



**HØGSKULEN I VOLDA**

## **Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk**

**Samspill mellom toåringar og de voksne i barnehagen!**

Studiepoeng (40)

Hege Holmqvist

Mai 2016

## **Abstract**

This thesis is about the interaction between the two-year-old child and the adult in the Norwegian kindergarden. I have observed two year olds in two different kindergartens with their own toddler departments. I was in kindergarten at various times during the week so I could get some observations from the morning, during the day and in the afternoon. My observations do not give a total picture of interaction in the kindergarten, but a glimpse of how the interaction of two year olds and the adults in the nursery can unfold.

In my observations, I used an observation form where I checked the children I observed and which of the adult that child-initiated interaction with. I did remark about the initiative were physically or verbally and what response the child got. There were place for additional comments on the form. The empirical findings were categorized by theoretical concepts through the analysis work. Those categories I reached was sensitive adults, safe base, playful interaction and access for adults.

My observations show how important sensitive adults is regarding interaction between the children and the adults in the nursery. The adults' relationship with parents may also have positive effects for the interaction between the adults in the nursery and two year old. When it comes to play, I saw that the children's play often was influenced by past experiences. In conversations with the educational leaders they gave the impression that they often followed the children's initiative to play and activity. When children play, they use frequently artifacts in the form of specific toys. In some observations were two year old wandering around without seeming to get into a game that lasted over time. What characterized the situation in these observations, was the absence of specific toys and absence of adults who were close to the child. On one occasion I observed a shift in the child when an adult invited it into a concrete playful situation. A question that can be further discussed is who will give two-year-old new experiences so their playtime develops.

Gjems (2009) argues that everyday conversation is important for your child's language development and my observations show many examples of good language meetings where the adult enters into a dialogue with the child. These dialogues reflect the fact that the child is not corrected by grammatical errors, but adults who exemplify using complete sentences in his

part of the dialogue. Overall, two year old sometimes need adult support to come into play, and that the interaction with the adult requires enough available adults. In interacting with the kids, adults can both be supportive scaffolding and good linguistic models.

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven handler om samspillet mellom toåringer og de voksne i barnehagen. Jeg har observert toåringer i to ulike barnehager med egne småbarnsavdelinger. Jeg var i barnehagene på ulike tider i løpet av uken slik at jeg kunne få noen observasjoner både fra morgen, i løpet av dagen og på ettermiddagen. Mine observasjoner gir ikke et totalt bilde av barnehagens pedagogiske arbeid med toåringer, men et glimt av hvordan samspillet mellom toåringer og de voksne i barnehagen kan utspille seg.

I mine observasjoner brukte jeg et observasjonsskjema hvor jeg huket av hvilke barn jeg observert og hvem av de voksne dette barnet initierte samspillet med. Jeg gjorde anmerkning på om initiativet var fysisk eller verbalt og hvilken respons barnet fikk. I observasjonsskjema var det flere felt for ytterlige kommentarer. De empiriske funnene ble kategorisert etter teoretiske begreper igjennom analysearbeidet. De kategoriene jeg kom frem til var *sensitive voksne, trygg base, lekende samspill og tilgang på voksne*.

Mine observasjoner viser hvor viktig sensitive voksne er for å utvikle samspill som fungerer bra mellom barna og de voksne i barnehagen. De voksnes samarbeid med foreldrene kan også ha positive ringvirkninger for samspillet mellom den voksne i barnehagen og toåringen. Når det gjelder lek, så jeg at barnas lek ofte var preget av tidligere erfaringer. I samtaler med de pedagogiske lederne gav de uttrykk for at de ofte fulgte barnas initiativ til lek og aktivitet. Når barna leker, benytter de ofte artefakter i form av konkrete leketøy. I enkelte observasjoner ble toåringen vandrende rundt uten å tilsynelatende komme inn i en lek som varte over noe tid. Det som preget situasjonen i disse observasjonene, var fraværet av konkrete leketøy og fravær av voksne som var tett på barnet. Ved et tilfelle observert jeg et taktskifte i barnet da en voksen inviterte det inn i en konkret leksituasjon. Et spørsmål som kan drøftes videre er hvem som skal gi toåringen nye erfaringer og opplevelser slik at leken utvikles.

Gjems (2009) hevder at hverdagssamtalen er viktig for barnets språklige utvikling og mine observasjoner viser mange eksempler på gode språklige møter hvor den voksne går inn i

dialog med barnet. Disse dialogene preges av at barnet ikke blir korrigert ved grammatiske feil, men voksne som eksemplifiserer ved å bruke fullstendige setninger i sin del av dialogen. Samlet sett viser mitt prosjekt at toåringen noen ganger trenger voksenstøtte for å komme inn i leken, og at samspillet med den voksne krever nok tilgjengelige voksne. I samspill med barna kan de voksne både være støttende stilas og gode språklige forbilder.

## **Forord**

Da var endelig tida kommet å sette punktum for dette prosjektet og denne oppgava. På tross av dette punktet opplever jeg at det er begynnelsen på en ny epoke. Jeg har lært masse i prosessen med denne masteroppgaven, og gleder meg til nye forsknings muligheter som nå åpner seg.

Tusen takk til barnehagene som lot meg få observere hverdagen deres. Dere gav meg mange nydelige samspill opplevelser.

Jeg har hatt to fantastiske veiledere. Tusen takk Lidveig Bøe, som satt meg inn på sporet av tema samspill med de yngste i barnehagen. Tusen takk Liv Ingrid Aske Håberg for at du tok over stafettpinnen. Uten din kunnskap og veiledning ville jeg nok ikke kunne satt punktum i dag.

Sist, men ikke minst, tusen takk til min familie for alle heiarop og kyndig hjelp. Tusen takk Odd Arne for at du har holdt ut all mastermaset i ferie og helger.

Volda, 03.05. 2016

Hege Holmqvist

## Innhold

1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.2 Problemstilling .....	10
1.3 Oppbygningen av oppgaven.....	12
2.0 Kunnskapsgrunnlag .....	12
2.1 Barnehagen som sosial situasjon .....	12
2.2 Det sosiokulturelle læringssynet .....	14
2.3 Toåringen.....	16
2.3.1 Det overordnede paradigmet og barnesyntet.....	17
2.3.2 Utviklingen hos toåringen .....	18
2.4 Samspill.....	22
2.4.1 Språklig samspill .....	22
2.4.2 Sosialt samspill .....	25
2.4.2.1 De voksnes forutsetninger .....	27
2.5 Indre og ytre rammer .....	28
2.5.1 De fysiske rammene .....	28
2.5.2 Samfunnsmandatet .....	29
2.6 Forskning .....	30
2.6.1 Kvalitet på barnehagetilbudet.....	30
2.6.2 Samspill og lek .....	31
2.6.3 Sosial omgang og vennskap .....	32
2.6.4 Barns medvirkning .....	33
3.0 Metode .....	34
3.1. Fenomenologi:.....	34
3.2 Utvalget .....	35
3.3. Observasjon som metode .....	37
3.3.1 Gjennomføringen av observasjonene .....	38
3.3.2 Observasjonsskjema .....	39
3.3.3 Analysen av observasjonene .....	40
3.4 Verifisering .....	41
3.4.1 Reliabilitet.....	41
3.4.2 Validitet .....	42
3.4.3 Generalisering .....	43

3.5 Etske aspekter .....	45
4.0 Presentasjon av empiri.....	46
4.1 Sensitivitet og inntoning.....	47
4.1.1 Malingsaktivitet innendørs.....	47
4.1.2 Turdag.....	48
4.1.3 Ettermiddagsmåltidet.....	48
4.1.4 Tidlig våken i dag .....	49
4.1.5 Frokost.....	49
4.1.6 Enda en frokost .....	50
4.1.7 Dialog bygd på informasjon om foreldrene og utspill fra barnet.....	51
4.1.8 Hovedinntrykk fra observasjoner knyttet til sensitivitet og inntoning .....	51
4.2 Trygg base.....	52
4.2.1 Ettermiddagsluren.....	52
4.2.2 Morgenstund nr. 1.....	52
4.2.3 Morgenstund nr. 2.....	53
4.2.4 Hovedinntrykk fra observasjonene knyttet til trygg base .....	53
4.3 Språklig samspill .....	54
4.3.1 Ettermiddagen i skogområdet:.....	54
4.3.2 Popcorn på bål.....	54
4.3.3 Knekkebrød eller skive?.....	55
4.3.4 Innelek .....	55
4.3.5 Bakkebilløpet.....	55
4.3.6 Hovedinntrykk fra observasjoner i språklig samspill .....	56
4.4 Lekende samspill .....	57
4.4.1 Dukkehuset.....	57
4.4.2 I skogen.....	57
4.4.3 Bilkjøring.....	58
4.4.4 Saging .....	58
4.4.5 Blomsterløk .....	59
4.4.6 På vei hjem fra tur: .....	59
4.4.7 Hovedinntrykk fra observasjoner om lekende samspill .....	59
4.5 Tilgang til voksne .....	60
4.5.1 Lek i skogen .....	60
4.5.2 Ettermiddagen.....	60

4.5.3 Hovedinntrykk av observasjonene under tema tilgang til voksne .....	61
4.6 Oppsummering av empirien .....	61
5.0 Drøfting .....	61
5.1 Sensitivitet og inntoning .....	62
5.1.1 Sosiale koder .....	65
5.1.2 Atmosfære .....	66
5.2 Trygg base .....	67
5.2.1 Ingen avvisning .....	68
5.3 Språklig samspill .....	69
5.3.1 Samtale og dialog .....	70
5.3.2 Foreldresamarbeid .....	73
5.3.3 Sammenheng mellomkroppsspråk og verbalspråk .....	73
5.4 Lekende samspill .....	74
5.4.1 Vandring .....	75
5.4.2 Tidligere erfaringer .....	76
5.5 Tilgang til voksne .....	77
5.5.1 Barn i gruppe .....	78
6.0 Avslutning .....	80
6.1 Refleksjoner rundt hovedfunn .....	80
6.2 Refleksjoner rundt konsekvensene av mine funn .....	81
Litteraturliste .....	83
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD .....	86
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse .....	88
Vedlegg 3: Observasjonsskjema .....	90



## 1 Innledning

Tema i denne oppgaven er samspillet mellom toåringer og de voksne i barnehagen. Jeg undersøker hvordan dette samspillet kan arte seg i praksis i norske barnehager, og viser hvordan teorier om samspill kan belyse hva som er viktig for et godt samspill mellom toåringer og de voksne i barnehagen.

Hvordan samspillet fungerer har betydning for mange barn. I 2009 ble retten til barnehageplass lovfestet og alle barn mellom ett til fem år fikk nå like muligheter til en plass i barnehage i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 5). Dette førte til en økning av spesielt de yngste barna i barnehagen. I 2015 var det 283 608 norske barn som gikk i barnehage, og ca. 80 700 av dem var mellom ett og to år. Dette er en økning på cirka 3 % av ett og to åringer i perioden 2010 – 2015 (Statistisk sentralbyrå, 2015).

### 1. 1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har de siste seks årene undervist drama på barnehagelærerutdanningen, og bakgrunnen for valg av tema er en undring som begynte i samtale med noen av mine studenter. De var frustrerte over praksisplassering på en småbarnsavdeling fordi de opplevde at man ikke kunne kommunisere med så små barn eller gjøre like mye sammen med som de litt eldre barna. Jeg hadde ikke samme inntrykk av denne aldersgruppen, men ønsket å studere hvordan barna på en småbarnsavdeling og de voksne faktisk kommuniserte og fungerte i samspillet. Jeg er også opptatt av at barna skal få ytre sine meninger og være medvirkende i sin barnehagedag, og derfor valgte jeg å ha fokus på barnets initiativ til samspillet.

Det har vært en del diskusjon, både i fagmiljø og media, om hvor vidt det er bra for spesielt ettåringer å starte i barnehagen (Drugli, 2010). Jeg ønsker ikke å komme inn på denne debatten her, men konstaterer at det er mange små barn i norske barnehager og mener at de

fortjener pedagogisk innhold av høy kvalitet den tiden de oppholder seg i barnehagen. Drugli (2010) hevder at ett- til treåringer kan ha andre behov enn eldre barnehagebarn, og jeg tolker det dit hen at barnehageansatte må ha kunnskap og kompetanse på samspill med småbarn dersom de skal jobbe med denne aldersgruppen.

I St. meld. nr. 41(2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* uttrykker regjeringen at Norge skal ha et utdanningssystem som gir alle barn like muligheter for læring, og at et barnehage tilbud av høy kvalitet er en viktig brikke for å nå dette målet. «Et barnehage tilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Kvalitet er et komplekst begrep, men en av indikatorene som benyttes for å beskrive en god barnehage er hvordan samspillet mellom barna og de voksne i barnehagen fungerer i hverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Stortingsmeldingen gjelder alle barn, også de yngste. Dette er en av grunnene til at jeg ønsker å undersøke hvordan samspillet mellom barna og de voksne i barnehagen kan være.

Når jeg skal se på samspillet mellom de voksne og barn i barnehagen, har jeg valgt å fokusere på toåringene. Jeg valgte toåringene fordi jeg tenkte at denne gruppen hadde et rikere samspill med de voksne enn ettåringene. Dette har jeg ingen forskningsmessig dekning for å hevde, men det er kun min intuitive oppfatning. En annen grunn for valget av toåringene er at de er både verbale og kroppslige i sin kommunikasjon. Det er vi for så vidt alle sammen, men i og med at deres verbalspråk er i en tidlige utviklingsfase var jeg nysgjerrig på samspillet mellom toåringene og de voksne i barnehagen. Johansson (2013) påpeker at arbeidet med de yngste barna er komplekst og at det bør stilles store krav til kompetansen hos den enkelte voksne. De yngste barna er også mer sårbare i forhold til hvorvidt de opplever trygghet fra de voksne i barnehagen, og dette gjør denne gruppen barn annerledes enn eldre barn (Drugli, 2010). Med Drugli (2010) sin påstand om at småbarn er annerledes og Johansson sin formaning om kompetanse var jeg spent på å se hvordan dette samspillet fungerte i praksis.

## 1.2 Problemstilling

Kommunikasjon og samspill henger sammen, og ifølge Haugen (2015) er alle samspillsekvenser kommunikasjonsprosesser. Han påpeker også at dette gjelder både i verbal og non-verbal kommunikasjon. Bø og Helle (2002) definerer kommunikasjon som overføring

av for eksempel et budskap. Haugen (2015) understreker at er det bred enighet blant forskere om at kommunikasjon er intensjonell, altså at handling eller ord blir sagt eller gjort fordi man har et budskap man ønsker å formidle. Det har altså både med intensjonen fra avsender å gjøre, og mottakers forståelse eller oppfatning av budskapet (Haugen, 2015). Da kommunikasjonen både er verbal og non- verbal er det flere som hevder at: «(...) det er nærmest uunngåelig å ikke kommunisere i nærvær av andre mennesker» (Haugen, 2015, s. 172).

Jeg har vært nysgjerrig på hvordan denne kommunikasjonen og samspillet kommer til uttrykk i barnehagen. Samspillet blir da forstått i samsvar med Haugens definisjon av samspill: at minst to personer må være tilstede samtidig og forholde seg til hverandre (Haugen, 2015). Jeg har derfor valgt følgende problemstilling:

*Hvordan kan samspill komme til uttrykk mellom toåringene og de voksne i barnehagen?*

Knyttet til min undersøkelse er det interessant å se på om de voksne forstår barnas kommunikasjon og omvendt. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. Denne utvekslingen av kommunikasjon er en del av samspillet jeg ønsker å undersøke.

Hvordan toåringen og de voksne i barnehagen forholder seg til hverandre, er også et element jeg har observert. Jeg undersøker hvem som tar initiativet til samspillet, hvordan de gjør det og hvordan den andre parten følger opp utspillet. Aktørene her står i et asymmetrisk forhold til hverandre fordi den ene er voksen og har ansvaret for den andre som er barnet. På tross av dette asymmetriske forholdet kan begge parter være delaktige i samspillet, og for å holde meg til Haugens (2015) definisjon må begge parter delta for at det skal være et samspill.

Samspill mellom voksne og barn i barnehagen er viktig og forskning viser at interaksjon mellom voksne og barn er essensielt for barnets utvikling og læring (Bjørnstad & Samuelsen, 2012). Et godt samspill mellom barn og voksne er også i ulike internasjonale undersøkelser trukket frem som indikasjon på god kvalitet i barnehagen (Bjørnstad & Samuelsson, 2012). Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

### 1.3 Oppbygningen av oppgaven

I dette første kapittelet har jeg presentert tema i oppgaven og bakgrunnen for valg av tema. Videre presenterer jeg problemstillingen og oppbygningen av oppgaven. I kapittel 2 blir teori og forskning som jeg mener er relevant for å besvare problemstillingen presentert. Jeg har valgt å kalle dette kapittelet for kunnskapsgrunnlag. I kapittel 3 redegjør jeg for forskningsmetoden jeg har benyttet. Jeg diskuterer reliabiliteten og validiteten til mitt prosjekt, og om min forskning er overførbart og kan ha interesse for andre. Kapittel 4 inneholder presentasjonen av empiri. Her har jeg delt observasjonene inn etter teoretiske begreper som jeg har kommet frem til gjennom analysen av mine empiriske funn. I kapittel 5 drøfter jeg de empiriske funnene opp mot teori og forskning. I kapittel 6 skriver jeg hva jeg har lært gjennom denne prosessen og hvilke videre konsekvenser dette får for min videre forskning.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet blir teori og forskning som jeg mener er relevant i forhold til min problemstilling presentert. Jeg har valgt å dele det inn i ulike underkapitler hvor jeg først skriver om barnehagen som sosial situasjon, så følger det sosiokulturelle læringssynet, toåringen, samspill og indre og ytre rammer. Jeg avslutter kapittelet med å skrive om noe av den aktuelle forskningen som tidligere har vært gjort på feltet.

### 2.1 Barnehagen som sosial situasjon

Sommer (2012) ser samspill og relasjonsutvikling i sammenheng. Han hevder at det er lite hensiktsmessig og utilstrekkelig å snakke om samspill uten å knytte det til en situasjon. Den sosiale situasjonen regulerer samspillet vårt og den tilfører det både retning og mening. Han mener videre at en relasjon konstituerer situasjoner da det vi er sammen om ikke bare plutselig oppstår ut av ingenting (Sommer, 2012). En av grunnene til at det er viktig å se situasjon og relasjon i sammenheng, er når vi for eksempel skal finne forklaring på dårlig fungerende samspill. Det er som regel ikke en faktor som kan regnes som hovedårsak, men ofte er det en rekke komplekse situasjoner som bidrar med hver sin del av forklaringen (Sommer, 2012). Videre mener Sommer (2012) også at relasjons- og situasjonsparadigmet understreker at mennesker er grunnleggende tilknyttet hverandre. «Hva som har forgått eller foregår- mellom mennesker (i relasjoner) - blir da det sentrale omdreiningspunktet for å forstå

psykologiske fenomener» (Sommer, 2012, s. 225). Dette synet får også konsekvenser for vårt læringssyn, barns forbindelse til historien, samfunnet og kulturen. Den klassiske polariseringen av arv/miljø- tankegangen blir også brutt av situasjons- og relasjonsperspektivet. «Å tenke ut fra situasjoner og relasjoner involverer derfor ikke bare deler av menneskets liv, men er derimot en egen forståelse av dette livet slik det akkurat nå er, var og kanskje vil bli i fremtiden» (Sommer, 2012, s. 226). Bø og Helle (2002) definert paradigmet som grunnsyn eller den rådende oppfattelsen av hvordan man ser på eller tolker tilværelsen.

Tanken om sammenheng mellom relasjon og situasjon endret synet på utviklingspsykologien på 1990-tallet. Ett enkelt fag var ikke nok til å skape en god helhetsforståelse av barn og barndom, og derfor ble barndomspsykologi et nytt tverrfaglig perspektiv «der man kombinerer den nyeste utviklingspsykologien med blant annet sosialpsykologi, historie, sosiologi, antropologi og pedagogikk» (Sommer, 2012, s. 227).

Haugen (2015) påpeker at både samspill og sosiale relasjoner er sentralt i barnets utvikling, og at det starter allerede i spebarnsalder. Samspillet har betydning for barnets sosialisering, og det er derfor viktig at samspillet i barnehagen fungerer optimalt (Haugen, 2015). Sosialisering vil si den prosessen der barnet skal lære seg eller tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og sosiale koder (Haugen, 2006). Drugli (2010) viser til studier hvor det kommer frem at barnehageopphold fremmer barnas sosiale utvikling. En forskningsoversikt skrevet Clark-Steward & Allhusen i 2005 (Drugli, 2010, s. 67), viser at de barna som har gått eller går i barnehagen blir raskere trygge på andre voksne og de samhandler bedre med andre barn enn de som ikke har gått i barnehage. Drugli (2010, s. 67) viser til funn fra en svensk langtidsstudie, gjennomført av Campbell, Lamb & Hwang i 2000, som viser at barn som begynte i barnehagen mellom ett- og treårsalder hadde bedre utviklet sosial kompetanse ved fylte 15 år sammenlignet med barn som begynte i barnehagen etter de var fylt tre år eller ikke hadde gått i barnehage. Denne studien viser også at barnehagens kvalitet var avgjørende for resultatet, og at det var barnehager med små barnegrupper og høy voksentetthet hvor de fant sammenhengen med senere sosial kompetanse.

Det er også studier som viser at det å gå i barnehage ikke fremmer barnas sosiale kompetanse, og Drugli (2010) understreker derfor at det ikke er noen automatikk at barnets sosiale kompetanse blir positivt påvirket, men at kvaliteten på barnehagetilbudet spiller en avgjørende rolle. Hva forskerne mener er god kvalitet i barnehagen, vil jeg presentere i kapittel 2.6. De voksne i barnehagen har en avgjørende rolle iforhold til barnas sosiale kompetanse. De er sentrale rollemodeller, og omsorgen og oppdragerstilen til de voksne påvirker barnas sosiale utvikling (Drugli, 2010). «(...) barn i barnehager der personalet la særlig vekt på selvstendighet hos barna, viste lavere sosial kompetanse i samspill med andre barn enn der personalets omsorg var mer fremtredende» (Drugli, 2010, s. 67). Jeg vil komme tilbake til den voksne sin rolle i samspillet under kapittel 2.5.

## 2.2 Det sosiokulturelle læringssynet

Det sosiokulturelle læringssynet bygger på ideer og tanker som i sin tid ble formulert av Vygotsky, og som senere har blitt utviklet av andre (Säljö, 2002). Sentralt er tanken om at: «kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst» (Dysthe, 2001, s. 42). Dette læringssynet er i tråd med Haugen (2015) sin definisjon av samspill og Sommer (2012) sin oppfatning om at samspillet og samhandlingen må skje i en kontekst.

Det sosiale samspillet var for Vygotsky selve utgangspunktet for læring og utvikling (Dysthe & Igland, 2001). Vi lærer overalt av alle inntrykk vi får. Vi kan ikke unngå å lære (Säljö, 2002), og dagliglivet er fortsatt et viktig læringsmiljø. Det er her vi skaffer oss grunnleggende ferdigheter og kunnskap, og derfor er uformell læring svært viktig, også i barnehagen (Säljö, 2002). Med uformell læring forstår jeg ferdigheter og kunnskap som tilegnes uten en planlagt undervisningssituasjon. Derfor er det viktig at de voksne i barnehagen er bevisste på å la barna få ta del i ulike aktiviteter og gjøremål, og ikke minst presenterer nye aktiviteter som barna ikke allerede har kjennskap til utenom de planlagte aktivitetene.

Læring og utvikling er noe som skjer fra dag én i livet, og Vygotsky mente at dette er sammenvevde, komplekse prosesser. Når et barn lærer noe, utvikler det seg, og utviklingsprosesser ville ikke vært mulig uten læring (Dysthe & Igland, 2001). Dersom vi skal lære noe, må det internaliseres. Begrepet *internalisering* bruker Vygotsky om prosessen fra at man gjør noe i sosial samhandling til individet blir det bevisst (Dysthe & Igland, 2001).

«Internaliseringsprosessen inneber at mentale funksjonar blir formidla, overført og støtta eller styrte - altså mediert - ved hjelp av fysiske og intellektuelle reiskapar som vi menneske bruker i ulike former for sosial aktivitet» (Dysthe & Igland, 2001, s. 77). Internaliseringsbegreper har blitt problematisert da det kan forstås som at noe flyttes inn i et menneske, og i 1997 forsøkte Wertsch (sitert i Dysthe & Igland, 2001, s. 76) å motvirke misforståelsen ved å snakke om to former; mestring og appropriering. Informasjonen flytter inn i oss, men vi har ikke lært det før vi har gjort det til vårt eget, da er informasjonen appropriert.

