



Høgskulen på Vestlandet

MUNDD511: Masteroppgave

MUNDD511

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2018 13:02	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	15-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MUNDD511 1 MG 2018 VÅR		
Intern sensor:	Liu Torunn Grindheim		

Deltaker

Kandidatnr.: 504

Informasjon fra deltaker

Tro- og lovetklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Barnehagelæreres undervisningspraksis
– en studie av barnehagelæreres undervisning
med de yngste barna.

Kindergarten Teacher's teaching practices
– a study of kindergarten teachers education
with the youngest children.

Birgitte Ivarhus Sollesnes

Master i undervisningsvitenskap fordypning pedagogikk.

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI).

Veiledere: Hanne Værum Sørensen og Geir Aaserud.

Innleveringsdato: 15. mai 2018.

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Det er med lettelse, glede og litt vemod masteroppgaven leveres inn. Reisen mot målet har vært en spennende, lærerik og til tider krevende prosess. Gjennom studiet har jeg tilegnet meg ny innsikt, kunnskaper og perspektiver på barnehagen og barnehagelæreres betydning for barns utvikling og læring. Det gjør meg stolt av å være barnehagelærer og en del av barnehagens rike pedagogiske praksis.

Det er mange som fortjener en takk for at oppgaven er kommet i havn. Først og fremst til alle barna, barnehagelærerne og personalet i informantbarnehagen som ga meg tid og rom for deltakelse i deres praksis og hverdag! En takk til gode kollegaer i egen barnehage som har lyttet, vist forståelse og interesse for mitt studie. Malin, gode kollega og venn – takk for alle gode samtaler og refleksjoner vi har hatt underveis. Du er en inspirasjonskilde for meg!

Tusen takk til mine veiledere, Hanne Værum Sørensen og Geir Aaserud. Dere har kommet med faglige konstruktive tilbakemeldinger og gitt meg nye perspektiver underveis i min skriveprosess. Dere har også vist stor forståelse for mitt arbeid, gitt meg tid til å sette ord på refleksjoner, og til tider frustrasjoner, for så å få meg inn på rett vei igjen. Takk for at dere har inkludert meg i forskning som foregår i barnehagefeltet, det har vært inspirerende!

Mine medstudenter, Ann Kristin, Monica, Hans-Henrik og gode venn Frode, tusen takk for gode opplevelser, refleksjoner og samtaler! Reisen til Kina og møtet med den kinesiske kulturen, barnehagen, barna og barnehagelærerne var et høydepunkt. Med dere har jeg kunnet dele gleder og frustrasjoner underveis, det er noe med det å være i samme båt!

En stor takk til venner og familie for god støtte og interesse for mitt studie og ikke minst forståelse av at jeg til tider har vært sosialt fraværende. En ekstra takk til Anna, Unni og beste Inger Lise som har heiet meg fram – dere er gode!

Den aller største takken går til mine nærmeste, Ståle, Julie og Tord. Uten deres støtte og kjærlighet hadde ikke jeg kunne realisere min drøm om å skrive denne masteroppgaven! Jeg er glad i dere!

Birgitte I. Sollesnes, 12.mai 2018.

Sammendrag

Tema for studien er barnehagelæreres undervisning med de yngste barna i barnehagen. Det er en egen interesse og nysgjerrighet for hva undervisning i barnehagen er eller kan være som er bakgrunn for utvikling av forskningsprosjektet. Er det undervisning det barnehagelærere gjør i samspill og interaksjon med barna i ulike aktiviteter? Studiens formål har vært å belyse hva undervisning med de yngste barna kan være, hvordan barnehagelærerne utøver undervisning og hva som skjer mellom barn og barnehagelærere i læringsaktiviteter. Å besvare undersøkelsesfokuset innebærer en bestrebelse om å forstå de sosiale prosessene og meningsskapingene som skjer i møtet mellom barnehagelærere og barn i barnehagens sosiale, kulturelle og historiske praksis.

Studien har en kulturhistorisk tilnærming med hovedvekt på Hedegaard og Fleer's (2008) helhetlige forskningsmetode på barns utvikling og læring. Forskningsmetoden inkluderer barnets perspektiv sammen med barnehagelærers og forskers perspektiv der de ulike perspektivene ses i relasjon til hverandre. Studien har en kvalitativ metodisk tilnærming, der forskningsmetodene observasjon og kvalitativt forskningsintervju er valgt for innhenting av empiri. Observasjoner med undersøkelsesfokus på barnehagelærers interaksjon med barn i både direkte og indirekte lærings situasjoner har sammen med kvalitative forskningsintervju dannet grunnlag for å kunne analysere, fortolke og forstå det som skjer i barnehagelærers undervisningspraksis med de yngste barna.

Hovedfunnene i studien viser at barnehagelærerne veksler mellom en direkte og en indirekte undervisningsform i sin undervisningspraksis, og undervisningen foregår i interaksjon mellom barn og barnehagelærere i de daglige aktivitetene i barnehagen. De erfaringer barn og barnehagelærere tilegner seg sammen i kommunikasjon og samspill, danner utgangspunkt for videre undervisning. Funnene i studien viser betydningen ved å se barnets perspektiv og barnehagelærers perspektiv i relasjon til hverandre. Når barnehagelæreren evner å møte barnet, ta deres perspektiv og handle deretter i interaksjonen mellom dem, gis det muligheter for barns utvikling og læring. Barnehagelærernes undervisningspraksis kjennetegnes ved at de tar utgangspunkt i barnets erfaringer og interesser i de delte aktivitetene og tilpasser sin undervisning til barnets nærmeste utviklings sone.

Abstract

The theme of the study is the kindergarten teacher's teaching with the youngest children in the kindergarten. The development of the research project is based on my interest and curiosity for what tuition in the kindergarten is or may be. Is it the teaching that kindergarten teachers do in interaction with the children in different activities? The purpose of the study has been to illuminate what education with the youngest children may be, how kindergarten teachers practice teaching and what is happening between children and kindergarten teachers in learning activities. Responding to the research focus involves an effort to understand the social processes and opinions that occur in the meeting between kindergarten teachers and children in the kindergarten's social, cultural and historical practice.

The study has a cultural-historical approach with emphasis on Hedegaard and Fleer's (2008) comprehensive research methodology for children's development and learning. The research method includes the child's perspective together with the kindergarten teacher and researcher perspective where the different perspectives are seen in relation to each other. The study has a qualitative methodological approach, where the research methods observation and qualitative research interview are chosen for the acquisition of empirical studies. Observations with research focus on the kindergarten teacher interaction with children in both direct and indirect learning situations, together with qualitative research interviews, have formed the basis for analyzing, interpreting and understanding of what is happening in kindergarten teacher's teaching practices with the youngest children.

Empirical main findings in the study show that the kindergarten teachers alternate between a direct and an indirect form of teaching in their teaching practices, and teaching takes place in interaction between children and kindergarten teachers in the everyday activities in the kindergarten. The experiences children and kindergarten teachers acquire in communication and interaction with each other form the basis for further education. The findings in the study show the importance of seeing the child's perspective and the kindergarten teacher's perspective in relation to each other. When the kindergarten teacher is able to meet the child, take their perspective and then act in the interaction between them, it provides opportunities for children's development and learning. The kindergarten teachers' teaching practices are characterized by their starting point in the child's experiences and interests in the shared activities and adapting their education to the child's closest development zone.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag.....	iii
Abstract.....	iv
Figurer	vii
1 Innledning.....	1
1.2 Bakgrunn for studien.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging	6
2 Teoretisk forankring.....	7
2.1 Barnehagefeltet må definere undervisningsbegrepet	7
2.2 Historisk blikk på barnehagen og barnehagelærerens rolle.....	8
2.2.1 Barnehagen	9
2.2.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver	11
2.3 Fra tidligere forskning til min studie	12
2.3.1 Turid Thorsby Jansen (2006). ”En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer”	12
2.3.2 Anne Hammer (2012). ”Undervisning i barnehagen?”	13
2.3.3 Elisabeth Doverborg, Niklas Pramling og Ingrid Pramling Samuelsson (2015). ”Å undervise barn i barnehagen”	15
2.3.4 Per-Einar Sæbbe og Ingrid Pramling Samuelsson (2017). ”Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen?”	16
2.3.5 Fra forskning til min studie	16
2.4 Utdanning og undervisning.....	17
2.4.1 Utdanning	17
2.4.2 Undervisning i barnehagen	18
2.4.3 Definisjoner av begrepet undervisning	18
2.4.4 Læring i barnehagen	19
2.5 Kulturhistorisk vitenskapsperspektiv	21
2.5.1 Kulturhistoriske perspektiver.....	21
2.5.2 Barnet i kulturhistorisk perspektiv	22
2.5.3 Barns utvikling i kulturhistorisk teori	22

2.5.4 Barnets perspektiv	25
2.5.5 Barnehagelæreren sitt perspektiv	26
2.5.6 Forskerens perspektiv	27
2.6 De yngste barnas væremåte og læring i møte med barnehagelæreren.....	27
2.6.1 Tilknytning og relasjoner – barnet som aktiv samspillspartner	28
2.6.2 Toddleren og det fenomenologiske perspektivet.....	29
2.6.3 Toddlerkultur.....	30
2.6.4 Muligheter for læring i møtene mellom barn og barnehagelærere.....	31
2.7 Oppsummering av teori kapittel.....	32
3 Metodisk tilnærming	35
3.1 Valg av kvalitativ metode.....	35
3.1.1 Forskningsdesign	36
3.1.2 Utvalg av informanter – barnehagen, barna og barnehagelærerne.....	36
3.2 Observasjon og kvalitativt forskningsintervju.....	40
3.2.1 Observasjon, observasjonsverktøy og observatørrolle.....	40
3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju	42
3.3 Reliabilitet og validitet i studien	44
3.4 Forskningsetiske overveielser	45
3.5 Oppsummering av metode kapittel.....	46
4 Analyse av empiri og presentasjon av funn.....	47
4.1 Barnehagelærerne om begrepene utdanning og undervisning.....	47
4.2 Elementer som ifølge barnehagelærerne må være tilstede for undervisning med de yngste barna	50
4.2.1 Relasjoner, samspill og dialog.....	50
4.2.2. Rom for toddlerkultur – lek, glede og humor	52
4.2.3 Barnehagelærernes mål i undervisning med de yngste barna.....	53
4.3 Hvordan underviser barnehagelærerne med de yngste barna.....	56
4.3.1 Direkte undervisning	57
4.3.2 Indirekte undervisning	58
4.3.3 Dynamisk veksling mellom direkte og indirekte undervisning	60
4.3.4 Barnehagelæreren og tilpasning av undervisning	60
4.3.5 Barnehagelærernes undervisningsform med de yngste barna	61
4.4 Oppsummering av analyse kapittel.....	62

5 Drøfting i et kulturhistorisk perspektiv	64
5.1 Sitronen.....	64
5.2 Elven.....	67
5.3 Pinnsvin.....	70
5.4 Barna, barnehagelæreren og forskeren i et kulturhistorisk perspektiv	74
5.5 Oppsummering av drøftingskapittel.....	75
6 Avsluttende refleksjoner	76
6.1 Undervisning i barnehagen	76
6.2 Kulturhistorisk tilnærming og undervisningspraksis i barnehagen.....	78
6.2.1 Kjennetegn på barnehagelæreres undervisningspraksis	78
6.2.2 Refleksjon over egen forskerrolle i studien	80
6.3 Veien videre – grunnlag for ny forskning?.....	80
LITTERATURLISTE	82
Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	86
Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD	88
Vedlegg 3 Oversikt over innhenting av datamaterialet.....	90

Figurer

Figur 1 Hvordan barnehagelærere underviser med de yngste barna.....	57
--	-----------

1 Innledning

Barna er kommet inn i gapahuken, noen sitter og noen ligger i en liten halvsirkel. På benken foran dem står det en liten blå koffert der en liten hale stikker ut.

Barnehagelæreren sitter stille bak kofferten og når barnas oppmerksomhet er rettet mot ham begynner det... (Observasjon fra Berg barnehage).

Det er eventyrstund i gapahuken, barn og barnehagelæreren er sammen om formidling av eventyr, de lytter til hverandre og de gir hverandre innspill og kommer selv med innspill. Barna og barnehagelæreren har en felles aktivitet der de sammen erfarer, opplever og kommuniserer en fortelling. Barnehagen er en pedagogisk virksomhet, en lærings- og dannelsesarena og det første steget i utdanningsforløpet, men undervises det der? Er det undervisning det barnehagelæreren gjør i samspill og interaksjon med barna?

For å forstå handlinger og meningsskaping som skjer i barnehagen må vi kjenne til den konteksten den oppstår i, og vi må ha et felles språk som gir innhold til begreper som brukes om de pedagogiske handlingene barnehagelæreren gjør. Deling av mening skjer i relasjoner mellom subjekter og det inntreffer når bestemte begreper eller begivenheter avgir bilder i vårt indre, bilder som minner om de indre bildene som folk omkring oss får. Subjektenes deling av mening foregår innenfor kulturelle og språklige fellesskap (Brinkkjær & Høyen, 2011). Barnehagen er et kulturelt og språklig fellesskap der pedagogiske handlinger foregår innenfor bestemte handlinger med referanse til både den fysiske og sosiale verden. Det handles og gjøres noe i barnehagen, sammen med bestemte grupper av barn under bestemte juridiske rammer og innenfor historiske rammer. En verden som ikke bare er et produkt av hvordan vi begrepsfester, forstår og i-tale-setter forskjellige fenomener, men også av fysiske, juridiske og historiske rammer. Mening om pedagogiske forhold må derfor forankres i en forståelse av at viten er avhengig av våres begreper og konteksten den oppstår i. Hva en praksis eller institusjon er avhenger av hva den betyr for samfunnets medlemmer. Slik skiller sosiale fenomener seg fra den fysiske verden (Brinkkjær & Høyen, 2011).

Tema for dette forskningsprosjektet er undervisning med de yngste barna i barnehagen og det undervisningsarbeidet som foregår i de yngste barnas utdanning. Undersøkelsesfokuset mitt er på barnehagelæreres undervisningspraksis med de yngste barna, hvordan de *gjør*

undervisning, hva de legger vekt på og hva de tenker og uttrykker undervisning med de yngste barna er. Jeg arbeider selv som barnehagelærer og interessen for lærerarbeid og hva undervisning i barnehagens praksisfelt er, har fulgt meg gjennom hele min bachelorutdanning og senere inn i min egen praksis i barnehagen. Barnehagelærere har gjennom sin utdanning og praksis tilegnet seg teori-og erfaringsbasert kunnskap om tilknytningsteori, betydning av relasjoner og tilstedeværelse; småbarns pedagogikk som viser hva som er viktig å legge vekt på i undervisning med de yngste barna. Høsten 2005 ble ansvaret for barnehagesektoren overflyttet til Kunnskapsdepartementet, ny barnehagelov og revidert Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver trådte i kraft i 2006 og barnehagen ble en del av utdanningsforløpet (KD, 2009, s. 7). Det fremstår for meg som motsetningsfullt at barnehagen er det første steget i utdanningsforløpet, men begreper som undervisning, utdanning eller undervisningspraksis brukes ikke i barnehagen. I denne studien søkes det å belyse hva undervisningspraksis med de yngste barna kan være.

1.2 Bakgrunn for studien

Barnehagen er en lærings- og dannelsesarena, en pedagogisk virksomhet og det første steget i utdanningsforløpet (Hammer, 2012). Barnehagelæreren er profesjonsutøveren som er bindeleddet mellom samfunnet og enkeltindividet (Hennum & Østrem, 2016). Skolen er læreren sier Eidsvåg (2010) i Tvetter Thoresen (2015, s. 39), om barnehagen kan det sies å være barnehagelæreren. Barnehagelæreren skal sammen med øvrig personal oppfylle samfunnsmandatet til barnehagen på vegne av samfunnet. Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Innholdet skal være variert og allsidig, og arbeidet med lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng (KD, 2017, s. 10). Den nye rammeplanen (2017) styrker også arbeidet med de yngste barna gjennom å gi føringer for hvordan barnehagen i samarbeid med foreldrene kan legge til rette for at barna får en god og trygg start i barnehagen. Når barna starter i barnehagen skal de følges tett opp den første tiden slik at de kan få oppleve tilhørighet og trygghet til å leke, utforske og lære (KD, 2017, s. 23). Det var et mål med den nye rammeplanen (2017) om å bli tydeligere på barnehagens forpliktelser, og både den nye rammeplanen og barnehageloven som styringsdokumenter sier mye om hva barnehagelæreren og det øvrige personalet skal gjøre. Samfunnsmandatet som barnehagelærere skal oppfylle er komplekst, det er stort og styringsdokumentene kan fortolkes på ulike måter. Derfor mener jeg det er det viktig å ha et

felles språk som gir innhold til de ulike begrepene for å sikre at kvalitetsforskjellene i barnehage tilbudet ikke vokser, men blir mer likeverdige.

Ifølge Anne Hammer (2012) legges det større vekt på læring innenfor ulike fagområder, men likevel er det en diskusjon om undervisningsbegrepet hører hjemme og skal tas i bruk i barnehagen. Undervisning som begrep er ikke tradisjonelt brukt i barnehagesammenheng, istedenfor brukes ord som å legge til rette for, være tilstede, støtte og utfordre om de pedagogiske handlingene barnehagelærerne gjør. Turid Thorsby Jansen (2006) løfter også frem undervisning som et begrep for å kunne beskrive barnehagelæreres¹ yrkeshandlinger, deres metodiske didaktiske ansvar for barnehagens planlegging og gjennomføring. Ifølge Per-Einar Sæbbe (2017) mangler vi et felles språk for å sette ord på at barnehagelærere arbeider med fag, barns læringsprosesser og det å fremme læring.

Barnehagen har fått stor samfunnsmessig oppmerksomhet like før, omkring og etter årtusenskiftet. Den er blitt en del av utdanningspolitikken selv om den historisk sett, både politisk og forskningsmessig, har hatt en svakere posisjon enn skolen. Samfunnets styringsideologi og strukturer er endret og den internasjonale innflytelsen på utdanningspolitikken har blitt merkbar (Thoresen, 2015). I vår velferdsstat er barnehagen et velferdstiltak for barn – her skal de bli sett av barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter, og særskilte behov skal ivaretas. Velferdsstaten er en betegnelse som historisk er knyttet til politikk for trygghet, der det offentlige, staten, blir sett på som en garantist for befolkningens velferd (Korsvold, 2005). Norsk barnehagepolitikk har hatt som målsetning at alle som ønsker det skal få barnehageplass og de siste femten årene har det vært en massiv utbygging av barnehager for å oppnå dette (Larsen & Slåtten, 2011). Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB, 2017) viser at andel barn i alderen 1-5 år med barnehageplass ved utgangen av 2016 var 91 prosent. Dekningsgraden for barn 1-2 år er 82 prosent, mens andelen 3-5 år med barnehageplass er vel 96,8 prosent.² I St.meld. nr. 24 (KD, 2013, s. 10) *Framtidens barnehage* står det at barnehagen er første frivillige trinn i et langt utdanningsløp og barnehagen legger dermed det første grunnlaget for livslang læring. Barna skal få utvikle kunnskaper, ferdigheter

¹ Barnehagelærer som profesjonstittel benyttes for førskolelærer da endring av profesjonstittel var gjeldene fra 2013.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946>

² <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige>

og holdninger som setter dem i stand til å møte et mangfoldig samfunns muligheter både i dag og i framtiden. I vårt velferdssamfunn er vi avhengig av arbeidskraft og størstedelen av foreldre, kvinner og menn, er sysselsatt og dermed går de fleste norske barn i barnehagen. Fokus på nok barnehageplasser har ifølge tidligere Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen gått på bekostning av innhold og kvalitet i barnehagen (2015, s. 18). I St.meld. nr. 41 (KD, 2009) *Kvalitet i barnehagen* sies det at ved å legge barnehagene inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområde har regjeringen understreket at barnehagetilbudet skal være et godt tilrettelagt pedagogisk tilbud. Barnehagen skal gi gode forutsetninger for en helhetlig satsing på oppvekst og opplæring, små barns behov og evne til å lære må i større grad anerkjennes av samfunnet. Trygghet og trivsel er forutsetninger for barns livskvalitet og læringsmuligheter. Omsorg og læring skal bygge både på et her-og-nå-perspektiv og et framtidsperspektiv, danning og utdanning. Regjeringens mål er å styrke barnehagen som læringsarena og være en god start på livslang læring, og Kunnskapsdepartementet er opptatt av å skape en helhet i utdanningsløpet fra barnehage til skole. Hvordan disse oppgavene løses utdanningspolitisk vil påvirke barnehagens innhold og oppgaver, i tillegg til det språket som brukes for å begrepsfeste og gi mening til de pedagogiske handlingene barnehagelæreren gjør. Begrepet undervisning, mener jeg, er det best egnede begrepet vi har for å definere det undervisningsarbeidet barnehagelærere gjør gjennom sine pedagogiske handlinger og interaksjon med barna. Dette forskningsprosjektets mål er å finne noen svar på dette temaet.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg vil undersøke hva barnehagelærere vektlegger i sin undervisningspraksis med de yngste barna, hva undervisning med de yngste barna er eller kan være og se hvordan barnehagelærerne utøver sin undervisningspraksis. På bakgrunn av det er min problemstilling følgende:

Hva kan undervisningspraksis med de yngste barna være?

