent med informantene, jeg var der over flere dager, og jeg observerte i mange ulike situasjoner både inn og ute i barnehagen og på tur i skogen.

Et rikt datamateriale inneholder data som er detaljerte og varierte nok til at de viser et helhetlig bilde av hva som skjer (Maxwell, 2005). Jeg beskrev dataene mine grundig slik at leseren skulle forstå konteksten de var observert i. Jeg brukte blyant og papir når jeg observerte og beskrev det jeg så så detaljert som mulig. Intervjuene ble tatt opp med voice-recorder. De ble transkribert i sin helhet. Spørsmålene jeg stilte i intervjuene var åpne slik at de gav fylldige og beskrivende svar.

I intervjuene og i fokus gruppeintervjuet diskuterte jeg med informantene hva jeg hadde sett da jeg observerte. Da observasjoner og intervjuer foregikk parallelt, diskuterte vi ikke så mye det jeg hadde sett i intervjuene, men i fokusgruppeintervjuet, som ble gjennomført når observasjonene var ferdige, fikk jeg presentert mine funn, og hørt informantenes respons på det jeg hadde sett. De bekreftet mine funn, de av positiv art men også de av negativ art ved ikke å forsvare seg med å motsi det jeg hadde sett. Slik validerte informantene mine funn.

Det å bruke flere metoder for å studere et fenomen kalles metode triangulering. Å bruke flere metoder for å samle inn data kan øke validiteten i studien men ikke nødvendigvis. Det metodiske problemet refleksivitet for eksempel. Kan påvirke alle metodene i en studie (Maxwell, 2005). Jeg benyttet metodene observasjon, intervju av enkeltpersoner og fokusgruppeintervju. Fokus gruppeintervjuet bekreftet mine observasjonsfunn, og innholdet i intervjuene bekreftet i mange situasjoner det jeg så og opplevde i barnehagen. Derimot når det gjaldt utforskende samspill mellom barn og voksne, og de voksnes evne til å utfordre barna i deres læring, var det et språk i hva man burde forvente utifra innholdet i intervjuene og hva jeg observerte.

Overførbarhet handler om at funnene i forskningen blir gjenkjent og kan benyttes i andre sammenhenger uavhengig av denne studien (Maxwell, 2005). Jeg tror at mine funn kan

gjenkjennes. Andre studier har tilsvarende funn, og jeg mener at funn som viser at de voksne i liten grad er medforskende sammen med barn, og at de ikke utfordrer barna i deres læring kan finnes også i andre barnehager. På samme måte tror jeg at funnene som viser at små barn utforsker sammen, og at det er stor grad av imitasjon og gjentagelse i lærende samspill, også kan finnes i andre barnehager.

## 7. Oppsummering og veien videre

Det å forske på barnehagefeltet har gitt mersmak. Jeg har fått et lite innblikk i hvordan de minste barna i barnehagen utforsker og lærer. Jeg så hvordan turtaking, imitasjon og gjentagelse hadde betydning for barnas læring, og jeg så at barna forsket sammen, inspirerte hverandre og bidro til hverandres læring. Som pedagogisk leder med daglig virke i barnehagen var min rolle som forsker selvsagt preget av det. Jeg opplevde imidlertid at jeg hadde et annet blikk som forsker. Et mer kritisk blikk kanskje, men ikke et blikk som så etter feil og mangler men som stilte spørsmål og reflekterte over det jeg så under feltarbeidet. Det å se på egen praksis med et kritisk blikk er noe vi førskolelærere generelt kan bli flinkere til mener jeg. Feltarbeidet har gitt meg et annet blikk for barnehagen og det som skjer der, og jeg kommer til å ta på meg ”forskningsbrillene” oftere også i egen praksis i tiden fremover.

Et av mine viktigste funn var at de voksne ikke deltok som medforskere i utforskende samspill med barn. De utfordret også i liten grad barna i deres læring. De bidro dermed ikke i barnets proksimale utviklingssone, med kunnskap, erfaringer og spørsmål som kunne ha hjulpet barnet videre i sin utvikling. I den proksimale utviklingssone, i dette mellomrommet, ligger potensialet for læring. Den voksnes rolle i mellomrommet er vanskelig, en balansegang som krever evnen til å kunne lytte, kunnskap om barns læring, og temaet det utforskes i. Jeg mener det trengs mer kunnskap om dette mellomrommet, og den voksnes rolle i det. Jeg har lyst til å forske videre på det.