Både redskaper og medieringer er sentrale begrep i dette synet på læring (Säljö, 2002). Redskaper er her ment som hjelpemidler av ulike slag som mennesker bruker i utvikling, læring og kommunikasjon. I kategorien intellektuelle redskaper plasserer man ulike fagspråk og symbolsystemer. Säljö (2002, s. 37) viser til Vygotsky som hevder at disse redskapene har en sosial og kommunikatív opprinnelse. Säljö (2002) understreker at vi i vår oppvekst blir sosialisert til å bruke slike redskaper i alt vi gjør, både når vi tenker, kommuniserer og handler. De fysiske redskapene, som for eksempel kompass, bil og datamaskiner, blir ofte kalt artefakter (Säljö, 2002). Ifølge Säljö (2002) er redskapene ofte delt i to kategorier, intellektuelle redskap og fysiske redskap, men i praktiske sammenhenger er det som regel vanskelig å skille redskapene i disse kategoriene.

I et sosiokulturelt perspektiv er menneskets forståelse og ferdighet stadig i utvikling (Säljö, 2002), og dersom barnet skal få optimale utviklingsforhold må utfordringene være større enn det barnet mestrer på egenhånd (Dysthe & Igland, 2001). Området mellom det barnet mestrer alene og det hun mestrer med assistanse, kaller Vygotskij for den nærmeste utviklingssonen, og i denne sonen ligger de funksjonene som blir utviklet (Säljö, 2002, Dysthe & Igland, 2001). Leken var også viktig for Vygotskij, og den var for han en sosial prosess (Haugen, 2015, s. 93). Haugen (2015, s. 94) referer til Vygotskij sin metafor, i leken blir barnet et hode høyere enn seg selv, for i leken kan barna gjøre ting de ikke kan i virkeligheten.

Språket er et av de viktigste redskapene vi har for å danne kunnskap og skape forståelse av verden rundt oss (Säljö, 2002). Vygotskij (sitert i Dysthe & Igland, 2001, s. 80) trekker også et bånd mellom språkbruk og tenkning. Når de små barna snakker høyt med seg selv, utvikler de en indre tale som er språklig kodet tenkning. Dysthe og Igland (2001) påpeker at dersom

det er slik at tenkning og språk er knyttet sammen, er det viktig at språklig samhandling av høy kvalitet foregår mellom lærere og elever. Jeg kommer tilbake til språklig samhandling i barnehagen i kapittel 2.5.1.

### 2.3 Toåringen

Jeg har valgt å forske på toåring i barnehagen i dette prosjektet. Jeg vil derfor presentere teori og forskning om den aldersgruppen knyttet til barnehagen. Kyrstein og Vestergaard (2006) påpeker at vi må se elevgruppen eller barnegruppen på tre nivåer, og de kaller det elevforutsetninger. For det første må vi ta hensyn til *det enkelte individ*, deres interesser, evner, ferdighetsnivå, bakgrunn, og hvordan akkurat dette barnet tilegner seg nye ferdigheter (Kyrstein & Vestergaard, 2006). I tillegg til å ta hensyn til individet må en som pedagog ta hensyn til *gruppen som helhet*, og som siste hovedpunkt under elevforutsetning er de generelle forutsetningene for et bestemt alderstrinn. Innunder dette siste punktet hører også *paradigmet* og det rådende barnesynet til. Når de skriver om elever så gjelder det ikke bare i skolen, men også barna som går i barnehagen (Kyrstein & Vestergaard, 2006).

Jeg har valgt å først skrive om det overordnede paradigmet når det gjelder denne aldersgruppen. Deretter vil jeg se nærmere på utvikling. Glaser, Størksen og Drugli (2014, s. 19) støtter seg til Hwang og Nilsson sin inndeling av barnets utvikling. *Den fysiske utviklingen* som innbefatter både barnets indre og ytre kroppslige forandringer. *Den kognitiv utviklingen* omfatter blant annet tankene, fantasi, læring og problemløsning. Utviklingen av vår personlighet, identitet og evnen til mellommenneskelige relasjoner ligger under den *sosioemosjonelle utviklingen*.

Det er ikke mulig å si akkurat når et barn mestre ulike utviklingstrinn fordi både biologiske og miljømessige faktorer stimulerer utvikling, men man kan si noe om de store trekkene ved hvert alderstrinn (Glaser, Størksen & Drugli, 2014). Glaser m.fl (2014, s. 18) viser til Sameroff sin transaksjonsmodellen fra 2009, som sier at det er en gjensidig påvirkning mellom individ og omgivelser som igjen påvirker utviklingen til barnet. Denne forståelsen for barnets utvikling fører til at «barn trenger observante voksne med kunnskaper og kompetanse om hva som gir barn gode utviklings- og læringsvilkår» (Glaser, Størksen & Drugli, 2014 s.



24 ). Når det gjelder den spesifikke gruppen barn jeg har brukt som informanter blir de presentert nærmere i metodekapittelet, kapittel 3.0.

### 2.3.1 Det overordnede paradigmet og barnesyntet

Forskning er viktig for at vår kunnskap om barn skal øke, og i løpet av de siste 30-40 årene har man innenfor barneforskning gjort funn som har påvirket både teorier og kunnskapen på feltet (Sommer, 2014). Sommer (2014) hevder at: "(...) ny kunnskap fra et stort tall empiriske studier har i vesentlig grad endret forskeres syn på barnet og dets utvikling. Disse endringene kan betraktes som et paradigmeskiftet som skiller tiden før og etter 1960-årene" (s. 23). En av de store forandringene etter paradigmeskiftet er at nå blir barnet omtalt som kompetent. Tanken om at vi blir født som et tomt skall, "tabula rasa", er ikke lenger det rådene synet. Studier viser at barnet helt fra fødselen, er utstyrt med kompetanser (evner) (Sommer, 2014).

I den norske Barnehageloven § 3 (2005) står det at barn har rett til medvirkning og innflytelse over sin egen barnehagehverdag, men loven påpeker at synspunktene til barnet skal tas hensyn til iforhold til alder og modenhet. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17) påpeker at den pedagogiske virksomheten skal planlegges og organiseres slik at det er rom for barns medvirkning. Slik jeg ser det er dette i tråd med tanken om det kompetente barnet. Alle barn har noe å bidra med inn i barnehagehverdagen, og derfor har de en lovfestet rett til å medvirke og påvirke.

Sommer (2014) advarer mot å bruke tanken om det kompetente barnet for å legitimere ansvar for egen læring. Han kritiserer bruk av perspektivet om det kompetente barnet i Skandinavia, og mener at det har legitimert ansvar for egen læring og utvikling. "Riktignok har forskning vist, i motsetning til hva man tidligere trodde, at selv spebarn har potensialer, opparbeidet kompetanse og praktiske ferdigheter, men det gjenstår likevel mye som skal utvikles i løpet av barndommen" (Sommer, 2014, s. 38). Utfordringen barnehagene står overfor er *hvordan* det kompetente barnet skal medvirke, og ikke et enten - eller. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen av oppgaven.

Sommer (2012) definerer den tiden vi lever i som senmodernitet, og i tillegg til barnesentrering hevder han at denne tiden preges av konstant forandring, kompleksitet,

avtradisjonisering, normpluralisme, individualisering, demokratisering, og en mer markant emosjonalitet. Dersom vi som voksne skal kunne dekke de behov barnet har for å utvikle hele sitt potensial hevder Sommer (2012) at vi må forstå eller være oppmerksomme på den konteksten barnet vokser opp i dag. Med kontekst forstår jeg her det som preger samfunnet barnet vokser opp i. Dersom samspillet mellom toåringene og de voksne skal kunne bli optimalt settes det krav til de voksenes kunnskap om samfunnet slik det er i dag. Når senmoderniteten også preges av avtradisjonering og individualisering vil det kunne være lokale forskjeller i for eksempel hvordan man driver en barnehage. Det er derfor viktig når det kommer til samspill å være oppmerksom på uskrevede regler og tradisjoner som blir utviklet i den enkelte barnehage.

### 2.3.2 Utviklingen hos toåringen

I løpet av de to første leveårene utvikles barnet på det fysiske, språklige og det sosioemosjonelle området. Jeg har valgt å se nærmere på disse tre aspektene når det gjelder utvikling hos toåringen.

#### 2.3.2.1 Den fysiske utviklingen

Det er viktig at de som jobber i barnehagen har en oversikt over den fysiske og motoriske utviklingen til barna slik at det fysiske miljøet og det pedagogiske arbeidet i barnehagen kan være med å stimulere utviklingen (Moser & Storli, 2014). I min oppgave er fokuset samspillet mellom toåringene og de voksne i barnehagen. Kunnskap om barnets fysiske utvikling er viktig for det pedagogiske arbeidet med de yngste barna, men fordi mitt fokus er samspill, har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på barnets fysiske utvikling.

#### 2.3.2.2 Språkutvikling

Det å lære seg språket er viktig. Høigård (2013) understreker at: «Å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv» (s.17). I førskolealderen utvikler barnet seg fra å kommunisere uten ord med nonverbale signaler til å verbalt kunne uttrykke ønsker og meninger (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Samspill er et nøkkelord i denne utviklingen, og det er nettopp gjennom samspill med andre, at barnet lærer seg språket (Høigård, 2013, Hagtvet, 2004). I samspill lærer barnet både ord og betydningen av ordene, og selve språksystemet (Høigård, 2013, Hagtvet, 2004). Definisjonen av ord er at det er symboler som

referer til noe i omverden (Høigård, 2013). Et begrep er den enkeltes forståelse av ordet, altså hvilke indre forestillinger en får når man hører ordet (Høigård, 2013). I dette kapittelet vil jeg fokusere på begrepsutvikling. Jeg vil ikke gå inn på de språklige byggesteinen i like stor grad, da det er samspill som er fokus for min oppgave. Språklig samspill, og hva det kan innebære, skriver jeg om i kapittel 2.5.1.

Høigård (2013) deler barns språkutvikling inn i tre faser: *systemlæringsfasen*, *systemstabiliseringsfasen* og *tekstutviklingsfasen*. «Fasene følger etter hverandre, men det er ingen skarpe skiller mellom dem» (Høigård, s. 118). Høigård (2013) antyder en alder for de ulike fasene, men påpeker samtidig at det er store variasjoner blant barna. Toåringene er etter hennes inndeling i systemlæringsfasen (Høigård, 2013). Det vil si at de er i fasen hvor de lærer det grunnleggende systemet i språket, og begrepsutviklingen er i full gang.

Ett - toårsalderen blir av Høigård (2013) kalt den intense ordsamlerperioden, og vokalspurten ifølge (Haugen, 2015). Det som preger denne perioden er at barnet utvikler en interesse for å navngi ting det ser rundt seg (Haugen, 2015). Barnet tar også i bruk hovedreglene for bøyning av ord: «Derfor er det normalt at de sier *håndene*, og *brorer* (...)» (Høigård, 2013 s. 119). «(...) når den gjennomsnittlige setningslengden var på over to ord, (...) barn begynte å bøye ord (...)» (Hagtvet, 2004 s.79). Ifølge Haugen (2015) begynner de fleste barn med to- eller flerordsytringer i slutten av toårsalderen, og ved tre- fireårsalderen kan de gjøre bruk av setninger på fire eller flere ord. De ulike komponentene i språket går hånd i hånd. Når barnet kan 30-50 ord (semantisk utvikling), begynner det å bøye ordene (morfologisk utvikling) og den syntaktiske utviklingen går fra fraser til toordsytringer (Høigård 2013, Hagtvet, 2004, Haugen, 2015).

Haugen (2015) påpeker at det er forskjell på språkforståelsen og talespråket til barnet. En undersøkelse gjort av Berglund og Eriksson i 2000 (Haugen, 2015) fant at de fleste toåringene forstod cirka 650 ord, mens det aktive talespråket var på cirka 50 ord. Melby-Lervåg & Lervåg (2014, s. 176) viser til en norsk undersøkelse av Kristoffersen hvor, hvor toåringene med best ordforråd behersker over 500 ord. Det er derimot et stort språk ned til de svakeste i gruppa som har et ordforråd på underkant av 100 ord (Melby-Lervåg, 2014).

Haugen (2015) viser til en oversikt over språkutvikling fra Sosial- og helsedirektoratet og påpeker at tabellen er basert på gjennomsnittlig utvikling og at det vil variere noe fra barn til barn. Tabellen viser at barn i ett- toårsalderen raskt lærer seg nye ord. De kan følge enkle oppfordringer knyttet til konkrete situasjoner, og de kan både lytte til lesing og peke på bilder. Ordforrådet er på omtrent 50-100 ord. Alt dette er knyttet til språkforståelsen. Når det gjelder språkproduksjon, begynner de med toordsytringer, de har et kommunikativt språk og bruker fra 20-50 ord. Når det gjelder språkforståelsen hos barn i to- treårsalderen, så begynner interessen for rim og regler. De liker å bli lest for, de kan følge med på enkle historier og de kan nå følge enkle beskjeder. Språkproduksjonen øker betraktelig i overgangen fra to til tre år. Nå kan barnet bruke omtrent 1000 ord. De deltar i sanglek, rim og regler, og de bruker «hva», personlig pronomen og enkelte preposisjoner.

Barnet lærer seg ordbetydning eller begreper på to måter: Gjennom førstehånds- eller andrehåndserfaring (Høigård, 2013). Førstehåndserfaring vil si at barnet lærer ordet gjennom direkte og sansemessig erfaring, mens andrehåndserfaring vil si at barnet lærer ordet gjennom andre ord via forklaring, beskrivelse eller en definisjon (Høigård, 2013). Barn kan også utvide begrepsforrådet gjennom å bli fortalt eller lest for mener Høigård (2013). «(...) ved å lytte og leve oss inn i teksten gjør vi erfaringer (...) vi ikke møter i det virkelige livet» (Høigård, 2013 s.165). Og disse erfaringene har en annen verdi for begrepsdannelse hos barna enn at barna får forklaringer (Høigård, 2013).

Hastigheten barna lærer seg nye ord på, har en del å si for mengden ord de kan. «Hastigheten barna brukte på å lære seg nye ord i ett til to års alderen, var mer bestemmende for ordforrådet de hadde i tre-fire års alderen enn det de totalt kunne når de var ett år» (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 176). En av grunnene til at toåringene forstår ulikt antall ord mener forskerne er språkmiljøet. De barna som er under påvirkning av et rikt språk har bedre ordforråd en barn som er i mindre språkrike miljø (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Hvordan man så skal skape disse rike språkmiljøene i barnehagen kommer jeg tilbake til i kapittel 2.5.1 under språklig samspill.

### *2.3.2.3 Den sosioemosjonelle utvikling*

Ifølge den sosiokulturelle forståelsen er det å delta i sosiale sammenhenger sentralt for læring og utvikling. Størksen (2014, s. 74) mener at dette også er avgjørende for både trivsel og velvære, og da blir den sosioemosjonelle utviklingen og kompetansen til barnet viktig. Emosjonell kompetanse innebærer at barnet har kompetent uttrykk av følelser, emosjonell kunnskap og emosjonell regulering, og disse elementene er relatert til barnets sosiale utvikling (Drugli, 2014). Derfor har jeg valgt å beholde begrepet til Hwang og Nilsson (sitert i Glaser, Størksen og Drugli, 2014, s. 19), sosioemosjonelle utvikling.

Størksen skiller mellom begrepene sosial utvikling og sosial kompetanse. I begrepet sosial utvikling ligger både de medfødte instinktene til barnet og de ferdighetene som læres, altså den sosiale kompetansen (Størksen, 2014). Helt konkret beskrives den sosiale kompetansen som: «evnen til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og evnen til ansvarlighet» (Størksen, 2014, s. 76). Dette er en viktig kompetanse for barnet å utvikle dersom samspillet med andre, både barn og voksne, skal fungere optimalt. En del av barnets kognitive utvikling er atferdsmessig og kognitiv selvregulering, som er evnen til viljestyrt og tilpasset adferd (Størksen, 2014). Størksen (2014) poengterer at selvregulering også er viktig for sosial samhandling både med andre barn og voksne.

Det at barnet har et kompetent uttrykk av følelser, beskriver Drugli (2014) som evnen til å oftere uttrykke positive følelser enn negative. Kapasiteten til toåringer er relativ liten når det gjelder å gjenkjenne andres følelsesuttrykk, og kapasiteten øker i stor grad når barnet nærmer seg fire år (Drugli, 2014). Det å skape vennerelasjoner begynner allikevel allerede i toårsalderen (Greve, 2009). Når det gjelder aggresjon, er ikke det noe barnet lærer seg, men de må lære, gjennom korreksjon fra voksne, å hemme den (Størksen, 2014).

Dette kan forstås ut i fra at barn i den alderen i økende grad er i sosial interaksjon med andre, og at de har en rekke fysiske ferdigheter, men at de allikevel mangler kognitiv og sosial modenhet til å hemme aggresjon mot andre (Størksen, 2014 s.93).

## 2.4 Samspill

Samspill oppstår, slik jeg skrev innledningsvis, når to eller flere personer forholder seg til hverandre (Haugen, 2015). Haugen (2015) hevder at alle samspillssekvenser er kommunikasjonsprosesser, men ikke all kommunikasjon er samspill. Kommunikasjon kan foregå uten at partene forholder seg til hverandre. Dersom et barn gråter og den voksne ikke responderer vil barnet kommunisere et behov. Dette vil først inngå i et samspill når den voksne gir respons på gråten og aktivt forholder seg til barnet og barnet forholder seg til den voksne.

### 2.4.1 Språklig samspill

I kapittel 2.4.2.2. skrev jeg om språkutviklingen til barnet. I dette kapittelet vil jeg skrive om samspillet som påvirker denne utviklingen. Jeg vil skrive om innholdet i dette samspillet, og hvordan språklig samspill kan komme til uttrykk i barnehagen. Samspill er viktig for barnets språkutvikling, og i det språklige samspillet blir barna sosialisert og utvikler det språket som kjennetegner den sosiale verden og kulturen de vokser opp i (Bråten, 2004, Høigård, 2013).

Dialogen eller samtalen er en viktig del av det språklige samspillet, og målet for den voksne i barnehagen bør være å bli en god dialogpartner, hevder Høigård (2013). En dialog er mer enn bare å snakke. For å kunne være en god dialogpartner må man kunne innføre et samtaleemne, få partneren til å lytte, inspirerer den man samtaler med, veksle mellom å lytte og å føre ordet (Høigård, 2013). Ved at de voksne går i dialog med barnet, utvikler barnet sitt verbalspråk.

Det er ikke bare ordforrådet som nyter godt av dialoger. Bakhtin var også opptatt av det sosiale språket og kunnskapen om å kunne ytre sin mening (Dysthe & Igland, 2001). Han var av den oppfatning at vi uttrykker oss i ytringer ikke bare setninger og ord, og at barnets individuelle stemmer blir formet i møte med ulike perspektiver på virkeligheten. I prosessen med å lære barnet å ytre seg er dialogen helt sentral. «(...), det er ytringane til vaksne omsorgspersonar som i stor grad set tonen og fungerer som modellar for den verbale samhandlinga i starten» (Dysthe & Igland, 2001, s. 83).

De skandinaviske barnehagene preges av aktivitet initiert av barna hvor den voksne enten blir deltakende eller er i nærheten som en observatør (Gjems, 2009). I slike aktiviteter oppstår det mange spontane samtaler som blir en viktig læringsarena (Gjems, 2009). Gjems (2009) kaller

disse samtalene for hverdagssamtaler, og hevder at denne læringsarenaen har fått for lite oppmerksomhet her i landet. Hverdagssamtalen er den samtalen som oppstår uten at den er planlagt, gjerne som en del av eller i forlengelsen av en aktivitet, og den preges ofte av rutine og krever lite konsentrert oppmerksomhet (Gjems 2009). Smith (sitert i Gjems, 2009, s. 78) deler hverdagsaktivitetene inn i to kategorier: agere gjennom å gjøre noe fysisk og agere gjennom å snakke. Ofte er hverdagsaktiviteten både fysisk og språklig, og Gjems (2009) har gjennom flere observasjonsstudier funnet at det er vel så mye samtalen som aktiviteten som samler de voksne og barna i barnehagen. Utgangspunktet var kanskje puslespillet, men så er det samtalen med den voksne som får barnet til å bli i situasjonen.

Bordsamtalen er en annen form for samtale som Hagtvet (2004) knytter til måltidet. Hun understreker at dette er en viktig sosialisering arena, men samtalene som utspiller seg rundt måltidet er også et viktig bidrag inn i barnets språkutvikling (Hagtvet, 2004). Hagtvet (2004) viser til flere studier som har forsket på måltidet i hjemmet, men måltidet i barnehagen er også en fin språkarena. I samtaler er språket kontekstualisert, og i en bordsamtale vil man benytte ord og begreper som er naturlig knyttet til måltids situasjonen (Hagtvet, 2004). Det vil si at barnet får bruke ord i denne situasjonen som ikke er vanlige i andre situasjoner.

Dersom den voksne skal bli en god dialogpartner for barnet, må den forstå barnets kommunikasjonsintensjon, altså den hensikt barnet har med sin ytring (Høigård, 2013). Når barnet erfarer at de når frem med ønsket kommunikasjon, vil det styrke barnets ønske om å snakke, som igjen vil føre til utviklingen av språket (Høigård, 2013). Det som er viktig når man jobber med toåring, er å forstå at barnet kommuniserer i større grad gjennom kroppslige uttrykk enn verbale ord. «Allerede før det (barnet) har begynt å bruke verbalspråket, kan det med disse signalene (kroppslige uttrykk) ta i bruk både kontaktfunksjonen, påvirkningsfunksjonen og den ekspressive funksjonen» (Høigård 2013, s. 63). Disse ulike funksjonene kalle språkfunksjoner, og brukes når man skal klargjøre kommunikasjonsintensjonen til språkbrukeren (Høigård, 2013). Høigård (2013) bruker teorien til Roman Jakobson om seks grunnleggende språkfunksjoner. Utgangspunktet for Jakobsons teori er grunnelementene i kommunikasjon: «Noen («jeg») snakker med noen («du») om noe («det»)» (Høigård, 2013 s.55). Høigård (2013) understreker at kommunikasjonen alltid forgår

i en kontekst. I tillegg til de tre funksjonene jeg har nevnt bruker Jakobson *den referensielle, poetiske og den metaspråklige funksjonen*.

*Kontaktfunksjonen* har til hensikt å etablere og å opprettholde et sosialt forhold.

"Kontaktfunksjonen er den første språkfunksjonen barnet erfarer" (Høigård, 2013, 58).

Gjennom *påvirkningsfunksjonen* er hensikten for taleren å påvirke lytteren til å blant annet gjøre eller føle noe (Høigård, 2013). Når jeg bruker begrepet *taler*, så definerer det hvem som er avsenderen av budskapet ikke om det blir verbalt eller fysisk formidlet. *Den ekspressive funksjonen* handler om å uttrykke sine reaksjoner, følelser og holdninger (Høigård, 2013). Gester, mimikk, blikk, stemme og andre kroppslige uttrykk er en naturlig del av barns måte å kommunisere på, og vi voksne må derfor lytte til både barnas verbale og kroppslige språk for å kunne forstå barnet. Løkken (2013) støtter opp under dette ved å hevde at man ikke kan skille kroppen fra tanken og ordet. *Den referensielle funksjonen* klarer de yngste barna bare å bruke i her-og-nå-situasjon, og funksjonen gjør det mulig referere til gjenstander og saksforhold (Høigård, 2013). Denne språkfunksjonen gir informasjon og kalles også informativ funksjon (Høigård, 2013). *Den poetiske språkfunksjonen* blir brukt når den språklige utformingen er viktig, og *den metaspråklige funksjonen* gjør det mulig å snakke om språket (Høigård, 2013).

Det som skiller språkfunksjonen fra hverandre er talerens kommunikasjonsintensjon (Høigård, 2013). Dette gjelder både for barn og voksne. Slik jeg forstår teorien, er det den som initierer kommunikasjonen som er taleren i dette tilfelle. Høigård (2013) understreker at alle de ulike funksjonene normalt er til stede i all kommunikasjon. I kommunikasjon må vi tilpasse oss samtalepartneren. Barnetilpasset tale betyr at den voksne tilpasser sitt språk til det språklige utviklingstrinnet det enkelte barnet fungerer på (Hagtvet, 2004, Høigård, 2013). Gjennom barnetilpasset tale vil den voksne fungere som språklig modell for barnet, ved å stille oppklarende spørsmål og bekrefte ytringenes innhold (Hagtvet, 2004, Høigård, 2013). I samtale blir ikke barnet korrigert, men i svaret fra den voksne kan det ligge en gjentakelse av barnets ytring som er utvidet. «Når den voksne utvider barnets ytring, bekrefter hun overfor barnet at hun har hørt og forstått hva barnet sa. Samtidig demonstrerer hun hvordan ordet lyder i voksespråket, og gir barnet et mønster for hvordan ordet brukes i setningsammenheng» (Høigård, 2013, s. 43).