For å kunne besvare problemstillingen i denne studien innebærer det en bestrebelse om å forstå de sosiale prosessene og meningsskapingene som skjer i møtet og undervisningen mellom barnehagelæreren og barna. Det krever nærhet til egne informanter; både barnehagen, barnehagelærerne og barna. Derfor velges det i denne studien en kvalitativ metodisk tilnærming, der forskningsmetodene er observasjon og kvalitativt forskningsintervju. I samfunnsvitenskapelig forskning undersøker man menneskelig handling, mønstre i

samhandling, sosial organisering og samfunnsinstitusjoner. Samfunnsforskning dreier seg om å beskrive og forstå det samfunnet som vi alle er en del av (Johannessen, Tufte & Veiden, 2006, s. 47). Valg av metode har sitt grunnlag i det som skal undersøkes, problemstillingen. En kvalitativ metode har som mål å skape forståelse, og gjennom ulike former for innsamling av data skape en dypere forståelse for det problemkomplekset man studerer og totalsammenhengen dette står i. Metoden kjennetegnes også ved nærhet til datakilden (Holme & Solvang, 1998, s. 88). Gjennom å bruke observasjon som forskningsmetode, der undersøkelsesfokuset er på barnehagelærerens interaksjon med barna i både direkte og indirekte lærings situasjoner, vil det danne utgangspunkt for å kunne fortolke og forstå det som skjer i undervisningspraksisen med de yngste barna. Observasjonene vil også danne grunnlag for utarbeidelse av en intervjuguide og gjennomføring av kvalitative forskningsintervju med barnehagelærerne. Observasjonene og transkripsjon av de kvalitative forskningsintervjuene er det empiriske materialet som gir grunnlag for analyse, fortolking og hypotesedannelse. For å kunne besvare og belyse problemstillingen er det også utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan utøver barnehagelærere undervisningspraksis med de yngste barna?
- Hva skjer i interaksjonen mellom barna og barnehagelæreren i læringsaktiviteter?

Valg av metodisk tilnærming henger også sammen med valg av teoretisk perspektiv. Resultater fra samfunnsforskningen må fortolkes der empiriske resultater settes inn i en sammenheng. Fortolkning har en spesiell plass innenfor samfunnsvitenskapene i og med at personene som forskeren studerer har oppfatninger om og fortolkninger om det som skjer. Forskeren gjør så sine fortolkninger og det gjør også den som leser forskningen (Johannessen et al., 2006, s. 72). I denne studien vil det empiriske materialet bli analysert i et kulturhistorisk perspektiv. Et kulturhistorisk vitenskapsteoretisk perspektiv kan åpne opp for refleksjoner og innsikt i den undervisningspraksisen som foregår i barnehagen. For å forstå handlinger, atferd og kompetanse må vi, ifølge Vygotskij, se individet i en historisk og kulturell sammenheng. Barn blir født inn i kulturelle fellesskap og grunnlaget for utvikling skjer i samhandlingen med dette fellesskapet (Askland & Sataøen, 2010). Mariane Hedegaard og Marilyn Fleer (2008) har bygget videre på blant annet Vygotskij og Leontjev sine ideer, og utviklet en helhetlig forskningsmetode på barns utvikling og læring i et kulturhistorisk perspektiv, der barnets perspektiv inkluderes i forskningen. For å kunne forstå barns utvikling og læring må en kjenne til de sosiale, kulturelle og historiske praksisene som barn lever og

lærer i. Barnehagen er en pedagogisk institusjon der barn gjennom sin deltakelse både påvirker og påvirkes i samhandling og samspill med andre barn og voksne. Å få innsyn i barns hverdagsliv og aktiviteter i barnehagen kan fortelle oss noe om betydningen barnehagen og barnehagelæreren har for barns utvikling og læring. Et kulturhistorisk perspektiv åpner opp for å se barnets perspektiv, barnehagelærerens perspektiv og forskerens perspektiv i relasjon til hverandre. På den måten kan vi få innsikt i barnehagen og barnehagelæreres betydning for barns utvikling og læring (Hedegaard, 2008).

1.4 Oppgavens oppbygging

I *kapittel 1* er det blitt vist til studiens bakgrunn og begrunnelse av temaet som skal undersøkes. Problemstilling og forskningsspørsmål er knyttet til en metodisk tilnærming og et vitenskapsteoretisk perspektiv. I *kapittel 2* presenteres teoretisk bakgrunn for studien og det vitenskapsteoretiske perspektivet som brukes for å fortolke, analysere og drøfte det empiriske materialet. Det vitenskapsteoretiske perspektivet bygger på et kulturhistorisk perspektiv, der Hedegaard og Fleer's (2008) forskningsmetode er fremtredende. Et kort tilbakeblikk på barnehagen og barnehagelærerens rolle som profesjonsutøver, i tillegg til tidligere forskning er tatt med for å begrunne hvorfor begrepet undervisning bør tas i bruk i barnehagen. Da begrepet undervisning er så sentralt for studien utdypes det for å gi leseren en forståelse for hvilket innhold begrepet tillegges. Teorikapittelet avsluttes med et avsnitt om de yngste barnas væremåte og læring i møtet med barnehagelæreren. I *kapittel 3* presenteres og begrunnes metodisk tilnærming for innhenting av empiri. Kvalitativ metode med observasjon og kvalitativ forskningsintervju som forskningsmetode utdypes, samt kontakt med informanter og etiske refleksjoner og vurderinger av egen rolle som forsker og studiens validitet og reliabilitet. I *kapittel 4* presenteres og analyseres det empiriske materialet på bakgrunn av forskningsspørsmålet "Hvordan utøver barnehagelærere undervisningspraksis med de yngste barna". I *kapittel 5* vil forskningsspørsmålet "Hva skjer i interaksjonen mellom barna og barnehagelæreren i læringsaktiviteter" bli analysert og drøftet i et kulturhistorisk perspektiv der barnets, barnehagelærerens og forskerens perspektiv belyses. I *kapittel 6* vil jeg reflektere over studiens tema, undervisning i barnehagen, samt vise til kjennetegn på barnehagelæreres undervisningspraksis med de yngste barna, refleksjon over egen forskerrolle og veien videre.

2 Teoretisk forankring

Teori kapittelet vil ta for seg det teoretiske vitenskapslandskapet som ligger til grunn for min studie av barnehagelæreres undervisning med de yngste barna. Min teoretiske tilnærming i forskningsprosjektet bygger på et kulturhistorisk perspektiv og et sosiokulturelt syn på læring. Barnehagen er en pedagogisk institusjon der barn gjennom sin deltakelse både påvirker og påvirkes i samhandling og samspill med andre barn og voksne (Skodvin, 2008). For å kunne undersøke og forstå hva som foregår mellom barn og barnehagelærere i barnehagen, i deres hverdagsliv, aktiviteter og interaksjon med hverandre, må vi kjenne til de sosiale, kulturelle og historiske praksisene som foregår der (Hedegaard, 2008). En kulturhistorisk tilnærming åpner opp for at jeg i mitt forskningsprosjekt kan gå inn i barnehagens praksis å se *barnets perspektiv, barnehagelærerens perspektiv og forskerens perspektiv* i relasjon til hverandre. På den måten kan jeg få innsikt i hvilke mål barnehagelærerne har for sin undervisning, hvordan de underviser med de yngste barna og hva som skjer i interaksjonen mellom dem i læringsaktiviteter – hva undervisningspraksis med de yngste barna kan være.

Hva barnehagens praksis er og hvem som definerer innholdet i barnehagen er av betydning. Kapittelet innleder derfor med et avsnitt om hvilke krefter som har innvirkning på den pedagogiske praksisen i barnehagen. Barnehagen og barnehagelærerens rolle har gjennomgått stor endring og utvikling på forholdsvis kort tid. For å forstå og sette barnehagens samfunnsmandat inn i dagens kontekst gis et kort historisk tilbakeblikk på de største endringene i barnehagens utvikling. Tidligere forskning som er brukt som grunnlag for å utvikle en egen studie på temaet undervisning i barnehagen vises i avsnitt 2.3. Deretter belyses de sentrale begrepene for studien, utdanning og undervisning. I avsnitt 2.5 utdypes det kulturhistoriske vitenskapsteoretiske perspektivet, nøkkelord er barnets utvikling i kulturhistorisk teori, barnets perspektiv og barnehagelærerens perspektiv. I avsnitt 2.6 kommer jeg inn på hva som kjennetegner de yngste barnas væremåte og læring i møte med barnehagelæreren.

2.1 Barnehagefeltet må definere undervisningsbegrepet

Historisk sett har barnehagelærere hatt stor grad av autonomi og definisjonsmakt over hvordan barnehage tilbudet skulle se ut. Imidlertid har en sterkere politisering av barnehagesektoren bidratt til et tydeligere samfunnsmandat på den ene siden, samtidig som det har ført til at barnehagelærerens autonomi og handlingsrom er satt under press (Blaafalk,

Solheim & Aaserud, 2017). Profesjonens autonomi er under press fordi den ikke utformes i isolerte faglige rom, men i en samfunnsmessig kontekst der det er mange ulike aktører og krefter som har noe å si om barnehagens innhold, oppgaver og utvikling (Thoresen, 2015). Ifølge Mette Nygård (2017) kan et økt fokus på økonomisk utbytte, måling av kunnskap og en standardisering av innhold i barnehagen føre til en universell tilnærming til læring hvor barns subjektive læringsprosesser overses. Da er det av stor betydning at barnehagelærere står frem som politiske aktører. Å være politiske aktører vil si hvordan barnehagelærerne medvirker, handler og deltar i å ivareta samfunnsmandatet vårt, og om barnehagelærere fremstår som politiske aktører vil det bidra til at barnehagelærere kan sikre at noe av definisjonsmakten over barnehagens innhold og oppgaver tillegges profesjonen (Blaafalk et al., 2017). Det er barnehagefeltet og fagfolk med kunnskap om barns utvikling som må definere begreper som brukes om innholdet i barnehagens pedagogiske praksis. Slik blir det også i forhold til diskusjonen og debatten om begrepet undervisning skal tas i bruk i barnehagen for å synliggjøre at barnehagelærere arbeider med fag, barns læringsprosesser og det å fremme læring (Sæbbe, 2017). Det er barnehagelærerne som har den faglige kunnskapen om hvilke pedagogiske prosesser og handlinger som foregår i interaksjonen mellom barn og barnehagelærere. Hammer (2012) og Jansen (2006) påpeker at det er barnehagelæreren som må definere hva undervisning i barnehagen er. Fremstår barnehagelærerne som politiske aktører og medvirker, handler og setter ord på sin praksis, er de også med på å definere innholdet av de begreper som brukes om pedagogiske handlinger som foregår i barnehagens praksis (Blaafalk et al., 2017). Forskning på hva undervisning og undervisningspraksis i barnehagen er kan tilføre barnehagefeltet ny kunnskap om begrepenes innhold. Som barnehagelærer i praksisfeltet, og nå som forsker gjennom denne studien, utgjør det mitt bidrag til å belyse hva undervisning med de yngste barna kan være. Mitt mål i denne studien er å observere og intervjuer barnehagelærere i forhold til deres undervisningspraksis, hvilke mål de har for undervisning med de yngste barna og hvordan de utøver sin undervisningspraksis. I min studie går det ut fra at det undervises i barnehagen, og begrepet undervisning og undervisningspraksis brukes om det lærerarbeidet barnehagelærerne gjør i interaksjon med barna. I analysekapittelet, avsnitt 4.1, vil begrepene bli analysert og drøftet ut fra empirisk og teoretisk undersøkelse.

2.2 Historisk blikk på barnehagen og barnehagelærerens rolle

Barnehagen har gjennomgått store endringer fra dens spede begynnelse og frem til i dag. Ifølge Tora Korsvold (2005) kan vi ikke utelukke det historiske perspektivet om vi vil forstå

dagens samfunnsforhold. En historisk studie kan beskrive og forklare de kreftene som har påvirket måten barn har blitt oppdratt på, og hvordan og hvorfor barndommen har variert så sterkt gjennom tidene (Korsvold, 2005). For å kunne forstå hva barnehagens samfunnsmandat og utdanning av barn i dag er, gis det historisk tilbakeblikk på de største endringene i barnehagens utvikling.

2.2.1 Barnehagen

Det er Korsvold (2005) sin stemme vi hører i dette avsnittet. Den norske barnehagen har en lang historie som starter med asylert på midten av forrige århundre, som senere ble omdannet til barnehager eller daghjem. Fra slutten av det tjuende århundre kom de fröbelinspirerte barnehagene, men det er ikke før i siste halvdel av det tjuende århundret at utbygging av barnehager skjedde i stor stil. Den institusjonaliserte barndom ble omsatt i politisk handling av det offentlige, som igjen påvirket og endret sosiale vilkår for barns oppvekst. Et veiskille i barnehagens historie er egen barnehagelov i 1975. Familiestrukturen endret seg fra slutten av 1960-årene og i løpet av 1970-årene ble det vanlig med toinntektsfamilien. Den viktigste sosiale endringen bak økt utbygging av daginstitusjoner var småbarnsmødrenes inntog på arbeidsmarkedet, med begge foreldre i arbeid var det behov for tilsyn og barnehageplass. Utover 1970-tallet ble det et mål å bygge ut daginstitusjoner for alle barn. Da barnehageloven ble debattert i Stortinget i 1975 var det klare oppfatninger om at barnehagen først og fremst skal være der for barnets skyld, hensynet til barnets beste skulle råde. Fra 1975 ble barnehage fellesbetegnelsen som inkluderte heldags-, halvdags- og korttidsbarnehager, etter hvert også familiebarnehager og ”åpne barnehager”. De nordiske pionerene hadde kjempet for å beholde navnet barnehage, da begrepet barnehage ikke bare er et navn på en institusjon, men også et signal om det pedagogiske grunnsynet. Da lov om barnehager ble vedtatt i 1975 ble daghjemmene assimilert i barnehagene, den pedagogisk motiverte barnehagen vant frem. Barnehagens utvidelse til en heldagsinstitusjon var ikke bare et norsk fenomen, men ble et kjennetegn ved den nordiske barnehagemodellen, med integrasjon av tilsyn, omsorg og læring, i motsetning til utviklingen i andre land som fortsatte å bevare et skille. I utredninger etter den statlige integreringen tok til gjorde fagfolk nøye rede for hva barn på ulike alderstrinn hadde behov for. Fokus på barns behov og hva som var til barns beste sto sentralt i argumentasjonen for den kvalitative utformingen. Pedagoger og psykologer var ekspertgruppene som fikk innflytelse og deres tankegods legitimerte politiske vedtak. Likevel var det først på 1980-tallet at heldagsbarnehagen kunne legitimeres med utgangspunkt i også barns behov (Korsvold, 2005).

Profesjonalisering av barndommen

Lov om barnehage i 1975 var et veiskille og innledet en ny fase for barnehagene. Fra utbygging av småbarns institusjoner som et tiltak for spesielle grupper av barn på 50- og 60-tallet, til institusjonsutbygging fra midten av 70-tallet der barnehagen skulle vært et tilbud for alle barn. Det var et politisk klima for utbygging av velferdsgoder, og småbarns institusjonene ble definert som et pedagogisk tilbud med egen barnehagelov. Nå ble det en offentlig oppgave å bygge ut barnehage til alle barn under skolepliktig alder. Barnehagen som et universelt pedagogisk tilbud ble trekt inn i velferds- og fordelingsperspektivet til velferdsstaten. I den sosialdemokratiske samfunnsmodellen ble barnehagen omdefinert fra den hjemlige omsorgen bygd på tradisjon til en institusjon. Så det skjedde en profesjonalisering av barndommen i den forstand at ansvaret for de yngste barna ble overlatt til spesielle institusjoner og et utdannet, kvalifisert personale deler av døgnet. En utbygd offentlig barneomsorg betydde en endret livssituasjon for barn og mødre. Barnehageprofesjonen fremover spilte en vesentlig rolle for foreldre og barns velferd, samtidig som den skulle garantere for institusjonens kvalitet. Ut fra en sosial- og rettferdighetstenkning var målet med barnehagen å skape likeverdige forhold for alle barn – innholdet var lek og sosialt samvær, barnets vekst og utvikling. Det pedagogiske innholdet ble overlatt til de pedagogiske lederne, og kvalifikasjonene fra deres utdanning skulle sikre kvaliteten. Det det kun ble satt krav til utdannede pedagoger i lederstillinger førte det til et personale med liten eller ingen fagutdanning. Det fikk konsekvenser for barna som måtte forholde seg til voksne uten bestemte formelle kvalifikasjoner (Korsvold, 2005).

Det kan også relateres til i dag, det er stadig en debatt om fagkunnskapen til personalet i barnehagen og det er først nå fra 2018 det blir innført en pedagognorm i barnehagen som skal sikre en pedagogisk leder per syv barn under tre år og en pedagogisk leder per fjorten barn over tre år (KD, 2018). I tillegg er det en pågående debatt om nok voksne i barnehagen, både i forhold til sikkerhet, men også for å kunne gjennomføre det samfunnsmandatet barnehageprofesjonen er satt til å gjennomføre. Det også kommet forslag til en bemanningsnorm som skal sikre antall barn per voksne; tre barn under tre år per voksen og seks barn over tre år per voksen som skal være gjeldende fra august 2018 (KD, 2018, s. 16).