Å se barn som kompetente, som likeverdige subjekter med rett til medvirkning kan kanskje virke enkelt og selvfølgelig når vi snakker om det, men dette er svært krevende i hverdagen. En ting er å si at vi må være tilstede i barnas proksimale utviklingssone, og noe ganske annet er å være i stand til det. For det krever både at vi er uhyre gode på å innhente informasjon om det enkelte barn, og at vi har en sterkt individualisert tilnærming til læring og utvikling.

Læringsbegrepet i den nye rammeplanen setter et tydelig fokus på personalets rolle. ”personalet i barnehagen må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet 2006:27). Personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer blir avgjørende for hva og hvordan barn lærer. Dette stiller store krav til personalets kompetanse.

Pedagogene i barnehagen hadde klare forestillinger om hvordan de ønsket å arbeide med barna, men disse forestillingene stemte i noen situasjoner ikke overens med det jeg observerte i praksis. Jeg tror allikevel at denne barnehagen er på vei mot en praksis som vil gjenspeile deres forankring i Reggio Emilia filosofien. Prosessen er ennå ny, og dokumentasjon av praksis som grunnlag for refleksjon i personalgruppa, vil bidra til større kunnskap om praksisen de utfører, og de kan finne tiltak som vil bidra til større samsvar mellom teori og praksis.

Vi vet kanskje noe om hva denne barnehagen er men ikke hva den kan bli.

## Litteratur

- Alvestad, T. (2009). Barnehagen som læringsarena for de yngste barna. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(2), 147-157.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barsotti, A., & Vecchi, V. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. [Oslo]: Pedagogisk forum.
- Bjerkestrand, M., & Pålerud, T. (Eds.). (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen - fag og politikk*. Bergen: Fagforlaget.
- Bruner, J. S., & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og, h., & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- FN, D. F. N. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. from <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter>
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Gopnik, A., Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (2002). *Den lille, store forskeren: Sinn, intelligens, og hvordan barn lærer*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greve, A. (2010). De første vennskapene. *Barnehagefolk*(1), 21-27.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Howe, A., Høium, K., Kvernmo, G., Knutsen, I. R., Askerøi, E., & Kokkersvold, E. (2005). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Jansen, T. T. (2008). Å arbeide mot det ukjente: prosjektarbeid med barn i barnehagens faglige virksomhet. In *En verden av muligheter: fagområdene i barnehagen* (pp. s. 175-197). Oslo: Universitetsforl.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Johansson, J.-E. (2006a). Is the kindergarden pedagogy reaching its end? Comments on gender and the present development in the nordic countries. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 13(1).

- Johansson, J.-E. (2006b). Will there be any preschool teachers in the future?: a comment on recent teacher-education reforms in Sweden. In *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. s. 43 - s. 69). Greenwich, Conn.: IAP-Information Age Publ.
- Jonstøij, T., & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på: om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. [Oslo]: Damm.
- Kennedy, B. (2000). *Glassfugler i skyene: temaarbeid sett fra praktikerens perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved. from <http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/nyheter/070021-070005/dok-bn.html>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. [Stockholm]: HLS förlag.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2004a). *Toddlerkultur om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2004b). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Moser, T., & Sanna, T. K. (2006). Barnehagen som forskerskole? Det forskende barnet og førskolelæreren som forskningsveileder. In T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Eds.), *Førskolelæreren* (pp. 145-154). Oslo: Pedagogisk forum.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., & Manger, A. (2009). *Det lekende, lærende barnet: i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforl.
- Rinaldi, C., Sjøbu, A., Dahlberg, G., & Moss, P. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: lytte, utforske og lære*. Bergen: Fagbokforl.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Röthle, M. A. (2001). Rom for lærende småbarn. *Barnehagefolk*, 3, 42-53.