Jeg skrev i kapittel 2.4.2.2 at barn lærer seg ord gjennom førstehånds- eller andrehåndserfaring (Høigård, 2013). Det å legge til rette for erfaringer som fører til økt ordforråd, kan være en del av det rike språkmiljø som Melby-Lervåg & Lervåg (2014) er opptatt av. De påpeker at et rikt språkmiljø spesielt er viktig for barnets ordforråd. En måte å tilrettelegge for språklige erfaringer er å stille spørsmål til barnet og å utforske et tema sammen. Hagtvet (2004) er opptatt av at den voksne må stille ekte spørsmål som faktisk har til hensikt å utforske tema sammen med barnet. Hagtvet (2004) kaller det språkstimulerende samtaler. Hun er opptatt av spørsmålsformuleringen til den voksne. Dersom den voksne stiller ja-nei-spørsmål, er det mer begrensende enn om spørreordene «hvordan» og «hvorfor» benyttes (Hagtvet, 2004). Det er også viktig at barnets svarrespons videreutvikles uten at svaret blir evaluert som riktig eller galt, men at de sammen utforsker tema til de kommer frem til et svar (Gjems, 2013). Gjennom svaret barnet gir vil også den voksne få verdifull informasjon om hva barnet forstår og hvilke kunnskap den har (Gjems, 2013).

#### 2.4.2 Sosialt samspill

I barnets emosjonelle utvikling er samspillerfaringene med nære voksne viktige (Drugli, 2010). Denne samspillserfaringen er også avgjørende for trivselen til barnet i barnehagen og barnets psykiske helse. (Drugli, 2010).

Ifølge Bowlby (sitert i Drugli, 2010, s. 24-26) vil barn normalt etablere en tilknytningsrelasjon til foreldrene i løpet av de ni første månedene. Når barnet begynner i barnehagen, blir det viktig å etablere tilknytning til de voksne der. «Selv om man nå vet at små barn er i stand til å knytte seg til flere voksenpersoner, vil de som oftest ha en primær tilknytningsperson» (Drugli, 2010, s. 23). Tilknytningspersonen blir som en trygg base som barnet helst vil bli trøstet av når de føler behov for det (Drugli, 2010).

Fordi tilknytningen til personer er avgjørende både for barnets trivsel, psykiske helse og utvikling, mener Drugli (2010) det er viktig at alle voksne i barnehagen må jobbe målrettet med relasjonen og tilknytningen til barna. Det kan se ut som barnet selv avgjør hvem av de voksne som kommer med på lista over tilknytningspersoner, så derfor må man jobbe for å få så gode relasjoner at man blir aktuell kandidat (Drugli, 2010). En av grunnene til at samspill

med nære omsorgspersoner er viktig, er etableringen av barnets indre arbeidsmodell. Denne arbeidsmodellen utvikles som et resultat av de erfaringene barnet får i samspillet. Indre arbeidsmodeller er mentale representasjoner hos barnet, og er en viktig del av personlighetsutviklingen, som igjen får betydning for barnet gjennom hele livet (Drugli, 2010). Det er gjennom samspillet barnet får erfaring med hvordan andre reagerer på ulike former for atferd, og barnet vil bygge opp forventninger deretter. Det vil si at har barnet omsorgspersoner som trøster når det har slått seg, vil det forvente samme respons fra andre voksne. På samme måte vil barnet forvente lite respons på gråt dersom dette er de tidligere erfaringene (Drugli, 2010).

Hvis et barn utvikler negative indre arbeidsmodeller i samspillet med foreldrene, vil møtet med en sensitiv og responsiv voksen, for eksempel i barnehagen, kunne endre disse modellene etter hvert som barnet gjør seg nye erfaringer fra samspill med nye voksne som faktisk ser behovene det har (Drugli 2010, s. 24).

Det betyr at de voksne i barnehagen må være sensitive, oppmerksomme og møte barnet på en anerkjennende måte slik at samspillet kan få den ønskede effekten for barnet. Det er mulig å endre negative til positive indre arbeidsmodeller, men det kan ta tid. Barnet må komme dit at det tør å stole på den nye erfaringen før arbeidsmodellen endres, og da er det viktig at den voksne ikke gir opp arbeidet med relasjonen for tidlig (Drugli, 2010).

Når barnet har positive indre arbeidsmodeller, vil dette også påvirke den sosiale utviklingen til barnet, og Drugli (2010) mener at dette gir positiv effekt for barnet både på kort og lang sikt da barn som fungerer godt sosialt får flere muligheter til å inngå i positive relasjoner. Barn med gode sosiale egenskaper blir rett og slett bedre likt. Det er lettere å like et barn som er glad og sosial, enn et barns som er nedstemt og asosial. Derfor får barn med gode sosiale egenskaper flere samspillsmuligheter og positive relasjoner. Disse positive relasjonene, både til voksne og andre barn, vil tilføre nye utviklingsmuligheter både på kort og lang sikt.

Etter hvert som barnet blir eldre, vil det også i større grad kunne påvirke sine egne samspillserfaringer på grunn av refleksjon over tidligere erfaringer (Drugli, 2010). Det er ikke bare barnets refleksjon som kan utvikle samspillet, men den voksnes bidrag er også

viktig. Hundeide (2001) hevder at en av de viktigste oppgavene til lærerne er å søke etter de positive egenskapene og ressursene til de ulike elevene fordi hvordan den voksne, læreren, tenker om eleven får konsekvenser for hvordan eleven blir behandlet. Dette mener jeg også gjelder allerede i barnehagen og samspillet mellom de voksne i barnehagen og barna. Hundeide (2001) snur litt på Vygotskijs begrep om den proksimale utviklingssonen og skriver: "I denne sammenhengen er det naturlig å søke etter sonen for mulig utvikling i omsorgsgivers og lærerens oppfatning av barnet" (s. 151). Den holdningen og bevisstheten til de voksnes ansvar vil også få en konsekvens dersom samspillet ikke fungerer optimalt. Det vil da ikke være barnet sine sviktende egenskaper som er til hinder for godt samspill, men like mye de voksnes oppfatning av barnet (Hundeide, 2001).

Bråten (2004) viser til G. H. Mead, og hevder at dagens kommunikasjonsforskere stadig vender tilbake til hans teori om samspill. "Perspektivtaking setter deg i stand til å foregripe den andres reaksjon på det du er i ferd med å uttrykke. Men dermed kan du også modifisere det du holder på å si, ut fra foregripingen" (Bråten, 2004, s. 72). Bråten (2004) skriver at allerede i ni måneders alder begynner barnet å danne seg forventninger og forestillinger om andre. Det betyr at toåringer allerede har mye erfaring med dette.

En annen komponent i samspillet er de koder og sosiale spill som foregår i barnehagen. "Når barnet begynner på skolen eller i barnehagen, lærer de disse kodene og væremåtene som del av enkle hverdagslige diskursive rutiner som gir klare anvisninger for passende korrekt oppførsel" (Hundeide, 2001, s. 156). Dette er det viktig å være klar over spesielt dersom det kommer nye barn eller voksne i gruppen. Det blir fort mange uskrevede regler som skal tilegnes både som nyansatt og som nytt barn i gruppen.

#### 2.4.2.1 De voksnes forutsetninger

De voksne bringer med seg erfaringer fra tidligere samspill inn i barnehagen. De voksnes tidligere erfaringer og samspillet i personalgruppa, påvirker det bidraget den enkelte voksne bringer inn i samspillet med det enkelte barnet (Drugli, 2010).

Det som er viktig, er å være bevisst på at også de voksne har sine mentale kart for samspill med seg når de møter nye barn, og noen ganger er det nettopp disse som

utfordres når samspillet går i stå. Dette vil særlig kunne skje hvis både barn og personalet har med seg uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller i møte med hverandre (Drugli, 2010, s. 26).

Dersom de voksne skal kunne være slike sensitive personer som Bowlby mener man bør være, kan det være vanskelig dersom ens egen "bagasje" står i veien. Som jeg skrev i kapittel 2.5.1, er det viktig at den voksne er en god dialogpartner. For å være en god dialogpartner må man være tilstede og ha en sensitivitet overfor barnet og situasjonen her og nå, eller tilstede i øyeblikket som Stern (2007) kaller det. "Naturen har konstruert vår hjerne og vårt sinn slik at vi umiddelbart og intuitivt kan oppfatte andres intensjoner ved å se på deres målrettede handlinger (selv uten å kjenne målet)" (Stern, 2007, s. 93). Slik jeg forstår Stern (2007), vil den voksne kunne forstå barnets kommunikasjon ved å se på kroppsspråket, men grunnen til at jeg nevner det her er at jeg mener den voksnes «bagasje» kan være til hinder. Dette vil kreve den voksnes fulle oppmerksomhet i samspill med barnet, og evne til å kunne være til stede i øyeblikket er avgjørende. Dette understreker igjen viktigheten av sensitivitet og tilstedeværelse. Og da må vi ha voksne som er til stede med et bevisst forhold til hva de selv bringer inn i samspillet. De ytre rammefaktorene kan også spille inn, men det vil jeg presentere nærmere i kapittel 2.6.

## 2.5 Indre og ytre rammer

I tillegg til det menneskelige aspektet har de fysiske rammene, organisering i rommet og styringsdokument en påvirkning på kommunikasjonen og samspillet i barnehagen (Hundeide, 2001). Ønsker man å utvikle eller forandre samspillet, må man også ta hensyn til disse faktorene (Hundeide, 2001).

### 2.5.1 De fysiske rammene

Med fysiske rammer forstår jeg selve huset og uterommet rundt barnehagen. Organiseringen av rommet gjelder både for innemiljøet og uterommet. Når det gjelder organisering av rommet, tenker jeg på møbler og hvordan leker og annet materiell er plassert i rommet.

Åberg og Taguchi (2006) skriver at barna gjør det rommet signaliserer og plasserer man to sofaer mot hverandre, kan det være mer innbydende å hoppe mellom dem enn å sitte ned og

lese. Det er ikke bare innredning som betyr noe, men barna må også lære hvordan de skal bruke rommet. Åberg og Taguchi (2006) beskriver prosessen de hadde i sin barnehage da de innredet rommet på nytt med tilgang til formingsmaterieell for barna. Når barna ble møtt av dette nye rommet, gikk det fra begeistring til kaos i løpet av den første dagen. «Hvordan skulle barna vite hvordan de skulle bruke rommet? De hadde aldri fått tilgang til materiale på denne måten før» (Åberg & Taguchi, 2006, s. 32). Så tok de barna med på råd, og sammen med de voksne ble det bestemt hva som skulle være hvor og hvilke regler som skulle gjelde for bruk av materialet. «Det tok flere uker før vi var ferdige med diskusjonen. Men da ble det en merkbar forandring» (Åberg & Taguchi, 2006, s. 32). Dette understreker at samspillet går utover møtet mellom mennesker, men at miljøet også kan spille inn.

Når det er snakk om et lite velfungerende samspill, kan det være nyttig å ha en forståelse av miljøets påvirkningskraft. Dersom man skal arbeide med å få et mer fungerende samspill, er det altså ikke kun hvordan menneskene agerer og responderer som påvirker samspillet, men også hvordan for eksempel barnehagens innemiljø er innredet.

### 2.5.2 Samfunnsmandatet

Styringsdokumentene som *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

(Kunnskapsdepartementet, 2011) og *Barnehageloven* (2005) gir rammer og føringer for hvordan innholdet i barnehagen skal være.

Omsorg, lek, læring og danning er begreper rammeplanen bruker for å beskrive barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Rammeplanen slår også fast at i samspillet med omgivelsene og andre skjer det dannelsesprosesser som kan påvirke barnets allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Barnehagen skal ikke være barnepass, men en pedagogisk virksomhet som skal legge til rette for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21). I det pedagogiske arbeidet er samspillet viktig og rammeplanen understreker verdien av samspill og fellesskapet i forhold til læring. Derfor blir også vennskap sett på som et element i samspillet med andre. «Barnehagen skal legge til rette for at barna kan danne vennskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).

Barnehageloven § 3 *Barns rett til medvirkning* (Barnehageloven, 2005), slår fast at alle barn, også toåringene, har rett til å uttrykke sitt syn på det som skjer i barnehagen. Når det gjelder begrepet *medvirkning*, er ikke det verken et faglig vitenskapelig forankret begrep, ei heller særlig presist (Jansen, 2013). Jansen (2013, s. 24) viser til en evalueringsrapport Østrem m.fl. presenterte i 2009 som viser at innholdet i begrepet praktiseres ulikt i barnehagene. Ifølge rammeplanen blir medvirkning definert som barns rett til å uttrykke sine meninger, og at barnas meninger skal ha innflytelse på det som skjer i løpet av barnehagedagen.

Rammeplanen understreker også at de voksne må hjelpe barna til undring. «Barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.18). Dersom det skal være tid og rom for slike samtaler, påpeker rammeplanen at virksomheten må organiseres slik at det blir plass.

Rammeplanen er også opptatt av den sensitive voksne i samspill med de yngste barna: «Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og (...) handlinger (...) og etter hvert deres verbale språk» (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 18). Dette var viktig for meg å observere iforhold til min problemstilling da de voksne sine evner til å forstå barnets kommunikasjonssignaler er av betydning for kvaliteten i samspillet.

## 2.6 Forskning

Forskning på barnehagefeltet som gjelder barn i ett - treårsalderen er stadig økende. Et større forskningsprosjekt, *Blikk for barn* med blant annet Leif Hernes (Winger & Eide, 2015) har som hovedfokus å se på kvaliteten i barnehagen. Dette prosjektet er pågående per dags dato, og de første funnene ble presentert litt for sent iforhold til min oppgave. Jeg har derfor ikke drøftet artiklene og forskningsresultater fra dette prosjektet.

### 2.6.1 Kvalitet på barnehagetilbudet

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet kom det våren 2012 en rapport med oversikt over forskning knyttet til barn fra null - treår i perioden fra 2000 – 2011 (Bjørnstad & Samuelsson, 2012). Rapporten har sett på norsk og nordisk forskning, i tillegg til internasjonal forskning skrevet på engelsk. I rapporten går det fram at de forskningsrapportene de har gjennomgått, peker i samme retning: at høy kvalitet på barnehagetilbudet er viktig for barnets utvikling både kognitivt, språklig og sosialt (Bjørnstad & Samuelsson, 2012). Personalitet,

stabil og utdannet personale er faktorer de fleste legger til grunn når de snakker om kvaliteten i barnehagen. Det kommer også frem i rapporten at interaksjon mellom voksen og barn er en nøkkelfaktor i små barns læring og utvikling (Bjørnstad & Samuelsson, 2012). I ulike internasjonale forskningsprosjekt fant man at et godt samspill mellom barn og personalet også ga indikasjon på god kvalitet i barnehage. De viser til forskning fra Dalli mfl, 2011, Albers mfl, 2007 & Heckman, 2011 (sitert i Bjørnstad & Samuelsson, 2012). Rapporten trekker frem betydningen av sensitive voksne og sier dette også er en viktig faktor for å fremme positiv utvikling hos de yngste barna (Bjørnstad & Samuelsson, 2012).

### 2.6.2 Samspill og lek

Eva Johansson (2013) har gjennom sin forskning på pedagogisk virksomhet blant de yngste barna blant annet observert samspillet mellom barn og voksne i 30 barnehager i Sverige. Hun har i dette forskningsprosjektet sett på den pedagogiske atmosfæren og sier: «atmosfærer er bindeleddet mellom mennesker og mellom mennesker og omgivelsene» (Johansson, 2013, s. 23). Gjennom forskningen kom det frem tre typer atmosfære: samspillende, ustabile og kontrollerende atmosfærer (Johansson, 2013). Johansson (2013) understreker at disse atmosfærene beskriver den dominerende stemningen i et arbeidslag. Samspillende atmosfære preges av lydhørhet og tilstedeværelse. Den ustabile atmosfæren preges av både nærhet og emosjonell avstand, og den kontrollerende atmosfæren preges av voksnes behov for kontroll. Hun har også tolket barnehagelærerens arbeidsmåte med tanke på barnesynet til pedagogen. Med barnesyn forstår Johansson hvordan den voksne oppfatter, møter og forholder seg til barnet som person (Johansson, 2013). De ulike barnsyn hun fant, beskrives i følgende tema: barn er medmennesker, de voksne vet best og barn er irrasjonelle (Johansson, 2013). Språklig samspill ble også observert, og Johansson (2013) viser til at de fant følgende tema i samspillet mellom barna og de voksne i barnehagen: samtaler i hverdagen, språkøvelse og begrensende enveiskommunikasjon. Gjennom observasjon, intervju og spørreskjema ble også det etiske samspillet analysert. Johansson (2013) delte funnene i barnas etiske oppdagelse inn etter, det å forstå andre og å lære gode strategier, og de voksnes etikk som igjen ble delt inn i tema: *gode forbilder, grensesetting og unngå etiske konflikter.*

Berit Bae (2012) har gjennom observasjoner sett på hvordan barn uttrykker seg gjennom lek. Hun observerte ett - treåringer og fant at barna i lekende samspill valgte å innta ulike posisjoner ut ifra eget initiativ. De inngikk i lekende samspill både med barn og voksne ved å

transformere gjenstander og ting i nærheten etter behov. I samspill ble de voksnes makt utfordret av barna gjennom spøkefull kommunikasjon. Dette ble spesielt observert i rutinesituasjoner, men Bae (2012) tolker observasjonen slik at de voksne ble invitert inn i et samarbeid på spøkefulle premisser. Bae (2012) konkluderer med at: «De empiriske eksemplene illustrerer poenget til FNs barnekomité om at barn fra tidlig i livet kommuniserer valg og intensjoner gjennom ulike uttrykksmåter, inkludert lek» (s. 54). I mine observasjoner har jeg tatt utgangspunkt i barnet, og i den sammenheng er det interessant å se på Bae sin forskning om lekende samspill.

### 2.6.3 Sosial omgang og vennskap

Gunvor Løkken har forsket på ett - og toåringers sosiale omgang i barnehagen (Løkken, 2004). Når det gjelder mitt forskningsprosjekt er dette aktuelt da det å forstå mer av toåringers sosiale omgang er viktig i forholdet til samspillet mellom voksen og barn. Løkken bygger denne forskningen på sin doktoravhandling: *Toddler peer culture* (Løkken, 2004). Hun bygger sin forskning på Merleau-Ponty sin ide om kroppssubjekter, og med det bakteppet har hun observert barnas relasjonsbygging (Løkken, 2004). Løkken har funnet at barna inviterer hverandre inn i et vi-felleskap gjennom sine handlinger (Løkken, 2004). Videre fant hun at humor var en stor del av kommunikasjonen barna imellom. Slapsticksjangeren, det fysiske, visuelle og lekne, kjennetegnet humoren (Løkken, 2004 s.120m). Løkken bruker begrepet *toddler* på aldersgruppen ett - toår og knytter dette til Merleau-Pontys fenomenologi om det levde kroppssubjektet (Løkken, 2004).

Anne Greve (2009) har forsket på vennskapet mellom toåring med siktemål å bedre forstå deres vennskap med utgangspunkt i barnas livsverden og deres intersubjektivitet. Forskningsspørsmålene var: hva karakteriserer vennsapsrelasjonen mellom to åring og hvordan kommer denne relasjonen til uttrykk (Greve, 2009). I mitt prosjekt er dette av interesse da det er toåring hun har observert, og å studere relasjonen dem imellom kan være lærerikt iforhold til samspillet mellom toåringen og de voksne. Alle vennskapene Greve (2009) har observert har vokst frem over tid og de bygger på et felles «vi». Grunnlaget for barnas vi er en felles levd historie som uttrykkes her og nå (Greve, 2009). Hun presenterer fire vennsapsdyader og to vennsapsstriader (Greve, 2009). Rettferdighet, høflighet og regler karakteriserer den første vennsapsdyaden. Den andre karakteriseres av humor og grenseoverskridende utfordringer. Kroppslighet og å ha det gøy sammen kjennetegner den



tredje, og konkurranse og glede den fjerde. Triadene kjennetegnes ved kroppslighet og forhandling, og kroppslighet og konkurranse. «Vennskapet har en historie som utvikles gjennom de ulike møtene barna har», og hun poengterer at lengden på møtet ikke er det vesentlige, men selve møtet (Greve, 2009, s. 85).

#### 2.6.4 Barns medvirkning

Barnets medvirkning er et området flere har forsket på iforhold til de yngste barna i barnehagen. Winger og Eide (2015) har gjennom retrospektive samtaler med et utvalg fire - femåringer undersøkt hva de husket fra dagliglivet på småbarnsavdelingen. Barna ble tatt med til den småbarnsavdelingen de gikk på tidligere da gjensyn med rommene, lekene og settingen kunne trigge minnet (Winger & Eide, 2015). Winger og Eide (2015) observerte at barna ofte brukte "vi" og "oss" under vandringen og tolket dette som en følelse av fellesskap og tilhørighet. Dagsrytmen og rutinene var også noe av det barna kommenterte. Et av punktene Winger og Eide (2015) stiller spørsmål ved, er om rutiner hindrer småbarns muligheter for medvirkning. Slik jeg leser deres artikkel, fikk de ikke svar på det, men de tolker det dit hen at gjenkjenning av rutinene hjalp barna til å minnes. En annen ting som hjalp barna til å minnes var permene fra småbarnsavdelingstiden. Permene blir laget av de voksne, eller i hvert fall satt sammen av de voksne, men Winger og Eide (2015) hevder at når barna får snakke fritt rundt innholdet i permene er det barnas stemme som kommer til uttrykk.

Eide, Os og Samuelsson (2012) har sett på de yngste barnas medvirkning i samlingsstund. Dette forskningsprosjektet er en del av et større prosjekt *Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i omsorgskjeden for barn opp til 3 års alder* (Eide, Os & Samuelsson, 2012). Dette delprosjektet, små barns medvirkning i samlingsstund, er basert på videoobservasjoner av åtte samlingsstunder i ulike barnehager. De har sett på hvilke måter små barns deltakelse kommer til syne i samlingsstunden. Eide, Os & Samuelsson (2012) påpeker at fordelen med å vektlegge barns medvirkning er at de kan få økt opplevelse av å høre til, og dette kan igjen lede til økt selvfølelse, empati og ansvar hos barnet. I sine analyser fant de at barna blir lyttet til, men i samlingen er gruppen på 9-12 barn og de stiller spørsmål ved muligheten for å se det enkelte barnet, og ikke minst kunne gi rom for alle barnas spontanitet. Barna ble stilt spørsmål, men spørsmålene var av slik karakter at de ble ledende og ikke åpnet for undring. Den voksne fikk svaret det kunne virke som om hun var ute etter. Dette gjorde også til at

barnets perspektiv ikke ble tatt hensyn til. Videre i analysen kommer det frem at barna sjelden får delta i avgjørelser.

### 3.0 Metode

I dette studiet har jeg brukt kvalitativ metode for å få utdypende og erfaringsbasert innsikt i hvordan samspillet mellom toåringer og de voksne i barnehagen kan være. «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (Thagaard, 2013, s. 17). Når man går i dybden på et område, vil man kunne forske på komplekse sosial situasjoner, og Denscombe (1998) påpeker at man i kvalitativ forskning kan tolerer tvetydige empiriske funn da det gjenspeiler den usikkerheten som kan være i den sosiale situasjonen. Kvalitativ metode har sin forankring i det forskeren observerer, og Denscombe (1998) hevder at datamaterialet og analysene har røtter i den sosiale virkeligheten de ble observert i. Det vil si at jeg ikke kan forstå eller tolke dataene uten å relatere det til barnehagen og dens egenart. utfordringene som er knyttet til kvalitativ forskning, er at dataene i mindre grad kan generaliseres, og at tolkningene av de empiriske funnene er for nært knyttet opp til forskerens «jeg» (Denscombe, 1998).

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming fordi den legger stor vekt på å få frem informantenes egne intensjoner og uttrykk (Thagaard, 2013).

#### 3.1. Fenomenologi:

Direkte oversatt fra gresk betyr fenomenologi det som viser seg (Brinkkjær & Høyen, 2011). Edmund Husserl grunnla fenomenologien som en filosofisk retning rundt 1900, og den ble senere utviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger og videre i eksistensialistisk og dialektisk retning av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at i kvalitativ forskning blir fenomenologi et begrep som sier noe om hvordan jeg som forsker skal forstå de data som jeg har samlet inn.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelsen at den

virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45-46).