Fra loven ble vedtatt i 1975 skjedde det ikke store endringer før i 1995 da ny barnehagelov ble vedtatt. Her kom regulering av barnehagens innhold ved innføring av rammeplan for barnehagen og skolestart for 6-åringene. I 1970- og 80-årene ble det rettet større fokus mot barns oppvekstvilkår, barn ble ikke lenger oppfattet å være velferdssamfunnets lykkebarn,

heller at velferdsutviklingen hadde gått i deres disfavør. Endringer i barns oppvekstvilkår kan ses som et utslag av at barn fikk en mer selvstendig status, de ble oppfattet mer som handlende subjekter med egne interesser, ulike fra de voksnes. Barnehagepolitikken på 80- og 90-tallet bar preg av individgjøring av barnet, barnets behov, preferanser, interesser og rettigheter ble knyttet til barnet som individ og mindre avhengig av familien. Barndommen ble sett på som en ressurs. Gjennom rammeplanen fra 1996 ble barnehagen som virksomhet skriftliggjort og fikk dermed et samfunnsmandat – den pedagogiske plattformen som barnehagens innhold skulle hvile på (Korsvold, 2005).

I 2006 skjedde det en kursendring i norsk barnehagepolitikk, da trådte ny barnehagelov og revidert Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i kraft. Barnehagen ble løftet ut av den familiepolitiske tenkningen og overflyttet til Kunnskapsdepartementet – barnehagen ble en del av utdanningsforløpet (KD, 2009, s. 7). Det kom ny og revidert rammeplan i 2011, og 1. august 2017 trådte enda en ny rammeplan for barnehagen i kraft. Målet var å utforme en rammeplan med et kunnskapsbasert, fremtidsrettet og relevant innhold. En rammeplan som et godt pedagogisk verktøy og tydelig styringsdokument for sektoren (KD, 2016). Det er disse styringsdokumentene barnehagelæreren forholder seg til i dag i sin undervisningspraksis i barnehagen. Avsnittet viser at det har skjedd store endringer i skriftliggjøringen av barnehageprofesjonen og krav til barnehagelæreres kunnskaper og kompetanser fra 1975 og frem til i dag. En utvikling som stadig endres i takt med samfunnet og ny forskning på barns utvikling og læring.

2.2.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Så hvem er barnehagelæreren som har ansvar for å utføre et mandat på vegne av samfunnet? Å være profesjonsutøver er å være et bindeledd mellom samfunnet og enkeltindividet. Å være barnehagelærer er å utdannes til et yrke, men også å dannes til en profesjon.

Barnehagelærerutdanningen skal bidra til studentenes danningsprosess, personlige vekst og utvikling (Hennum & Østrem, 2016). Utdanningen skal også gi grunnlag til profesjonell utvikling, bidra til både kritisk refleksjon og forståelse for profesjonen. Den kontinuerlige danningsprosessen som profesjonsutøver fortsetter inn i yrket gjennom daglige møter med barn, faglige utfordringer og etiske dilemmaer som kan oppstå. Målet er å være i en kontinuerlig profesjonell utvikling. Barnehagelæreren forvalter et samfunnsmandat som krever fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn. Ifølge Bernt A. Hennum og

Solveig Østrem (2016) har barnehageprofesjonen har tre forpliktelser; til myndighetene, til kunnskapen og til etikken. Barnehagelæreren som utøver profesjonen må forholde seg til et politisk vedtatt mandat og forvalte samfunnsmandatet i samsvar med det som er sant, kunnskapen, og det som er rett, etikken. Fortolkning av samfunnsmandatet avhenger av fagkunnskap for å gi det mening og innhold. For barnehagelæreren vil det i sitt arbeid si å hente ressurser fra egen kunnskap og erfaring, fra etikken og fra samfunnets beskrivelser av profesjonens oppdrag. Hun eller han utøver profesjonelt skjønn når det omsettes til ferdigheter i å handle adekvat i barnehagens hverdagssituasjoner (Hennum & Østrem, 2016).

2.3 Fra tidligere forskning til min studie

Første gang jeg leste om undervisning som begrep var i Jansen (2006) sin artikkel ”En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer”. Det satte i gang refleksjoner hos meg som barnehagelærer om hvor utfordrende jeg synes det var å sette ord på og beskrive de pedagogiske handlingene vi gjør i samhandling med barna. Begrepet undervisning ”ryddet i mitt hode”, det ga mening. Undervisning var det jeg allerede gjorde... I dette avsnittet presenterer jeg tidligere forskning som er gjort på undervisning i barnehagen. Forskning, tekster og funn som har bidratt til egen interesse og nysgjerrighet på feltet, og som har inspirert til og ligger til grunn for utvikling av en egen studie.

2.3.1 Turid Thorsby Jansen (2006). ”En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer”

Artikkelen til Jansen er å finne i boken ”Førskolelæreren” (Thorsby Jansen, Pettersvold & Rydjord Tholin, 2006). Boken er et innspill til mer debatt om hvilke konsekvenser norsk barnehagepolitikk, samfunnsmessige endringer og ny kunnskap om barn og barndom får for barnehagelærerens ansvar og rolle. Jansen (2006) drøfter i sin artikkel om undervisning er et egnet begrep for å beskrive barnehagelæreres yrkeshandlinger når barnehagen nå er knyttet til utdanningsforløpet og livslang læring. Hun mener ord som ”å stimulere” eller ”å tilrettelegge” ikke er begreper som er dekkende nok for å gjøre barnehagelærerrollen faglig og tydelig. Hun fremhever språket som et viktig redskap for å kommunisere yrkesrollens betydning. Ord vi bruker er også med på å gi barnehagelæreren hjelp til å utforske og organisere egne tanker og deltakelse i faglige samtaler om yrkesrollen. Barnehagelærerrollen og yrkesidentiteten kan bli utydelig da barnehagens legitimitet er uklar og mangeartet og det kan nødvendiggjøre å utvikle begreper som uttrykker barnehagelærerens faglighet. I Norge har undervisningsbegrepet tradisjonelt blitt knyttet til lærerens yrkespraksis og ikke

barnehagelærerens. Jansen (2006) påpeker at begrepet undervisning kan brukes for barnehagelæreres yrkesadferd, men det må oversettes og gis et innhold som omhandler barnehagelærerens intensjoner. Undervisningsbegrepet utfordrer barnehagelæreren til å begrunne sitt syn på barn og læring og understreker ansvaret for å lede, fordele og systematisere dagen, organisere lærestoff, tiden, rommet og barnegruppene. Hun viser til at vegringen for å bruke begrepet undervisning kan forstås som en gammelmodig og statisk forståelse av både lærerrolle og læreratferd, at barnehagelærere ikke ønsker å bli definert og identifisert som lærere. Undervisning har ofte blitt knyttet til en formidlingspedagogisk tradisjon, og dermed kan redselen for den ”skolske” barnehagen øke. Jansen viser også til Gunn Imsens (2006, s. 34) definisjon av undervisning, der undervisning kjennetegnes ved at den har en hensikt eller et mål – undervisning er intensjonelle handlinger. Ifølge Imsen er det organisering; å lede, fordele og systematisere sentrale yrkeshandlinger, der lærestoff, læring og arbeid mellom og med barn i grupper må organiseres. Og ved å ta utgangspunkt i denne definisjonen av undervisning, der graden av formidling i lærerrollen vil avhenge av barnehagelærerens syn på barn og læring, kan begrepet undervisning, ifølge Jansen, brukes for å beskrive barnehagelærerens yrkeshandlinger. Læreratferd og undervisning er et komplekst og foranderlig fenomen, undervisningsbegrepet kan ses på som en konstruksjon som kan forstås fra barnehagens kontekst. Når undervisning ses på som noe annet enn læring, som noe som blir gjort av en annen, kan begrepet anvendes for hva en barnehagelærer gjør i barnehagen. Jansen fremhever at det er barnehagelærerne selv som må utvikle, diskutere og definere begreper som beskriver deres yrkeshandlinger før andre gjør det for dem. Jansen mener undervisningsbegrepet kan sette ord på barnehagelærerens metodiske ansvar for barnehagens planlegging og gjennomføring. Når barnehagen nå knyttes til utdanningssystemet kan undervisningsbegrepet løfte barnehagelærerens yrkeshandlinger inn i det offentlige rom der barnehagen skal være en læringsarena. Når barnehagelærerens yrkeshandlinger skal diskuteres, oversettes og omtales som undervisning må også barnehagelærerens historie og forbilder tas med. Barnehagelærerens forbilder minner oss om barnehagens egenart (Jansen, 2006).

2.3.2 Anne Hammer (2012). ”Undervisning i barnehagen?”

Artikkelen ”Undervisning i barnehagen?” (Hammer, 2012) fokuserer på barnehagelæreres rolle som aktører med hensyn til barns læring. I artikkelen presenteres en case-studie med fokus på barnehagelæreres tilnærming til fagområdet natur, miljø og teknikk. Hun ønsket å få kunnskap om hvordan det ble arbeidet med dette fagområdet og hvilke diskurser som lå til

grunn for den praksisen som utspilte seg. Hammer reiser spørsmål om undervisningsbegrepet bør tas i bruk for å løfte frem betydningen av barnehagelæreres rolle i forhold til barns læring.

Hammer (2012) viser til at barnehagen er en pedagogisk virksomhet som utgjør det første steget i utdanningsforløpet for de fleste barn. Historisk sett har norsk og nordisk barnehagepolitikk hatt sin forankring i en sosialpedagogisk tradisjon, der det er en helhetlig tilnærming til lek, oppdragelse og læring, og barns medvirkning står sentralt. Men med en overføring av det politiske ansvaret til Kunnskapsdepartementet i 2006 understrekes dagens syn på barnehager som pedagogiske institusjoner, hvor barna skal få en god start på et livslangt læringsløp. Med et endret samfunnsmandat der det legges større vekt på læring innenfor ulike fagområder, mener Hammer det vil medføre nye krav til barnehagelærers rolle. Likevel er det, ifølge Hammer, slik at rammeplanen er en ramme som barnehagene har stor frihet til å handle innenfor både med hensyn til mål, metoder og innhold. Hvordan det jobbes med ulike fagområder og hvilke muligheter barn blir gitt for læring er i stor grad avhengig av barnehagelærers valg og prioriteringer. Hammer viser til evalueringsrapporten til Østrem et al. (2009) som påpeker at uformelle aktiviteter og læresituasjoner blir ansett som det viktigste i norske barnehager og at det i liten grad blir lagt planer for arbeid med fagområdene. Funnene i Hammers studie viser at det bare delvis stemmer, det foregikk også lærerstyrte aktiviteter knyttet til natur, miljø og teknikk. Lærer initierte aktiviteter med faglig fokus er også en forsikring om at de barna som ikke tar initiativ får anledning til å bli kjent med fagområdet. Hammer påpeker at begrepet undervisning er fraværende i rammeplanen, der uttrykkes det at personalet må ha et aktivt forhold til barns læring både i strukturerte og ustrukturerte læringssituasjoner. Hammer (2012, s. 236) viser til Det Svenske Skolverkets definisjon av undervisning:

Undervisning er en bevisst pedagogisk handling rettet mot et mål. Å undervise innebærer at pedagogen har et mål for barns læring og skaper situasjoner der barna lærer, eller utnytter situasjoner som oppstår spontant som en anledning til å lære. Å undervise innebærer å innta en ”pedagogisk måte å opptre på i den hensikt å få til en aktiv læring” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2000, s.121).

På bakgrunn av denne definisjonen sier Hammer at undervisning er et begrep som kan benyttes om barnehagelærers rolle i både uformelle og formelle læresituasjoner, det avgjørende er om handlingen er målrettet. Ifølge Hammer (2012) er det avgjørende

betydning at barn møter voksne som er engasjerte og kunnskapsrike samspillspartnere om barnas opplevelser og undring skal utvikle seg til kunnskap og forståelse, og en interesse for å lære mer senere i utdanningsløpet. Hun viser til ”Sustained shared thinking” som beskrives som en situasjon hvor barn og voksne er dypt og vedvarende engasjert og involvert i hverandres tankeprosesser omkring et innhold som enten er løftet frem av barnet eller den voksne (Siraj-Blatchford, 2010, sitert i Hammer, 2012, s. 238). Barnehagen er i dag en utdanningsinstitusjon og om målene i rammeplanen skal tas på alvor må det arbeides målrettet og da hører undervisning hjemme i barnehagen. Ifølge Hammer (2012) må barnehagelæreres rolle som aktører til barns læring løftes frem for at barnehagen skal lykkes som læringsarena og hun ser undervisningsbegrepet som egnet for å understreke dette.

2.3.3 Elisabeth Doverborg, Niklas Pramling og Ingrid Pramling Samuelsson (2015). ”Å undervise barn i barnehagen”

Boken ”Å undervise barn i barnehagen” (2015) tar opp hva det i praksis vil si å undervise i barnehagen og hvordan barnehagelæreren kan bidra til barns læring. I Sverige er undervisning et etablert begrep i den svenske opplæringsloven og i barnehagens endrede oppdrag, men ordet undervisning forekommer ikke i læreplanen (Doverborg et al., 2015). I Norge er ikke begrepet undervisning en del av styringsdokumentene til barnehagen. Doverborg et al. (2015) fremhever at undervisning i barnehagen er temaorientert og lekbasert. Barnehagen har en annen tradisjon og en annen måte å skape forutsetninger for barns læring og utvikling enn i skolen, dermed kan ikke undervisning i barnehagen bety det samme som i skolen. Undervisning i barnehagen må bygge på barnehagens tilnæringsmåter og tradisjon. Doverborg et al. (2015) har et sosiokulturelt erfaringsperspektiv på barns meningsskaping – barns læring og utvikling er nært forbundet med erfaringene de gjør seg i hverdagen, både hjemme og i barnehagen. I barnehagen er det andre rammer og mål enn i familien, her er det en læreplan som peker ut forskjellig innhold som barns læring skal rettes mot og det krever en bevisst undervisning fra barnehagelærerne. Det fremheves at det er i samspillet mellom barnehagelærer og barn at kunnskapen blir til – det setter også krav til en virksomhet med muligheter for kommunikasjon og interaksjon (Doverborg et al., 2015).

2.3.4 Per-Einar Sæbbe og Ingrid Pramling Samuelsson (2017). ”Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen?”

Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) har gjennomført en studie der de har studert fem norske barnehagelærere for å finne kjennetegn på barnehagens undervisningspraksis. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet ”Hvilke kjennetegn har barnehagelæreres undervisning i hverdagsaktiviteter, og hvordan beskriver de egen undervisningspraksis i barnehagen?”, har de undersøkt barnehagelæreres undervisningspraksis og sett på hvilke mål de har for barns læring om matematikk gjennom ulike hverdagsaktiviteter. Fokus har vært på det barnehagelærere sier og gjør, deres fysiske og kommunikative praksis. I den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen er samtalene og samhandlingen mellom barn og voksne av betydning (OECD, 2006, sitert i Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017, s. 13). Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) ser dette i et sosiokulturelt perspektiv der språket er kjernen til læring, kommunikasjon sees som en samhandling der barnehagelæreren og barnet forhandler om mening og innhold i de aktivitetene de deltar i. Så gjennom den kontinuerlige kommunikasjonen i matematikk aktiviteten underviser barnehagelærerne barna. Selv om informantene i studien ser seg selv som lærere for barna så er begrepet undervisning kontroversielt for dem å bruke, det forbindes med skolen og skoleforberedende aktiviteter. Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) viser til at forskning i lang tid har slått fast at barnehagelærere underviser, likevel er det ifølge dem behov for mer forskning som analyserer barnehagens ulike aktiviteter slik at det kan utvikles et språk-og begrepsapparat som er egnet til å beskrive barnehagelærernes profesjonelle undervisningspraksis.

2.3.5 Fra forskning til min studie

Den tidligere forskning på undervisning i barnehagen som er gjennomgått her er det som tilsammen bidrar til min forståelse av innholdet i begrepet undervisning og hva undervisning i barnehagen kan være. Når barnehagen nå er knyttet til utdanningsforløpet drøfter Jansen (2006) og Hammer (2012) undervisningsbegrepet som egnet for å beskrive barnehagelærernes yrkeshandlinger og betydningsfulle rolle som aktører for barns læring. Doverborg et al. (2015) påpeker at undervisning i barnehagen er temaorientert og lekbasert, og må bygge på barnehagens tilnæringsmåter og tradisjoner. Kunnskap blir til i samspillet og kommunikasjonen mellom barn og barnehagelærerne. Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) sier barnehagelærere underviser gjennom kommunikasjon i samhandling der barnehagelærerne og barna forhandler om mening og innhold i en aktivitet. Dette danner utgangspunkt og grunnlag for utvikling av min egen studie. Jeg ser undervisning som et

begrep som kan relateres til og forstås utfra barnehagens kontekst. Problemstillingen min søker å belyse hva undervisningspraksis med de yngste barna kan være gjennom å ta utgangspunkt i hvordan barnehagelærere underviser og hva som skjer i interaksjonen mellom barn og barnehagelærere. I denne studien er det undervisningspraksisen til barnehagelærere med de yngste barna som studeres, der innfallsvinkelen og undersøkelsesfokuset i observasjoner av hverdagsaktiviteter mellom barnehagelærerne og barna ikke knyttes til et spesielt fagområde, slik Hammer (2012) og Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) har gjort i sine studier, men til både direkte og indirekte læringsaktiviteter i små barnegrupper. Så vil også begrepene utdanning og undervisning belyses i analysen og drøftingen av det empiriske materialet.

2.4 Utdanning og undervisning

I forskning er det nødvendig å reflektere over begreper for å avklare og få frem hva vi mener (Johannessen et al., 2006, s. 81). Da begrepet undervisning er så sentralt i denne studien må det derfor utdypes hvilket innhold som legges i begrepet i dette forskningsprosjektet.

2.4.1 Utdanning

John Dewey (Østergaard Andersen, Ellegaard & Muschinsky, 2007) så utdanning som en sosial prosess der skolen er den mest virkningsfulle form for felles liv når det gjelder å påvirke barnet til å ta del i menneskehetens nedarvede ressurser og bruke sine egne evner i sosial hensikt. Derfor er utdanning en livsprosess og ikke bare en forberedelse til fremtidig liv. Barnets sosiale liv er grunnlaget der all opplæring er konsentrert og får sin sammenheng. Det sosiale livet er den ubevisste enhet og bakgrunn for alle barnets bestrebelser og ferdigheter. Det virkelige sentrum er barnets egne sosiale aktiviteter (Bruner, 2007, s. 670). Dewey hadde et helhetlig syn på barnets utdanning og så det som en livsprosess der barna er aktive deltakere gjennom egne erfaringer. Deweys tanker og teori ligger nært opp til praksis i dagens barnehage der det legges vekt på barns opplevelser, erfaringer og meningsskaping både alene og i samspill med andre. I Rammeplanen (KD, 2017) står det at barnehagens innhold og oppgaver skal bygge på et helhetlig læringssyn der omsorg, lek, læring og danning er sentrale deler. Gjensidige samhandlingsprosesser med andre barn og voksne i lek og læring og hensynet til hverandre er forutsetninger for barnets dannelsesprosesser.

2.4.2 Undervisning i barnehagen

Tidligere forskning som er utdypet i avsnitt 2.3 viser at det er en vegring mot å bruke undervisningsbegrepet i barnehagen. Begrepet forbindes med skolen, skoleforberedelser og en tradisjonell formidlingspedagogikk – en ”skolsk” diskurs (Jansen, 2006; Hammer, 2012). Forskningen viser samtidig hvorfor begrepet undervisning bør tas i bruk i barnehagen og hvilken betydningen bruk av begrepet kan ha for barnehageprofesjonen. Undervisning som begrep vil kunne beskrive og sette ord på barnehagelærerens pedagogiske yrkeshandlinger, barnehagelærerens rolle som aktører for barns læring og det vil gi et felles språk for å sette ord på at barnehagelærere arbeider med fag og barns læringsprosesser. Undervisning i barnehagen er ikke det samme som i skolen, undervisning i barnehagen må sees i lys av barnehagekonteksten og forståelsen av denne. I barnehagen er undervisning temaorientert og lekbasert, den har en annen tradisjon enn skolen (Thorsby Jansen, 2006; Hammer, 2012; Doverborg et al., 2015; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Undervisning i barnehagen dreier seg om en barnehagelærer som både forstår og kan utfordre og støtte barna. Læreren må ha klart for seg hva innholdet og læringsmålet kan være, i tillegg til hvilken rolle de selv har når det gjelder å utfordre og støtte barna i forståelsesprosessen. Det er i skjæringspunktet mellom barnas læring og lærerens undervisning vi finner begrepet didaktikk. Didaktikk kan forklares som kunsten å peke ut noe for noen (Doverborg et al., 2015). En barnehagelærer har gjennom sin utdanning tilegnet seg spesifikke kunnskaper i bestemte fag, i pedagogikk og i didaktikk. Kunnskaper og evner som setter barnehagelæreren i stand til å utføre sitt lærerarbeid og undervisning i barnehagen.