- Sandvik, N. (2006).** *Temahefte om de minste barna i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sommer, D. (2003).** Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et børneperspektiv mulig? *Forskning i Sverige*, 8(1/2), 85-100.
- Stern, D. N. (2003).** *Spedbarnets interpersonlige verden.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thorbergsen, E. (2007).** *Barnehagens rom: - nye muligheter.* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Wallin, K. (1986).** *Om ögat fick makt: mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia.* Stockholm: Liber.
- Åberg, A., Manger, A., & Lenz Taguchi, H. (2006).** *Lyttende pedagogikk : etikk og demokrati i pedagogisk arbeid.* Oslo: Universitetsforl.

**Vedlegg:**  
**Vedlegg 1: Brev fra NSD om tilrådning av prosjektet**

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Liv Torunn Eik  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Vestfold  
Postboks 2243  
3103 TØNSBERG

Vår dato: 29.10.2009

Vår ref: 22849 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

**KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.10.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22849	<i>Små forskere og medforskende voksne - de voksnes betydning for små barns læreprosesser.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Torunn Eik</i>
Student	<i>Merete Ellen Braathen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

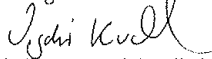
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

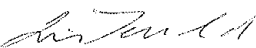
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Merete Ellen Braathen, Tyrlhansveien 24, 1709 SARPSBORG

*Avdelingskontoret / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47-73 59 19 07, kyrr.swarva@set.ntnu.no

TRONHØJ: NSD, SAI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tel: +47-77 64 43 36, nsd@saibst.uib.no

## Vedlegg 2: prosjektvurdering fra NSD

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

---

22849

Utvalget omfatter barn som går i barnehage og voksne som jobber i barnehagen.

Prosjektleder oppretter førstegangskontakten til barnehagen, og førstegangskontakten til barnas foresatte skjer gjennom barnehagen.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for deltakelse fra foreldre. Personvernombudet finner i utgangspunktet skrevet godt utformet, men forutsetter at det også informeres om navn på veileder. Personvernombudet ber om at endelig revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju, gruppeintervju og observasjon.

Innsamlete opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Høgskolen i Vestfold sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest ved utgangen av mai 2010. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger.



## **Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykke erklæring til virksomhetsleder**

Sarpsborg , 14/11 2009

### **Informasjon om forskningsprosjektet:**

Små forskere og medforskende voksne –de voksnes betydning for små barns læreprosesser.

Mitt navn er Merete Ellen Braathen og jeg er masterstudent i barnehage- og profesjonsutvikling ved Høgskolen i Vestfold. Jeg ønsker med dette å informere om et forskningsprosjekt som jeg ønsker å gjennomføre i .....barnehage. Avdeling .....er villig til å være mine informanter forutsatt at barnehagens leder godkjenner dette.

### **Bakgrunn for prosjektet**

Barnehagereformen i 2006 signaliserer økt fokus på læring. Barnehagen er kommet inn under kunnskapsdepartementet noe som i seg selv gir barnehagen et tydeligere mandat som læringsarena. Dette er også nedfelt i både barnehageloven og rammeplanen.

Jeg har som pedagogisk leder på en 3-6 års avdeling vært opptatt av hvordan vi kan arbeide på en måte som sikrer barns medvirkning. Jeg ønsker å se det kompetente barnet som vil og kan. En bevisstgjøring og synliggjøring av den læringen som skjer i barnehagen på barns egne premisser, er både viktig og nødvendig i dagens barnehage. Ikke minst for å motvirke økt bruk av skolerettet læring i barnehagen, som i lettere grad kan testes og måles. Det økte presset på barnehagen om test, kartlegging og fokus på skoleforberedelse, krever bevisste førskolelærere som kan stå i mot og synliggjøre barnehagens innhold.

Jeg synes rollen som medforskende voksen er spennende og jeg ønsker å få større kunnskap om hvordan man kan støtte/veilede barnet i læringsprosessen.