Dersom jeg som forsker skal få tak i den virkelighet som mine informanter oppfatter som virkelig, krever det en sensitivitet og åpenhet fra meg i møte med informantene, og en beskrivelse av situasjonen mer enn en forklaring og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er ikke mulig å være helt objektiv da man alltid vil ha med seg egne erfaringer i møte med informantene, men dette komme jeg tilbake til senere i kapittel 3.4.2.

Et fenomen er noe som erfares og oppleves mer enn at det er et abstrakt begrep eller teori (Denscombe, 1998). Når jeg så har nærmet meg begrepet samspill som et fenomen har jeg observert hvordan det har fungert i praksis. Jeg har i møte med mine informanter sett hvordan samspillet arter seg kroppslig og verbalt mellom toåringene og de voksne i barnehagen.

### 3.2 Utvalget

Informantene i min oppgave er toåringene som går i barnehage på en småbarnsavdeling og de voksne som jobber på denne avdelingen. Alle barna jeg har observert, er mellom 23 måneder og 31 måneder. Både barna og de voksne jeg har valgt ut til dette forskningsprosjektet er tilfeldig utvalgt fra kriteriet om at barnehagen hadde en egen småbarnsavdeling. For å få en dypere forståelse av fenomenet *samspill* valgte jeg to og ikke kun en barnehage. Jeg gjennomførte forskningen i to barnehager på to forskjellige steder for å få et bredere grunnlag for det empiriske materialet. Den ene barnehagen er liten med kun to avdelinger, en småbarns- og en storbarnsavdeling. Den andre er større med to småbarnsavdelinger og flere storbarnsavdelinger. Begge barnehagene er privateid.

Det skulle vise seg å være litt vanskeligere enn jeg trodde å få to barnehager med i studien. Jeg sendte ut forespørsel til totalt åtte barnehager, men flere sa nei og noen svarte aldri på henvendelsen. Jeg henvendte meg til en og en barnehage og ventet på svar før jeg gikk videre til neste i bunken. Den første barnehagen fikk en henvendelse pr. e-post, og jeg fulgte så opp med en telefonsamtale. Jeg forandret strategi da jeg fikk nei fra den første barnehagen jeg kontaktet. Jeg tok deretter først kontakt med en telefonsamtale og sendte så mer informasjon pr. e-post. Flere barnehager svarte fortsatt aldri på henvendelsen, og den ansvarlige personen

var ikke tilgjengelig når jeg ringte. Det var også et par barnehager som var midt i skifte av personal og som sa nei på bakgrunn av dette. Målet mitt var å få gjennomført all observasjon innen utgangen av juni 2014, men jeg fikk observert kun i én barnehage før sommeren. Den andre observasjonen ble ikke gjennomført før i midten av oktober 2014. I ettertid ser jeg at jeg burde spurt flere på en gang, og at prosessen da nok hadde tatt kortere tid.

Foreldrene til alle toåringene på de aktuelle avdelingene ble invitert til å la deres barn delta i prosjektet, og alle foreldre gav samtykke til at jeg kunne observere barna deres. Selv om alle foreldre gav samtykke til deltakelse for deres barn, valgte jeg meg ut noen barn jeg observert mer enn de andre. Dette gjorde jeg på grunn av tidsrammen på prosjektet og fordi jeg tenkte det kunne være relevant å følge det samme barnet i forskjellige situasjoner. På grunn av sykdom og fridager blant barna fikk jeg ikke utnyttet det å følge enkelte barn over flere dager slik jeg i utgangspunktet hadde ønsket.

Utvalget av toåringene jeg hadde fokus på var tilfeldig på den enkelte avdeling. Når det gjaldt de voksne som jobbet på avdelingene, gav de meg alle samtykke om å bli observert. Jeg fortalte aldri hvem jeg observert til enhver tid, og jeg tok i hovedsak utgangspunkt i barna. Dette førte til at de voksne ble observert da de var i samspill med barnet jeg observert. Som jeg skrev i innledningen, var utgangspunktet for observasjonen barna og hvordan de kommuniserte med de voksne og hvordan de voksne responderte på kommunikasjonen.

I presentasjonen av empirien har jeg navngitt barna; Ida, Gro, Anton, Sverre, Trine, Petter og Philip. Disse navnene er fiktive, men jentene har fått jentenavn og guttene guttenavn. Når det gjelder de ansatte skiller jeg dem ved nummerering for eksempel Voksen 1, Voksen 2 og så videre. Til sammen er det ni voksne med i observasjonen og det var de som jobbet på avdelingene. De voksne informantene var både menn og kvinner, men for å sikre full anonymitet kaller jeg alle hun. I min problemstilling har jeg ikke lagt vekt på ulikheter i samspillet mellom kjønn. Begge barnehagene hadde en pedagogiskleder, flere assistenter og fagarbeidere. Jeg har ikke skilt på stillingen til de voksne i mine observasjoner. Dette gjorde jeg på grunn av anonymitet, og det har heller ikke vært et fokus i problemstillingen. I presentasjonen av min empiri kommer det heller ikke frem hvilke barnehage barna går i. Dette er et bevisst valg da det ikke er relevant iforhold til problemstillingen.

### 3.3. Observasjon som metode

Jeg har brukt observasjon som metode i innhenting av data. «Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, istedenfor indirekte gjennom beretninger fra andre» (Vedeler, 2000, s. 9). Jeg som forsker var til stede i den sosiale situasjonen hvor samspillet jeg observerte utspant seg (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) hevder at i kvalitativ forskning er det forståelsen av sosiale fenomener vi er på jakt etter, og at observasjon og intervju med informantene er metoden som vanligvis nyttes for å innhente data. Når man skal se på hvordan personer forholder seg til hverandre, er observasjon en spesielt godt egnet metode da man ser selve fenomenet man vil lære noe om, og ikke bare hører det for eksempel beskrevet med ord (Thagaard, 2013).

I en kvalitativ forskningsprosess er det viktig å både ha en systematisk tilnærming, hvor alle valg blir begrunnet og gjort rede for, og ha en innlevelse og fleksibilitet for å kunne bedre forstå fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). I mitt forskningsprosjekt kom dette til uttrykk gjennom bruk av et observasjonsskjema som jeg hadde utarbeidet før observasjonene tok til (vedlegg 3). Det var noen faste punkt for å få et system og samtidig mye plass til å beskrive den enkelte samspillsekvensen med mine egne ord.

Deltakende observasjonen er den mest vanlige formen for observasjon i kvalitative studier (Denscombe, 1998). Deltakende observasjon blir igjen delt inn i kategorier etter forskerens rolle: totalt deltakende, deltakende i det normale miljøet og deltakende som observatør (Denscombe, 1998). I totalt deltakende observasjon er forskeren skjult, han spiller rollen som normalt inngår i miljøet han observerer. Dersom forskeren observerer som deltaker i det normale miljøet, er det kun noen som vet at han er der som forsker.

Jeg brukte deltagende observasjon som observatør i min forskning. Det vil si at alle informantene visste at jeg var der for å observere, og jeg var ikke aktivt deltakende i samspillet som foregikk i barnehagen mellom toåringene og de voksne. Selv om jeg ikke var deltakende i miljøet jeg observerte, hendte det at både de voksne og barna snakket til meg under observasjon. Jeg gav respons på denne henvendelsen, og jeg tror det var viktig for å få

aksept til å kunne observere mine informanter. Dette er i samsvar med Vedeler som understreker at observatøren må vise sosial følsomhet i observasjonsmiljøet (Vedeler, 2000). Helt praktisk gikk det ut på at jeg noen ganger stoppet observasjonen og hadde en dialog med de voksne og noen ganger var jeg til stede før eller etter observasjonene og svarte på det de lurte på angående det jeg gjorde.

Når det gjaldt toåringene, var det ofte at de søkte blikket mitt eller gav meg en leke. Når dette skjedde, gav jeg som regel respons dersom jeg ikke var midt i en observasjon. De gangene jeg var midt i en observasjon, fikk de kun en rask bekreftelse, men ingen oppfølging av deres utspill fra min side. Jeg gjennomførte en pilotstudie før jeg satte i gang med datainnsamlingen. Der møtte jeg på de samme utfordringene jeg har nevnt her, og var derfor til en viss grad forberedt. Jeg besøkte også begge barnehagene før datainnsamlingen tok til og hilste på de ansatte.

I en dansk studie fra 2005 har Palludan (sitert i Høigård, 2013, s. 66) funnet at de voksne bruker primært to ulike «tonearter» i samspillet med barna. Utvekslingstonen, hvor barnet og den voksne snakker sammen, og undervisningstonen, hvor den voksne forklarer og instruerer barnet. Hun fant i sine studier at noen barn nesten bare var undervisningsobjekter, mens andre barn var samtalepartnere. Slik jeg forstår det gjelder dette i samspillet mellom barna og de voksne. I studien til Pallunda kom det også frem at de voksne i barnehagen benyttet ulike tone til barn som kom fra familier med lavt utdannede foreldre enn de med høyt utdannende foreldre. I mitt observasjonsskjema har jeg ikke krysset av for hvilke språkfunksjon eller toneart verken barna eller de voksne brukte, men i mine observasjonsnotater har jeg notert at de voksne hadde mye dialog med toåringene. Jeg observerte ingen forskjell i hvordan de voksne snakket med de ulike barna.

### 3.3.1 Gjennomføringen av observasjonene

Jeg har observert samspillet mellom informantene i to ulike barnehager over to uker, en uke i hver barnehage. Det var viktig for meg å ikke være deltakende i det normale miljøet under observasjonen da dette kunne bidra til å forandre de relasjonene jeg skulle observere (Thagaard, 2013). Selv om jeg ikke deltok i miljøet var jeg synlig. Det at jeg satt synlig for

alle de jeg observerte, kan ha påvirket observasjonen. Jeg kommer tilbake til denne problemstillingen under drøfting av validitet under kapittel 3.4.2.

Jeg bestemte meg også for å ta utgangspunkt i barnet og satte som mål å følge to barn hver dag. Dette gjorde jeg for å følge et barn over tid, i ulike samspillsituasjoner. Jeg hadde også som intensjon å se om barnet hadde ulikt samspill med ulike voksne. Dette var vanskelig å gjennomføre da jeg kun gjennomførte observasjonene et par timer av gangen, enkelte voksne var mye borte akkurat de dagene jeg var der, og noen av barna hadde fridager eller var borte på grunn av sykdom.

Jeg satt i rommet eller ute på området barna var og observerte og skrev ned det jeg så. Jeg valgte å være i barnehagen ulike tider gjennom hele uka, slik at jeg har noen observasjoner fra morgenene og frem til formiddagen, og andre observasjoner fra ettermiddagen. Alle barna sov også midt på dagen, så da var det ikke aktuelt å observere.

Jeg gjennomførte ingen intervju, men hadde uformelle samtaler med de pedagogiske lederne i løpet av perioden jeg var der. Samtalene var knyttet til dagsprogrammet i barnehagen eller situasjoner som skjedde i løpet av observasjonen. Jeg noterte ned noen av disse uformelle samtalene i mine arbeidsnotater og bruker deler av dette i analysen av empirien.

### 3.3.2 Observasjonsskjema

I forkant av observasjonene lagde jeg meg som vist tidligere et enkelt observasjonsskjema (vedlegg 3). Skjemaet bestod at et ark hvor tidspunkt og situasjon ble notert og så hadde jeg en boks hvor jeg kunne beskrive situasjonene mer inngående. Videre hadde jeg bokser hvor jeg huket av for hvilket barn og voksen denne observasjonen gjaldt, hvem som tok initiativet til samspillet og om det ble fulgt opp verbalt eller fysisk. Det vil si om utspillet bare møtt med et ord eller om det fulgte en fysisk handling med responsen til utspillet. Det var også en plass til notater under dette. For å sikre anonymiteten gav jeg hvert barn et tall og det samme med de voksne. På observasjonsskjemaet skrev jeg da bare tallet til det enkelte barn og voksne slik at dersom noen andre skulle lese skjemaet, ville de ikke kunne vite hvem dette dreide seg om.

### 3.3.3 Analysen av observasjonene

Når man skal analysere kvalitative data, finnes det ikke *en* rett måte å gjøre det på, men det er opp til forskeren (Vedeler, 2000). Jeg mener at det da er viktig å beskrive analyseprosessen for å styrke validiteten og reliabiliteten på funnene. Denscombe (1998) presenterer fire prinsipper for kvalitativ dataanalyse. Det første prinsippet er at all analyse av data skal være forankret i selve dataene og ikke i teorier og abstrakte resonnement. Prinsipp nummer to er at forskerens forklaring av data springer ut fra en nøye gjennomlesning av dataene.

Der innebär inte att data kan «tala for sig själva» eller att deras innebörd är självklar - detta skulle vara en mycket naiv inställning. Det är viktigt att betona att meningen i kvalitativa data alltid inbegriper en tolkningsprocess där forskaren producerar mening ur «rådata». (Denscombe, 1998, s. 367-368)

Jeg har lest nøye igjennom mine empiriske funn for å se etter mønstre, sammenhenger eller brudd på sammenhenger mellom teori og empiri iforhold til dataene.

Det tredje prinsippet peker på at forskeren må være sin forforståelse bevisst og forsøke å unngå å la den prege analysen. Min forforståelse er farget av at jeg har jobbet på en småbarnsavdeling, og jeg har undervist i drama i ca. sju år ved barnehagelærerutdanningen. Jeg er utdannet dramapedagog, og kunnskap om kroppsspråk er en stor del av både min faglige bakgrunn og yrkesutøvelse. Under observasjonene var jeg bevisst på at jeg ikke skulle gripe inn i situasjoner eller samspillet, og jeg jobbet bevisst med å beskrive hva som skjedde og ikke gjøre en tolket analyse av situasjonen. Jeg vet ingenting om hvordan samspillet har vært tidligere eller hvordan det var når jeg ikke var der og observerte. Jeg kan bare si noe om det jeg observerte der og da. Det er dette mine tolkninger sier noe om. Når jeg så skulle analysere observasjonene, forsøkte jeg å stille spørsmål og se hva teorien hevdet før jeg trakk konklusjoner. Dette er i tråd med Denscombe (1998) sitt fjerde prinsipp: analysen av data må være en repetitiv prosess mellom teorier, hypoteser, begrep og generalisering.



Før man starter analysen, kan det være hensiktsmessig å bestemme seg for hvordan man vil organisere dataene (Vedeler, 2000). Jeg har valgt å organisere data i kategorier ut ifra begrep som jeg har hentet fra teori og forskningslitteratur. Jeg valgte ikke kategoriene før jeg observerte, men under observasjonen og i etterkant så jeg funn som samsvarte med teori og tidligere forskning. «Induktiv analyse betyr at mønstre, tema og analysekategorier kommer fra data. De framtrer fra data heller enn at de pålegges data forut for datainnsamlingen og dataanalysen» (Vedeler, 2000, s. 86). Ifølge Vedeler (2000) skjer dette på to måter. Enten utvikles kategoriene ut i fra det informantene uttrykker, eller så kan det være begreper forskeren henter fra teori og forskning. «Forskeren bruker begrepene som hjelp for å gi mening til dataene og for å presentere dataene, som en form for briller å se data med, men ikke i den grad at det stresser eller tvinger frem analysen» (Vedeler, 2000, s. 86). Jeg har gjennom analysen av data kommet frem til ulike kategorier, og jeg har brukt disse kategoriene som en hjelp til både å organisere og presentere mine funn.

Jeg har med utgangspunkt i analysen av det empiriske datamaterialet valgt følgende kategorier: *Sensitivitet og inntoning, trygg base, språklig samspill, lekende samspill og tilgang til voksne.*

Både presentasjonen av det empiriske datamaterialet i neste kapittel og drøfting i kapittel 5 bygger på disse fem kategoriene.

### 3.4 Verifisering

Reliabilitet og validitet er to måter som kan styrke troverdigheten på min forskning. Jeg går nærmere inn på begrepene i de neste to underkapitlene.

#### 3.4.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning blir reliabilitetsspørsmålet knyttet til kvaliteten på forskningen, verdien av resultatene, og forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013). For å kunne kvalitetssikre min forskning blir det viktig å la forskningsprosessen være transparent ved at jeg redegjør for alle valg og beskriver mitt teoretiske ståsted som påvirker mine tolkninger av resultatet (Thagaard 2013). Jeg prøver også å la observasjonene mine være uten egne vurderinger og tolkninger, men kun være en beskrivelse av det jeg så, og at det tydelig kommer frem i teksten hva som er

hva (Thagaard, 2013). Jeg har derfor valgt å gjøre nøye rede for mine valg i forskningsprosessen, hvordan jeg fikk tak i informanter i to ulike barnehager og egen rolle under datasamlingen. Jeg har også gjort rede for mine forkunnskaper og presentert teori og forskning som jeg har brukt i tolkningen av min analyse. Oppsummert vil det si at jeg styrker reliabiliteten ved å redegjøre for både metodiske valg og teoretisk ståsted.

Det vil også styrke min reliabilitet dersom mine funn samsvarer med teori og annen forskning på feltet (Thagaard, 2013), men det må ikke være slik at jeg leter etter funn som passer teorien. Derfor mener jeg det er viktig å analysere funnene først, og så se om man finner gjenklang i tidligere forskning.

#### 3.4.2 Validitet

Validitet knyttes til min tolkning av de funnene jeg har gjort, har de troverdighet og er det gyldige tolkninger (Thagaard, 2013)? Vedeler trekker også inn begrepet *sannhetsgehalt* i dataene når hun skriver om validitet (Vedeler, 2000). En av de måtene jeg kan bidra for å gi min forskning validitet er, som nevnt tidligere, å gjøre prosessen transparent. Med å gjøre prosessen transparent forstår jeg å skrive hvordan jeg har samlet inn data. Jeg må også være tydelig på hva som kan påvirke mine data både i innsamlingen og tolkningen. I fenomenologi er det et mål å kunne observere fenomenet uten forutinntatte holdninger slik at man bedre ser selve fenomenet (Brinkkjær & Høyen, 2011). Nordin-Hultman (2004) hevder at det er vanskelig å være nøytral i sine observasjoner, og at våre erfaringer og levd liv vil prege tolkningen av det vi observerer. For å sikre validiteten vil det da være viktig å være klar over sin forforståelse og gjøre rede for hvilken faglig bakgrunn man tolker dataene og observerer fenomenet i lys av. Min forforståelse ble presentert i kapittel 3.3.3.

Innledningsvis i dette kapitlet skrev jeg om noen av fordelene med kvalitativ forskning. Denscombe (1998) påpeker at når den kvalitative forskningen knyttes til observasjoner av virkeligheten, er det mindre fare for «skrivebordsteorier». Forskningen får validitet gjennom å beskrive observasjoner i naturlige miljø. Det at jeg har observasjoner fra begge barnehagene som viser noe av det samme, kan være med å gi troverdighet til mine funn. For å få en dypere forståelse av situasjonene jeg observerte, kom jeg noen ganger med oppfølgingsspørsmål til de voksne. Kvale & Brinkmann (2009) understreker behovet for oppfølgingsspørsmål ved

kvalitative intervju, og at det kan utdype svaret til den som blir intervjuet. Hensikten min med oppfølgingsspørsmål var å få utdypet forståelsen av den sosiale situasjonen jeg observerte. I et forsøk på å ikke la det påvirke observasjonen eller analysen, noterte jeg svarene i mine notater. Disse svarene har jeg brukt for å forstå observasjonene eller stille spørsmål ved analysen. For eksempel så jeg at Philip lekte at han saget (kapittel 4.4.4) og gjennom oppfølgingsspørsmål til de voksne, ikke jeg vite at foreldrene hadde hatt dugnad i helgen. Min analyse av situasjonen ble farget av svaret til den voksne ved at helgens opplevelse farget valg av lek. Jeg har forsøkt å tolke mitt datamateriale fenomenologisk, det vil si at jeg har vært opptatt av barnets intensjon bak handlingene og ytringene. Da barna er to år hadde det liten hensikt å intervju barna eller stille oppfølgingsspørsmål slik jeg gjorde med de voksne. Mine analyser av barnets handlinger er farget av den sosiale settingen de ble observert i. Jeg har gjennom samtaler med de voksne fått et lite innblikk i noen element av barnets livsverden, og dette har påvirket analysen av enkelte observasjoner. For eksempel i kapittel 4.1.4 hvor jeg forklarer den voksnes handling utifra hennes kunnskap om barnets situasjon. Altså grunnlaget for å konkluderer med at Gro gråt fordi hun var trøtt.

Gjennom observasjon har jeg fått frem kunnskap om samspill jeg ikke ville fått frem gjennom intervju. Det vil si at metoden styrker validiteten i mine funn da jeg har sett samspillet og ikke blitt fortalt hvordan personalet opplever samspillet (Descombe, 1998). Et annet perspektiv er at jeg som forsker bruker min voksne logikk når jeg tolker og analyserer barnets handling (Tiller, 2006). Tiller (2006) hevder at det kan bli et validitetsproblem da nettopp den voksne sin tolkning av fenomenet ikke nødvendigvis er den samme som barnets. Det vil være viktig for min validitet å beskrive handlingen til barnet og påpeke at analysen er min forståelse av fenomenet. Tiller (2006) trekker frem utfordringen med å intervju barn, men i min oppgave har jeg kun observert dem. Jeg mener det kan styrke validiteten at jeg faktisk har observert barna i samspill med de voksne. Nettopp fordi man i forskning som omhandler barn, ofte intervjuer voksne om barnet, synes jeg det var spennende å observere barnet, og ikke få annenhåndsinformasjon fra de voksne om fenomenet *samspill* (Tiller, 2006).

### 3.4.3 Generalisering

Kvalitativ forskning må ses og behandles på en annen måte enn kvantitativ forskning, og flere forskere bruker begrepet overførbarhet snarere enn generalisering (Descombe, 1998,

Thagaard, 2013). Denscombe (1998) peker på at man da ikke spør om hvor sannsynlig det er å finne samme funn i andre forskingsprosjekt, men heller spørre om i hvilken utstrekning funnene kan overføres til sammenlignbare studier. Thagaard (2013) hevder at det i kvalitativ forskning er fortolkningene som kan gi overførbarhet og ikke de beskrevne observasjonene, og at den tolkningen kan bli utprøvd og eventuelt videreutviklet i nye undersøkelser. Dersom personer med erfaring fra mitt forskningsområde kjenner seg igjen i mine tolkninger, vil det være med å understreke at mine funn har overførbarhet (Thagaard, 2013).

En av ulempene med deltakende observasjon er at forskerens «jeg» kan påvirke dataene og at utvalget ikke er representativt og tilfeldig, men en blanding av tilgjengelig og praktisk (Denscombe, 1998). Dette kan gjøre generalisering av data samlet inn ved deltakende observasjon vanskelig, og Denscombe (1998) hevder at kritikken mot generalisering i kvalitative studier kan være berettiget. En annen faktor som gjør det utfordrende å generalisere er at kvalitative studier ofte er opptatt av detaljer og bestemte miljøer (Denscombe, 1998).

Når jeg undersøker samspillet mellom toåringen og den voksne i barnehagen, er dette ikke generelt for alle toåringer, men fellestrekk som jeg finner mellom toåringer i to forskjellige barnehager. «Et barn som kalles en typisk toåring i en bestemt kultur til en bestemt tid, kan i prinsippet være et avvikende barn i en annen kultur til en annen tid» (Nordin-Hultman, Elisabeth, 2004, s. 43). På tross av dette kan forskningsresultatene være overførbare og relevante. Da jeg har observert likheter i samspillet i begge barnehagene, er det mindre sannsynlig at dette var avvikende funn. Noen av mine forskningsresultater samsvarer også med teori. For eksempel påpeker Høigård (2013) at barna bruker hele kroppen i kommunikasjonene med andre. Dette samsvarer med mine funn. Gjems (2009) fremhever viktigheten av hverdagssamtalen og viser til sine observasjoner av hvordan samtalen rundt en aktivitet ender med å bli det samlende fokus, og selve aktiviteten. Dette kjenner jeg igjen fra mine observasjoner. Fordi denne masteroppgaven utgjør et relativt lite forskningsprosjekt, kan man ikke trekke for mange konklusjoner ut av oppgaven, men den kan være til inspirasjon for videre forskning og gi lærerike eksempler på samspill mellom toåringer og voksne i barnehagen.

### 3.5 Etske aspekter

Det er flere etske hensyn å ta når en skal forske på mennesker. For det første må den eller de du skal forske på, gi et informert samtykke (Thagaard, 2013). I de barnehagene jeg gjennomførte mine observasjoner ble samtykkeskjema innhentet fra alle som skulle observeres. De voksne som jobbet i de andre avdelingene ble informert av sine ledere om hvem jeg var og hva jeg skulle, men det ble ikke bedt om samtykke fra dem da de ikke skulle observeres. I den informasjonen som forskeren gir, skal det komme tydelig frem at deltakerne har mulighet til å trekke seg når de måtte ønske under hele forskningsprosjektet, og de må få informasjon om både målsetting og fremgangsmåtene (Thagaard, 2013).