2.4.3 Definisjoner av begrepet undervisning

I dette forskningsprosjektet er det tatt utgangspunkt i noen definisjoner av begrepet undervisning og det er disse som ligger til grunn for undersøkelsesfokus i innhenting, analyse og drøfting av empiri. Jansen (2006) viser blant annet til Stig Brostrøm (2006, s. 34) som diskuterer voksnes roller og handlinger i barns liv og som mener at den sosiale relasjonen mellom barn og voksen kan utformes på mange måter. Direkte undervisning der læreren velger noen aktiviteter og indirekte undervisning der læreren opptrer som støtte for barns samarbeid og forskning. Ifølge Brostrøm er det et gjensidig og komplementært forhold mellom undervisning og læring, de forutsetter hverandre – både barn og lærer har mulighet til å lære utenfor den undervisningsstøttende læring. En barnehagelærer kan vise *under*, altså utfordre barna, eller vise *hen*, kunne peke på hva som barnehagelæreren mener er av betydning. En annen definisjon av undervisning som er brukt i denne studien er Pramling

Samuelsson og Sheridan som i Hammer (2012, s. 237) viser til Det Svenske Skolverkets definisjon av undervisning:

Undervisning er en bevisst pedagogisk handling rettet mot et mål. Å undervise innebærer at pedagogen har et mål for barns læring og skaper situasjoner der barna lærer, eller utnytter situasjoner som oppstår spontant som en anledning til å lære. Å undervise innebærer å innta en ”pedagogisk måte å opptre på i den hensikt å få til en aktiv læring” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2000, s. 121).

Doverborg et al. (2015, s. 11) viser til en artikkel av zoologen Barnett (1973) som sier at det som skiller mennesket fra dyrene er at mennesket underviser. Han sier det er to ting som utmerker seg i undervisningen; den utvikler en viss forandring hos motparten og man holder fast ved oppgaven og forandrer den helt til motparten kan mestre eller forstå oppgaven. Det betyr at den som underviser må tilpasse undervisningen til den som undervises. Være lydhør for signaler fra den som undervises og forandre undervisningen som svar på disse signalene. Undervisning i Barnetts betydning forutsetter samhandling mellom den som underviser og den som undervises, undervisning blir en dialog. Vi kan lære av hverandre og dermed utvikle forskjellige evner gjennom oppdragelse og undervisning. Barnet blir formet av alle møter med andre mennesker og erfaringene det gjør seg (Doverborg et al., 2015). Disse forståelsene av undervisning som det vises til her henger sammen med et sosiokulturelt syn på læring.

2.4.4 Læring i barnehagen

Vygotskijs sosiokulturelle perspektiver på utvikling og læring har hatt og har stor innvirkning på dagens pedagogikk. Både ved at han grep fatt i det vanskelige forholdet mellom tenkning og tale, og som en inspirator for undervisning ved sin fokusering på den betydning som kulturelle verktøy og sosiale aktiviteter har for individuell utvikling (Skodvin, 2006). I sosiokulturell teori er det en forståelse av det grunnleggende forholdet mellom menneskelige mentale prosesser og den kulturelle, historiske og institusjonelle konteksten. Det som skjer på samfunnsnivå henger sammen med det som skjer på det intersubjektive nivået i interaksjon mellom mennesker, og det som skjer på det individuelle nivået i mennesket (Skarre Aasebø & Melhuus, 2008, s. 27). I et sosiokulturelt perspektiv står barns deltakelse, medvirkning og meningsskaping sentralt, i tillegg til barns betydning for hverandre i læringsforståelsen (Nordtømme, 2010, s. 26). Læring og utvikling er forbundet med erfaringer som barn gjør seg i hverdagen, som det å være deltaker i barnehagens praksisfelleskap. Her vil barnet bli

påvirket av andre barn og voksne, og selv påvirke andre gjennom kommunikasjon og samspill.

Den proksimale sone

Vygotskij utviklet en egen måte for å beskrive og forstå barns utvikling, han kalte det for den proksimale sone. Han skilte mellom barnets faktiske utviklingsnivå og barnets potensielle utviklingsnivå. Faktisk utviklingsnivå betegner utviklingen som har funnet sted, og potensielt utviklingsnivå beskriver det utviklingsnivået som barnet kan nå. Avstanden mellom disse utviklingsnivåene er sonen for nærmeste utvikling. Det kan forklares som at det barnet er interessert i og motivert for kan det gjøre sammen med støtte fra en voksen eller et mer kompetent barn, og dermed utvikle kompetanse for etterhvert å kunne mestre aktiviteten selv – nå det potensielle utviklingsnivået som så blir det faktiske utviklingsnivået. Vygotskij fremhevet at det trengte ikke å være en voksen som er den mer kompetente andre, det kan også være i samarbeid med et jevnaldrende eller et eldre barn (Skodvin, 2006). Det betyr at barnehagelærere i barnehagen må kunne tilpasse sin undervisning til barnets nærmeste utviklingszone.

Hedegaard i Grethe Sandholm og Hanne Værum Sørensen (2006, s. 237-238) har kommet frem til seks prinsipper for læring som forutsettes for å kunne arbeide med barnets nærmeste utviklingszone. Prinsipper som kan skape læringsmuligheter i barnehagen:

1. Det bør tas hensyn til hvert enkelt barn når man planlegger for hele gruppen.
2. Det generelle innholdet i aktivitetene bør være relatert til barnets erfaringer.
3. Aktivitetens innhold bør relateres som helhet til det generelle tema.
4. Motivasjon og interesse for aktivitetene bør utvikles hos barnet.
5. Barnets kapasitet for å danne et læringsmønster bør utvikles så dette mønsteret blir et redskap for å møte den mangfoldighet av utfordringer, som barnet møter senere.
6. Ferdighetene bør integreres med prestasjoner som barnet tilegner seg i andre aktiviteter.

Prinsippene kan ses som rettesnorer for hvordan barnehagelæreren kan planlegge, gjennomføre og reflektere over sin undervisning med de yngste barna. Prinsippene vil bli knyttet til barnehagelærerens undervisning med de yngste barna i analyse og drøftingskapitlet.

2.5 Kulturhistorisk vitenskapsperspektiv

Kulturhistoriske teoretikere legger vekt på at barnet møter verden gjennom andre. For Vygotskij var dette så gjennomgripende at han formulerte en generell lov for kulturell utvikling (Skodvin, 2006, s. 231):

”Enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg på scenen to ganger, på to plan, først på det sosiale, deretter på det psykologiske, først mellom mennesker som en interpsykisk kategori, deretter innen barnet, som en intrapsykisk kategori” (Vygotskij 1931, eng. Utg. 1983, s.145).

I denne studien tas det særlig utgangspunkt i Hedegaard og Fleer’s (2008) forskningsmetode på barns utvikling i et kulturhistorisk perspektiv. En forskningsmetode som gir et helhetlig perspektiv på barns hverdagsaktiviteter, familieliv og deltakelse i ulike situasjoner. For å kunne forstå barns utvikling må en kjenne til de sosiale, kulturelle og historiske praksisene som barn lever og lærer i. Barnehagen er en pedagogisk institusjon der barn gjennom sin deltakelse både påvirker og påvirkes i samhandling og samspill med andre barn og voksne. Å få innsyn i barns hverdagsliv og aktiviteter i barnehagen kan fortelle oss noe om betydningen barnehagen og barnehagelæreren har for barns utvikling og læring. Et kulturhistorisk perspektiv åpner opp for å se barnets perspektiv, barnehagelærerens perspektiv og forskerens perspektiv i relasjon til hverandre. På den måten kan vi få innsikt i barnehagen og barnehagelæreres betydning for barns utvikling og læring (Hedegaard, 2008). Det kulturhistoriske perspektivet åpner opp for å kunne observere, analysere og drøfte hva som skjer i læringsaktiviteter mellom barn og barnehagelærere i barnehagens hverdagsliv og aktiviteter. Nøkkelord i avsnittet er barns utvikling i et kulturhistorisk perspektiv, barnets perspektiv, barnehagelærerens perspektiv og forskerens perspektiv.

2.5.1 Kulturhistoriske perspektiver

Vygotskij og hans medarbeidere Lurija og Leontjev regnes som grunnleggerne av den kulturhistoriske tilnærmingen innen psykologien (Skodvin, 2006, s. 227). De hevdet at en analyse av menneskelig utvikling måtte være historisk, materialistisk og dialektisk. I det legger de at menneskets vekselvirkning med omverden historisk har endret karakter med dannelsen av de første samfunnsformasjoner. Menneskelig aktivitet har i sterkere grad blitt en felles virksomhet som er basert på kommunikasjon og kooperasjon. Ved at mennesket

produserer verktøy så omformes natur til kultur og mennesket påvirkes i sin tur av den kulturen som omgir det. I den sammenheng la Vygotskij vekt på det han kalte mediert aktivitet. Mennesker utvikler ikke aktivitet bare i kraft av sine medfødte instinkter, men også ved å ta i bruk kulturelle verktøy som en får overlevert. Ved å lære seg å bruke et verktøy kan man lære å utføre en aktivitet som verktøyet er ment for. Dermed overleveres ikke menneskelige væremåter bare gjennom en biologisk arv, men også gjennom kulturell arv. I den grad den kulturelle arven er kumulativ, vil også hver generasjon starte ut fra et annet utgangspunkt enn sine forgjengere. Kulturhistorikerne mente derfor at når mennesket går over til å bli et kulturvesen, så er det kulturen og ikke lenger biologien som preger utviklingsteorien (Skodvin, 2006).

2.5.2 Barnet i kulturhistorisk perspektiv

I et kulturhistorisk perspektiv blir barnet sett på som innvevd i sin samfunnsformasjon og innen ulike kulturer kan det være stor variasjon med hensyn til hvilke samhandlings situasjoner barn og voksne inngår i. Da vil også ulike typer utviklingssoner kunne aktiveres eller stimuleres hos ulike barn. Dermed kan det heller ikke gjøres en isolert diagnose av et enkelt barns individuelle mestringsnivå, vel så viktig er det å kartlegge mulighetene for interaksjoner i barns nærmiljø og å veilede foreldre og andre om hva slags virksomhet de kan involvere barnet i (Skodvin, 2006). Her trer betydningen av barnehagen som en pedagogisk virksomhet frem, barn kan her få mulighet til gode opplevelser og erfaringer med andre, delta i samspill og kommunikasjon med andre barn og voksne og dermed få gode betingelser for egen utvikling og læring.

2.5.3 Barns utvikling i kulturhistorisk teori

Barns utvikling skjer gjennom deltakelse i sosiale institusjoner, som i barnehagen og familien. Barnehagens praksis og barns utvikling henger sammen med begreper om hva som er et godt liv. Dette kan variere mellom ulike barnehagers praksis og selv blant dem som deltar innad i barnehagen. Personalet i en barnehage består av personer med ulik erfaring, utdanning og oppfattelse av hva som er viktig å vektlegge i det pedagogiske arbeidet. Barns utvikling kan ses som en kvalitativ endring i hans eller hennes motiver og kompetanser. Utvikling kan også ha sammenheng med endringer i barnets sosiale liv, det kan være endringer innad i barnehagens praksis eller at barnet begynner i en ny barnehage. Ulikheter i barns oppvekst og oppdragelse reflekteres i deres utviklingskompetanser (Hedegaard, 2008). Dette synliggjør

betydningen av hvordan barn blir møtt i barnehagen av faglige kompetente voksne. Ifølge Hedegaard (2008) må barnet favnes som en individuell person og barnet må ses som en deltaker i sosiale kollektive interaksjoner med andre, i ulike settinger og aktiviteter. Et barn utvikler seg både individuelt med egne kvaliteter og som et medlem av et samfunn, hvor ulike institusjonelle praksiser finner sted. Å delta i barnehagens hverdagsliv vil ha stor betydning for barns utvikling og læring.

I et kulturhistorisk perspektiv på barns utvikling er oppmerksomheten fokusert på personens og omsorgspersonens perspektiv i relasjon til livets muligheter. I denne tilnærmingen viser Hedegaard (2008) til konseptet utviklingsveier, hun mener det er å se forbi det å ha et fugleperspektiv på barns utvikling og kan da forankre det i hva som skjer i personens aktivitet. Hun viser til Vygotskij som sier at det i begynnelsen av hvert alderstrinn utvikles en komplett original, enkel og unik relasjon mellom barnet og virkeligheten – den sosiale virkeligheten – som omslutter barnet. Vygotskij kaller dette for den sosiale relasjonen av utvikling i ulike alderstrinn. Det sosiale miljøet er kilden som viser alle de spesifikke menneskelige egenskaper som gradvis og etterhvert er blitt oppnådd av barnet. Det er kilden til barnets personlige utvikling som er forankret i prosessen med samhandling av ideelle og nåværende former av egenskaper. I ulike perioder vil ulike utviklingslinjer dominere og disse kan bli sett på som ”de sosiale relasjonene av utvikling”. Ifølge Vygotskij kan ikke barnets kronologiske alder være et pålitelig kriterium for å slå fast barnets faktiske nivå i sin utvikling. Hedegaard (2008) tolker dette som at det må formuleres idealer om barns utvikling som knytter sammen både biologiske og kulturhistoriske utviklingslinjer, slik at omsorgsgivere og lærere kan formulere idealer om kulturell utvikling som er spesifikke for en kulturtradisjon. Det betyr også at det er flere ideelle utviklingsveier for hvert enkelt barns utvikling, det er hvordan barnets sosiale situasjon skapes. Hedegaard (2008) mener det er viktig å knytte den institusjonelle praksisen og personens egen aktivitet sammen med konseptet utviklingslinjer.

Læring og utviklingsendringer

Å begynne i barnehagen kan ses fra et sosialt perspektiv og hvordan barnet deltar i de ulike praksisene innad i barnehagen og hva han eller hun lærer fra disse erfaringene kan føre til utviklingsendringer hos barnet. Disse endringene må analyseres i relasjon eller i sammenheng med barnets sosiale situasjon. Barns engasjement og motiver i barnehagen må ses i relasjon til både de tradisjonelle praksisene og aktivitetene som foregår der og de aktivitetene som barnet

selv skaper innad i barnehagen. For å få barnets perspektiv på hva som er meningsfullt for han eller henne, så må en fokusere på barnets aktivitet i hverdagslivet, i barnehagen eller hjemme. Hedegaard (2008) bruker begrepet aktivitet, utviklet av Leontjev, som her betyr det å ha et personperspektiv – å fokusere på personers intensjoner og motiv i praksisene.

Praksis og aktivitet er begreper som er relatert til hverandre. Vi bruker praksis når vi tar et institusjonelt perspektiv, barnehagen, og aktivitet når vi tar en persons, barnets, perspektiv. Barn utvikler seg gjennom å delta i institusjonelle praksiser, som barnehagen, der det legges til rette for kommunikasjon og samspill i ulike aktiviteter. I barnehagen settes det ikke bare i gang aktiviteter, men aktivitetene begrenses også, og dermed så blir dette forhold som har betydning for barns utvikling. Å delta i et måltid i barnehagen vil være annerledes enn hjemme, for i barnehagen er det en annen praksis, tradisjon og struktur – forhold som vil være med å påvirke barnets læring og utvikling (Hedegaard, 2008).

Hva som ses på som et godt liv er vevd inn i de normer og verdier som er i de ulike kulturelle tradisjonene, som i barnehagen der barn lever sitt hverdagsliv. Verdiene og normene kommer til uttrykk både gjennom interaksjon og det materialet som tilbys barna. I barnehagen kan det gi seg uttrykk i materialer og rom som tilbys barn i aktiviteter, det fysiske miljøets utforming eller det kan være maten som serveres. Barn deltar i mange ulike arenaer der det vil være ulike praksiser, tradisjoner og verdier som formidles, og disse verdiene samsvarer ikke alltid (Hedegaard, 2008). Eksempelvis kan det være ulike oppfatninger og praksis om hva som er et godt hverdagsliv mellom hjem og barnehage. Selv innad i barnehagen kan det være ulike oppfatninger om hva som er en god praksis og et godt liv.

Barns utvikling i ulike alderstrinn må forstås i relasjon til de ulike institusjonspraksisene og de aktivitetene barn deltar i. Gjennom å delta i barnehagens hverdagsliv og aktiviteter tilegner barn seg spesifikke motiver og kompetanser. Og i delte aktiviteter med andre er barnets engasjement sentralt i forhold til hva barnet lærer eller ikke. Barnehagelærere evaluerer barns kompetanser i relasjon til de ideer de har i forhold til hva deltakelse i institusjonspraksis skal føre til – hvilke mål de har med institusjonspraksisen. Dette gjør de både direkte og indirekte. Så når barn deltar i en institusjon som barnehagen så er deres involvering i aktivitet styrt mot visse mål og deres tilegnelse av disse målene blir brukt for å evaluere deres utvikling av kompetanser (Hedegaard, 2008).

2.5.4 Barnets perspektiv

Når vi ser på barnets perspektiv så er det de ulike aktivitetene som barnet deltar i som er kjent som barnets sosiale situasjon. I barnets sosiale situasjon er det kravene fra omsorgsgiver og de mulighetene for å realisere deres egne intensjonelle aktiviteter som leder til tilegnelse av kompetanser og motiver som er knyttet til aktivitet settingene. For å kunne ta barnets perspektiv når de går inn i en ny praksis så må vi fokusere på motivene som er iboende i aktivitetene der. Aktivitetene må også relateres til de prosjektene som barnet er engasjert og deltar i, og den intensjonen som barnet viser gjennom sine handlinger. Den enkleste måten for å kunne forstå barnets intensjon er å notere hvor det er en konflikt, hvor barnet ikke kan gjøre det barnet selv vil og dermed ikke kan realisere det prosjektet han eller hun er engasjert i. En kultur-historisk metodologi fokuserer på konfliktene mellom barnets intensjoner og hva hun eller han ikke er i stand til å realisere. Konflikter må ikke overvurderes, men ses som en måte å forstå barnets motiver og se hvordan han eller hun er orientert mot de. For å kunne ta barnets perspektiv må en fokusere på intensjonene som leder barnets handlinger (Hedegaard, 2008).