Gjennom arbeidet mitt som pedagogisk leder i barnehagen og masterstudiet i barnehage- og profesjonsutvikling har jeg blitt nysgjerrig på og vil gjerne lære mer om barns læring. Det endrede synet på barn som rikt og kompetent fordrer et annet utgangspunkt for læring. Jeg ønsker å synliggjøre hva det vil si å være en medforskende voksen og hvilken betydning den

medforskende voksenrollen har for barns læring. Jeg ønsker at mine funn skal bidra til større innsikt hos meg selv, men håper de også kan være til nytte for mine kollegaer og andre som jobber i barnehagen. Jeg er opptatt av hvordan pedagogisk dokumentasjon kan bidra til å synliggjøre læringsprosessene

## **Mine problemstillinger**

*Hovedproblemstilling: Små forskere og medforskende voksne –de voksnes betydning for små barns læreprosesser.*

### **Aktuelle underproblemstillinger:**

- Hvordan ”forsker” små barn, og hva lærer de/erfarer de av det?
- Hvordan kan vi arbeide med prosjekt med de minste barna?
- Hvordan holde interessen oppe hos barna og stimulere til videre tenkning og utforskning.
- Hvordan være en medforskende voksen?
- Hvilke kunnskaper og ferdigheter bør være tilstede hos en medforskende voksen?/
- Hva skjer når den voksne overser barnas ”oppdagelser”?

## **Metode**

For å få svar på problemstillingene vil jeg ta i bruk ulike kvalitative metoder, som intervjuer (i gruppe og individuelt), observasjon av barna, og av barna og de voksne i samspill.

Jeg vil gjennomføre feltarbeidet i barnehagen i løpet av november/desember 2009. Jeg ønsker å intervjuer pedagogene individuelt to ganger i løpet av den tiden jeg oppholder meg i barnehagen. Jeg ønsker å presentere mine funn for avdelingen for å høre deres refleksjoner rundt funnene.

Etikk er viktig i et forskningsarbeid. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. I den masteroppgaven jeg skal skrive vil alle data bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne verken personer eller barnehagen. Listen over mine informanternes navn og arbeidssted vil bli oppbevart nedlåst. Alle informantene undertegner på at opplysninger de blir kjent med under gruppeintervjuer er

underlagt taushetsplikt. Intervjuer vil bli tatt opp på voice-recorder og behandlet videre på datamaskin. Alle lydfiler vil bli slettet når forskningsperioden er over, etter planen ved utgangen av mai 2010. Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, er det meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Ta gjerne kontakt hvis dere har spørsmål om prosjektet. Vennligst fyll ut erklæringen på neste ark og gi den til pedagogisk leder på avd.....

Med vennlig hilsen

Merete Ellen Braathen  
Tyrihansveien 24, 1709 Sarpsborg  
Tlf. 69361548(jobb) eller 99369023 (mobil)  
Mail: [merete\\_braathen@yahoo.no](mailto:merete_braathen@yahoo.no)

Min veileders navn:

Liv Torunn Eik  
høgskolelektor/stipendiat,  
Høgskolen i Vestfold  
Tlf. 33031458 (kontor)  
Mail: Liv.T.Eik@hive.no

## **ERKLÆRING OM INFORMERT SAMTYKKE FRA VIRKSOMHETSLEDER**

*Som virksomhetsleder for .....barnehage, godkjenner jeg at barn og personale på .....deltar som informanter i forskningsprosjektet* Små forskere og medforskende voksne –de voksnes betydning for små barns læreprosesser.

Jeg er inneforstått med at data vil bli brukt i anonymisert form i Merete Ellen Braathens masteroppgave og kan bli presentert i faglige sammenhenger og i fagartikler.

.....

.....

Sted og dato

Underskrift

## **Vedlegg 4: Informasjonsbrev og samtykke erklæring til foreldrene/foresatte**

Sarpsborg , 14/11 2009

**Til foreldre/foresatte i .....barnehage, avdeling .....**

### **Informasjon om forskningsprosjektet:**

*Små forskere og medforskende voksne –de voksnes betydning for små barns læreprosesser.*

Mitt navn er Merete Ellen Braathen og jeg er masterstudent i barnehage- og profesjonsutvikling ved Høgskolen i Vestfold. Jeg ønsker med dette å informere om et forskningsprosjekt som jeg ønsker å gjennomføre i .....barnehage. Avdeling .....er villig til å være mine informanter forutsatt at dere foreldre/foresatte godkjenner dette.