Et annet aspekt er konsekvensen av forskningen. De jeg observerer skal ikke oppleve negative konsekvenser som følge av til mine funn hverken på kort eller lang sikt (Descombe, 1998). Konfidensialitet er et annet grunnprinsipp (Thagaard, 2013). Anonymiseringen har jeg gjort for å beskytte deltakerne, men Thagaard (2013) hevder at dette også er av forskningsmessig betydning. Når andre leser mine observasjoner og drøftinger, vil anonymiseringen kunne gi en bedre mulighet for å bli oppmerksomme på generaliserbare mønstre og ikke kun forstå teksten som om den omfatter kun spesifikke situasjoner og personer (Thagaard 2013).

Det etske dilemmaet med å observere barn er at de ikke har valgt å være en del av prosjektet, men deres foresatte må bestemme på deres vegne (Tiller, 2006). Det er viktig å huske på at det er barnet som er informant, ikke foreldrene (Tiller, 2006). Tiller (2006) understreker at det nettopp er barnet vi har etske forpliktelser til, og foreldrene har ingen rett til å vite hva deres barna har sagt eller gjort. Tiller (2006) skriver om barn i både barnehagen og skolen. Løkken & Søbstad (2013) hevder at all observasjon som er gjort i barnehagen, har foreldrene rett til å ha innsyn i dersom de ønsker dette og viser til rammeplanen: «Foreldrene har rett til dokumentasjon om egne barn» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55). Observasjoner i forskningsøyemed kan da tolkes som en form for dokumentasjon. Hovedpoenget er foreldrene sine rett til å ha oversikt over hva som blir dokumentert om egne barn, og samtykke fra foreldre var derfor helt nødvendig i min studie.

Thagaard (2013) skriver om dilemmaet om de nære relasjonene som kan oppstå mellom informantene og forsker. Det vil være en asymmetri i dette forholdet fordi forskeren skal skrive om informanten i etterkant av observasjonen, og han har således en annen posisjon. Jeg så utfordringen også i mitt prosjekt, og det var derfor hensiktsmessig at jeg ikke var til stede i barnehagen utenom den uken jeg brukte til å observere. Det kan være at relasjonene mellom de voksne og meg som forsker hadde blitt mer utfordrende og tette dersom jeg hadde vært mer til stede. Asymmetrien mellom informant og forsker vil være der uansett hvor mye eller lite jeg var til stede. Siden det var jeg som observerte dem.

Asymmetri kan bli et etisk dilemma dersom man ikke er bevisst den ulike maktbalansen det er mellom forsker og informant. Tiller (2006) understreker hvor uheldige konsekvenser denne asymmetrien kan få iforhold til det å intervju barn, da barna kan si det de tror at du som forsker vil høre. Det vil alltid være en asymmetrisk maktbalanse mellom en informant og forsker, og Løkken & Søbstad (2013) påpeker viktigheten av at en respekt for de man observerer må ligge til grunn for all forskning, både for barn og voksne. Voksne informanter kan klare å uttrykke dersom de vil trekke seg fra prosjektet, men det er verre for barna (Løkken & Søbstad, 2013). Det er derfor viktig at forskeren er bevisst den skjeve maktbalansen i forholdet og aldri la hensynet til gode data gå før hensynet og respekten til det enkelte barn (Løkken & Søbstad, 2013).

Jeg har gjorde mitt ytterste for å notere observasjoner av det jeg faktisk så av samspill i barnehagen, og ikke tolkningen av det. I neste kapittel presenterer jeg mine empiriske funn som jeg håper også kan inspirere og være av interesse for andre enn meg og mitt prosjekt.

#### 4.0 Presentasjon av empiri

Jeg har observert samspillet mellom toåring og voksne i to ulike barnehager. Presentasjonen av disse observasjonene er organisert i kategorier som bygger på analyse og tolkning av datamaterialet (se kapittel 3.3.3).

#### 4.1 Sensitivitet og inntoning

Det er viktig at de som jobber med toåringene er sensitive i samspillet med barna slik at de kan bli det Bowlby kaller tilknytningspersoner (sitert i Drugli, 2010, s. 24). Samspillet kan også påvirke barnets sosioemosjonelle utvikling (Drugli 2010, Bråten 2004). I kommunikasjon kan det være utfordrende når verbalspråket ikke er fullt utviklet, men sensitivitet og inntoning kan styrke samspillet som igjen resulterer i bedre kommunikasjon med barnet som vi ser i følgende observasjoner:

##### 4.1.1 Malingsaktivitet innendørs

Det er formiddag og barnegruppa har ennå ikke vært ute, og nå skal det males. Det er et stort bord i rommet og de voksne gjør klar til maleaktivitet. Det er bare fire barn på avdelinga.

Voksen 1 kommer inn med barneforklærne og legger dem på bordet. Jeg observerer Sverre, og han begynner å rope når han oppdager voksen 1 og forklærne.

Sverre roper: "Male, male".

Voksen1: "Da må du ha på deg forkle".

Sverre: (rygger bakover) "ikke male".

Voksen 1: "Nei, du trenger ikke", sier hun med rolig stemme og legger forklærne tilbake på bordet. De andre barna er satt inntil bordet med forklær på.

Sverre: (tar et forkle) "også male"

Voksen 1: "kom, så skal jeg hjelpe deg å ta på forkle"

Sverre: (rygger bakover) "vil ikke male"

Voksen 1: "Nei, greit det" (stemme er fortsatt rolig og forkle blir lagt tilbake på bordet).

Sverre: (tar et nytt forkle fra bordet)

Voksen 2 kommer inn for å hjelpe, men Sverre rygger.

Sverre: "vil ikke, vil ikke male"

Voksen 2: "greit det" og legger forkle på bordet

Sverre tar forkle og prøver å få det på selv. Han får det ikke til. Han går til voksen 3 som kommer inn i rommet. Han rekker forkleet til henne og får hjelp, og han tar imot hjelpen. Han settes så smilende i en tripp-trapp-stol. Han ser begeistra ut og hever tuben med stempelmalning.

Voksen 3 sier: "Så fin gulfarge. Like fin som forkle". Etterhvert gir de andre barna seg med malingen, men Sverre sitter en stund etter at de andre er ferdige.

Når de voksne er sensitive, vil de også ha større mulighet til å kunne oppfatte barnets meninger uttrykt gjennom for eksempel kroppsspråket. I denne observasjonen ser vi at Voksen 3 agerer på barnets utspill, som igjen fører til at Sverre setter seg ned og maler med de andre barna. Men det er ikke alltid barnets ønske passer inn i planen til de voksne, og eksempel på dette blir presentert i følgende observasjon fra tur til fotballbanen.

#### 4.1.2 Turdag

4 - 5 barn stiller seg opp rett foran porten i gjerdet. De drar og rister i både porten og gjerdet. De roper: «tur, tur». Sverre blir lei av å vente og går inn i skuret og henter seg bøtte og spade. Han løper ned mot sandkassa og setter seg ned. Når de voksne etter en stund er klare til å begynne turen, må han overtales til å bli med. Samtidig som Sverre løper inn i skuret, titter Gro fram bak søplebøttene. Jeg observerer at hun observerer meg, og så møtes blikkene våre. Hun ler, gjemmer seg bak søppelkassen, og titter frem på nytt. Dette gjør hun flere ganger frem til de begynner å gå ut gjennom porten. På turen er også ettåringene med og de sitter i vogner, mens toåringene går og holder en voksen i hånda. På vei opp til turmålet viser Ida interesse for blomstene langs veien ved å dra den voksne med seg til veikanten. Hun bøyer seg ned og lukter på blomstene. Hun blir dratt opp på veien, og Voksen 4 sier at hun kan lukte på blomster når de er framme. Hun drar på nytt den voksne med seg ut i grøftekanten og bøyer seg igjen ned mot blomstene. Voksen 4 sier: «Nå er vi snart fremme. Da kan du finne blomster der». Hun blir igjen dratt opp på veien, og de fortsetter opp til målet.

Her ser vi at toåringen tilsynelatende er mer opptatt av blomstene hun oppdager her og nå enn målet for turen, mens for den voksne kan det virke som målet for turen er viktigere enn oppdagelsesferden på vei til målet. Det kan være utfordrende å håndtere situasjoner hvor et barn vil noe annet enn det de voksne hadde planlagt for hele barnegruppen. Neste observasjon er et eksempel på hvordan den voksne håndterer et barn som vil bort fra matbordet.

#### 4.1.3 Ettermiddagsmåltidet

Alle barna sitter inne fordelt på to bord. Det er en voksen ved det ene bordet og to voksne ved bordet der Jonas sitter. Han vipper på tripp-trapp-stolen. Han bruker knekkebrødet som bil og «kjører» det rundt på kroppen, og kommer med noen verbale ytringer. Han blir stort sett



oversett av de voksne, men får hjelp når han skal ha mat og pålegg på skiva. Han tar knærne opp og skyver seg vekk fra bordet. Voksen 11 prøver å sette stolen inntil bordet igjen. Jonas setter begge knea opp og spiser. Voksen 10 prater litt med han. Jonas får en eplebit og den blir han veldig opptatt av. Han sitter rolig og spiser den opp.

Hele kroppen til Jonas ser ut til å kommunisere at han ønsker noe annet enn å sitte rolig ved bordet og spise. De voksne viser gjennom handling og tale at han må bli sittende. Begge voksne er tilsynelatende enig om at han skal bli sittende.

Som vi ser i observasjonen nedenfor er det også av betydning at de voksne i barnehagen har en god kommunikasjon med foreldrene. Det å utnytte hente-og-bringe-situasjonen til å prate med foreldrene kan, sammen med at de voksne er sensitive og tar informasjonen til etterretning, ha betydning for barnet. Et eksempel på dette er følgende observasjonen med Gro og Voksen 2.

#### 4.1.4 Tidlig våken i dag

Gro klenger seg på voksen 2. Hun er sutrete og strekker armene opp mot den voksne. Voksen 2 tar henne opp i armene sine og sier: «våknet du så tidlig i dag du da». Gro legger hodet sitt på skulderen hennes og fortsetter å sutre. Den voksne fortsetter å snakke rolig til Gro: «mamma sa du våknet klokken fem i dag. Ikke rart du er så trøtt da».

Det å møte gråtende eller sutrende barn med en rolig stemme krever en sensitivitet fra de voksne. Her ser vi den voksne sette ord på og tolker Gro sin sutring. Den voksne viser både gjennom rolig tale og ved at hun tar Gro opp i armene sine at hun viser forståelse for situasjonen. Et annet eksempel på dette er Sverre som gråt av en eller annen grunn og ble møtt av en voksen som pratet rolig med han.

#### 4.1.5 Frokost

Alle barna har vasket hendene, og nå sitter de rundt frokostbordet. Sverre sitter og gråter. Voksen 6 spør om han er lei seg. Sverre svarer ikke. Voksen 4 spør om han er sulten. «Nei», svarer han. Voksen 4 sier: «Litt mat i magen» og tar på han smekke. Sverre slutter å gråte,

men så begynner han igjen. Gråten avtar når de synger bordverset. Voksen 2 går ut av rommet, og da begynner han å gråte igjen.

Voksen 4 sier: «(navnet på voksen 2) må bare hente seg kaffe. Hun kommer tilbake».

Sverre slutter å gråte og spiser yoghurten sin. Når han er ferdig med å spise den, spør voksen 4: «Skal du ha skive»? Han svarer ikke. Hun spør igjen og han svarer fortsatt ikke. Han får matboksen sin, og voksen 4 tar ut en skive og han begynner å spise den. Voksen 4 spør: «var det godt»? Han fortsetter å tygge uten å si noe.

I denne observasjonen oppfatter jeg at de voksne forsøker ved rolig samtale å finne ut hvorfor barnet gråter. Det ser også ut som om den voksne forsøker å tolke gråten i tilknytning til frokostsituasjonen, og derfor spør om han er sulten. Da Sverre ikke svarer verbalt, blir maten allikevel satt foran han. I tillegg til at de voksne viser sensitivitet ved måten de møter barna på, kan det fysiske miljøet påvirke stemningen. Det å dempe lyset, tenne te-lys og ikke minst ha en matkrok i et hjørne, og ikke midt i rommet, gjør noe med barna og atmosfæren i rommet. Det var dette som møtte Anton når han kom til barnehagen etter ferien.

#### 4.1.6 Enda en frokost

Voksen 9 og Anton sitter rundt matbordet som er plassert sammen med to andre bord i en avskjermet krok på avdelingen. På vasken har voksen 9 tent tre te-lys. Anton er litt sjenert fordi han har hatt en ukes ferie (Voksen 9 snur seg til meg og sier han har hatt en ukes ferie). Han sitter litt på fanget til Voksen 9. De snakker om at han har vært ute og flydd i ferien. Etter en liten stund går han med på å sitte alene fordi han skal få et fly. Voksen 9 går for å hente et fly, men da hun ikke finner det, kommer hun tilbake med en bil. Anton godtar det og kjører bil på bordet mens han spiser maten sin. Voksen 9 fortsetter å føre en rolig samtale med barna som preges av informasjonen hun fikk fra foreldrene når barnet kom til barnehagen. Mens de sitter ved frokostbordet, kommer en mor inn med et nytt barn. Voksen 9 får vite fra moren at de har tilbrakt helgen hos oldemor. Hun bruker på ny den informasjonen i samtale med det nye barnet. Informasjonen blir så ført videre til de andre voksne etter hvert som de kommer på jobb. Når barna er ferdige med å spise, går de ut av matkroken og videre inn på avdelinga og leker.

I denne observasjonen ser vi at voksen 9 tar tak i den informasjonen foreldrene gav henne i det de leverte barna sine, og benytter den i samtale med barna. Hun har også tent te-lys som

igjen kan virke positivt for atmosfæren. Følgende to observasjoner ser vi også hvordan den voksne benytter informasjon hun har om foreldrene, til å følge opp det verbale utspillet fra barnet.

#### 4.1.7 Dialog bygd på informasjon om foreldrene og utspill fra barnet

Under frokosten begynner Anton å si: «pappa».

Voksen 9: «tenker du på pappa igjen?»

Anton: svarer ikke

Voksen 9: «Hvor tror du pappa skulle da?»

Anton: «jobben».

Anton: «Jeg er ferdig»

Voksen 9 stiller spørsmål til Anton istedenfor å bare komme med en konklusjon. Da han ikke svarer, stiller hun et nytt spørsmål i istedenfor å avvise han. I neste observasjon bekrefter

Voksen 10 det Truls sier ved å gjenta ordene han sier med fullstendige setninger.

Truls sitter på gulvet inne og kjører en bil, og han sier: «Det er Volvo».

Voksen 10: «ja, vi kan late som det er Volvo».

Truls: «Pappa Volvo».

Voksen 10: "ja, pappaen din har Volvo».

I begge disse observasjonene kommer utspillet fra barna og de voksne følger det opp. Svarene de gir barna, bygger på at de voksne har kjennskap til barnas hjemmemiljø.

#### 4.1.8 Hovedinntrykk fra observasjoner knyttet til sensitivitet og inntoning

I observasjonene som er presentert i dette underkapittelet, finner jeg at de voksne viser en sensitivitet overfor barna med måten de snakker med og møter barna på. I flere av observasjonene, slik jeg oppfattet det, forsøkte den voksne å forstå gråten eller barnets ønske selv om det ikke ble uttrykket tydelig verbalt fra barnets side. Når de følger opp barnas utspill, viser de at de har lyttet til barnet. Det at de også for eksempel vet hvilken bil pappaen til Truls kjører, kan vise barnet at de er interessert i å bli kjent med barnets hjemmemiljø og dermed den delen av livsverdenen som går utover det som skjer i barnehagen.

## 4.2 Trygg base

Når jeg var i barnehagene, så jeg flere eksempler på hvordan barna holdt fysisk kontakt med en voksen mens de utforsket omgivelsene. De beveget seg ikke fra den voksne før de tilsynelatende var trygge nok på egenhånd. Dette så jeg spesielt i overgangssituasjoner som når barna kom om morgenen, og slik jeg så hos Sverre etter at han akkurat hadde våknet fra ettermiddagsluren.

### 4.2.1 Ettermiddagsluren

Sverre har akkurat våknet fra ettermiddagsluren. Han er utendørs og sitter sammen med voksen 8 på en trestamme rundt et bål. Sverre sitter tett inntil den voksne med hånden sin på låret hennes. Sverre har med seg en bamse og de samtaler om bamsen. Stort sett under hele samtalen sitter Sverre tett inntil voksen 8, og de har fysisk kontakt. Hver gang han snakker om bålet, følger kropp og blick mot bålet. Når en annen voksen begynner å poppe popcorn, ser han alvorlig mot bålet og popcornet. Når det begynner å poppe, reiser han seg og sier: "Oh". Etterhvert som det blir ferdig popcorn, flytter han seg nærmere den voksne som har bollen med popcornet.

I observasjonen ser det ut til at Sverre holder den fysiske kontakten med voksen 8 inntil han selv er trygg nok til å utforske situasjonen på egenhånd. På samme måte som Sverre hadde fysisk kontakt med den voksne, tar Ida kontakt ved å sette seg i fanget til den voksne i neste observasjon.

### 4.2.2 Morgenstund nr. 1

Ida har akkurat kommet til barnehagen, og nå stabber hun ut av garderoben og mot voksen 2 som sitter på gulvet inne på avdelingen. Hun setter seg på fanget til voksen 2 og ser rundt på alle de andre mens hun spiser knekkebrødet sitt. Voksen 2 prøver å involvere henne i en billek som foregår i rommet, men Ida gir lite respons på utspillet. Hun blir sittende og betrakte alt som skjer rundt henne. Voksen 2 ser at et nytt barn kommer til barnehagen og spør Ida om hun vil være med ut i garderoben og si hei til Gro. Ida sier nei og det virker som hun gjør kroppen tung ved å sette seg mer til rette på fanget til den voksne. Voksen 2 må løfte henne fra fanget og når den voksne går mot garderoben, følger hun til slutt etter.

Det ser ut som det å sitte på fanget til voksen 2 gjør Ida trygg. Hun observerer hva alle andre gjør uten å delta i leken. Da den voksne må gå, viser Ida, ved å gjøre kroppen tung, at hun nok ikke er klar for å forlate fanget. Voksen 2 både informerer og inviterer Ida med til garderoben for å ta imot det nye barnet. Ida velger selv å følge etter da voksen 2 løfter henne av fanget sitt og går mot garderoben. Den fysiske kontakten ser ut til å være viktig for barnet, og i flere observasjoner ser jeg at det kan ta tid for barnet å bli trygg nok til å sitte for seg selv eller delta i leken sammen med andre barn.

#### 4.2.3 Morgenstund nr. 2

Trine ankommer barnehagen. Når hun kommer inn på avdelingen, virker hun sjenert. Hun setter seg på fanget til voksen 4 som sitter på gulvet rett innenfor døren. Trine blir sittende på fanget og betrakte de andre barna. Et barn begynner å gråte, og den voksne setter henne ned på gulvet, men Trine setter seg helt tett inntil voksen 4. Når en annen voksen kommer inn på avdelingen, legger Trine hånda si på låret til voksen 4 mens hun ser på den nyankomne voksne. Så blir hun opptatt av skoa sine, men hun blir sittende nær den voksne. Voksen 4 tar opp en lekebil og spør: Vil du kjøre søppelbil? Trine tar bilen og begynner å kjøre, og omtrent et kvarter etter at hun kom inn på avdelingen, begynner hun å flytte seg fysisk fra voksen 4.

Trine opprettholder den fysiske kontakten med voksen 4 selv om hun blir plassert på gulvet ved siden av og ikke lenger får sitte på fanget. Det kan se ut som hun flytter seg fysisk fra den voksne når hun er klar for det, men inntil hun er trygg nok trenger hun den fysiske nærheten fra de voksne ved at hun tar på dem eller setter seg tett inntil.

#### 4.2.4 Hovedinntrykk fra observasjonene knyttet til trygg base

Mitt hovedinntrykk er at fysisk kontakt med den voksne er viktig for barnet. Denne fysiske kontakten mellom barnet og den voksne brytes av barnet etter en stund, og jeg antar at barnet gjør det fordi det føler seg trygg. I de tilfellene hvor den voksne må bryte den fysiske kontakten, er mitt inntrykk at de viser forståelse for barnets behov for trygghet, og barnet blir invitert med inn i en ny situasjon eller får opprettholde den fysiske kontakten på en annen måte enn å sitte på fanget. Jeg observerte dette fysiske behovet fra barnet spesielt i overgangssituasjoner.

### 4.3 Språklig samspill

Når barna er rundt to år, er det verbale språket i utvikling og ordforrådet øker, men hovedinntrykket er at også kroppsspråket til barnet var en sentral del av kommunikasjonen. I flere av observasjonene så jeg hvordan blikket styrte retningen på kommunikasjonen slik som hos Ida i følgende situasjon:

#### 4.3.1 Ettermiddagen i skogområdet:

Ida ser et yngre barn som sitter på en stein og spiser knekkebrød. Hun går helt bort til barnet, bøyer seg fram og vrir på hodet slik at hun får øyekontakt, "God mat" sier hun, og så går hun videre. Hun stanser og skuer utover skogområdet. Hun setter seg til rette på en trestamme og vinker rundt.

Ida bruker blikk for å vise hvem hun snakker til ved å se på personen samtidig som hun bruker resten av kroppen ved å både bøye seg frem og vri på hodet. Hele kroppsuttrykket understreker ordet eller ordene som blir sagt verbalt. I noen observasjoner så jeg også at kroppens bevegelse ble brukt istedenfor ordene slik som Sverre gjorde ved bålet i følgende situasjon:

#### 4.3.2 Popcorn på bål

Alle barna i barnehagen er i den delen av området hvor barnehagen har sin bål plass. Sverre sitter inntil Voksen 8:

Voksen 8: "Nå blir det popcorn, unger".

Sverre strekker armene i været og sier: «Yea»

Han sitter og ser inn i bålet mens en annen voksen lager popcorn i en kjele spesielt laget for å poppe popcorn på bål.

Sverre: «Se» (han peker på bålet), «er det varmt? Holde sånn» (han holder håndflaten mot bålet).

Det kan se ut som om Sverre strekker armene i været for å understreke det verbale gledesutbruddet «yea», og når han kommuniserer med voksen 8 bruker han både det verbale og kroppslige språket. Jeg observerte også at de voksne i kommunikasjon med barna brukte kroppsspråket for å understreke ordene de sa. Her er et eksempel:

#### 4.3.3 Knekkebrød eller skive?

Alle barna er fordelt rundt to bord. De sitter i tripp-trapp-stoler og skal spise brødmåltid. Når alle har fått utdelt tallerken, kopp og smekke, får de velge om de vil ha knekkebrød eller ei skive. De voksne holder opp ett knekkebrød i den ene hånda si og ei halv skive i den andre. De spør det enkelte barnet hva de vil ha.

Voksen 4: «Vil du ha knekkebrød (holder knekkebrødet frem mot barnet) eller skive (tar hånden med knekkebrød tilbake og hånden med skiva frem mot barnet)?»

Den voksne viser barnet konkret valgmulighetene samtidig som hun verbalt spør om de vil ha brødskive eller knekkebrød. I mine observasjonsnotater har jeg notert at voksen 4, i en uformell samtale, sa at hun gjorde dette fordi flere av barn hadde et annet morsmål enn norsk. Ved å både vise brødskiva konkret og spørre verbalt ville dette være til hjelp for de barna som hadde et mindre ordforråd på norsk.

I lek har jeg også observert at de voksne går inn i dialog med barna slik som voksen 6 gjør i rolleleken som foregikk innendørs:

#### 4.3.4 Innelek

Anton: «Jeg henter skje» (han fører skjeen mot munnen til den voksne)

Voksen 6: «Hva er det?»

Anton: «Mat»

Voksen 6: «Ja, men hva slags mat? Taco?»

Anton: «Middag»

Anton: «Taco»

Anton tar initiativet ved å føre en skje mot munnen til voksen 6, og hun bygger på utspillet med spørsmål slik at det blir en liten dialog. Også i utetiden knytter den voksne dialog til leken.

#### 4.3.5 Bakkebilløpet

Voksen 4 og Anton sitter sammen med flere barn i en bakke og kjører biler nedover bakken. Anton kommer opp bakken etter å ha hentet hengeren til bilen.

Voksen 4: «Ja, du fant hengeren du»

Anton: «Hengeren»

Han setter seg ned og sender hengeren utfor bakken og går ned og henter den når den stopper.

Han går opp igjen.