Barnets intensjoner og motiver er sentralt i en metodologi som fokuserer på barns sosiale situasjon. Gjennom å delta i felles aktiviteter blir barnet oppmerksom på sine behov og mål og det er gjennom denne interaksjonen at barnet biologiske behov blir transformert til sosiale behov. Eksempelvis når en følger barnets utvikling ser vi hvordan barnets biologiske behov endrer seg til kulturelle behov og det blir barnets motiver. I et kultur-historisk perspektiv må en se barnets motiver i relasjon til hans eller hennes erfaringer og kompetanser, og mulighetene for å realisere barnets motiver i en institusjonell praksis som barnehagen. Meningsfulle motiver skapes for barnet gjennom erfaring og gjennom det å tilegne seg kompetanser ved deltakelse i nye aktiviteter. Det viktigste motivet til barn må forstås ut fra hva barnet synes er den viktigste aktiviteten for seg selv på et gitt tidspunkt. Så endrer det seg gjennom at barnet godtar nye motiver og praksis endrer seg. Når praksis endrer seg får barnet nye muligheter til deltakelse i viktige aktiviteter. Motivet blir ledende når barnet opplever aktiviteten som meningsfull. Det ledende motivet i et barns liv er relatert til hva som er det dominerende i den institusjonelle praksisen barnet deltar i. Om barnet opplever eller erfarer meningsfulle aktiviteter i barnehagen kan det føre til læring. Likevel er dette komplekst da barnet deltar i mange ulike aktiviteter og relasjoner innad i barnehagen (Hedegaard, 2008).

2.5.5 Barnehagelæreren sitt perspektiv

For å ta et barns perspektiv kan barnehagelæreren spørre seg selv; Hvilke aktiviteter er barnet engasjert i her i barnehagen og hva kjennetegner barnets motiv i disse aktivitetene? Hvilke aktiviteter er barnet engasjert i hjemme? Er det noen prosjekter som barnet engasjerer seg i på tvers av barnehagen og hjemme? Er det mulig for barnet å engasjere seg intensjonelt i aktiviteter som er meningsfulle for dem, og realisere egne motiv når de interagerer med andre som deltar i samme hverdagsaktivitet? (Hedegaard, 2008). Barnehagelæreren kan gjennom å ta barnets perspektiv planlegge sin undervisningspraksis ved å ta hensyn til hvor barnet er i sin utvikling og læring, hva som interesser og motiverer barnet og hvordan barnehagelæreren kan få realisere sine egne motiv i samhandling og kommunikasjon med andre.

Barnehagelæreren må ta hensyn til at et barns motiv er ikke alltid det samme som de forventningene han eller hun har (Hedegaard, 2008). Det kan illustreres med et eksempel fra barnehagen:

Jonas sitter og leker med dyr, de to største dinosaurene som er i barnehagen. Han holder en dinosaur i hver hånd. Den røde dinosaur og den brune dinosaur er på tur sammen. Jonas er oppslukt i leken sin. Isak kommer og tar den ene dinosaur fra Jonas. Jonas begynner å gråte og slår etter Isak. Anna, barnehagelæreren, kommer bort til Jonas og sier "Isak må også få lov til å leke med dinosaurene. Du hadde to så ene kan du dele med Isak". Jonas er ikke fornøyd og slutter å leke (Observasjon fra egen barnehagepraksis).

Jonas opplever at han blir fratatt leken, barnehagelærer Anna sin forventning er at Jonas må lære seg å dele. Her skulle Anna ha støttet Jonas til å akseptere at andre barn vil gripe inn i hans eller hennes lek. Hun kunne også ha valgt å hjelpe Jonas til å beholde dinosaurene som betød så mye for ham i leken. Da hadde hun bidratt til å hjelpe Jonas til å kunne handle på en hensiktsmessig måte i aktiviteten. I delte aktiviteter vil det oppstå konflikter og barn vil ha ulike motiver og forståelse av en aktivitet. Som barnehagelærer må en kjenne igjen dette og støtte og hjelpe barnet. Hvis barnehagelæreren prøver å se en aktivitet fra barnets perspektiv så gir det muligheter for å forstå hvordan dette barnet både interagerer og bidrar til fellesaktiviteter (Hedegaard, 2008). Konflikter som oppstår eksempelvis i lek er ikke negativt fordi det er en indikator på barnets utvikling i en spesifikk kulturell tradisjon. Det er hvordan barnehagelæreren takler problemet og hjelper barnet å løse det i den sosiale situasjonen som er viktig. Barnet tilegner seg da kompetanse på det å løse ulike konflikter eller utfordringer.

Hvordan kriser blir løst kan knyttes til kulturell tradisjon – det reageres ulikt i ulike kulturer (Hedegaard, 2008).

2.5.6 Forskerens perspektiv

Hedegaard (2008) ser forskeren og forskningssubjektet som kommunikasjonspartnere. For å forske på barn må forskeren være en del av barnets sosiale situasjon. I kulturhistorisk forskning er forskeren posisjonert som deltaker innad i aktivitetene som studeres. Formålet er å få innsikt i og forstå hvordan barn skaper egne aktiviteter innad i de institusjonelle praksisene de deltar i. Samtidig som en må undersøke hvordan og hvilke forhold samfunnet gir de voksne, da dette påvirker måten de kan være foreldre og barnehagelærere som har ansvar for oppdragelse av barn (Hedegaard, 2008). Ved å ta barnets perspektiv åpner det opp for muligheter til å se hvordan barnet interagerer med sine omgivelser, andre barn og voksne i samhandling og kommunikasjon, både i fellesaktiviteter og i konflikter. Det gir mulighet til å kunne få innsikt i barnets utvikling og læring. Forskeren får også mulighet til å se barnehagelærerens perspektiv, hvordan barnehagelæreren i sin undervisningspraksis arbeider med barns utvikling og læring, hvordan de planlegger, gjennomfører og reflekterer over egen undervisningspraksis. Forskeren får mulighet til se barnets og barnehagelærerens perspektiv i relasjon til hverandre, og dermed kunne fortolke det som skjer mellom barn og voksne i aktiviteter innad i en barnehage.

2.6 De yngste barnas væremåte og læring i møte med barnehagelæreren

Så hvem er de yngste barna i barnehagen og hvilke behov har de? Små barn kjennetegnes gjennom at de er kroppslige i sin væremåte, de utforsker og lærer verden å kjenne gjennom kroppene sine. I barnehagen utvikler og lærer de gjennom alle de kommunikative møtene og samspillene som de er en del av. For å kunne få gode kvalitative utviklingsmuligheter må de møte barnehagelærere og andre voksne i barnehagen som har kunnskap om deres utvikling, læring og kroppslige væremåte. I aktuell litteratur om småbarns pedagogikk og forskning på de yngste barna som det vises til her, tas det utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv.

I fenomenologien synliggjøres menneskets eksistens ved den umiddelbare kroppslige tilstedeværelse i verden, både bevissthet og tankeevne er rotfestet i og uatskillelig fra kroppen. Kvalitet i et fenomenologisk perspektiv vil være nært knyttet til barns livsverden, væren, mening og opplevelse. Barnet som subjekt tilegner seg og skaper kultur gjennom

kroppslig tilstedeværelse, et følelsesmessig og sosialt samvær med andre. Gjennom kroppen kommer erkjennelse, mestring og virkeliggjøring av verden. Barns livsverden er nært forbundet med barnets kroppslige sansemessige opplevelse av seg selv (Haugen, 2013). Toddleren viser til en betegnelse på ett til toåringen i barnehagen. Toddler kommer av engelsk og kan oversettes med den som ”stabber og går”. Den engelske betydningen av ordet peker på en spesiell bevegelse og et ganglag – det kroppslige særpreget ved mennesker i denne alderen (Løkken, 2012).

2.6.1 Tilknytning og relasjoner – barnet som aktiv samspillspartner

Utvikling blir skapt i og gjennom de samspillene som barnet tar del i. I utviklingspsykologi ses det nyfødte barnet som en aktiv samspillspartner fra fødselen av, der grunnleggende begrep er samspill og interaksjon. Samspillene er noe som foregår mellom mennesker og det de gjør sammen og omfatter alle områder, fra bevegelse via kroppslig språk til førspråklig og språklig kommunikasjon. Samspillet har rytme, din tur og min tur, og er preget av fellesskap og tilhørighet (Askland & Sataøen, 2010). Hvordan barnehagelæreren møter, viser omsorg og kommuniserer med barnet på, danner grunnlag for det materialet barnet bruker for å bygge opp sitt bilde av seg selv og verden. Barnehagen som dannings- og læringsarena er en viktig arena for barnets emosjonelle og relasjonelle utvikling. Barnehagehverdagens innhold, struktur og aktivitet kan sammen med barnehagelærerens møte med barnet gi gode vekstmuligheter for barns utvikling og læring. Avgjørende for barns selvbylde og mestring er å bli følelsesmessig speilet som gir barnet en opplevelse av å være et verdifullt, kompetent og akseptert menneske. Haugen (2013, s. 51) viser til utviklingspsykologien Daniel Sterns teori om barns interpersonlige univers for å kunne forstå og få innsikt i barns livsverden. Stern fokuserte på det subjektivt opplevende spedbarnet, der barnet deltar aktivt selv i å skape mening i sin verden. Selvet er en medfødt kapasitet, kapasiteter som gjør barnet i stand til å gå inn i relasjoner og felleerfaringer. Intersubjektivitet er et begrep for å konkretisere hvordan fellesskap og individualitet gjensidig konstruerer hverandre. Som at to individer har oppmerksomheten rettet mot det samme og er bevisst at de har det. Motiv for å skape og opprettholde intersubjektivitet er medfødt. Barn ønsker å få og dele kunnskap med andre og slik etablere sitt selv i en sosial verden (Haugen, 2013). Barn må da møte barnehagelærere som evner å gå inn i gode sosiale relasjoner og samspill, som har kunnskap om barns utvikling og deres kapasiteter til å konstruere egen hverdag. En positiv relasjon kjennetegnes av voksne som er sensitive, har respekt og forstår barnets behov. Barnehagelæreren må fange og tolke de ikke-verbale signalene som barnet gir gjennom oppmerksomhet og genuin

interesse. Barnet må få raske og tilpassede responser, bli bekreftet, sett og hørt i samspill med andre. Barnehagelæreren må gå inn i emosjonelle relasjoner på barnets premisser, der barnets behov for emosjonell støtte tas på alvor. Relasjoner som er preget av varme, deling av positive følelser, omsorg og en åpen kommunikasjon. Barnehagelæreren må støtte for å utvide og berike barnets opplevelser, tilføre samspillet noe mer enn det barnet kan på egen hånd (Drugli, 2013). Barnehagelæreren og det øvrige personalet er ressurser for barna. Nære relasjoner fører til en trygg tilknytning for barnet og barnehagelæreren kan være en trygg base. Når en trygg tilknytning har funnet sted kan barnehagelæreren føre barnet videre i sin selvstendighetsprosess. En høy kvalitet på relasjonene mellom barn og barnehagelærer gir barn gode muligheter for god utvikling, positive erfaringer og læring.

2.6.2 Toddleren og det fenomenologiske perspektivet

I sin fenomenologiske tilnærming tar Maurice Merleau-Ponty utgangspunkt i at vår forståelse av verden er grunnet på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller situasjon. I sin kroppsfenomenologi ønsker han å vise at menneskekroppens forhold til verden er eksistensielt (Østberg, 1994). Løkken (2013) tar utgangspunkt i Merleau-Ponty sin kroppens filosofi som persepsjonens fenomenologi når hun beskriver toddleren som kroppssubjekt. Persepsjon er menneskets sansende og fortolkende tilstedeværelse i verden. Merleau-Ponty ville vise at alle våre opplevelser i verden hviler på kroppens persepsjon, vi er med hele kroppen oppmerksomme på vår tilstedeværelse i verden, på det vi gjør og på det som skjer med oss der, mens det skjer. Mellom slike levde kropper i verden foregår en umiddelbar og meningsfull kommunikasjon. Toddleren som kroppssubjekt blir da den aktive handlende menneskekroppen, en kropp som er forankret i en konkret verden (Løkken, 2013). Merleau-Ponty mener at kroppen er personlighetens subjekt, det er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Med kroppen er vi til stede i verden og i kontakt med livet. Bevisstheten består i «jeg kan», kroppen er en mening vi har med oss når vi tenker og handler. Når vi ser, berører eller taler har allerede kroppen sett, talt og berørt for oss. Kroppen er situert, den er på et sted i verden. På samme måte er den erfarte verden inne i bevisstheten vår fordi kroppen er levd. Erfaringen blir legemliggjort. Det er en mening med å være tilstede i verden med kroppen. Barn er deltakere i verden og er med på å forme den gjennom kroppene sine (Løkken, 2010). Å ha en fenomenologisk forståelse av toddlerens handlinger innebærer å se etter intensjonen i deres handlingene og hvordan de arbeider med å skape mening i det de opplever (Løkken, 2013).

2.6.3 Toddlerkultur

Toddlerkultur er kultur som bygges over tid mellom ett og to åringene i deres sosiale omgang med hverandre i barnehagen. Det som kjennetegner toddlerkultur er barns kroppslige væremåte og samhandling med hverandre. Gjennom kroppene sine bygger de relasjoner, kommuniserer og skaper mening sammen. I toddlerlek utvikler barna både humor, lekerutiner og måter å hilse på. Det er barnas handlinger som kan fortelle oss noe om hvordan de skaper relasjoner seg imellom (Løkken, 2012). Observerer vi de yngste barna i barnehagen ser vi eksempler på hvordan barn møter hverandre. Her er det morgen og Jonas og Isak møtes:

Jonas går ut i garderoben og ser at Isak er på vei inn med mammaen sin. Isak og hans mamma finner plassen hans og begynner å kle av og henge på plass sekken. Jonas har begynt å løpe frem og tilbake i garderoben. Isak sitter på fanget til mamma og følger Jonas med blikket, han begynner å sprelle med beina. Med engang han blir satt ned på gulvet ler han høyt og begynner å løpe sammen med Jonas. De ler og løper og ler.. (Observasjon fra egen praksis).

Jonas og Isak har utviklet en kommunikasjon og samhandling mellom seg gjennom å møte hverandre i toddlerlek. De uttrykker glede over å møtes og de viser hva som skjer i relasjonen mellom dem, og de skaper mening i det å leke og være sammen.

Løkken (2012) viser gjennom sin forskning at ett- og toåringene viser at de forstår hverandres hensikt og felles lek gjennom sin kroppslige omgang. Barna konstruerer aktivt sine relasjoner, vennskap og fellesskap gjennom de gjør. Dette blir til en kultur gjennom at barna hermer hverandre og gjentar visse handlinger slik at det blir til rutiner. Lekehandlingene som blir til rutiner viser at dette hviler på barnas deling av felles følelser, forståelse og hensikter barn imellom. Barna tilpasser seg til hverandres handlinger. Toddlerkultur er etablert når lekehandlingene er blitt til gjentatte og forutsigbare rutiner, og den kan dyrkes videre i nye variasjoner (Løkken, 2012). Et eksempel fra barnehagen i et måltid kan illustrere hvordan barna imiterer og tilpasser seg hverandres handlinger.

Ella, Mari, Mats og Morten sitter ved bordet. Mari løfter hendene sine, slår håndflatene ned i bordet og ser på Mats. Mats ser på Mari, løfter hendene sine og slår dem ned i bordet. Han ler høyt. Mari slår hendene ned igjen to ganger, Mats gjør det samme og begge ler høyt. Ella begynner å slå sine hender i bordet, så slår Morten. Alle barna slår hendene rytmisk i bordet, de ser på sine hender, de andres hender og de ler (Observasjon fra egen praksis).

Denne observasjonen viser fire barns samhandling ved bordet, hvordan de blir oppmerksomme på hverandre og tilpasser sine handlinger til hverandre. De deler egne erfaringer, utøver handlinger og skaper sammen mening.

Barnehagelæreren må gjennom observasjoner og deltakelse fortolke toddlerkroppens betydningslag. Oppmerksomheten må rettes mot barnehagetoddlerens karakteristiske tumlelek, en lek der det er barna som er på banen og barnehagelæreren er aktivt tilstede på sidelinjen (Løkken, 2013). Det betyr at det må lages rom og plass for toddlerlek og toddlerkultur. Det må være plass til å løpe og det må være rom for flirekonsenter ved bordet. Det må være en forståelse i personalet at dette er en kommunikasjonsform hos de yngste barna. Kunnskap om denne verden får vi fra ulikt utsiktspunkt og ståsted. Merleau-Ponty hevdet at det er ikke mulig å oppfatte at noe eksisterer før vi først opplever oss selv som eksisterende i den handlingen som det er å oppfatte noe. Bakgrunnen for alle handlinger hviler på persepsjon. Persepsjon er kroppslig og basert på det å oppleve gjennom å sanse den og denne sansingen har også et element av fortolkning i seg. Ifølge Merleau-Ponty er vi i meningen; fordi vi er i verden er vi dømt til mening (Løkken, 2013). Det betyr at barnehagelæreren må ha kunnskap om de yngste barnas væremåte, deres kroppslige uttrykk og toddlerlek. Gjennom å observere barna kan han eller hun få tak i barnas intensjoner i handlinger og deretter tilrettelegge for videre utvikling og læring hos det enkelte barn og barnegruppen.

2.6.4 Muligheter for læring i møtene mellom barn og barnehagelærere

Johansson (2013) har forsket på møtene mellom barna og voksne i barnehagen, og hvilke muligheter for læring det er i disse møtene. En måte å forstå de yngste barnas læringsprosesser i barnehagen er å ta utgangspunkt i barnas livsverden. Barnas kropp er sentral når det gjelder tilegning av kunnskap, der barn og voksne inngår i et intersubjektiv samspill og barnas egne erfaringer ligger til grunn for læring. I en slik forståelse blir kunnskap noe som leves, oppleves og erfares. Kunnskapen skapes og forandres i samspillet mellom barn og voksne der de er. Bollnow i Johansson (2013, s. 53) sier pedagogisk atmosfære forstås som en helhet i det som skapes mellom barn og voksne i en pedagogisk sammenheng. Personalet må ha tiltro til barnet, sensitivitet for dets erfaringer og livsverden. Forutsetninger er modenhet, engasjement og humor. Det er barnehagelæreren sitt ansvar å sørge for at barn får oppleve mange forskjellige intersubjektive møter med en vital og utviklende atmosfære i barnehagen. Samspillende atmosfære der personalet har tilstedeværelse i barnas livsverdener,

er lydhøre overfor barnet og har en avslappende holdning til grenseoverskridelser. Voksne som har en undrende og nysgjerrig holdning til det barna gjør og er interessert i å forstå barnas opplevelser av situasjonen – en streben etter et gjensidig møte. Barnehagelærere må være fysisk og mentalt tilstede i det barna gjør – være nær kroppslig og i samspill (Johansson, 2013). Det er barnehagelærerne som må prioritere at barna møter et fysisk miljø og en pedagogisk atmosfære som er tilrettelagt for deres kroppslige tumlelek, deres flirekonserter, samtaleformer, lekenhet, glede og humor.

Hvordan det kommuniseres og samspilles i de kommunikative møtene er av stor betydning. Bae i Johansson (2013, s. 152) har i sin forskning påvist ulike kommunikasjonsmønstre mellom barn og voksne i barnehagen. Et åpent kommunikasjonsmønster er romslig og åpen for barns tanker, følelser og handlinger. Her deltar barn og barnehagelæreren i en relasjon mellom to subjekter. Barnehagelæreren er fokusert på og tilstede i barnets erfaring og meningsskaping. Det er gjennom å få delta i kommunikative fellesskap barn lærer å samtale, være aktiv i samtalen og oppfatte seg selv som deltaker i samtalen. Barn er selv aktive konstruktører av mening. Dialogen må være bekreftende, kunne utvide samtalen og gå ut over her- og nå. Barnehagelæreren må ha kunnskap om det å legge til rette for en pedagogisk atmosfære, der det er en gjensidighet i kommunikasjonen og engasjementet mellom barn og barnehagelærer. Det må legges til rette for og gis rom for kommunikative møter der muligheter for læring kan oppstå i samspillet og dialogen mellom barnehagehagelærer og barn. Østrem (2008) skriver om betydningen av det felles tredje, den delte virkeligheten som kan oppstå mellom barn og barnehagelærer når de er sammen om noe i en samtale eller aktivitet. Det forutsetter at begge involverer seg som subjekter og det er en likeverdighet i relasjonen. Da kan det tredje bli betydningsfullt for både barnet og barnehagelæreren. Barnehagelæreren må ha en anerkjennende holdning til barnet, kunne gjennom sitt engasjement og sine intensjoner tre frem som et subjekt.