### **Bakgrunn for prosjektet**

Gjennom arbeidet mitt som pedagogisk leder i barnehagen og masterstudiet i barnehage- og profesjonsutvikling har jeg blitt nysgjerrig på og vil gjerne lære mer om barns læring. Jeg er opptatt av hvordan vi kan arbeide på en måte som sikrer barns medvirkning. Jeg ønsker å se det kompetente barnet som vil og kan. Det endrede synet på barn som rikt og kompetent fordrer et annet utgangspunkt for læring. Jeg ønsker å synliggjøre hva det vil si å være en medforskende voksen og hvilken betydning den medforskende voksenrollen har for barns læring. Jeg synes rollen som medforskende voksen er spennende og jeg ønsker å få større kunnskap om hvordan man kan støtte/veilede barnet i læringsprosessen.

### **Metode**

For å få svar på problemstillingene vil jeg ta i bruk ulike kvalitative metoder, som intervju av de voksne (i gruppe og individuelt), observasjon av barna, og av barna og de voksne i samspill. Jeg vil gjennomføre feltarbeidet i barnehagen i løpet av november/desember 2009.

Etikk er viktig i et forskningsarbeid. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. I den masteroppgaven jeg skal skrive vil alle data bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne verken personer eller

barnehager. Listen over mine informantere (barna og de voksne) navn, og navnet på barnehagen vil bli oppbevart nedlåst. Alle informantene undertegner på at opplysninger de blir kjent med under gruppeintervjuer er underlagt taushetsplikt. Alle personopplysninger vil bli slettet når forskningsperioden er over, etter planen ved utgangen av mai 2010. Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, er det meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Små barn kan ikke gi sitt samtykke til datainnsamlingen noe som er et etisk dilemma. Små barn viser allikevel både verbalt og gjennom kroppsspråk at de ikke alltid vil bli observert i alle situasjoner. Jeg mener det er etisk riktig å trekke seg tilbake i slike situasjoner.

Ta gjerne kontakt hvis dere har spørsmål om prosjektet. Vennligst fyll ut erklæringen på neste ark og lever den i barnehagen.

Med vennlig hilsen

Merete Ellen Braathen  
Tlf. 69361548(jobb) eller 99369023 (mobil)  
E-mail: [merete\\_braathen@yahoo.no](mailto:merete_braathen@yahoo.no)

Min veileders navn:

Liv Torunn Eik  
høgskolelektor/stipendiat,  
Høgskolen i Vestfold  
Tlf. 33031458 (kontor)  
Mail: [Liv.T.Eik@hive.no](mailto:Liv.T.Eik@hive.no)

## **ERKLÆRING OM INFORMERT SAMTYKKE FRA FORELDRE/FORESATTE**

***Som foreldre /foresatte til .....***

***samtykker vi til at hun/han deltar som informant i forskningsprosjektet:*** Små forskere og medforskende voksne –de voksne betydning for små barns læreprosesser.

Vi er inneforstått med at data vil bli brukt i anonymisert form i Merete Ellen Braathens masteroppgave og kan bli presentert i faglige sammenhenger og i fagartikler.

## **Vedlegg 5: Informasjonsbrev og samtykke erklæring til personalet**

*Informasjon og avtale for deltakelse som informant i forskningsprosjektet- Små forskere og medforskende voksne – de voksnes betydning for små barns læreprosesser.*

***Mitt navn er Merete Ellen Braathen og jeg er masterstudent i barnehage- og profesjonsutvikling ved Høgskolen i Vestfold. I forbindelse med arbeidet med min masteroppgave vil jeg foreta en forskningsundersøkelse, der jeg ønsker å studere Små forskere og medforskende voksne – de voksnes betydning for små barns læreprosesser. Medvirkningen i undersøkelsen er frivillig. Som informant kan du på hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra undersøkelsen. Alle data vil bli anonymisert slik at det ikke er noe i den ferdige avhandlingen som kan identifisere konkrete personer eller barnehager.***

Jeg har lyst til å se på hva små barn oppdager selv og hvordan voksne medforskere påvirker læringsprosessen. Dette kan være under arbeid med et prosjekt eller spontane ting som oppstår i hverdagen. Hvordan kan man som voksen bidra til barns læring ved å være medforsker/støtte spiller/veileder? For å få svar på problemstillingene vil jeg ta i bruk ulike kvalitative metoder, som intervjuer (i gruppe og individuelt), observasjon av barna og av samspillet mellom barn og voksne.