Anton: «Det er gøy»

Voksen 4: «Ja, er det gøy?»

En annen gutt tar hengeren til Anton etter at den på nytt har blitt sendt utfor bakken.

Anton går etter gutten:

"hengeren min"

Voksen 4: «Anton vil ha igjen hengeren sin». (Hun sier det rolig, men bestemt fra sittende stilling i bakken).

Anton får igjen hengeren sin, og går opp bakken igjen.

Når han har kommet opp til den voksne igjen så sier hun til han:

"Det gikk bra!"

De fortsetter å samtale, synge og kjøre bil nedover bakken.

Voksen 4 bruker verbal kommunikasjon med barna når de leker med bilene. Hun snakker rolig, men bestemt når et barn tar Anton sin bil, og bekrefter verbalt for Anton at dette gikk bra når han så er kommet opp bakken igjen med bilen.

#### 4.3.6 Hovedinntrykk fra observasjoner i språklig samspill

Mitt hovedinntrykk i det språklige samspillet er at de voksne benytter barnas utspill til å starte små dialoger. De retter ikke på barnas språk, men utvider barnets ytring ved å bruke mer fullstendige setninger enn barnet eller ved å følge opp med spørsmål. Der barna må ta valg, slik som ved måltidet, både viser de voksne valgmuligheten konkret og spør verbalt. Barna bruker også kroppsspråket mye i det språklige samspillet både med de voksne og andre barn. De benytter kroppen til å understreke betydningen av ordene, og i enkelte observasjoner så det ut som de benyttet kroppsspråket istedenfor det verbale ordet.



#### 4.4 Lekende samspill

I begge barnehagene observerte jeg at toåringene i stor grad fikk styre innholdet i leken, og at de voksne tok del i barnas lek etter at de var blitt invitert inn av barna. Barna brukte artefakter eller tydelige symbolske leker når de lekte slik som Anton og Petter i neste observasjon.

##### 4.4.1 Dukkehuset

Det er tidlig om morgenen, rett etter frokost, og Anton og Petter, begge på omtrent 2,5 år, leker i kjøkkenkroken. Anton lager mat, mens Petter kjører gravemaskin på bordet.

Lekeområdet de er på består av flere rom. Voksen 6 følger opp Anton sin lek og tar imot en skje hun tror er is, men får beskjed om at det er eplejus og drikker av skjeen. Begge guttene er i lek. Anton beveger seg etterhvert bort til dukkehuset. Det er stort, og når han står, rekker han opp til øverste etasje på huset. Han henter en stol til babydukken som ligger i dukkehuset, og både han og den voksne fortsetter leken. De fortsetter dialogen og synger så natta sangen sammen for dukkebabyen.

Det er Anton som tar initiativet til lek, og den voksne følger hans utspill. Hun blir også en aktiv deltaker i leken ved at hun kommer med innspill som en respons på hans utspill.

Jeg så eksempler på at når tydelige symbolleker eller objekter ikke var så tilgjengelige, kunne noen barn slite med å komme inn i leken og slå seg til ro. De ble vandrende rundt og kom ikke inn i en lek som varte over litt tid slik som neste observasjoner viser:

##### 4.4.2 I skogen

Både småbarnsavdeling og storebarnsavdelingen er samlet i et lite skogholt med ulendt terreng, trær, stier og en bål plass under tak og et apparat bygd i tre, med hengebru og et lite hus. Dette er en del av barnehagens område. Når barna blir bedt om å gå inn på dette området, ble alle bøtter, spader og andre leker låst inne i uthuset. Her har de det ulendte terrenget og naturen som lekekasse. Jeg observerer at flere av barna vandret rundt og kun slo seg til ro i kortere perioder. Det var først når en voksen kommer med et initiativ, for eksempel løfter noen steiner for å se etter biller eller inviterer barnet inn i en lek, at barnet blir i leken over tid slik som Anton i følgende observasjon.

#### 4.4.3 Bilkjøring

Anton og de andre barna fra avdelingen er i uteområdet i barnehagen sammen med barn og voksne fra en annen avdeling. Voksen 4 og voksen 6 holder på i garderoben inne. Anton vandrer rundt. Han går bort til sandkassa, så bort til huskestativet og videre til det lille lekehuset. Av leker er det bøtter og spader tilgjengelig i tillegg til noen biler. Så kommer voksen 6 ut, og hun kaller på alle barna ved navn og spør om de vil være med og klatre på klatrestativet. Anton går bort til henne. Han begynner å klatre. Så kommer voksen 4 ut og spør om han vil være med og kjøre bil i bakken. Han går mot bakken, men så svinger han en annen retning, og det ser ut som han ikke vil være med og kjøre bil. Voksen 4 tar med seg tre andre barn og setter seg på toppen av bakken. Så kommer Anton bærende på hengeren. Han setter seg ned sammen med voksen 4 og de andre barna. Så setter han hengeren fast bak på bilen og sender den ned bakken.

Anton og de andre barna blir sittende sammen med voksen 4 og leke ganske lenge. De fleste andre barna på avdelingen er sammen med voksen 6 ved klatrestativet. Så langt jeg kunne se var alle barna i lek over tid etter at de voksne hadde tatt initiativ til enten å klatre i stativet eller kjøre bil i bakken.

I flere observasjoner så jeg at barna lekte noe de tydelig hadde opplevd eller erfart tidligere som i denne sageleken:

#### 4.4.4 Saging

Den første dagen jeg er i barnehagen blir jeg fortalt at foreldrene hadde hatt dugnad i helgen, og derfor ligger det blant annet en haug med oppkuttete vedkubber. Denne veden er ikke ferdigstablet, det ligger igjen sagflis på bakken, og det er noen større kubber som også ligger der. Philip satt og lekte at han saget. En stund sitter han der sammen med et annet barn, men når dette barnet går henvender han seg til voksen 8 som sitter i nærheten på en benk: "Vi sager". Den voksne responderer ved å gå bort og setter seg sammen med gutten. De fortsetter samtalen i fiksjon rundt vedkubbene og imiterte saging. Philip leder leken og voksen 8 sitter der til hun må forberede måltidet.

På samme måte som Philip lekte saging, så jeg at Sverre lekte i blomsterbedet der de akkurat hadde satt blomsterløk som neste observasjon viser.

#### 4.4.5 Blomsterløk

Sverre går bort til blomsterbedet som er plassert på uteområdet i nærheten av sandkassen. Han har spade og bøtte i hånden. Sverre graver i jorden og en blomsterløk kommer til syne. Han fortsetter å grave videre i bedet. Voksen 4 kommer løpende og avslutter Sverre sin graving i jorden. Voksen 4 fortalte meg etter at hun hadde avbrutt gravingen til Sverre at de hadde plantet blomsterløker der i helgen. Leken til Sverre ble ikke lang da han gravde opp løken istedenfor å plante ny.

Jeg observerte hvordan Ida inntok voksenrollen i følgende observasjon:

#### 4.4.6 På vei hjem fra tur:

Sverre og Gro sitter i en dobbelbarnevogn. Avdelingen er på vei tilbake til barnehagen etter å ha vært på tur. Ida går ved siden av vognen. Plutselig går hun helt bort til vognen, tar ned vogntaket og sier høyt og tydelig: «Lalletid». Både Sverre og Gro protesterer høylytt og voksen 2 tar opp taket. Ida legger hendene sine midt på håndtaket til den doble vogna. Voksen 2 tar tak i håndtaket for å begynne å trille vogna.

Ida sier: «Nei» og vifter med den ene hånda.

Voksen 2: «Skal du trille selv? Du får si ifra når du trenger hjelp da». Hun tar vekk sin hånd fra vogna.

Ida begynner å skyve vogna. Den rikker seg ikke.

Ida skulle trille vognen selv, akkurat som voksen 2 hadde gjort. Hun imiterte den voksne og gav seg ikke før hun erfarte at hun ikke klarte å trille vognen alene.

#### 4.4.7 Hovedinntrykk fra observasjoner om lekende samspill

Mitt hovedinntrykk når det gjelder lekende samspill, er at når barna har artefakter tilgjengelig, i form av konkrete leker eller ting, så klarer de i større grad å komme inn i leken på egenhånd enn dersom artefakter ikke er tilgjengelig. Når det ikke er konkrete leker tilgjengelig, må de voksne i større grad sette barna i gang med å leke. Dersom den voksne ikke kommer med et forslag, blir barnet vandrende rundt uten å tilsynelatende komme inn i en form for lek. Jeg

observerer også at barna leker ting de har opplevd tidligere. Her er det også artefakter som setter i gang barnets lek, leken preges da av en type rollelek.

#### 4.5 Tilgang til voksne

Analysen av observasjonene viser at tilgangen til de voksne i barnehagen påvirker samspillet mellom barn og voksne. Dette kan by på noen utfordringer slik observasjonene her viser:

##### 4.5.1 Lek i skogen

Ida tusler rundt på uteområdet i barnehagen. Sverre kommer bort og hermer etter henne. De åler seg mot hverandre på en trestamme. De bytter plass og så fortsetter leken rundt stammen. En flue avbryter leken.

Sverre: "Flue"

Ida: "Han hater meg"

Hun vandrer fortsatt rundt, og nå begynner hun å klatre på klatrestativet som står i skogen.

Hun kommer seg opp, men roper til voksen 3:

"(navnet til den voksne) hjelpe meg"

Voksen 3 sitter på bakken med alle de yngste barna og kommer ikke og hjelper henne fordi hun har flere barn på fanget. Ida kommer seg ned etterhvert og klatret opp igjen og til slutt ned igjen. Hun går så bort til voksen 3.

Ida: "Ramla ned"

Voksen 3: "Ramla du ned på marka? Gikk det bra?"

Voksen 3 blir sittende med flere barn som ikke er så stø i gangen og Ida vandrer videre. De andre voksne på avdelingen holder på med bleieskift og rydding på kjøkkenet. En har også avsluttet arbeidsdagen.

Voksen 3 var alene ute med ansvaret for 5-6 barn og kunne derfor ikke fysisk komme og hjelpe Ida ned fra klatrestativet. Ida var under observasjon fra den voksne, men med tre barn på fanget var det ikke mulig å gi Ida den fysiske støtten ved klatrestativet.

##### 4.5.2 Ettermiddagen

Denne dagen er det tolv toåringer på avdelingen, og de er akkurat ferdig med brødmåltidet som de spiste på et av barnehagens uteområder. Uteområdet i barnehagen er delt i flere

mindre områder med gjerder rundt. Voksen 6 tar med seg ett og ett barn inn for å skifte bleie, og voksen 4 rydder av bordet etter måltidet mens barna løper rundt på området. Midt i ryddingen stanser hun og går bort til huskestativet. Hun samler alle barna og de får sitte på husken to og to. Det er bare plass til fire barn om gangen i huskene. De barna som ikke sitter på huska er rundt huskestativet. Ifølge mine observasjoner er det ingen av barna som kommer inn i en lek som vedvarer over tid før voksen 4 samler dem rundt huskene.

Slik jeg observerte disse situasjonene, var det ingen av barna som var i fysisk fare, men når hun er alene med 11 barn blir muligheten til å involvere seg i hvert enkelt barn begrenset.

#### 4.5.3 Hovedinntrykk av observasjonene under tema tilgang til voksne

Begge disse observasjonene ble gjort på ettermiddagstid når det var færre voksne på jobb. I tillegg til færre voksne på avdelingene har de voksne faste praktiske oppgaver som bleieskift og opprydning etter måltidet som må gjennomføres. Når det er få voksne, er det ikke rom for å gi barna tett samspill. Med tett samspill forstår jeg individuelt samspill med en voksen. Jeg observerte at det ble samspill mellom den voksne og barna som gruppe.

#### 4.6 Oppsummering av empirien

Samlet sett viser observasjonsdata at sensitive voksne er viktig i samspillet mellom toåringene og de voksne i barnehagen. Sensitiviteten gjør den voksne mer oppmerksom på de initiativ som kommer fra barnet i lek og språklig samspill. Dialog med foreldrene påvirker samspillet de voksne har med barna. Toåringenes lek er ofte preget av tidligere erfaringer, og de voksne uttrykker at de, i leken, følger barnas initiativ. Tilgangen til voksne påvirket samspillet med det enkelte barnet.

### 5.0 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte følgende tema: *sensitivitet og inntoning, trygg base, språklig samspill, lekende samspill og tilgang til voksne*. Jeg har på denne måten delt drøftingskapitlet tematisk inn etter underkapitlene i kapittel 4. Temaene blir drøftet i lys av mine observasjoner (kapittel 4) og Kunnskapsgrunnlaget (kapittel 2).

Samlet sett viser observasjonsdata at sensitive voksne er viktig i samspillet mellom toåringene og de voksne i barnehagen. Sensitiviteten kommer til uttrykk hos de voksne ved at de er

oppmerksomme på de initiativ som kommer fra barnet i lek og språklig samspill. Dialog med foreldrene påvirker samspillet de voksne har med barna fordi de voksne kan ha fått informasjon som igjen kan gi en forklaring på barnets ytring eller væremåte. Toåringenes lek er ofte preget av tidligere erfaringer og de voksne uttrykker at de, i leken, følger barnas initiativ. Tilgangen til voksne påvirket samspillet med det enkelte barnet.

### 5.1 Sensitivitet og inntoning

Sensitive voksne en av nøklene til godt samspill mellom toåringen og de voksne i barnehagen (Bråten, 2004, Stern, 2007 og Drugli, 2010). I flere av mine observasjoner opptrer de voksne, slik jeg forstår det, sensitivt. Slik tolket jeg også de voksne i eksempelet med Sverre som ville male (kapittel 4.1.1). Da Sverre ikke godtok de ulike voksnes hjelp med forkle, snakket de rolig, gav han flere sjanser og responderte igjen og igjen på hans utspill, og dette gav Sverre en erfaring med samspill som var positiv. Det at dette samspillet var en positiv erfaring for Sverre, er min tolkning, men jeg tolker det slik på bakgrunn av hans kroppslige uttrykk. Han rygget når han ikke ville ha hjelp, og etter at han tok imot hjelp, satt han lenger enn de andre barna og malte konsentrert. Barn bygger opp forventinger til hvordan neste voksen vil reagere på bakgrunn av tidligere erfaringer (Drugli, 2010). Dette bygger igjen gode arbeidsmodeller i barnet som er mentale representasjoner hos barnet (Drugli, 2010). Slik jeg forstår det, vil det si at personalet la til rette for at det ble bygd gode arbeidsmodeller hos Sverre.

I kommunikasjon med hverandre bruker vi både det verbale og det kroppslige språket som gester, lyder, toneleie og bevegelser (Greve, 2009, Merleau-Ponty, 1994 [sett i litteraturlista](#)). I sin forskning på vennskap mellom toåring har Greve (2009) vært opptatt av å lete etter barnas mening eller intensjon med det de gjør. I alle mine observasjoner så jeg hvordan toåringene uttrykte seg gjennom kroppen. Som eksempelet i kapittel 4.3.2 viser, da Sverre stod ved bålet, blir ordene understreket av det kroppslige uttrykket hans. Ifølge Merleau-Ponty (1994) er alle handlinger et uttrykk for en mening. Hvert språk har sitt uttrykkssystem, og derfor kan et språks fullstendige mening aldri oversettes til et annet uten at man også tar hensyn til de fysiske gestene (Merleau-Ponty 1994). Når det verbale ordet og kroppens uttrykk henger så tydelig sammen, vil utfordringen for de voksne være å skape mening i barnets kroppslige uttrykk. Forskning viser at toåring kan mellom 100 og 500 ord (Melby-Lervåg 2014), og som jeg viste til i eksempelet med Sverre, benytter barn kroppsspråket som

en del av kommunikasjonen sammen med de verbale ordene. Da ikke alle gester og kroppslige uttrykk er like eller like tydelige for alle, er det avgjørende at den voksne er sensitiv og ikke minst toner seg inn på barnet. Igjennom å være sensitiv og inntonet vil den voksne i større grad kunne tolke barnets kroppsspråk. Det vil si at den voksne vil kunne forstå barnets kommunikasjonsintensjon (Høigård, 2013).

Inntoning kan også være det å handle på bakgrunn av forståelsen for og informasjon om barnets livsverden (Hundeide, 2003). Når Gro, i kapittel 4.1.4, klenger seg til den voksne og gråter, responderer den voksne ved å ta henne opp. Slik jeg tolker situasjonen, handler den voksne på bakgrunn av informasjon fra foreldrene om at barnet hadde sovet lite. Den voksne har fått innblikk i livsverdenen til barnet. På samme måte blir det når den voksne kobler seg på Antons uttalte ord «pappa» under frokosten fra kapittel 4.1.7. Hun går inn i en dialog med Anton om pappa. Truls får også respons fra den voksne når han kjører lekebil og sier «Det er Volvo» kapittel 4.1.8. Samspillet mellom barnet og de voksne blir her preget av utspill fra barnet som blir møtt med sensitivitet fra de voksne, og voksne som er inntonet på livsverdenen til barnet.

Det er viktig å påpeke at det som gjør disse situasjonene til samspillsituasjoner er den sensitive voksnes respons på barnets utspill og barnets respons tilbake til den voksne (Haugen, 2015). Dersom Gro bare hadde sittet og grått, ville hun ha kommunisert misnøye. Denne situasjonen ble til samspill da Gro gav respons på utspillet til voksen 2. Voksen 2 sitt utspill var en respons på Gro sin gråt. Uten den voksnes respons og Gro sin tilbakemelding på responsen, ville det bare vært en kommunikasjonsprosess, ifølge Haugen (2015).

Alle de eksemplene jeg har brukt her, viser *gode* samspillsituasjoner, men samspill i seg selv er ikke alltid støttende for barnet. På samme måte som barnets erfaring med samspill kan bygge gode indre arbeidsmodeller, kan det bygge dårlige indre arbeidsmodeller (Drugli, 2010). Dersom Gro tidligere hadde erfart avvisning ved henvendelse til voksne, ville hun antageligvis ikke gått bort til den voksne og grått. Barn som har utviklet negative indre arbeidsmodeller kan endre dette etter at de har erfart voksne som ser behovene de har (Drugli, 2010). Det tar tid å endre barnets indre arbeidsmodeller fra å være negativ til å bli positive, og Drugli (2010) påpeker at de voksne i barnehagen ikke må gi opp arbeidet med relasjonen til barnet for tidlig. Det er viktig for barna å utvikle positive indre arbeidsmodeller da dette

påvirker barnets sosiale utvikling. Barn med gode sosial egenskaper blir rett og slett bedre likt, hevder Drugli (2010 s.25). Når andre setter pris på å være sammen med deg åpner det seg flere muligheter til å inngå samspill med andre, bygge relasjoner og vennskap.

I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at personalet i barnehagen skal lytte og prøve å tolke barnas kroppsspråk og handlinger, og at barna skal kunne medvirke i det som skjer i barnehagen. Sensitive voksne mener jeg er en av forutsetningene for å kunne tolke barnas kommunikasjonsintensjon, men selv om den voksne forstår intensjonen og ønsket til barnet, vil det ikke si at det alltid blir slik barnet vil. På bakgrunn av barnas kroppslige uttrykk i observasjonen i kapittel 4.1.2 er mitt inntrykk at barna liker å gå på tur. De klatrer nesten over gjerdet og roper: «tur, tur», med det jeg oppfatter som glede i stemmen. Det kan allikevel se ut som om de voksne og barna ikke er opptatt av samme mål for turen. De voksne hadde satt seg et mål for turen, men på veien til målet var det mange spennende blomster som interesserte Ida mest. De var på tur til et bestemt mål og der skulle barna få leke.

Barns rett til medbestemmelse betyr ikke at de skal få bestemme alt, men i dette tilfellet kan det se ut som det var de voksnes mål som fikk forrang for Idas nysgjerrighet. I forskningsprosjektet til Eide, Os og Samuelsson (2012) observerte de i samlingsstund at de voksne «holdt seg til planen». Jeg tolker de empiriske funnene deres slik. I deres analyse kom det frem at barna sjeldent fikk delta i avgjørelser, og spørsmålene fra de voksne var formulert slik at de tilsynelatende fikk de svarene de var ute etter (Eide, Os & Samuelsson, 2012). Min empiri inneholder få observasjoner fra planlagte pedagogiske aktiviteter. Ut i fra min observasjon om turen (kapittel 4.1.2) og observasjonene fra samlingsstundene til Eide, Os og Samuelsson (2012) kan det se ut som de voksne har utfordringer knyttet til avvik fra den opprinnelige planen. Vi må passe på slik at vi voksne ikke bare følger barnas initiativ kun når det passer vår plan. Stern (2007) er opptatt av øyeblikket. I samtale med begge barnehagene sa de at det var viktig å følge barnets initiativ, men som i dette tilfellet blir det gjort når det passer inn i rammen av dagsplanen. Vi kan forstå Ida sitt ønske ut ifra henne kroppsspråk (Stern, 2007), men vi må være sensitive nok til å gi barnets ønske plass. Samtidig har de voksne lagt en plan utifra hele gruppa de har med seg på tur. Så dilemmaet blir dersom alle barna tydelig viser andre ønsker enn det som er de voksnes mål for turen og ikke minst dersom alle barna har forskjellige ønsker.



Fokuset på barns medvirkning er, som jeg nevnte i kapittel 2.4.1, i tråd med tanken om det kompetente barnet. Både lovverket og rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) legger til grunn at dette er et viktig prinsipp i barnehagens innhold. Utfordringen slik jeg ser det, er at det fort kan bli et begrep med ulikt innhold fra barnehage til barnehage og et misforstått begrep. Rammeplanen kapittel 1.5 understreker barnets rett til å medvirke og at barnets mening skal bety noe i avgjørelsen, men den sier samtidig at alder og utviklingen til barnet skal spille inn. Det betyr at et barn på fem år vil naturlig ha mer påvirkning på sin barnehagehverdag enn et barn på to år. Det betyr også at barna vil ytre sine meninger ulikt. Dette må vi ha i tankene når vi snakker om det kompetente barnet og inviterer barna til å medvirke.

Sommer (2014) har uttrykt seg kritisk til hvordan perspektivet om det kompetente barnet er brukt i Skandinavia. Slik jeg forstår det så er det i Skandinavia et misforhold mellom det å medvirke og ha ansvar for egen læring og utvikling. Perspektivet om det kompetente barnet blir som en legitimering for å flytte ansvaret for barnets utvikling og læring fra den voksne til barnet ifølge Sommer (2014). Jeg har ikke grunnlag for å si om Sommer (2014) har rett i sin kritikk, men jeg synes det er et viktig perspektiv. Dersom de voksne i barnehagen skal kunne gi barna muligheten til å medvirke tilpasset alder og utviklingsstadium så er kunnskap hos de voksne viktig. Dersom den enkelte voksne har kunnskap om hvordan en toåring kommuniserer, lærer og utvikler seg, vil muligheten for å respondere og gi barnet reel medvirkning bli større.

#### 5.1.1 Sosiale koder

Hundeide (2001) bruker begreper som koder og sosialt spill, og hevder det er en viktig komponent i samspillet mellom barna og de voksne. Kodene omhandler hvordan det er forventet at du skal oppføre deg i barnehagen, og da kan det å måtte ha på seg forkle og å følge gruppa på tur være en del av det som er viktig å lære. Jeg mener det er viktig at man i en personalgruppe diskuterer hvilke rammer og regler som alltid må overholdes, og når det eventuelt er til det beste å bryte regelen. Det bør ikke være slik at regler hindrer møtet i øyeblikket, men det er viktig å forstå hvorfor man lar øyeblikk gå foran regelen. God

kommunikasjon blant de voksne er avgjørende for om dette skal fungere fordi vi ikke kan forvente at alle voksne intuitivt er av samme oppfatning.

Hundeide (2001) påstår at den voksne sine tanker og følelser for et barn vil få konsekvenser for hvordan dette barnet blir behandlet både av jevn gamle og andre voksne. Noe av det jeg observerte i mitt prosjekt var det jeg oppfattet som respekt hos de voksne for barna. Dette så jeg i samspillet både med Jonas og Gro i kapittelene 4.1.3 og 4.1.4. Det kan være utfordrende for en voksen å ta de rette valgene når barnet, slik som Jonas ved matbordet i kapittel 4.1.3, handler på tvers av det som er «den rette» oppførsel når han vipper på stolen og bruker knekkebrødet som bil. Det er ikke alltid lett å vite hva rett respons er på Jonas sin oppførsel. Slik jeg observerte situasjonen, ble han behandlet med respekt, men også med en tydelighet om hva som var akseptabel oppførsel. I Gro sitt tilfelle hadde den voksne, gjennom samtale med foreldrene ved ankomst til barnehagen, fått vite at hun hadde sovet dårlig den natten. Så i møtet med dette barnet ble det, slik jeg så det, vist en forståelse for at hun var trøtt og grinete. Det var ingen skjenn eller korreks, men barnet ble tatt opp og fikk sitte på fanget og ble vist omsorg i form av å bli holdt. Den sensitiviteten og tålmodigheten de voksne viste da Sverre skulle male og nektet flere ganger når ulike voksne skulle ta på han forkle, oppfatter jeg som respekt fra de voksnes side (kapittel 4.1.1). Jeg har ikke belegg for å si hva de voksne tenker om barna, men jeg opplever at de hadde en respekt og sensitivitet for det individuelle barnet som igjen resulterte i en god atmosfære.