2.7 Oppsummering av teori kapittel

I teorikapittelet har jeg vist til og begrunnet den teoretiske bakgrunnen for studien av barnehagelæreres undervisning med de yngste barna. Kapittelet har åpnet med å begrunne hvorfor det er barnehagefeltet selv som bør definere innhold av begreper som brukes i barnehagens pedagogiske praksis. Et kort historisk tilbakeblikk på de største endringene i barnehagens utvikling er gitt for å vise og kunne forstå dagens samfunnsmandat og utdanning

av barn. Barnehagelæreren som profesjonsutøver er løftet frem som forvalter av samfunnsmandatet for å tydeliggjøre de faglige kunnskaper, etiske refleksjoner og profesjonelle skjønn han eller hun må inneha for å kunne utføre samfunnsoppdraget.

I avsnitt 2.3 presenteres tidligere forskning og funn på temaet undervisning i barnehagen. Jansen (2006) og Hammer (2012) ser undervisningsbegrepet som egnet for å beskrive barnehagelæreres yrkeshandlinger og betydningsfulle rolle som aktører for barns læring, og ser det i sammenheng med at barnehagen nå er knyttet til utdanningsforløpet. Doverborg et al. (2015) fremhever at undervisning i barnehagen må bygge på barnehagens tilnæringsmåter og tradisjon, undervisning i en barnehagekontekst er temaorientert og lekbasert. Kunnskap blir til i samspillet og kommunikasjonen mellom barn og barnehagelærerne. Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) sier barnehagelærere underviser gjennom kommunikasjon i samhandling der barnehagelærerne og barna forhandler om mening og innhold i en aktivitet. Det er slik undervisningsbegrepet forstås i min studie, og tidligere forskning og funn er også det teoretiske materialet som utgjør mitt grunnlag for utarbeidelse av en egen studie. Definisjoner av undervisning som dette forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i og som ligger til grunn for innhenting og analyse av empiri er blitt belyst. Direkte undervisning der læreren velger noen aktiviteter, og den indirekte der læreren opptrer som en støtte i barns utforskning (Brostrøm i Jansen, 2006, s. 34). Undervisning som en bevisst pedagogisk handling der pedagogen har et mål for barns læring og skaper eller utnytter situasjoner der barn kan lære (Hammer, 2012, s. 237). Undervisning som dialog – samhandling mellom den som underviser og den som undervises. Barnehagelæreren må tilpasse sin undervisning til den som undervises (Doverborg et al., 2015). Forståelsene av undervisning som er presentert henger sammen med et sosiokulturelt syn på læring. Læring og utvikling er forbundet med erfaringer barn gjør seg i barnehagens hverdagsliv, i kommunikasjon og samspill med andre blir barnet påvirket og påvirker selv. Hedegaard har utviklet seks prinsipper for læring som forutsettes for å arbeide med barnets proksimale sone, de er blitt presentert og kan ses som rettesnorer for barnehagelæreres planlegging, gjennomføring og refleksjon over egen undervisningspraksis.

Studien har en kulturhistorisk vitenskapsteoretisk tilnærming der Hedegaard og Fleer's (2008) forskningsmetode på barns utvikling i et kulturhistorisk perspektiv er fremtredende. En helhetlig metode som åpner opp for se barns hverdagsliv og aktiviteter i barnehagen og barnehagelæreres betydning for deres utvikling og læring i relasjon til hverandre. I et

kulturhistorisk perspektiv vektlegges det at barnet møter verden gjennom andre. Ifølge Hedegaard (2008) må barnet favnes som en individuell person og ses som en deltaker i sosiale kollektive interaksjoner med andre, i ulike settinger og aktiviteter. Kulturhistoriske perspektiver og barns utvikling og læring i kulturhistorisk perspektiv er utdypet. Kapitlet har beskrevet barnets perspektiv, barnehagelærerens perspektiv og forskerens perspektiv, og betydningen av å se disse perspektivene i relasjon til hverandre. På den måten kan vi få innsikt i både barns interaksjon med sine omgivelser og barnehagelæreres betydning for barns utvikling og læring. Dette danner grunnlag for å analysere, drøfte og fortolke min empiri i kapittel 4 og 5. Et eget avsnitt om de yngste barnas væremåte og læring i møte med barnehagelæreren er tatt med for å synliggjøre de yngste barnas behov og kjennetegn. Nøkkelord er tilknytning, relasjoner, barnet som aktiv samspillspartner, toddlerkultur og muligheter for læring i de kommunikative møtene mellom barn og barnehagelærer.

I neste kapittel vil jeg vise til, begrunne og beskrive min kvalitative metodiske tilnærming i studien for innhenting av empiri. Observasjon, kvalitativt forskningsintervju, presentasjon av informanter, etiske refleksjoner, validitet og reliabilitet utdypes.

3 Metodisk tilnærming

I metodekapittelet vil jeg vise til min kvalitative metodiske tilnærming for innhentning av empiri. Jeg vil beskrive valgt metodisk tilnærming, observasjon og kvalitativt forskningsintervju, og hvordan jeg har gått frem for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine på en hensiktsmessig måte. I denne studien søkes det å belyse hva undervisningspraksis med de yngste barna kan være. Undersøkelsesfokuset har vært på barnehagelæreres interaksjon med barna i direkte og indirekte læringsaktiviteter og hva som skjer mellom dem der. Jeg kommer også inn på validitet, reliabilitet og forskningsetiske overveielser. Etske refleksjoner rundt egen rolle og innhenting av empiri blir belyst. Metodekapittelet åpner med valg av kvalitativ metode, forskningsdesign og presentasjon av informanter.

3.1 Valg av kvalitativ metode

I samfunnsvitenskapelig forskning undersøker man menneskelig handling, mønstre i samhandling, sosial organisering og samfunnsinstitusjoner. Samfunnsforskning dreier seg om å beskrive og forstå det samfunnet som vi alle er en del av (Johannessen et al., 2006, s. 47). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet livsverden er ofte benyttet for å belyse denne dimensjonen. Livsverden her som personens opplevelse av sin hverdag og hvordan en forholder seg til denne (Dalen, 2011, s. 17). Gjennom ulike former for innsamling av data, som observasjon og kvalitativt forskningsintervju, kan det skapes en dypere forståelse for det problemkomplekset man studerer og totalsammenhengen dette står i. Metoden kjennetegnes også ved nærhet til datakilden (Holme & Solvang, 1998, s. 88). For å kunne besvare problemstillingen i min samfunnsvitenskapelige studie innebærer det en bestrebelse om å forsøke å forstå de sosiale prosessene og meningsskapingene som skjer i møtet og undervisningen mellom barnehagelæreren og barna. Det krever nærhet til egne informanter, både barnehagen, barnehagelærerne og barna. Derfor velges det i denne studien en kvalitativ metodisk tilnærming, der forskningsmetodene mine er observasjon og kvalitativt forskningsintervju. Metoden vil åpne for å kunne undersøke barnehagelæreres interaksjon med barna i både direkte og indirekte læringssituasjoner, og på den måten danne utgangspunkt for å kunne fortolke og forstå det som skjer i undervisningspraksisen med de yngste barna. Observasjonene vil også danne grunnlag for utarbeidelse av en intervjuguide og

gjennomføring av kvalitative forskningsintervju med barnehagelærerne. Observasjonene og transkripsjon av de kvalitative forskningsintervjuene er det empiriske materialet som gir grunnlag for analyse, fortolking og hypotesedannelse.

Valg av metode henger også sammen med min teoretiske tilnærming i forskningsprosjektet som bygger på et kulturhistorisk perspektiv. For å kunne undersøke og forstå hva som foregår mellom barn og barnehagelærere i barnehagen, i deres hverdagsliv, aktiviteter og interaksjon med hverandre, må vi kjenne til de sosiale, kulturelle og historiske praksisene som foregår der (Hedegaard, 2008). En kvalitativ metode vil sammen med det å ha en kulturhistorisk tilnærming, gjøre det mulig for meg i mitt forskningsprosjekt å observere og se barnets, barnehagelærerens og forskerens perspektiver i relasjon til hverandre. På den måten kan jeg få innsikt i hvilke mål barnehagelærerne har for sin undervisning, hvordan de underviser med de yngste barna og hva som skjer i interaksjonen mellom dem i læringsaktiviteter – hva undervisningspraksis med de yngste barna kan være.

3.1.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler hvilken form undersøkelsen har og hvordan den skal planlegges og gjennomføres – undersøkelsens ”hvordan” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 125). Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene går jeg som forsker ut i barnehagens praksis for å innhente empiri. Gjennom å ha en kulturhistorisk tilnærming til det som skal undersøkes, barn og barnehagelæreres interaksjon med hverandre, og en kvalitativ metodisk tilnærming gjennom det å være nær på informantens hverdag og livsverden, danner det grunnlag for et empirisk materiale. I den metodiske undersøkelsen har jeg en fenomenologisk tilnærming (Løkken, 2012). Resultater fra samfunnsforskningen må fortolkes der empiriske resultater settes inn i en sammenheng. Fortolkning har en spesiell plass innenfor samfunnsvitenskapene i og med at personene som forskeren studerer har oppfatninger om og fortolkninger om det som skjer. Forskeren gjør så sine fortolkninger og det gjør også den som leser forskningen (Johannessen et al., 2006, s. 72). I denne studien vil det empiriske materialet bli analysert og fortolket i et kulturhistorisk vitenskapsteoretisk perspektiv.

3.1.2 Utvalg av informanter – barnehagen, barna og barnehagelærerne

Når jeg skulle finne informanter til mitt forskningsprosjekt var det viktig for meg å finne en barnehage som jeg ikke hadde inngående kjennskap til da jeg selv arbeider som barnehagelærer. All forståelse er bestemt av en førforståelse eller en forståelseshorisont som

omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har om det fenomenet som skal studeres. Forskeren må trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 17). Da jeg er barnehagelærer har jeg kjennskap til det praksisfeltet som det skulle undersøkes i og dermed en forforståelse for den undervisningspraksis som foregår. Gjennom å sende ut forespørsler til ulike barnehager fant jeg informantbarnehagen. Da undersøkelsesfokuset i dette forskningsprosjektet er på barnehagelæreres undervisningspraksis med de yngste barna var det hensiktsmessig å få komme i en barnehage som hadde tre småbarnsavdelinger og tre barnehagelærere som var tilknyttet hver sin. Å komme inn som observatør og undersøke barn og barnehagelæreres praksis kan oppleves invaderende for informantene, og da særlig barna. Ved å ha kun en informantbarnehage ble det lettere for meg å etablere en god kontakt med både barn, barnehagelærerne og det øvrige personalet. Før selve observasjonsarbeidet startet besøkte jeg barnehagen for å kunne bli litt kjent med barna, personalet, organiseringen og det fysiske miljøet inne og ute. Jeg fikk være med barnehagelærerne på et møte der jeg informerte om hva prosjektets tema og formål var, hvordan jeg tenkte å observere og hva som er viktig å ta hensyn til i en observasjonsprosess, eksempelvis sensitivitet og respekt. I tillegg informerte jeg om hvordan materialet skulle brukes og hvordan opplysningene som kommer frem behandles i forhold til anonymisering og taushetsplikt. Det ble delt ut tillatelseskjema utarbeidet etter mal fra NSD (Vedlegg 1) og kopi av NSDs godkjenning av prosjektet (Vedlegg 2). Jeg fikk tilbakemeldinger fra informantene på hva de tenkte var viktig i forhold til informasjon til foresatte, innhenting av tillatelseskjemaer og hvordan observasjonene kunne gjennomføres på en praktisk og hensiktsmessig måte for alle deltakere. Jeg opplevde at det i dette møtet ble etablert tillit og en felles forståelse for progresjonen i innhenting av empiri. For å få et bredere og mer valid datamateriale ble det også tatt kontakt med to barnehagelærer i andre barnehager som sa seg villig til å delta i et kvalitativt forskningsintervju. Jeg vil nå presentere informantbarnehagen og informantene i studien nærmere. Vedlegg 3 viser en oversikt over tidsforløpet i innhenting av min empiri.

Informantbarnehagen

Observasjoner er hentet fra tre ulike småbarnsavdelinger i en informantbarnehage, barnehagen har i tillegg tre avdelinger for eldre barn. Barnehagen er opptatt av friluftsliv og ser naturen som en av de viktigste læringsarenaen barn har, de har et utfordrende og variert uteområde som legger til rette for utfordringer til barn i alle aldre. De knytter motorisk,

relasjonell og språklig utvikling og læring til lek og opplevelser ute i naturen.

Informantbarnehagens fiktive navn i denne studien er Berg barnehage.

Barna

Barna på småbarnsavdelingene har et aldersspenn på 1,1 – 2,11 år. Empirien ble innhentet i løpet av september og oktober høsten 2017, starten på barnehageåret. Da er det også tilknytnings tid i barnehagen, nye barn starter og skal bli kjent med både barnehagens hverdagsliv og voksne. Utfra en etisk vurdering har jeg derfor valgt å følge de eldste barna på avdelingen, barn som er trygge og har god tilknytning til barnehagen, barna og de voksne som arbeider der. Avdeling *Sommerfugl* består av elleve barn og en pedagogisk leder, en barne- og ungdomsarbeider og en assistent. Avdeling *Marihøne* består av ti barn og en pedagogisk leder, en barne- og ungdomsarbeider og en barne- og ungdomsarbeider lærling.

Avdeling *Maurtua* består av elleve barn og en pedagogisk leder og to assistenter som har lang barnehageerfaring. De tre småbarnsavdelingene ligger i nær fysisk tilknytning til hverandre og de samarbeider på tvers av avdelingene. I analyse og drøftingskapittelet der det vises til i ulike observasjoner gis barna fiktive navn som skrives med små bokstaver.

Barnehagelærerne

Barnehagelærerne som informanter i studien er primært de tre pedagogiske lederne på småbarnsavdelingene i Berg barnehage. Jeg har observert deres interaksjon sammen med barna i ulike læringsaktiviteter, både i direkte og indirekte aktiviteter, og det er disse observasjonene som har dannet grunnlag for å utarbeide en intervjuguide og gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med hver enkelt av dem. Forskningsintervjuene ble gjennomført i slutten av oktober og begynnelsen av november 2017. Et kvalitativt forskningsintervju ble også gjennomført med to barnehagelærere tilknyttet småbarnsavdelinger i to andre barnehager, de er også pedagogiske ledere. For å gjøre teksten i analyse og drøftingsdelen mer oversiktlig for leseren gis det her en kort presentasjon av deres faglige bakgrunn.

Barnehagelærernes fiktive navn er også uthevet med store bokstaver slik at det lettere for leseren å "se" at det er barnehagelæreren som uttaler seg.

Barnehagelærerne i Berg barnehage er:

SIGRID var ferdig utdannet som barnehagelærer i 2005 med fordypning i småbarnspedagogikk. Etter endt utdanning har hun arbeidet i barnehage, først på 0-6 års

avdeling og fra 2009 og frem til dags dato på småbarnsavdeling. SIGRID har bevisst valgt å arbeide med de yngste barna, hun er opptatt av tilknytningsteori, nærhet til barn og deres aktiviteter.

JULIE har arbeidet i barnehage siden 1990, først som praktikant og assistent før hun tok barnehagelærerutdanning. Hun tok utdanningen desentralisert der hun arbeidet i barnehagen ved siden av studiet. I 1997 var hun ferdig utdannet barnehagelærer med fordypning i uteliv. JULIE ser det som en styrke å ha arbeidet i barnehagen før en utdanner seg. Hun har i sitt barnehageyrkesliv arbeidet med barn i alle aldersgrupper, men de siste årene på småbarnsavdeling.

TOM har arbeidet i barnehage siden 2008, han tok barnehagelærer utdanningen på deltid og var ferdig utdannet barnehagelærer i 2014 med fordypning i småbarnspedagogikk. TOM har bevisst valgt å arbeide med de yngste barna, han er opptatt av tilknytning, trygghet og relasjonsbygging som grunnlag for barns utvikling og læring.

Barnehagelærerne som ikke tilhører Berg barnehage:

Barnehagelærer ELLA begynte som praktikant i barnehage i 1987, før hun tok Barnepleierlinjen i 1989. Hun tok barnehagelærer utdanning desentralisert mens hun arbeidet i barnehagen ved siden av. I 1997 var hun ferdig utdannet barnehagelærer med fordypning i drama. ELLA har erfaring fra arbeid med alle aldersgrupper av barn i barnehagen, men de siste årene har hun primært hatt stilling som pedagogisk leder på småbarnsavdeling, i tillegg til å være assisterende styrer.

Barnehagelærer AGNES var ferdig utdannet barnehagelærer i 1998 med fordypning i norsk, og har arbeidet som pedagogisk leder i samme barnehage siden da. De første årene arbeidet hun med barn på 0-6 års avdeling, men for noen år siden ble avdelingen gjort om til ren småbarnsavdeling med barn mellom 0-3 år. AGNES har vært opptatt av å kontinuerlig oppdatere seg faglig og har tatt videreutdanning i veiledning i tillegg til jobb i ulike perioder. Det siste året tar hun også fag i læringsmiljø og pedagogisk ledelse.

3.2 Observasjon og kvalitativt forskningsintervju

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45). Merleau-Ponty i Løkken (2012) sier at menneskekroppens bevegelse i sin reneste tilstand allerede har i seg en grunnleggende meningsgivende kraft. Som kroppssubjekter er vi gjennom bevegelse og handling i verden, allerede i gang med å forstå og tolke mening, også på et førbevisst og førbegrepslig plan. Løkken (2012) fremhever denne kroppens fortolkende oppmerksomhet i slik meningsskapende bevegelse som et kjernepunkt i fenomenet observasjon. At forskerkroppen er levd innebærer at han eller hun hele tiden og på ulike plan er i meningsskapende dialog med den verden som kroppen er situert i. I dette perspektivet beror forskningsprosessen på ulike lag av kunnskap som dannes og konstrueres i spennet fra hvordan et fenomen oppmerksomt fornemmes, oppleves og umiddelbart fortolkes slik det viser seg, til hvordan dette konstrueres, settes ord på og representeres i en eller annen form (Løkken, 2012). Alle barn og voksne er tilstede i verden med sine levde kropper. Det er med denne fenomenologiske forståelsen jeg har gått ut for å undersøke barn og barnehagelæreres interaksjon med hverandre i læringsaktiviteter i barnehagen, både i observasjoner, de kvalitative forskningsintervjuene og i fortolkningen av disse.