Undersøkelsen vil gjennomføres i november og desember i 2009. Jeg vil komme for å observere flere ganger over en periode og vil intervjuer pedagogene på avdelingen to ganger i løpet av den tiden jeg oppholder meg i barnehagen. Tilslutt vil jeg gjerne presentere mine funn for hele avdelingspersonale og høre deres refleksjoner rundt funnene.

Etikk er viktig i et forskningsarbeid. Alle data vil bli behandlet konfidensielt i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. I masteroppgaven jeg skal skrive vil alle data bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne verken personer eller barnehager. Listen over mine informanternes navn og arbeidssted vil bli oppbevart nedlåst og ingen andre enn meg vil få se den. Alle informantene undertegner på at opplysninger de blir kjent med under gruppeintervjuer er underlagt taushetsplikt. Intervjuer vil bli tatt opp på voice-recorder og behandlet videre på datamaskin på et passordsbelagt område. Alle lydfiler vil bli slettet når

masteroppgaven er godkjent, etter planen i mai 2010. Siden prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, er det meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Tidspunkt for observasjoner og intervjuer vil bli avtalt med avdelingen.

Vennligst ta kontakt med meg hvis du/dere har spørsmål om dette.

Med vennlig hilsen

Merete Ellen Braathen.

mob:99369023 e-post: [merete\\_braathen@yahoo.no](mailto:merete_braathen@yahoo.no)

**tlf jobb: 69361548**

Min veileders navn:

Liv Torunn Eik

høgskolelektor/stipendiat,

Høgskolen i Vestfold

Tlf. 33031458 (kontor)

Mail: Liv.T.Eik@hive.no

---

#### **ERKLÆRING OM INFORMERT SAMTYKKE**

*Jeg er villig til å delta i forskningsprosjektet Små forskere og medforskende voksne – de voksnes betydning for små barns læreprosesser. Jeg er inneforstått med at data vil bli brukt i anonymisert form i Merete Ellen Braathens masteroppgave og at innholdet i oppgaven kan bli presentert i faglige sammenhenger og i fagartikler. Jeg samtykker til at opplysninger jeg blir kjent med under gruppeintervjuer er underlagt taushetsplikt.*

.....  
**Sted og dato**

.....  
**Underskrift**

## Vedlegg 6: Intervjuguide

### Intervjuguide.

- *Kan du fortelle litt om hvorfor valgte du å arbeide med de minste barna?*
- *Hvordan erfarer du at barn lærer på din avdeling?*
- *Vi snakker mye om det kompetente barnet, dere har jo også det i årsplanen deres kompetent , unikt og utforskende. Kan du gi meg noen eksempler på hvordan barn viser sin kompetanse på din avd./base?*
- *Hva er dine tanker omkring læring i barnehagen?*
- *Hvordan erfarer du at barn forsker eller utforsker på din avdeling?*
- *Har du noen tanker om hva barn lærer av å utforske i omgivelsene sine?*
- *Hvordan går dere frem helt konkret når dere jobber med prosjekt med de minste? Hvordan velger dere tema?*
- *Hvordan holder dere interessen oppe hos barna i et prosjekt?*
- *Ser du noen utfordringer i forhold til å forholde seg medforskende til barns læring og i tilfelle hvilke?*
- *Dere deler jo endel i grupper, synes du det har noen betydning?*
- *Er det letter å oppfatte initiativ fra barna i mindre grupper?*
- *Hvordan synliggjør dere barnas læring og kompetanse på basen?*
- *Jeg har sett at dere legger stor vekt på at barn skal mestre selv, har dere noen tanker bak det?*