### 5.1.2 Atmosfære

Begrepet atmosfære kan være litt uklart og lite konkret, men Johansson (2013) sitt fokus på den pedagogiske atmosfære kan være relevant. Johansson (2013) skriver at atmosfære kan forstås på ulike måter, men hun hevder at atmosfærer er bindeledd mellom mennesker, og mellom menneskene og omgivelsene. Når jeg mener atmosfæren i de to barnehagene er god så henger det sammen med Johansson (2013) sin kategori av samspillende atmosfære. I begrepet *samspillende atmosfære* er den voksne blant annet lydhør overfor barnet og har stor grad av tilstedeværelse i barnets livsverden (Johansson, 2013). Slik jeg forstår Johansson (2013) kan atmosfæren påvirke samspillet, både positivt og negativt. Hun snakker om atmosfære som felles og varige væremåter, og jeg oppfatter at begge barnehagene hadde en god atmosfære da det var gjennomgående respekt i møte med alle barn. Jeg observerte også at

alle de voksne i begge barnehagene kunne navnene på alle barna på de ulike avdelingene. Det har kanskje ikke så mye å gjøre med det å være en sensitiv voksen, men det viser i hvert fall voksne som involverer seg i det enkelte barnet, og det igjen vil gi gode muligheter for et positivt samspill.

Det gjør også noe med atmosfæren når den voksne bruker rolig stemme, som i observasjonen i kapittel 4.3.5 hvor den voksne uttrykker seg med bestemt stemme istedenfor skjenn når et annet barn tar hengeren til Anton. Gjennom ordene, intonasjonen og kroppsspråket bekreftet voksen 4 ovenfor Anton at hun så situasjonen og hadde kontroll selv om hun ikke fysisk kom han til unnsetning. Slik jeg oppfattet situasjonen, påvirket voksnen 4 den pedagogiske atmosfæren i denne situasjonen. Dersom den pedagogiske atmosfæren er bindeleddet mellom mennesker, slik Johansson (2013) hevder, så styrkes samspillet og relasjonen mellom den voksne og barna ved måten hun takler denne situasjonen på.

## 5.2 Trygg base

Forskning har vist at kroppskontakt mellom spebarn og omsorgsperson er positivt og viktig for tilknytningsprosessen, og at nærhet kan gi en følelse av trygghet (Drugli, 2010). Det kan, ifølge mine observasjoner, se ut som om det fortsatt er viktig i toårsalderen.

I mine observasjoner så jeg hvordan barna tok initiativ til fysisk kontakt i overgangssituasjoner. Som for eksempel Ida, i kapittel 4.2.2, når hun kom til barnehagen om morgenen. Det så ut som om hun målrettet gikk mot den voksne som satt på gulvet, og hun satte seg på fanget hennes. Det samme skjedde da Trine, i kapittel 4.2.3, kom inn på sin avdeling. Hun satte seg til rette i den voksnes fang. Da Sverre, i kapittel 4.2.1, våknet fra ettermiddagsluren sin, ble han av en annen voksen plassert ved siden av voksen 8. Det var ikke hans initiativ å sette seg der, men han la hånda si på låret hennes samtidig som han satte seg helt inntil henne. Alle disse observasjonene ble gjort i overgangssituasjoner. Og hver av observasjonene er eksempler på at barnet observerte hva som skjedde rundt dem mens de opprettholdt den fysiske kontakten med den voksne. Det at barna observerte omgivelsene, er mine tolkinger av barnas kroppsspråk.

Drugli (2010) hevder at barn agerer ut fra erfaringer fra tidligere samspill. Jeg kjenner ikke til Sverre, Ida eller Trines erfaringer, men det kunne se ut som om tidligere erfaringer hadde vært

positive da de så målrettet tok kontakt med den voksne. I tillegg til positiv erfaring kan også den voksnes kroppsspråk ha påvirket utspillet fra Ida og Trine. I begge disse tilfellene satt de voksne på gulvet, noe som jeg tolket var positivt for samspillet mellom barnet og de voksne. På samme måte som barna bruker kroppen i kommunikasjon, gjør også de voksne det (Greve, 2009).

Initiativet til fysisk kontakt kom fra barna i begge disse tilfellene, «åpne» kropper kan ha styrket tryggheten til dette utspillet med at de voksne satt på gulvet. Selv om Sverre i kapittel 4.2.1 ikke selv tok initiativet til å sette seg ved siden av den voksne, var det hans utspill å ha den fysiske kontakten ved å legge hånden sin på låret til den voksne. Voksen 8 strakk ut armene og tok imot han da han kom, og plasserte han ved siden av seg. Jeg tolker hennes kroppsspråk som positivt. Sverre sin respons med å legge hånden på låret hennes, kunne være et resultat av den voksne sitt kroppsspråk.

#### 5.2.1 Ingen avvisning

Både Ida og Trine måtte vike plass når et nytt barn kom, men de ble ikke avvist slik jeg ser det (kapittel 4.2.2 og 4.2.3). Ida fikk tilbudet om å være med ut i garderoben og møte det nyankomne barnet, og Trine fikk fortsatt ha fysisk kontakt ved å sitte inntil den voksne. På samme måte som gode samspillerfaringer er positivt for barnet, kan negative erfaringer være uheldig, hevder Drugli (2010). Slik jeg observerte situasjonene, ble både Ida og Trine ivaretatt av den voksne da de nye barna ankom slik at dette ikke ble en negativ erfaring. Ida fulgte etter den voksne da hun ble invitert med ut i garderoben for å ta imot det nyankomne barnet. Den invitasjonen om å få bli med, kan ha gjort dette til en positiv og ikke negativ samspillserfaring. Når det gjelder Trine, tolker jeg situasjonen slik at den voksne opprettholdt tryggheten hos Trine ved at hun fikk sitte inntil fanget istedenfor på fanget. Etter en stund beveget Trine seg fysisk vekk fra den voksne, men det var hennes valg, ikke den voksne sitt. Det at det er barnet som velger å bevege seg bort fra den voksne og ikke motsatt, kan være med å gi barnet en positiv samspillserfaring. Når barnet erfarer at det ikke blir forlatt, kan det styrke den indre arbeidsmodellen og igjen være positiv for barnets personlighetsutviklingen (Drugli, 2010). Både Sverre og Trine opprettholdt den fysiske kontakten til de selv tok initiativ til å bevege seg bort. Ifølge Drugli (2010) beveget de seg bort når de var trygge og bekvem til å utforske resten av miljøet rundt seg.

For at barna skal våge å uttrykke seg og ikke minst ta imot den voksnes respons, må de være trygge. Bowlby (sitert i Drugli, 2010 s. 23) er opptatt av at alle barn skal ha voksne de er knyttet til da dette gir barnet trygghet og det er viktig for barnets utvikling. «Det er denne de helst vil bli trøstet av og søke nærhet til når de er redde (...)» (Drugli, 2010, s.23). Ifølge Bowlby har barnet en primær tilknytningsperson, men små barn vil også kunne knytte seg til andre (sitert i Drugli, 2010, s. 23) Det er viktig at de voksne jobber målrettet med å få gode relasjoner til alle barna på avdelingen. Det kan se ut som Sverre i kapittel 4.1.1 hadde nærmere tilknytning til voksen 3 siden det kun var hun som fikk hjelpe han med forkle. Dette samsvarer med Drugli (2010) som hevder at det kan se ut som det er barnet som bestemmer hvem av de voksne han vil ha på lista over tilknytningspersoner. Jeg har ingen informasjon om hvem av de voksne som var hans primærkontakt, men tolket kun i fra observasjonen kan det se ut som om det var voksen 3.

Når de voksne skal etablere relasjoner til barna, vil det også være avgjørende at de er både sensitive og inntonet på barnet. Drugli (2010) bruker nettopp begrepet sensitivt samspill når hun beskriver primære og sekundære tilknytningspersoner. Jeg har gjort rede for hva en sensitiv voksen er i forrige kapittel og går derfor ikke nærmere inn på det her, men vil understreke betydningen av den sensitive voksne og hvilke konsekvenser det kan ha for arbeidet med de yngste barna i barnehagen. Dersom den sensitive voksne uteblir kan det få konsekvenser for samspillet ved for eksempel at den voksne ikke oppfatter barnas initiativ til lek eller kommunikasjonsintensjon. Høigård (2013) hevder at barns positive erfaring med kommunikasjon kan styrke språket til barnet. «For at barn skal få lyst til å snakke (...) må de oppleve at de når fram med det de ønsker å kommunisere» (Høigård, 2013 s.63). Dersom man snur på det utsagnet vil barn kunne bruke språket sitt mindre, dersom de til stadighet opplever å bli misforstått. Drugli (2010) understreker at det er negativt og stressende for små barn å være uten en tilknytningsperson. Dersom det er fravær av sensitive voksne i barnehagen, vil ikke barnet etablere den tilknytningsrelasjonen som gir det trygghet, og det kan igjen få konsekvenser for blant annet språkutviklingen.

### 5.3 Språklig samspill

Ett- toårsalderen kalles den intense ordsamlerperioden (Høigård, 2013) og språklig samspill med både jevnaldrende og voksne er viktig i denne perioden for å utvikle språket (Bråten,

2004, Høigård, 2013). Dersom barna skal lære å ta i bruk språket til forskjellige formål må de få erfaring med ulike språkfunksjoner (Høigård, 2013). Altså ulike måter å bruke språket på. Høigård (2013) støtter seg til Roman Jakobson sin inndeling av språkfunksjonene. Hun har valgt denne teorien da den er fruktbar i studier av barnespråk (Høigård, 2013 s.55). Språkfunksjonene er delt inn i seks forskjellige og disse ble grundigere omtalt i kapittel 2.4.1. Videre i kapittelet vil jeg drøfte kontaktfunksjonen, påvirkningsfunksjonen og den ekspressive funksjonen.

### 5.3.1 Samtale og dialog

Samtalen mellom toåringen og de voksne i barnehagen er en viktig brikke i det å lære seg språk. Høigård (2013) hevder at dialogen og samtalen er den viktigste språklæringsarenaen i oppveksten, og da vil samtalen i barnehagen ikke bare være en viktig brikke i utvikling av språket, men faktisk den viktigste. Her har de voksne mulighet til å være gode språkmodeller. Dersom det skal kalles en dialog må begge parter bidra inn i samtalen, den må knyttes til et emne som fører til flere replikkomganger (Høigård, 2013). Jeg observerte flere dialoger mellom toåringene og de voksne slik som da Anton hentet en skje og førte den fysisk opp mot munnen til den voksne i kapittel 4.3.4. Slik jeg observerte situasjonen, var det på grunn av den voksnes respons at dette utviklet seg til en samtale. Den voksne responderte med å spørre: hva er det? Hva som hadde skjedd dersom den voksne ikke hadde gått inn i leken med Anton og spurt hva det var hun fikk, er umulig å svare på, men jeg mener at på grunn av den voksnes respons utviklet dette seg til en liten samtale. Det viser også hvor viktig det er at de voksne er dette bevisst og ikke minst at de er nærværende i øyeblikket. Det var responsen på skjeen som var utgangspunktet for akkurat denne samtalen. Det hendte her og nå. Dersom den voksne ikke hadde handlet på Antons utspill hadde øyeblikket vært borte og det ville ikke blitt noen samtale der og da. I denne observasjonen så benytter den voksne barnetilpasset tale og utvider barnets ytring (Hagtvet, 2004, Høigård, 2013). Når Anton sier mat blir han ikke korrigert, men får et oppklarende spørsmål i retur. Dette spørsmålet blir det Hagtvet (2004) og Høigård (2013) kaller en utvidelse ved at setningen både inneholder en bekreftelse av barnets ytring og et oppklarende spørsmål. Et annet eksempel på utviding fant jeg i observasjonen med Philip som sagde (kapittel 4.4.4). I samtaler mellom voksne og små barn, er det viktig at den voksne tilpasser seg barnet slik at barnets bidrag kan inngå i samtalen (Høigård, 2013). På samme måte som i eksemplet over, viste den voksne interesse for barnets utspill, og den voksne sin

respons innledet samtalen. Emnet var saging og ved, og sammen med å imitere saging førte de en samtale om emnet.

Selve dialogen er viktig fordi barnet lærer både språksystemet og det å bruke selve språket (Hagtvet, 2004, Høigård, 2013). Som eksempel observerte jeg kvaliteten i setningen de voksne svarte barna med. Det virker som de voksne var bevisst når de gikk i dialog med barna og bruker fullstendige setninger, slik som den voksne som fikk en skje ført opp mot munnen sin av Anton. Hun både spør og svarer med hele setninger og ikke bare et ord. Dette er stimulerende for språkutviklinga da hennes setninger blir et eksempel på hvordan setninger skal formuleres (Dysthe & Igland, 2001).

Nå er det ikke alle språklige samspill som blir til en dialog. Høigård (2013) understreker at barnet må bidra med innhold for at det skal være en fullverdig dialog. Når Ida sier i kapittel 4.3.1: «god mat» til et barn før hun vandrer videre, utvikler det seg aldri til en dialog eller samtale. Når Ida snakket til barnet, kan omstendighetene si noe om hennes hensikt med de ordene hun sa. Barnet hun snakket til, satt og spiste. Ida har ikke et fullt utviklet verbalspråk som kanskje er grunnen til at det ble med de få ordene eller så ville hun rett og slett bare kommentere det hun så. Uansett så utviklet dette seg ikke til en samtale, da barnet ikke responderte og bidro med et verbalt innhold. Kommunikasjonsintensjonen og hvilke språkfunksjon som benyttes vil også påvirke om det blir innledet et samtale. I observasjon 4.3.3 benytter den voksne barnetilpasset tale når hun spør hva barna vil spise. Hun holder frem alternativene, knekkebrød og brødskeive, når hun spør hva barna vil ha å spise. I en samtale forteller hun meg at dette gjør hun akkurat på denne måte fordi flere av barna ikke har norsk som morsmål. Dette er et fint eksempel på barnetilpasset tale, da det handler om å tilpasse sitt språk til barnas utviklingstrinn (Hagtvet, 2004, Høigård, 2013).

Kommunikasjonsintensjonen til den voksne var ikke å innlede en samtale, slik jeg tolker det, men å få servert mat til barna.

Gjems (2009) har etter flere års erfaring med observasjon i barnehagen sett at når voksne og barn samles rundt en aktivitet, kan det språklige samspillet overta. Det er slik jeg tolker min observasjon av Anton og den voksne som kjørte bil i bakken (kapittel 4.4.3). Utgangspunktet var bilkjøringa, men det hele endte med lite kjøring og mye dialog og sang. Den voksne som

spurte om Anton ville være med å kjøre bil, utnyttet situasjonen og inngikk i et språklig samspill med alle toåringene som ble med. Utgangspunktet var leken med bilene, men slik jeg tolker situasjonen, var det vel så mye samtalene som fikk barna til å bli. Hverdagssamtalen oppstår spontant og er en viktig læringsarena (Gjems, 2009). Dette er igjen et område hvor nærværende voksne som griper øyeblikket, blir viktig. Dersom dette skal kunne bli den viktige læringsarenaen som Gjems (2009) hevder, mener jeg det er viktig at de voksne er bevisste på sitt eget språk. Det er lett å peke eller ikke bruke fullstendige setninger i denne formen for samtale, men jeg ble positivt overrasket da jeg i mine observasjoner så hvor til stede de voksne var i uformelle situasjoner med barna. Med det mener jeg både kroppen og ordene ga gjenklang av at de faktisk lyttet til barnet og ga respons på barnets utspill.

Hagtvat (2004) skriver om bordsamtalen, og at den har en viktig sosialiserende og begrepsutviklende funksjon. Forskningen Hagtvat (2004) viser til er fra hjemmet, men måltidet i barnehagen innbyr også til gode bordsamtaler. Jeg har flere observasjoner fra måltids situasjoner, og det som går igjen er sensitive voksne og barnetilpasset tale. I observasjon 4.1.5 tolker jeg voksen 4 både som sensitiv og omsorgsfull i møte med Sverre som gråter ved bordet. Voksen 9 tar tak i ordet «pappa» og med barnetilpasset tale og utvidelse, innledes en kort samtale med Anton rundt frokostbordet (kapittel 4.1.7). Jeg har i min empiri ikke bevisst observert sosialiseringen som Hagtvat (2004) knyttet til bordsamtalene, men jeg så spor av det i leken. Toåringen Anton (kapittel 4.3.4) vet å knytte skjea til måltidet, og i leken mater han voksen 6.

I et sosiokulturelt perspektiv er språket et av de viktigste redskapene vi har når det gjelder kunnskapsdannelse (Høigård, 2013, Säljö, 2002). Gjennom språklig samspill utvikler barna både ord- og begrepsforrådet, og kunnskapen om samfunnet de er en del av. Derfor mener jeg at språklig samspill er viktig selv om de ikke utvikler seg til en dialog. Barna må få utviklet begrepsapparatet og ordforrådet må økkes. Melby- Lervåg & Lervåg (2014) påpeker at språkrike miljøer er viktig for at barna skal utvikle ordforrådet og dermed bli en sterkere samtalepartner. Samlet sett observerte jeg i begge barnehagene språkrike miljø og mange eksempler på godt språklig samspill.



### 5.3.2 Foreldresamarbeid

I mine observasjoner så jeg også at foreldresamarbeidet styrker det språklige samspillet mellom de voksne i barnehagen og toåringene. Eksempel på dette så vi i samtalen der voksne 10 som viderefører samtalen etter at Truls sa Volvo i kapittel 4.1.7. Det er mulig at informasjonen om hvilken bil Truls foreldre kjører, ikke har kommet frem i et samarbeid med foreldrene, men den informasjonen har på en eller annen måte kommet frem til voksen 10, og hun benyttet kunnskapen til å styrke det språklige samspillet. Voksen 10 er både til stede i barnets livsverden og tilstede i øyeblikket.

Et annet eksempel er samtalen voksen 9 har med Anton om flyturen han og familien hadde vært på i ferien. Denne samtalen var også basert på informasjon fra foreldrene. Observasjonen er presentert i kapittel 4.1.6 og er også et eksempel på hvordan foreldresamarbeid kan styrke det språklige samspillet i barnehagen mellom voksen og barn.

### 5.3.3 Sammenheng mellom kroppsspråk og verbalspråk

Barna uttrykker seg mye ved hjelp av kroppen. Jeg skrev om dette i kapittel 5.1, men tar det igjen her. Høigård (2013) påpeker at noen ganger kan kroppsspråket erstatte de verbale ordene eller det er med å understreke forståelsen av det som blir sagt. Dette ser vi eksempel på da Sverre viste med hele kroppen i kapittel 4.3.2 hva han synes om at popcornet snart var ferdig. Det at han strekker armene i været og sier «Yeah» levner liten tvil om at dette er noe han ser frem til. Da han snakker om bålet, peker han på bålet mens han sier: «se, er det varm?» for å understreke at det er bålet han snakker om. Ida bruker blikket for å styre kommunikasjonsretningen når hun ser på det andre barnet, får øyekontakt for så å si noen ord (kapittel 4.1.3). Hun går fysisk bort til barnet hun vil si noe til, bøyer seg frem og vrir på hodet slik at hun får øyekontakt. Det andre barnet skal ikke være i tvil om hvem som er målet for ordene som kommer.

Jeg observerte at også de voksne brukte kroppsspråket for å underbygge ordene de sa, og jeg så det tydelig i observasjonen som er presentert i kapittel 4.3.3 i forbindelse med måltidsituasjonen. Barna fikk velge mellom knekkebrød og skive. For å hjelpe barnet med å koble ord og gjenstand ble skiven holdt frem når den voksne spurte om barnet ville ha skive, og det samme ble gjort når det gjaldt knekkebrød. De ble holdt fram en og en. Dersom hun

hadde holdt fram både skiven og knekkebrødet samtidig, ville det bare vært til støtte for de som allerede kunne koble ord og objekt. Nå ble det i større grad en støtte for alle, også de med minst ordforråd.

I kapittel 5.1 kommenterte jeg hvordan de sensitive voksne kunne bygge gode arbeidsmodeller i barna. Samtalene jeg observerte ble i all hovedsak preget av språklig påvirkningsfunksjon og kontaktfunksjon. Språklig samspill hvor de voksne er konsekvente i språklige utspill, mener jeg også kan påvirke barnas reaksjonsmønster. I observasjon 4.3.3 hvor de voksne holder frem knekkebrød i den ene hånden og skive i den andre, gir det en trygghet at alle voksne kommuniserer på samme måte. Tryggheten ligger i, slik jeg forstår det, en gjenkjennelse av hva den voksne er ute etter. Barnets erfaring med de voksnes respons påvirker barnet (Drugli, 2010), og jeg er av den oppfatning at de voksnes fellesforståelse av regler og kommunikasjon kan være et element i å skape trygge barn.

#### 5.4 Lekende samspill

Ifølge det sosiokulturelle læringssynet bruker vi artefakter når vi kommuniserer med andre og som hjelpemidler i hverdagslige gjøremål (Säljö, 2002). Säljö (2002) skriver at vi blir sosialisert til å bruke artefakter i alt vi gjør, både når vi tenker, kommuniserer og handler. I mine observasjoner så jeg mange eksempler på rollelek hvor barna brukte leketøy. Jeg tolker det dit hen at barna bruker artefakter i leken, som for eksempel Anton i observasjon 4.4.1, hvor han leker med dukkehuset. De konkrete lekene som stol, dukke og selve dukkehuset så ut til å utvikle og prege selve leken. Lekestolen ble brukt som stol til dukken, og babydukken ble en baby.

Lek er også en uttrykksform for barn. Gjennom sine observasjoner fant Bae (2012) at barna inviterte de voksne i et samarbeid på spøkefulle premisser. De observasjonene Bae (2012) viser til er i all hovedsak fra rutinesituasjoner. I min empiri har jeg ingen observasjoner fra overgangssituasjoner, men jeg har observert mye lek. Barna lekte med de artefakter de hadde for hånden, og de voksne ble invitert inn. Da Philip (kapittel 4.4.4) så haugen med ved, virket det helt naturlig for han å leke med den. Og da han ble sittende alene inviterte han den nærmeste voksne inn i leken. Når Bae (2012) beskriver et samarbeid på spøkefulle premisser oppfatter jeg at barna brukte leken som en kommunikasjonsform. De gangene jeg erfarte at

barna kommuniserte gjennom leken, var i møte med meg. Da jeg satt i barnehagen og observerte før de skulle ut på tur hadde jeg et slik øyeblikk med Gro (kapittel 4.1.2). Hun lekte bak søplebøttene som stod ved porten og jeg så at hun observerte meg. Når blikkene våre møttes oppstod det en slags kommunikasjon med glimt i øye.

Winger og Eide (2015) fant i sine retrospektive samtaler med fire- femåringer at leketøy så ut til å trigger minner fra tiden på småbarnsavdelingen. De skriver og så at barna ofte brukte begrepene «vi» og «oss», og dette tolket de som tegn på fellesskap (Winger & Eide, 2015). Jeg har ingen empiri når det gjelder fire- femåringers opplevelser fra småbarnsavdelingen, men jeg observerte hvordan toåringene møtte hverandre i leken. I skogen satt Ida på en trestamme og Sverre innledet et lekende samspill ved å herme etter henne (kapittel 4.5.1). Dette er i samsvar med Løkken (2004) sin forskning på ett- toåringers sosiale omgang i barnehagen. Hun skriver at barna inviterer hverandre inn i et vi-fellesskap (Løkken, 2004).

#### 5.4.1 Vandring

Når barna ikke hadde konkrete leketøy eller andre artefakter, så de ut til å ha problemer med å komme i gang med leken. Anton, i kapittel 4.4.3, gikk rundt fra sandkassen, til huskestativet og så videre til lekehuset, og han ble ikke værende i lek over tid før voksen 4 inviterte han med til å kjøre bil. Barna i kapittel 4.4.2, vandret rundt i skogområdet og slo seg til ro kun i kortere perioder. Det er ikke dermed sagt at all vandring er negativ. Barna som gikk i skogen fikk god motorisk trening av å gå i det ulendte terrenget. Det at Anton ikke var i lek mens han gikk fra ting til ting, er min tolkning. Jeg kan ikke si hva som er lek og hva som ikke er lek, men slik jeg observerte begge situasjonene, så det ut som de ikke var i lek, men bare gikk hvileløst omkring.