3.2.1 Observasjon, observasjonsverktøy og observatørrolle

Løkken (2012) viser til Henning, Hutter og Bailey (2012, s. 97) som sier observasjon er en forskningsmetode som gjør forskeren i stand til systematisk å observere og notere personers atferd, handlinger, interaksjoner og nonverbalt språk. Observasjon kan gi detaljert informasjon om sosiale settinger og kontekster for å forstå og fortolke kulturelle praksiser. Observasjon er oppmerksom iakttagelse, det vi sanser og legger merke til skapes i relasjoner mellom den som iakttar og det som iakttas. Den sansende tingen eller hendelsen er stedet der det usynlige er fanget i det synlige (Løkken, 2012). Det vi ser er bare en del av det vi kan erkjenne gjennom observasjon og observasjon handler ikke bare om refleksjon over det vi ser. Løkken (2012) viser til Merleau-Ponty som sier det handler om en form for hyper-refleksjon, der refleksjonen tar seg selv og de forandringer den skaper i betraktning. Vi gjør noe med det vi ser, samtidig som hyper-refleksjon verken mister av syne eller fjerner den spontane

persepsjonen av det vi har sett. Hyper-refleksjon handler også om å ta disse båndene i betraktning som en stum kontakt vi har med verden, vårt perseptuelle bånd med verden må søkes i verden selv. Både tanken og erkjennelsen er kroppslig forankret i verden og vi lærer verden å kjenne gjennom den levde kroppen (Løkken, 2012).

Observatørrolle

En observatør er gjennom sin egen kropp i interaksjon med omgivelsene og forskerkroppen vil oppleve seg selv, og bli oppfattet av de andre tilstedeværende, som kroppslig deltakende også som tilskuer. Observatøren er en del av observasjonskonteksten (Løkken, 2012). Min observatør rolle har variert mellom å være deltakende og ikke-deltakende, men alltid deltakende i den forstand at jeg har vært kroppslig tilstede i barnehagen sammen med barn og voksne. Gjennom å være observatør har jeg har brukt tid i Berg barnehage og blitt kjent med barn, voksne og deres hverdag. Jeg opplevde barn som nysgjerrige og imøtekommende, som lurte på hvorfor jeg var der, ville vise meg leker og hva de holdt på med. I observatørrollen har jeg vært nært innpå de jeg observerte, blitt en del av observasjonskonteksten og deltaker i interaksjonen med barn og barnehagelærere i større eller mindre grad. Jeg har hatt fokus på hvor jeg er plassert i rommet i ulike aktiviteter, som det å være i samme høyde som barna og barnehagelæreren. Å være åpen og imøtekommende med barna var viktig. Små barn trenger tid til å bli kjent og trygg, det er de som må bestemme tempoet for når og om de vil ta kontakt, så det å bruke tid på å være tilstede og bli kjent i observasjonskonteksten ble en viktig innfallsvinkel for å skape en trygg atmosfære. Jeg har tilstrebet å observere med et åpent sinn, holde beskrivelse og fortolkning atskilt.

Film som observasjonsverktøy

Video observasjoner er særlig aktuelt i observasjon av de yngste barna da de er kroppslige i sin væremåte og kommunikasjon. En fordel med å ta opptak er at det kan spilles om igjen, vi kan fange opp ting vi ellers ikke ser og flere personer kan fortolke samme opptak og ulike tolkninger kan komme (Løkken, 2012). I tillegg til å notere underveis og i etterkant av observasjoner, har jeg valgt å bruke film i noen aktiviteter i Berg barnehage. Valg av å bruke film handler både om å kunne spille observasjonen om igjen og kunne ”se” mer enn om jeg kun noterte, og for å kunne bruke utvalgte observasjoner som utgangspunkt i de kvalitative forskningsintervjuene med hver enkelt barnehagelærer. Målet var å få barnehagelærerne til å beskrive og fortelle mer selv om utvalgte observasjoner i de kvalitative forskningsintervjuene.

På den måten kunne jeg få deres perspektiv, innspill og fortolkninger om det som foregikk i den aktuelle undervisningsaktiviteten. Det er en virkelighet i videoopptaket som skal forstås både språklig og emosjonelt (Løkken, 2012). Tolkningen av empirien ble tilført flere elementer ved at barnehagelærerne selv forteller om egen spesifikk undervisningssituasjon. Jeg fikk innsikt i deres tanker, endringer underveis i aktiviteten og deres opplevelser av situasjonen. Tolkninger som jeg kanskje ellers ikke ville ha oppfattet.

Det stilles store forskningsetiske krav til det å bruke film som observasjonsverktøy, både i forhold til formelle krav og hvordan du filmer, bruker opptakene og oppbevarer de. Når observasjoner av små barn skal filmes er det foreldrene som må samtykke på vegne av barna, så tillit, troverdighet og det å ha et transparent prosjekt er av stor betydning (Løkken, 2012). Barnas foreldre fikk informasjon om mitt prosjekts formål, hva dataene skulle brukes til, hvordan og hvor lenge de skulle oppbevares, i tillegg til informasjon om at samtykke kan trekkes tilbake når som helst i prosjektets forløp. Denne informasjonen fikk alle foresatte både skriftlig og muntlig, i tillegg til å kunne ta kontakt med meg eller veileder når som helst i observasjonsperioden og prosjektets forløp (Vedlegg 1).

En observatør må være sensitiv på barnas reaksjoner når en bruker film og tar opptak. Løkken (2012) sier hun opplevde sitt kroppslige ubehag som et barometer på når kameraet skulle slås av. For meg ble også det å ha en bevisst sensitiv tilnærming til barn og voksne i observasjonsperioden viktig, og særlig når jeg filmet. Jeg måtte ha respekt for barn og voksnes ulike reaksjoner og agere ut fra de. Noen aktiviteter kan være for personlige og oppleves som invaderende, og det førte til at det var en lav terskel for å slå av kamera.

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv. Et kvalitativt intervju er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den som intervjues. Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Det er et intervju med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). En intervjuguide ble utarbeidet på bakgrunn av observasjoner av barn og barnehagelærere i interaksjon med hverandre i ulike læringsaktiviteter og det ble gjennomført et semistrukturert

forskningsintervju med hver enkelt barnehagelærer som er tatt opp på lydbånd. I intervjuene ble det, i tillegg til like temaspørsmål, tatt utgangspunkt i observasjoner fra deres egen undervisningspraksis, som tidligere nevnt i forhold til film. Jeg opplevde at barnehagelærerne i større grad brukte egne ord for å sette ord på sin undervisningspraksis med de yngste barna når det ble relatert til en spesifikk undervisningsaktivitet som de hadde gjennomført selv. De to barnehagelærerne fra andre barnehager har selv kommet med eksempler fra sin undervisningspraksis. Forskningsintervjuene varte mellom 1 – 1 ½ time, og er gjennomført i slutten av oktober og begynnelsen av november 2017. Det ble lagt vekt på i intervjusituasjonen å ha en god atmosfære; uforstyrret og kjent rom, plassering overfor hverandre slik at det var god blikkontakt mellom meg som intervjuer og barnehagelæreren, god informasjon om intervjuet før vi startet og en metasamtale i etterkant av intervjuet for å åpne opp for hvordan de hadde opplevd situasjonen, refleksjoner eller annet de måtte ønske å samtale om. Både under og rett etter hvert intervju noterte jeg ned om det var ulike stemninger som hadde oppstått, barnehagelærerenes kroppsspråk og uttalelser.

Transkripsjon

Transkripsjon er en konkret omdanning av muntlig samtale til en skriftlig tekst. Ved å transkribere forskningsintervjuene til skriftlig form blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse, de blir mer oversiktlig og struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen. Det stilles ofte spørsmål til intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen, da selv nøyaktig samme ord i en utskrift kan uttrykke to helt forskjellige betydninger, avhengig av hvordan utskriveren velger å sette komma og punktum (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 188). Jeg har transkribert forskningsintervjuene selv og de er ordrett transkribert fra lydopptaket. For å yte barnehagelærerne mest mulig rettferdighet er noen setninger skrevet om, men innholdet er det samme. Forskere som transkriberer egne intervjuer lærer mye om egen intervjustil og til en viss grad kan en huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og dermed allerede påbegynne meningsanalyse av det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 189). For meg var transkriberingsprosessen viktig, jeg ble godt kjent med materialet mitt når lyd ble til tekst, i tillegg til fortolkningsprosessene det satte i gang. Etterhvert som jeg transkriberte materialet kunne jeg også se min egen utvikling som intervjuer, eksempelvis blir jeg bedre utover i intervjuprosessen på det å bekrefte barnehagelærerne med enkle ord som «mm» og «ja, fortell mer» og gi de mer tid til å respondere.

Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål, det kan være følsomme emner som tas opp hvor det er viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene og personer og institusjoner som nevnes i intervjuet. Opptak og transkripsjonene må lagres trygt og slettes når de ikke lenger skal brukes (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 195). Før hvert intervju startet hadde jeg en introduksjon til barnehagelærer der taushetsplikt og ivaretagelse av deres integritet ble løftet. Jeg har tilstrebet å ha en mest mulig lik introduksjon til informantene og fokus på det å gi trygghet før, under og i etterkant av intervjuene.

3.3 Reliabilitet og validitet i studien

Reliabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet, deres pålitelighet. Hvordan min empiri er innhentet, hvilken metode jeg har brukt og hvordan den har bidratt til gjennomføring av innhenting av empiri kan si noe om reliabiliteten er høy eller lav (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 193). Reliabiliteten kommer frem i fremstillingen av funn fra min empiri. Observasjoner som presenteres er etter beste skjønn nedtegnet korrekt. Barn og barnehagelærere er presentert og gitt fiktive navn slik at leseren skal kunne se hvem sine ytringer som er i fokus. Likevel er det jeg som forsker som har valgt ut hvilke observasjoner og uttalelser fra forskningsintervjuene som presenteres. Ved å bruke ulike kvalitative metoder, observasjon, kvalitativ forskningsintervju og film, ser jeg det som metoder som kan fremstille resultatene mest mulig troverdig.

Validitet har med en uttalelser sannhet, riktighet og styrke å gjøre, og validering er noe som må gjennomsyre hele forskningsprosessen. Validitet handler om empirien jeg har innhentet kan besvare min problemstilling og forskningsspørsmål. I kvalitativ forskning er det først og fremst forskerens etiske vurderinger og valg som er i fokus for kvalitetsvurderinger (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 194). Da jeg selv er barnehagelærer og forsker på eget fagfelt, var det viktig å ikke ha en inngående kjennskap eller relasjon til barn og barnehagelærere i Berg barnehage. Det var nødvendig for å kunne opprettholde en viss distanse i observasjoner, kvalitative forskningsintervju og i fortolkninger av det empiriske materialet. Likevel er det slik at kvalitativ forskning og kvalitative livsverdensintervjuer bygger på menneskelige samspill, og det er også slik at det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. I samfunnsforskning vil det si hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. Uttalelser som kommer frem må være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig. Fortolkninger av deres uttalelser vil

være preget av forholdet mellom forsker og informant Forhold som legger til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkning av informantenes uttalelser (Dalen, 2011, s. 62). Barnehagelærerne er troverdige i sine uttalelser om egen undervisningspraksis i forskningsintervjuene og jeg opplevde at intervjuguiden hadde kvaliteter som åpnet opp for at barnehagelærerne kunne få frem hva som kjennetegnet deres undervisningspraksis på en god måte. Validiteten i forskningsintervjuene mine ligger i dette, i tillegg til en ordrett transkribering (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 193).

Den kvalitative metoden har sammen med det kulturhistoriske perspektivet åpnet opp for å kunne observere og se både barnets, barnehagelærerens og mitt perspektiv som forsker i relasjon til hverandre i ulike undervisningsaktiviteter. Ved å bruke film som observasjonsverktøy har jeg også hatt mulighet til å spille opptak om igjen og det har synliggjort både barnets, barnehagelærerens og mitt eget perspektiv. I de kvalitative forskningsintervjuene har jeg hatt mulighet til å bruke spesifikke observasjoner fra den enkelte barnehagelæreres undervisningspraksis og jeg har kunne få deres tanker og vurderinger med i tolkning av empiri. Resultatene av det empiriske materialet blir da tolket både ut fra barnets perspektiv, barnehagelærerens perspektiv og mitt perspektiv som forsker i relasjon til hverandre, et dialektisk syn på forskning. Gjennom å få alle deltaker sine perspektiver frem i fortolkning av empiri vil det styrke validiteten (Hedegaard & Flear, 2008).

Forskerkroppen er ifølge Løkken (2012) levd, og innebærer at hun eller han er i meningsskapende dialog med den verden som denne kroppen er situert i. Jeg har tilstrebet å observere meg selv i de ulike delene av forskningsprosessen og innhenting av empiri, men ser det også som utfordrende fordi jeg har deltatt i fellesskap med de som jeg har observert. Jeg har deltatt i samtaler og samspill i ulike aktiviteter, de har påvirket mine prosesser og jeg har påvirket dem.

3.4 Forskningsetiske overveielser

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsforskning. Begrepet forskningsetikk viser til verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskere skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, respektere forskningsdeltakernes autonomi,

integritet, frihet og medbestemmelse. Personopplysningsloven krever at det i forskningsprosjekt som behandler personopplysninger skal det innhentes samtykke fra deltakerne. Foresatte gir samtykke der barn er informanter, likevel må hensynet til barn ivaretas på en annen måte enn voksne. Hensynet til beskyttelse av barn som informanter må ivaretas på andre måter enn voksne. Forskeren må ha kunnskap om barn for å kunne tilpasse metode og innhold til den aldersgruppen som skal delta i forskningen (NESH, 2016). Denne studien behandler personopplysninger og oppfyller dermed kravene for å meldes inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Prosjektet ble meldt inn og godkjent før innsamling av empiri. Prosjektets tema, formål og samtykkeskjema er utformet etter mal fra NSD og delt ut til alle barn og barnehagelærere i forkant av observasjoner og kvalitative forskningsintervju (Vedlegg 1). Tilbakemelding og godkjenning fra NSD er vist barnehagelærere og Berg barnehagen ved styrer (Vedlegg 2). Som forsker har jeg tilstrebet å vise etisk skjønn og sensitivitet i observasjoner, kommunikasjon og samspill med barn, barnehagelærere og andre voksne i Berg barnehage. Det var et bevisst etisk valg å i stor grad være med de eldste barna på avdelingene da det var en del nye barn som hadde sin tilknytnings tid i Berg barnehage samtidig med min observasjonsperiode.

3.5 Oppsummering av metode kapittel

I dette kapitlet har jeg gjort rede for og begrunnet metodisk tilnærming, forskningsdesign, observasjon og kvalitativt forskningsintervju som metode for innhenting av empiri. Den metodiske tilnærmingen er knyttet til problemstilling, forskningsspørsmål og et kulturhistorisk vitenskapsperspektiv. Utvalg av informanter; barnehagen, barna og barnehagelærerne er blitt presentert, samt beskrivelse av min metodiske tilnærming i møtet med dem. Hvordan forskningsmetodene observasjon og kvalitativt forskningsintervju i min studie er gjennomført er beskrevet, i tillegg til min rolle som forsker. Det er blitt vist til studiens reliabilitet, validitet og forskningsetiske overveielser.

I neste kapittel analyseres og drøftes funn fra det empiriske materialet, der undervisning som begrep, elementer barnehagelærerne sier må være tilstede for at undervisning kan skje og hvordan de underviser belyses.

4 Analyse av empiri og presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg analysere empirien jeg har innhentet. Først presenterer jeg hva barnehagelærerne selv sier om begrepene utdanning og undervisning og drøfter det opp mot tidligere forskning på temaet undervisning i barnehagen. Undervisningsbegrepet knyttes til noen definisjoner av undervisning og det begrunnes hvorfor jeg velger å bruke begrepet i mitt forskningsprosjekt. I avsnitt 4.2 presenterer jeg og drøfter hvilke elementer barnehagelærerne sier må være tilstede for at de kan undervise og hvilke mål de har for sin undervisning med de yngste barna. I avsnitt 4.3 presenterer jeg hvordan barnehagelærerne underviser med de yngste barna. På bakgrunn av mitt empiriske materiale, observasjoner og kvalitative forskningsintervjuer, er det utarbeidet en modell, Figur 1 (s. 57). Modellen utdypes i lys av det empiriske materialet og teori. Avslutningsvis i analysen oppsummeres hovedfunnene.

4.1 Barnehagelærerne om begrepene utdanning og undervisning

Tema for dette forskningsprosjektet er barnehagelæreres undervisning med de yngste barna i barnehagen, der problemstillingen søker å belyse hva undervisning med de yngste barna kan være. Bakgrunnen for problemstillingen er egen nysgjerrighet og interesse for hvorfor begrepet undervisning ikke brukes om de pedagogiske handlingene barnehagelæreren gjør med barna i barnehagen i sitt lærerarbeid. Det er ikke et begrep som brukes eller diskuteres eksplisitt av fagfolk i barnehageprofesjonen. Barnehagen som pedagogisk virksomhet er en del av utdanningsforløpet og barnehagelæreren er profesjonsutøveren som skal oppfylle samfunnsmandatet (KD, 2006). Slik jeg ser det er undervisning som begrep det som er best egnet for å kunne forstå de pedagogiske handlingene som foregår i barnehagen, hva som skjer i interaksjonen mellom barn og barnehagelærere i ulike aktiviteter og ikke minst hvilken betydning barnehagelærere har for barns utvikling og læring. Språk er et viktig redskap for å kommunisere hvilket innhold som ligger i de ulike begrepene som brukes i barnehagen, og om barnehagelæreres betydningsfulle pedagogiske handlinger. Undervisning som begrep må defineres ut fra barnehagens egenart, historie og kultur og det er er barnehageprofesjonen selv som må definere innholdet av begrepet (Jansen, 2006; Hammer, 2012; Doverborg et al, 2015; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017).

I de kvalitative forskningsintervjuene ble barnehagelærerne først spurt om de tenker at de utdanner barn i barnehagen. Deretter kom det et oppfølgingsspørsmål der de ble spurt om de tenker de underviser med de yngste barna i sitt lærerarbeid. Spørsmål om utdanning tok

utgangspunkt i at barnehagen i 2006 ble løftet ut av den familiepolitiske tenkningen og overflyttet til Kunnskapsdepartementet, barnehagen ble da det første steget i utdanningsforløpet. JULIE og ELLA sier de ikke har tenkt og brukt ordet utdanning eksplisitt, men gjennom å sette ord på lærerpraksisen sin i intervjuet så kommer de frem til at de kanskje gjør det. De fremhever at de støtter og utfordrer barna, de fungerer som støttende stillas slik at barna kan klare neste trinn i sin utvikling. De har en forståelse av begrepet utdanning som livslang læring og de som barnehagelærere har stor betydning for hvordan barna utvikler seg og lærer. JULIE knytter også begrepet utdanning til endringen av profesjonstittel, fra førskolelærer til barnehagelærer. Hun sier tittelen barnehagelærer kan uttrykkes som lærer i barnehagen – en lærer i barnehagen utdanner barn i barnehagen, mens en lærer i skolen utdanner barn i skolen. TOM sammenlikner utdanning med diskusjon om læringsbegrepet, og påpeker at om begrepet utdanning skal brukes i barnehagen er det barnehagelæreren og profesjonen som må definere begrepet. AGNES og SIGRID uttrykker det slik:

Jeg tenker at jeg gjør det. Vi legger noen grunnsteiner i forhold til det sosiale og jeg skaper og bidrar til at barnet øver seg på å være sammen med andre mennesker. Vi øver for eksempel på grunnleggende matematiske ting, altså vi legger noen forståelsesrammer som er utrolig viktig for videre utvikling i livet (AGNES, 01.11.17).

Jeg utdanner på den måten at jeg gir de yngste barna en grunnmur, og det er jo også en del av dannelsesprosessene. Hvis de går videre fra barnehagen som trygge og med troen på seg selv tenker jeg mye av jobben er gjort for videre læring og utdanning (SIGRID, 19.10.17).