Det må være rom for frilek og ikke planlagte aktiviteter i løpet av en barnehagedag, men hos Anton kunne jeg observere et taktskifte i hele hans kroppslige uttrykk. Når han gikk fra ting til ting, var tempo i gangen hans rolig og han tittet rundt seg, men etter at voksen 4 inviterte han inn i billeken, økte tempo i gangen og blikket var tydeligere festet mot målet for gangen. Først så det ut som han så på lekekassa der hvor bilene var, og så rettet han blikket mot voksen 4 i bakken.

Iforhold til samspill er ikke denne vandringen alene hensiktsmessig. Barna har ikke felles fokus med noen andre, verken voksne eller barn. Anton kommer inn i et samspill både med en voksen og andre barn etter at voksen 4 inviterte han inn i billeken. Barna i skogen hadde korte møter eller øyeblikk med både den voksne og andre barn, men slik jeg observerte dem, utviklet det seg aldri til et samspill over tid hvor to eller flere var sammen om et felles fokus og forholdt seg til hverandre.

#### 5.4.2 Tidligere erfaringer

I mine observasjoner så jeg flere eksempler på at barnas lek antagelig var preget av tidligere erfaringer. Med tidligere erfaringer mener jeg at barnet enten hadde gjort dette før eller hadde observert andre. For eksempel satt Philip ved haugen av oppkuttet ved og lekte at han sagde (kapittel 4.4.4). Voksen 8 fortalte meg at det hadde vært foreldredugnad i helgen, og at det derfor lå masse oppkuttet ved i barnehagen. På bakgrunn av observasjonen med Philip og informasjonen om dugnadshelg trakk jeg konklusjonen om at dette leker Philip fordi han har enten vært med i vedkapping eller han observerte de voksne i aksjon. I tillegg lå veden der, og den ble brukt som en impuls for Philip til akkurat denne leken. Jeg vet ikke om han hadde lekt saging dersom veden ikke hadde ligget på bakken, men slik jeg observerte situasjonen, ble leken igangsatt av at Philip oppdaget haugen med ved som lå på bakken. Et annet eksempel er Ida i observasjon 4.4.6. Hun har kanskje både observert og erfart voksne som trekker ned taket på barnevognen og sier «Lalletid», og da hun gikk ved siden av en vogn, var det naturlig å gå inn i rollen som voksen.

Ifølge et sosiokulturelt syn på lek konstruerer barna sin oppfatning av verden gjennom leken (Haugen, 2015). Haugen (2015) påpeker at barnehagepersonalet er ansvarlige for å legge forholdene til rette og stimulere til varierte lekaktiviteter. I mine observasjonsnotater har jeg notert at de voksne sier at de følger barnas utspill og initiativ til lek. Dersom det er slik at leken gjenspeiler barnas opplevelser, er det viktig at barnehagen også legger til rette for varierte aldersadekvate opplevelser slik at leken igjen blir utviklet.

I et lekende samspill har de voksne muligheter til å legge til rette og stimulere barnas fysiske og motoriske utvikling. I mine observasjoner så jeg at de voksne i begge barnehagene utnyttet utearealene slik det var tilrettelagt fra barnehagens side. Det vil si at der det var skog, benyttet

de den eller klatrestativet og sandkassen. Ida hadde i observasjon 4.3.1 utfordringer til underlaget som var ulendt fra naturens side, samtidig som hun brukte andre muskler når hun satte seg på trestammen som var lagt på plassen. I observasjon 4.5.1. benyttet hun muligheten til å klarte opp på et klatrestativ som barnehagen hadde laget på området. Dette gav nye utfordringer. Her fikk Ida også mestre at hun kom seg både opp og ned alene. Når voksen 4 tok med seg Anton (kapittel 4.4.3) på toppen av bakken for å kjøre bil fikk han gå både i oppover og nedoverbakke. Jeg har ingen forutsetninger for å si om det var planlagte aktiviteter nettopp for å stimulere den fysiske og motoriske utviklingen, men de voksne utnyttet uteplassen på en hensiktsmessig måte. Rammeplanen påpeker at når en barnehage bygges så skal man ta hensyn til hvordan uteplassen er tilpasset de ulike aldersgruppene og at det skal gi muligheter for allsidig bevegelseserfaring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Uteplassene jeg observerte, gav rom for ulike erfaringer, men utfordringen er å bruke uterommet til å skape gode samspillsituasjoner mellom voksne og barn og mellom barna. Noe som kan være til hinder for å legge til rette for mer fysisk lek er vaktssystem, barnesyn og kanskje kunnskapen hos den enkelte voksne. Tilgangen på voksne kan også sette begrensinger, noe som jeg diskuterer i neste kapittel.

## 5.5 Tilgang til voksne

I begge barnehagene observerte jeg at på ettermiddagen var antall voksne på avdelingene redusert. Bjørnstad & Samuelsson (2012) viser i sin forskningsoversikt at personaltetthet er en kvalitetsindikator. Hva som er tett nok personaltetthet, kommer ikke konkret frem i denne forskningsoversikten, men en kan stille spørsmål ved om to voksne og tolv toåringer som observasjonen viser i kapittel 4.5.2 er tilstrekkelig. I følge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16) er samspill viktig for det pedagogiske arbeidet, men det er krevende å ha gode samspillsøyeblikk når en voksen er delvis alene med elleve toåringer. I akkurat denne observasjonen var den ene av de to voksne inne og skiftet bleier og det er en situasjon hvor mye godt samspill kan forekomme. Jeg observerte ikke bleieskiftene, så derfor kan jeg ikke si noe om samspillet her. Jeg skal heller ikke påstå at det er uforsvarlig med en voksen alene ute med elleve toåringer da det var andre voksne til stede i barnehagen, selv om de ikke var på den samme delen av uteområdet. Men rammene rundt denne ettermiddagsstunden utfordrer den voksne sine muligheter til samspill med det enkelte barnet.

Ifølge Haugen (2015) må minst to personer forholde seg til hverandre dersom det skal oppstå samspill. Sommer (2012) påpeker at samspillet må knyttes til en sosial situasjon og at nettopp samspillet reguleres av situasjonen. Når en voksen er alene med elleve toåringers så kan det være samspill mellom voksen og barna som gruppe. Dersom det skal bli et samspill, må de forholde seg til det samme og hverandre (Haugen, 2015). Den voksne har ikke her mulighet til å ha et individuelt samspill med et og et barn over lengre tid, men hun kan ha samspill med barna som gruppe. I observasjonen om lek i skogen blir samspillet mellom den voksne og barna mer utfordrende (kapittel 4.5.1). Voksen 3 sitter på bakken med flere ettåringers på fanget, og den andre voksne på avdelingen skifter bleier og rydder opp etter måltidet. Ida og Sverre leker litt for seg selv, og Ida begynner å vandre litt rundt. Når hun roper på hjelp fra voksen 3, har ikke den voksne mulighet for å komme Ida fysisk til unnsetningen, men gir henne verbal støtte. Barna er ikke samlet som en gruppe. Den største utfordringen er at flere av barna er yngre enn to år og ikke kan gå. Gruppen ble heller ikke samlet rundt et felles fokus, noe som gjør at samspillet ikke oppstår i samme grad som i observasjon 4.5.2, hvor alle barna ble samlet rundt huskene. Voksen 4 var ute alene med elleve barn, og hun samlet alle rundt huskene. Selv om bare fire barn kunne huske om gangen, ble huskene et felles fokus. Her oppstod det et samspill mellom barna og den voksne som gruppe, men individuelt samspill mellom et barn og den voksne var det lite rom for.

#### 5.5.1 Barn i gruppe

I samspillet mellom toåringen og de voksne i barnehagen kan man ikke bare ha interaksjon mellom en voksen og ett barn i fokus. Kyrstein og Vestergaard (2006) påpeker at de voksne må forholde seg til gruppen på tre nivå, hvor gruppen som helhet er et av nivåene. Samspillet mellom barn og voksne er da viktig mellom barnegruppe som helhet og de voksne. Dersom dette skal fungere, bør hele gruppa ha et felles fokus. Dersom en voksen skal ha samspill med en gruppe, må rammene og aktiviteten legges til rette for gruppeaktivitet. Dersom aktiviteten skal være styrt av det enkelte barn, vil samspill mellom voksen og barn være vanskelig dersom det kun er en voksen sammen med barnegruppa. Det betyr ikke at barnet ikke får noe ut av situasjonen, men samspillet mellom barn og voksen blir ikke optimalt når gruppa ikke har felles fokus.

På en annen side så har samspillet barna i mellom en egen verdi. Greve (2009) påpeker verdien av vennskapet mellom toåringene. De vennskapene Greve (2009) har observert, bygger på et felles vi som har utviklet seg over tid. Grunnlaget for barnas felles vi er ifølge Greve (2009) en felles opplevelse. Mine observasjoner viser at denne felles opplevelsen kan være nettopp det at barnegruppen er samlet med en voksen. Det vil da være mulig at en ugunstig situasjon allikevel kan styrke barnets utvikling. Det vesentlige vil da være for den voksne å legge til rette eller skape nettopp denne felles opplevelsen for barnegruppa. Det som kan være utfordrende ved å ha store barnegrupper, er å legge til rette for individets behov og ulikheter. Selv om det blir tilrettelagt for felles opplevelser, er det ikke sikkert alle barna mestrer å ta del i dette. Som i observasjon 4.1.3 er den felles opplevelsen måltid, men Jonas sitter ikke like rolig som de andre barna, noe som kan utfordre roen rundt måltidet og kanskje ikke styrker Jonas sin deltakelse i gruppa. Dersom jeg skulle gjort disse observasjonene igjen, kunne det vært interessant å følge Jonas og observere hans deltakelse i gruppefellesskapet.

Utfordringene ved å ha en felles opplevelse for gruppa som helhet er at behovene til barna kan være sprikende. Så kan man igjen argumentere for at selv om barna har ulike behov, vil kanskje barna ha mange ulike møter og opplevelser innad i gruppa. Opplevelsen av å være samlet om et fokus vil kanskje også kunne etablere et felles vi. Greve (2009) understreker at lengden på møtene mellom barna ikke er det vesentlige, men selve møtet. Rammene, og ikke pedagogiske valg, kan være årsak til gruppens struktur. Altså at rammebetingelsene tvinger frem en stor barnegruppe og få voksne. Dette viser noen av utfordringene de ansatte har i barnehagen.

I lys av det sosiokulturelle perspektivet kan manglende tilgang på voksne også være en utfordring når det gjelder lærende samspill. Dersom barna skal ha optimale utviklingsforhold, må utfordringen være større enn det barnet mestrer på egenhånd (Dysthe & Igland, 2001). Det vil si at de må ha voksenstøtte for å mestre utfordringen.

Samspillet mellom toåringen og den voksne er essensielt for barnets utvikling, og rammefaktorene kan påvirke muligheten til samspill med fokus på det enkelte barnet. Jeg tenker da på situasjoner hvor rammene ikke legger til rette for arbeid med det enkelte barn.

## 6.0 Avslutning

Som avslutning på oppgaven vil jeg reflektere rundt hovedfunnene i mine observasjoner. Jeg vil også diskutere hva dette kan ha å si for min faglige utvikling og videre forskning.

### 6.1 Refleksjoner rundt hovedfunn

I mine observasjoner har jeg oppdaget noen sammenhenger jeg ikke var bevisst før jeg startet på dette prosjektet. Jeg fikk bekreftet at barns lek ofte er basert på tidligere erfaringer og opplevelser. Jeg observerte også hvor viktig det var for de voksne i barnehagen å følge barnas initiativ, og hvor bevisste de var på det. Rammeplanen legger rammene for at barna skal medvirke, og det erfarte jeg var et viktig element for de voksne jeg snakket med i barnehagen. Det jeg derimot ikke hadde sett så tydelig tidligere, var at dersom barna leker på bakgrunn av tidligere erfaringer og de voksne ofte følger barnas initiativ i leken, når skal da barna få nye erfaringer som utvider leken? Begrepet *medvirkning* må ikke få sette en begrensning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, men være med og åpne for nye muligheter i samspillet mellom barn og voksne. Med det mener jeg at de voksne må legge til rette for opplevelsene og erfaringene, og så vil de planene som er gjort forandre seg i møte med barnas undring og nye initiativ.

Jeg observerte at toåringene tok initiativet og kom fort inn i leken når de hadde konkrete leketøy tilgjengelig. Noen av barna så ut til å ikke komme så raskt inn i vedvarende lek når de konkrete leketøyene ikke var tilgjengelig i samme grad. Dette observerte jeg ved et par tilfeller i utetiden. I begge barnehagene var det færre ulike leketøy tilgjengelig på uteområdet. Det betyr ikke at det er umulig for barna å finne på noe, men ved et par tilfeller var toåringen avhengig av den voksnes initiativ for å komme inn i vedvarende lek.

I begge barnehagene observerte jeg ved flere tilfeller at de voksne benyttet situasjonen de var i med barna til å utvikle samtalen. De fulgte opp det barnet sa eller gjorde med fullstendige setninger. Det var ikke korreks dersom barnet ikke snakket korrekt, men den voksne responderte gjerne med utfyllende ord og hele setninger. Dette førte til flere fine øyeblikk av samspill mellom toåringen og den voksne.



Jeg observerte også hvordan rammefaktorene kunne påvirke samspillet mellom det individuelle barnet og de voksne. Spesielt på ettermiddagstid var ikke rammene lagt til rette for samspill i mindre grupper. Det var færre voksne på jobb, og i tillegg til å være sammen med barna hadde de voksne flere praktiske oppgaver som skulle gjøres. Det er interessant hvordan man i forskning sier at voksentettheten er en kvalitetsfaktor, mens rammene for barnehagens virksomhet ikke sikrer en gitt voksentetthet gjennom barnehagedagen. Etter at jeg har analysert alle observasjonene sitter jeg igjen med flere spørsmål enn før jeg startet. Jeg opplever at jeg har fått mange svar på hvordan samspillet mellom den voksne og toåringen kan utspille seg i barnehagen. Jeg skulle ønske jeg kunne hatt et oppfølgingsprosjekt hvor jeg stilte spørsmål om hvor bevisste de voksne er på for eksempel på samtalens betydning i språkutviklingen. En utdypende samtale eller intervju med de enkelte voksne skulle jeg gjerne hatt etter at jeg hadde gjennomført analysen. Jeg skulle likt å vite hvor bevisste de voksne var i sine valg.

I mine observasjonsnotater har jeg notert hvor godt jeg ble tatt imot og ikke minst hvor godt jeg opplevde at de voksne tok imot barna når de kom i barnehagen hver morgen. Det var en god atmosfære i begge barnehagene, og jeg har undret meg over grunnen. Min konklusjon er at de voksne viste en sensitivitet og inntonet seg på det enkelte barnet slik at det påvirket den pedagogiske atmosfæren slik Johansson (2013) skriver om. Måten de voksne pratet med barna, gjorde positivt inntrykk på meg.

Jeg sitter dog igjen med spørsmålet om hvordan den voksne i samspill med barnet i enda større grad kan utvikle leken. Sverre malte og de voksne la til rette, men de malte ikke sammen med Sverre. Skal vi oppdage sammen med barna må det være rom for å følge med Ida ned i grøftekanten og se og oppdage sammen med henne – det som pirret hennes nysgjerrighet.

## 6.2 Refleksjoner rundt konsekvensene av mine funn

Gjennom observasjonen så jeg lite rollelek og fiksjonslek som var initiert fra de voksnes side. Det vil si at tilgang på leketøy er et initiativ, men jeg sikter til bruken av de leketøyene og rammene som er tilgjengelig i barnehagen. Haugen (2015) hevder at barna utvikles gjennom å bruke hele sansesystemet, og her ser jeg mange muligheter. Sanselige og estetiske

opplevelser mener jeg vil være gode arbeidsmetoder i arbeidet blant de yngste. Med det mener jeg opplevelser hvor barnet må bruke hele sanseapparatet.

Det jeg har funnet i mitt prosjekt vil få konsekvenser for min videre yrkeskarriere gjennom FoU-arbeid og undervisning av barnehagelærerstudenter. Jeg har fått utvidet kunnskap om hvordan jeg kan bruk drama i arbeidet med de yngste. Muligheter jeg ikke så tidligere, ser jeg nå når det gjelder kombinasjonene mellom dramafaglige metoder og pedagogisk forståelse. Det har vært gjort en del forskning på teater for de aller yngste, men jeg ønsker å videreutvikle verktøy slik at barnehagelæreren i enda større grad kan legge til rette for sanselige og estetiske opplevelser for barna.

Jeg mener at mine funn kan ha noe å si for barnehagen, men jeg observerer også at veien kan være lang fra teoretiske forskningsresultat til praktisk konsekvens. Mine funn er ikke nye, mer en bekreftelse av teori, men jeg håper det kan være med å sette fokuset på arbeidet med de yngste barna i barnehagen.

## Litteraturliste

- Bae, B. (2012). *Kraften i lekende samspill. I: Bae, B. (Red.), Medvirkning i barnehagen, potensialer i det uforutsette.* ( s. 34-56) Bergen: Fagbokforlaget
- Barnehageloven. (2005): *Lov om barnehager (barnehageloven)*  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011): *Videnskapsteori for de pædagogiske professioner.* (s. 79-105) København: Hans Reizels forlag
- Bråten, S. (2004): *Kommunikasjon og samspill, fra fødsel til alderdom.* Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, I. & Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi.* Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørnestad, E. & Samuelsson, I. P. (Red.) (2012): *Kva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt.* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Denscombe, M. (1998): *Forskningshandboken- for småskaliga forskningsprosjekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur AB
- Drugli, M. B.(2010): *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis.* Oslo: Cappelen Damm AS
- Drugli, M. B. (2014): *Emosjonell utvikling og tilknytning. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (Red.): Utvikling, lek og læring i barnehagen.* ( s. 47-73) Bergen: Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (2001): *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (Red.): Dialog, samspel og læring.* (s.33- 72). Oslo: Abstrakt Forslag
- Dysthe, O. & Iglan, M-A. (2001): *Vygotskij og sosiokulturell teori. I Dysthe, O. (Red.): Dialog, samspel og læring.* (s. 73- 90). Oslo: Abstrakt Forslag
- Eide, B.J, Os, E. & Samuelsson, I.P. (2012): *Små barns medvirkning i samlingsstunder.* Nordisk barnehage forskning volum 5 2012  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/320>
- Gjems, L. (2009): *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk.* Bergen: Fagbokforlaget
- Glaser, V., Størksen, I & Drugli, M. B.(2014): *Grunnlaget for barns utvikling. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (red.): Utvikling, lek og læring i barnehagen.* (s. 13-26). Bergen: Fagbokforlaget
- Greve, A. (2009): *Vennskap mellom små barn.* Oslo: Pedagogisk Forum

- Hagtvet, B. E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen. 2. utg.* Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Haugen, R. (2015): *Barns utvikling i barnehagealder. En utviklingspsykologisk innføring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hundeide, K. (2001): Det intersubjektive rommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever. I Dysthe, O.: *Dialog, samspel og læring.* (s. 151-172) Oslo: Abstrakt Forslag
- Hundeide, K. (2003): *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Høigård, A. (2013): *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig. 3 utgave.* Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2005): *Elevers verden. Innføring i pedagogiske psykologi. 4. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget
- Jansen, K. E. (2013): *På sporet av medvirkning og læring. De yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane.* Bergen: Fagbokforlaget
- Jansen, T.,T.: (2014): Barnehagen - ved et veiskille. I: Bjerkestrand, M. & Pålerud (red.): *Barnehagelærer – fag og politikk.* Bergen: Fagbokforlaget
- Johansson, E. (2013): *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen.* Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St. meld. nr. 41, 2008–2009). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju, 2. utg.* Oslo: Gyldendal Akademiske forlag
- Kyrstein, J. & Vestergaard, E. (2006): *Undervisning og læring.* København: Hans Reizels Forlag
- Løkken, G. (2004): *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013): *Observasjon og intervju i barnehagen. 4. utgave.* Oslo: Universitetsforlaget

Melby-Lervåg, M & Lervåg, A. (2014): språklig utvikling hos barn frå null til fem år. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (s. 167-188). Bergen: Fagbokforlaget

Merleau-Ponty, M. (1994): *Kroppens fenologi*. Oslo: Pax forlag

Moser, T. & Storli, R (2014): Fysisk og motorisk utvikling. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (s.127-140) Bergen: Fagbokforlaget

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. Oslo: Pedagogisk Forum

Sommer, D. (2012): *Barn i senmoderniteten, barnepsykologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget

Sommer, D. (2014): *Barndomspsykologi, små barn i en ny tid. 2.utg.* Bergen: Fagbokforlaget

Statistisk sentralbyrå (2016), <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige/2016-04-20#content>

Stern, D. N. (2007): *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Størksen, I. (2014): Sosial utvikling. I: Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (red.): *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (s.74-99). Bergen: Fagbokforlaget

Säljö, R. (2002): Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten, I (Red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Tiller, P.O. (2006): *Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer*: I Barn nr. 2 2006: 15-39, Norsk senter for barneforskning. <http://www.ntnu.no/documents/10458/19133135/tiller3.pdf>

Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode, 4. utg.* Bergen: Fagbokforlaget

Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag

Winger, N. & Eide, B.J. (2015): «Nytråkk» i gamle spor. Retrospektivt blick på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. Nordisk barnehageforskning vol. 9, 2015 <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/688>

Åberg, A. & Taguchi, H. (2006): *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i et pedagogiske arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

## Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Lidveig Bøe  
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 18.03.2014

Vår ref: 38010 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38010</i>	<i>Samspeilet mellom toåringen og voksne i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lidveig Bøe</i>
<i>Student</i>	<i>Hege Holmqvist</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 melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hege Holmqvist [holmqvih@hivolda.no](mailto:holmqvih@hivolda.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@iuh.no](mailto:nsd@iuh.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kjette.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kjette.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 38010

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrivene mottatt 17.03.14 tilfredsstillende.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **«Samspillet mellom toåringen og voksne i barnehagen»**

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Hege Holmqvist og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Volda. Jeg holder på å skrive en masteravhandling med problemstillingen: «Hva karakteriserer samspillet mellom toåring og voksne i barnehagen?». I den forbindelse ønsker jeg å observere flere toåring i den hensikt å se hvordan de tar kontakt med de voksne rundt seg og hvilken respons de får. Motivet er å lære hva som kjennetegner samspillet mellom toåring og de voksne, med utgangspunkt i barnet.

Barna jeg har valgt ut til dette forskningsprosjektet er tilfeldig utvalgt. Jeg har valgt å forske i denne barnehagen på bakgrunn av at den har en egen småbarnsavdeling. For å sikre anonymitet ønsker jeg å gjennomføre forskningen i to barnehager, og jeg har tilfeldig plukket ut tre barn i hver av barnehagene som jeg ønsker å observere. Jeg henvender meg til dere som foreldre og foresatte etter samtykke fra styrer i barnehagen og pedagogisk leder på avdelingen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg vil være i barnehagen og observere barna i samspillet med de voksne. Jeg vil kun observere de barna hvis foreldre har gitt samtykke til det. Observasjonen vil forgå over ca en uke og alle observasjoner vil kun bli notert for hånd og senere bearbeidet på PC.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang på innsamlet data. Alle notater etter observasjonene vil bli innelåst i prosjektperioden. I forbindelse med publisering av resultater fra undersøkelsen blir alle utsagn og hendelser anonymisert.



Resultatene av undersøkelsene vil danne grunnlag for min masteravhandling og vitenskapelige artikler.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2015. Jeg som arbeider med denne undersøkelsen har taushetsplikt, og når prosjektet er avsluttet vil opplysningene som er samlet inn bli anonymisert eller slettes slik at det ikke kan spores tilbake til vedkommende.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om ditt barn bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 408 47 317 eller mail: [holmqvisthege@gmail.com](mailto:holmqvisthege@gmail.com). Min veileder på prosjektet er Høgskolelektor ved Høgskolen i Volda, Liv Ingrid Håberg, lih@hivolda.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta.

Navn på barnet:

-----  
(Signert av foresatte, dato)

Erklæringen leveres til pedagogiskleder ved (navnet på avdelingen), eller daglig leder, (navnet på daglig leder).

### Vedlegg 3: Observasjonsskjema

## Observasjonsskjema- samspillet mellom toåringen og de voksne

Tidspunkt:

Situasjon:

--

Initiativet:

HVEM	Verbalt	Fysisk
B		
V		

Kommentar:

--

Respons:

Hvem	ignorerer	Lyttende	imøtekommende	irettesettelse	Avvisning
B					
V					

Hva skjer etter at responsen er gitt?:

--