På spørsmål om informantene underviser med de yngste barna kom ulike ytterpunkter frem. SIGRID er klar på at hun ikke underviser barna. TOM sier han tenker han underviser, men påpeker som ved begrepet utdanning, at det må defineres og ikke forstås som en tavle der noe skal formidles til noen og de skal lære det. JULIE forbinder også undervisning med skolelærere og knytter det til at barnehagen har en mer flytende læreplan, og sier begrepet undervisning er ikke noe hun bruker. Både ELLA og AGNES uttrykker at de ikke har tenkt så mye på begrepet undervisning, men likevel kjent på en endring i barnehagefeltet. AGNES uttrykker det slik:

Jeg har ikke brukt ordet undervisning, men jeg kjenner at forventningene til meg som barnehagelærer har endret seg. Jeg har alltid gjennom mitt yrkesliv hatt den tanken om at jeg er en viktig brikke i barns liv, men nå opplever jeg at det skjer en endring i statusen til barnehagelæreren og yrket til det bedre. Ja, vi er faktisk en lærerutdanner (AGNES, 01.11.17).

Barnehagelærernes uttalelser i intervjuene samsvarer i stor grad med funn fra tidligere forskning. Begrepet undervisning knytter de til skolen, skolelærerne og en undervisning som de ser på som en formidlingspedagogikk der læreren i stor grad har svaret og skal overføre det til barna (Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Samtidig setter de ord på at det har skjedd en endring i profesjonen, de setter ord på at det er større forventninger til samfunnsmandatet de er satt til å utføre og deres betydning som barnehagelærere i barns utvikling og læring. Endringen knyttes også til endret profesjonstittel, fra førskolelærer til barnehagelærer (KD, 2013). TOM er klar i sine uttalelser på at det barnehageprofesjonen som må definere innholdet av begrepet (Jansen, 2006; Hammer, 2017). Det barnehagelærerne uttrykker er i tråd med og kan relateres til styringsdokumentene og samfunnsmandatet for barnehagen (KD, 2006; KD, 2012; KD, 2017). Barnehagen er det første trinn i utdanningsløpet og i barnehagen legges grunnlaget for livslang læring. Undervisningsbegrepet i dette forskningsprosjektet bygger på tidligere forskning, som er utdypet i kapittel 2.2.3 "Fra tidligere forskning til min studie". Undervisning ses som et egnet begrep for å beskrive barnehagelærerens yrkeshandlinger og betydningsfulle rolle i forhold til barns utvikling og læring. Begrepet undervisning er dekkende for de pedagogiske handlingene barnehagelærerne gjør i sitt lærerarbeid sammen med barna. Undervisning i barnehagen er temaorientert og lekbasert, og den har en annen egenart enn skolens undervisningspraksis. Å undervise innebærer at barnehagelæreren har et mål for barns læring, skaper situasjoner eller utnytter situasjoner der barna kan lære. Barnehagelæreren opptre på en pedagogisk måte for å få til en aktiv læring i samspill, interaksjon og kommunikasjon med barna (Jansen, 2006; Hammer, 2012; Doverborg et al., 2015).

Ut fra mitt forskningsprosjekt har jeg her argumentert for at barnehagelærere utdanner og underviser med barna i barnehagen. Det er begrunnet i tidligere funn fra forskning på temaet og ulike definisjoner av hva undervisning er. I den videre analysen og drøfting av funn fra mitt empiriske materiale vil dette forskningsprosjektet ha som utgangspunkt at barnehagelærere underviser med de yngste barna. Begrepet undervisning og undervisningspraksis vil bli brukt om barnehagelærerens pedagogiske handlinger med barna i sitt lærerarbeid.

4.2 Elementer som ifølge barnehagelærerne må være tilstede for undervisning med de yngste barna

Her presenteres det hva barnehagelærerne sier er elementer som må være tilstede i undervisningspraksis med de yngste barna for at utvikling og læring kan finne sted. Elementer som ifølge barnehagelærerne også er det overordnede målet med undervisning med de yngste barna. Utfra transkribering av forskningsintervjuene er det sammenfattet noen kategorier som vil utdypes med tekst og barnehagelærernes uttalelser i forskningsintervjuene. Deres praksiserfaring vil bli knyttet til relevant småbarnspedagogikk.

4.2.1 Relasjoner, samspill og dialog

Avgjørende for barns selvbilde og mestring er å bli følelsesmessig speilet som gir barnet en opplevelse av å være et verdifullt, kompetent og akseptert menneske (Haugen, 2013). Alle barnehagelærerne fremhever betydningen av nærhet og tilstedeværelse, trygghet, tilknytning og god omsorg som grunnleggende for at barn skal kunne utvikle seg og lære. TOM fremhever betydningen av at for å kunne bygge relasjoner må det legges til rette for en god pedagogisk atmosfære. En samspillende pedagogisk atmosfære der det er en gjensidighet mellom barn og voksne, emosjonell tilstedeværelse og en nærhet til barns perspektiv. Strategier som bygger på intersubjektivitet der barnehagelæreren skaper møter mellom livsverdener. I disse møtene er det også muligheter for læring (Johansson, 2013). Barnehagelærerne legger vekt på en nær tilstedeværelse med barna, AGNES uttrykker det slik:

Det aller viktigste tenker jeg er at en i møte med barna er tilstede for dem og klarer å møte barnet på deres nivå. Du må finne barnet der det er. Du må ha mye kunnskap og kjenne barnet godt (AGNES, 01.11.17).

Her ser vi hvordan AGNES ser barnet som en aktiv samspillspartner i relasjonen mellom dem, de er likeverdige subjekter (Askland & Sataøen, 2010). AGNES gir uttrykk for at hun må tilpasse seg slik at hun og barnet har oppmerksomheten rettet mot det samme (Haugen, 2013). AGNES sier at hun må kjenne barnet godt og ha mye kunnskap. Dette kan forstås som AGNES har både et erfarings- og kunnskapsbasert grunnlag for å gå inn i en positiv relasjon med barnet på barnets premisser. En relasjon der hun som barnehagelærer er både sensitiv, har respekt for og anerkjenner barnets behov (Drugli, 2013). AGNES beskriver også med

egne ord essensen i den proksimale sone, møte barnet der det er. Hun viser til Hedegaards læringsprinsipp 4, som sier at motivasjon og interesse for aktivitet må utvikles hos barnet.

Det er gjennom å få delta i kommunikative fellesskap barn lærer å samtale, være aktiv i samtalen og kunne oppfatte seg selv som deltaker. Barn er selv aktive konstruktører av mening. Å ha et åpent kommunikasjonsmønster vil si at det er romslig og åpent for barns tanker, følelser og handlinger (Johansson, 2013). Ifølge barnehagelærerne er det å være i dialog og samspill med enkeltbarn og barnegruppen grunnleggende for barns utvikling og læring. I alle de kommunikative møtene gjennom barnehagehverdagen er det et potensiale for læring, men som JULIE sier; de må gripes og du må vite hvordan. Alle barnehagelærerne sier at mening skapes mellom barn og voksne i hverdagsaktivitetene; i samspillene, leken og kroppslig og verbal kommunikasjon. TOM gir to eksempler på dette:

Å sette ord på det vi gjør og prate til barnet, sette ord på følelser og skape mening sammen med barnet om som skjer. Noen kan synes det er vanskelig å prate med de yngste barna for de får ikke så mye verbalt språk tilbake. De yngste barna svarer og viser sin respons kroppslig så du må ta et større ansvar i dialogen enn med et eldre barn. Respons kan også være et annet sted, et barn jeg hadde i samling sang aldri der. Dette fortalte jeg til foreldrene hvor de svarte at hjemme synger han alle sangene fra barnehagen (TOM, 25.10.17).

Som TOM sier her så må han som barnehagelærer fange og tolke de signalene som barnet gir gjennom å være oppmerksom og interessert (Drugli, 2013). Å ha en samspillende og utvidet dialog er hans ansvar (Johansson, 2013). Her hadde TOM observert at barnet ikke sang i samling, men gjennom å ha et nært samarbeid med barnets foresatte fikk han ny kunnskap om barnets erfaringer (KD, 2017). Å være barnehagelærer i undervisning med de yngste barna forutsetter gode dialogferdigheter og kunnskap om små barns kroppslige kommunikasjon. Et annet eksempel:

Det er og å bli kjent med sine og andres følelser. En jente på min avdeling er helt fantastisk, hun kan se noen falle og selv om hun er helt på den andre siden av rommet så oppfatter hun det, går bort og har et ønske om å hjelpe, og faktisk hjelper det barnet opp igjen på beina. Hun er ikke fylt 2 år enda, det er læring, det er læring for de yngste. Da setter vi ord på og skaper mening sammen med barna; "Nå ble han glad for du hjalp han opp igjen, han var lei seg fordi han falt". Du må være konkret og spesifikk i dialogen (TOM, 25.10.17).

Her ser vi hvordan TOM er tilstede både fysisk og mentalt i et kommunikativt samspill og dialog med barnet. Han observerer intensjonen og handlingen hennes og han setter ord på det som skjer sammen med barnet. I dialogen bekrefter han handlingene til barnet og sammen skaper han og barnet mening. Barnet får være en aktiv deltakende konstruktør av mening. TOM tar utgangspunkt i barnets livsverden, det er barnets erfaringer som ligger til grunn for læring som kan oppstå her (Johansson, 2013). TOM beskriver også hvordan han relaterer innholdet i aktiviteten til barnets erfaringer. Ifølge Hedegaards læringsprinsipp 2 bør det generelle innholdet i aktiviteter være relatert til barnets erfaringer.

AGNES fremhever også betydning av gjenkalling og gjentakelse i dialog med de yngste barna, hun legger til rette for å samtale med barn om fellesopplevelser de har hatt. Det kan være i garderoben, rundt bordet eller på badet.

4.2.2. Rom for toddlerkultur – lek, glede og humor

Toddlerkultur var noe alle barnehagelærerne trakk frem i forskningsintervjuene. De fortalte om hvordan de i sin undervisningspraksis la vekt på små barns kroppslige væremåte i kommunikasjon med andre, i samspill og i lek. De trekker også frem den gleden og humoren som barn viser i samhandling med jevnaldrende barn. Intersubjektivitet mellom små barn handler om små kroppssubjekter som med felles oppmerksomhet om felles intensjoner og mening aktivt søker og samhandler med hverandre (Løkken, 2013). Som ELLA sier; vi må skape rom for at de får utfolde seg, det er lek, det er samspill og kommunikasjon. Barn må få lov til å løpe og herje litt, de forstår når det er ok og når det ikke er det. TOM uttrykker det slik:

Jeg er svært opptatt av toddlerkultur for det er de yngste barnas kommunikasjon. Lydene har verdi, repetisjon har verdi – det å se at det er noe verdifullt i denne måten å kommunisere på. Ene gutten er så glad i å kjøre på stolene, og det å kunne si at du kan kjøre når de andre barna sover, men du kan ikke kjøre nå for du treffer de andre barna, så tar gutten den (TOM, 25.10.17).

TOM, og de øvrige barnehagelærerne innehar god erfarings- og teoribasert kunnskap om hva toddlerlek og toddlerkultur er, hva det kan fortelle om de yngste barnas intensjoner, handlinger og arbeid for å skape mening (Løkken, 2012). De har erfaring med å fortolke det som skjer i toddlerleken, som her i dette eksempelet hvor TOM har observert gutten som vil kjøre med stolene. For gutten skaper den handlingen mening, TOM ser det og kan gå i dialog med gutten. I dialog og samspill med gutten kan han rettlede ham til å ikke kjøre når de andre

barna sover. Dette godtar gutten, og det kan tolkes som at gutten opplevde anerkjennelse i sine motiver for handling. Det kan også ses på som en samspillende atmosfære der TOM har tilstedeværelse i guttens livsverden (Johansson, 2013). TOM gir rom for at gutten får være i en aktivitet som er motiverende for ham og TOM tar hensyn til hans interesse. Hedegaard fremhever i læringsprinsipp 4 at motivasjon og interesse i aktiviteter bør utvikles hos barnet.

Barnehagelærerne sier leken er noe som er overordnet i barns utvikling og har stor betydning for barns liv og væremåte. De uttrykker at det er i leken barn møtes, utvikler seg og lærer. Barn leker for leke og de leker for å lære. ELLA sier lek er glede og tilhørighet i barnefellesskapet og det er læringsprosesser. Barnehagelærerne sier det må det være rom for lek, barns lek må respekteres og det må være en tanke bak det materialet som barn tilbys i leken. Alle barnehagelærerne har klare tanker om hvilket materiale som tilbys de yngste barna. De er opptatt av å ha leker som kan innby til felleslek og samspill, ha flere like leker og ulike rom eller kroker som barna kan leke i. AGNES uttrykker barns møte i leken slik:

Det som skjer i møtet mellom barn i leken, bare det å være i et vi-fellesskap, det er fantastisk selv om jeg ikke alltid vet hva som skjer mellom dem. Men jeg er opptatt av at vi i barnehagen skal legge til rette for barns lek, deres erfaringer og opplevelser i leken. Så det lages det rom for i min planlegging (AGNES, 01.11.17).

AGNES sier det er i leken og det de gjør barn konstruerer sine relasjoner, vennskap og fellesskap. I lekehandlinger kan barn dele felles følelser, forståelse og hensikter seg imellom. I leken lærer de seg å tilpasse seg til hverandres handlinger og når disse gjentas kan de også dyrkes videre i nye variasjoner (Løkken, 2012). Leken utvikler seg videre gjennom samspill og kommunikasjon mellom de som deltar. AGNES beskriver også hvordan hun i sin planlegging tar hensyn til hvert barn når det planlegges for hele gruppen, Hedegaard omtaler det som læringsprinsipp 1.

4.2.3 Barnehagelærernes mål i undervisning med de yngste barna

Dette avsnittet har vist elementer som barnehagelærerne fremhever må være tilstede i undervisningspraksis med de yngste barna for at utvikling og læring kan finne sted. Elementene er også det overordnede målet for deres undervisning med de yngste barna. Barnehagelærernes undervisningsmål er å legge til rette for at barna skal få en god relasjonell, motorisk og språklig utvikling utfra deres egne forutsetninger. Dette gjøres gjennom å gi rom

for å leke, for å være i dialog og samspill med andre, få være en del av og bidra til toddlerkultur, medvirke til egen hverdag og bli presentert for et variert innhold i både ustrukturerte og strukturerte aktiviteter. Barnehagelærerne er opptatt av betydningen av å ha et fysisk miljø, rammer og strukturer som gjør dette mulig. Barnehagelærerne påpeker at barna må få oppleve og erfare medvirkning i egen hverdag. Der barna viser en særlig interesse for noe tas det med videre i planlegging av neste prosjekt eller tema. Ut fra de overordnede målene, observasjoner og refleksjoner rundt enkeltbarn og barnegruppen, utarbeider barnehagelærerne didaktiske planer for å nå disse målene. Alle fremhever at de arbeider prosess- og temaorientert for å nå disse målene.

Barna skal være i et fellesskap der de kan oppleve egen læring og andres læring, all læring skjer i tilhørighet til andre. De observerer og imiterer andre og de lærer veldig mye av hverandre. Verdien av det som foregår i læringsmiljøet blant barna i hverdagen må løftes frem, observeres av barnehagelæreren og være utgangspunkt for videre arbeid. Jeg tenker at disse strukturerte situasjonene hvor jeg har en type læring eller tanke enten det er i en samling eller en aktivitet. Det er en ting, men den daglige hverdagen med det å ha tilhørighet til en gruppe, være i et fellesskap, det å møte voksne som er rustet til og villig til å bidra i barnas utvikling er utrolig viktig (AGNES, 01.11.17).

Målene til barnehagelærernes undervisning samsvarer med barnehagens samfunnsmandatet (KD, 2017, s. 7); barnehagen skal se lek, omsorg, læring og danning i en sammenheng og det skal danne grunnlag for en allsidig utvikling. AGNES trekker inn betydningen av å være i et fellesskap der barna seg imellom, og sammen med de voksne påvirkes og påvirker hverandre – et sosiokulturelt syn på læring (Skodvin, 2008). Barn må favnes som både en individuell person og som en aktiv deltaker i sosiale kollektive interaksjoner med andre gjennom ulike aktiviteter. Barn utvikler seg individuelt med egne kvaliteter og som et medlem av et samfunn, som her i barnehagens praksis (Hedegaard, 2008). AGNES beskriver observasjoner av barns interaksjon med hverandre som utgangspunkt for videre planlegging av innhold i aktiviteter. Hun påpeker at innholdet må relateres til barnas erfaringer i læringsmiljøet, i samsvar med Hedegaards læringsprinsipp 2 som sier det generelle innholdet i aktiviteter bør være relatert til barnets erfaringer.

Barnehagelærerne gir klart uttrykk for betydningen av et nært samarbeid med barnets foreldre og foresatte for å kunne legge best mulig til rette for barnets utvikling og læring. Med de yngste barna er dette ekstra viktig da barna ikke alltid selv kan gi uttrykk eller sette ord på hvordan de har det.

Det er viktig å være i en tett dialog med foreldrene, noen foreldre spør hva barnet har gjort på den dagen og noen ikke. Her er jeg tett på alle og forteller om hva barnet har opplevd sammen med andre barn, hva vi har jobbet med eller utforsket sammen – fortelle om barnets læringsprosesser. Sette ord på alle disse små øyeblikkene som har betydning for deres barns utvikling og læring. (AGNES, 01.11.17).

Barnehagen og barnehagelæreren skal samarbeide med foreldrene for å gi barna en trygg og god start i barnehagen. Barna skal få oppleve tilhørighet og trygghet til å leke, utforske og lære. Foreldre og barnehagen har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling og barnets beste skal være i fokus (KD, 2017). Her forteller AGNES hvordan hun arbeider med foreldresamarbeid.

Barnehagelærerne sier at undervisning med de yngste barna også handler om det å bli kjent med det enkeltes barns læringsprosesser. Det er syv fagområder i rammeplanen som barnehagelærerne skal forholde seg til i sitt arbeid, de ser dette som en progresjon i løpet av hele barnehageforløpet. Undervisning med de yngste barna er å få en god og trygg start, bli interessert i det å lære og kjenne sin tilhørighet og plass i barnehagen som en læring- og dannelsesarena. Som barnehagelærere må en observere de ulike læringsprosessene, gjøre endringer og tilpasninger i egen undervisning i forhold til barnets perspektiv. Under følger et eksempel der AGNES observerte læringsprosessen til et barn:

Jeg hadde en motorisk aktivitet med en gruppe barn. Jeg sto på gulvet med beina fra hverandre og barna skulle krype igjennom. Et barn stilte seg ikke opp og krøp ikke i gjennom. Og jeg utfordret ham "Kom og se", men han ville ikke. Etter et lite øyeblikk så stilte han seg opp selv med beina fra hverandre og inviterte et annet barn til å krype gjennom sine bein. Så tenkte jeg, det er jo en fantastisk læringsprosess. Barnet imiterer meg, inviterer et annet barn inn i aktiviteten, så kompetent han er. Men i mitt hodet ønsket jeg først at han skulle krype gjennom mine bein, men så løfter han det til et annet nivå. Han var kommet et annet sted i læringsprosessene sine (AGNES, 01.11.17).

Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra til egen og andres læring (KD, 2017). Her ser vi hvordan gutten gjennom å imitere AGNES bidro til sin egen læring. Han inviterte andre barn inn i aktiviteten og kunne være bidragsyter til andre barns læringsprosesser. Barn utvikler seg gjennom å delta i sosiale praksiser med andre. Eksempelet viser hvordan AGNES klarte å ta barnets perspektiv i læringsaktiviteten. Gutten var ikke interessert i å gjøre aktiviteten slik AGNES hadde tenkt, men han var motivert for å gjøre

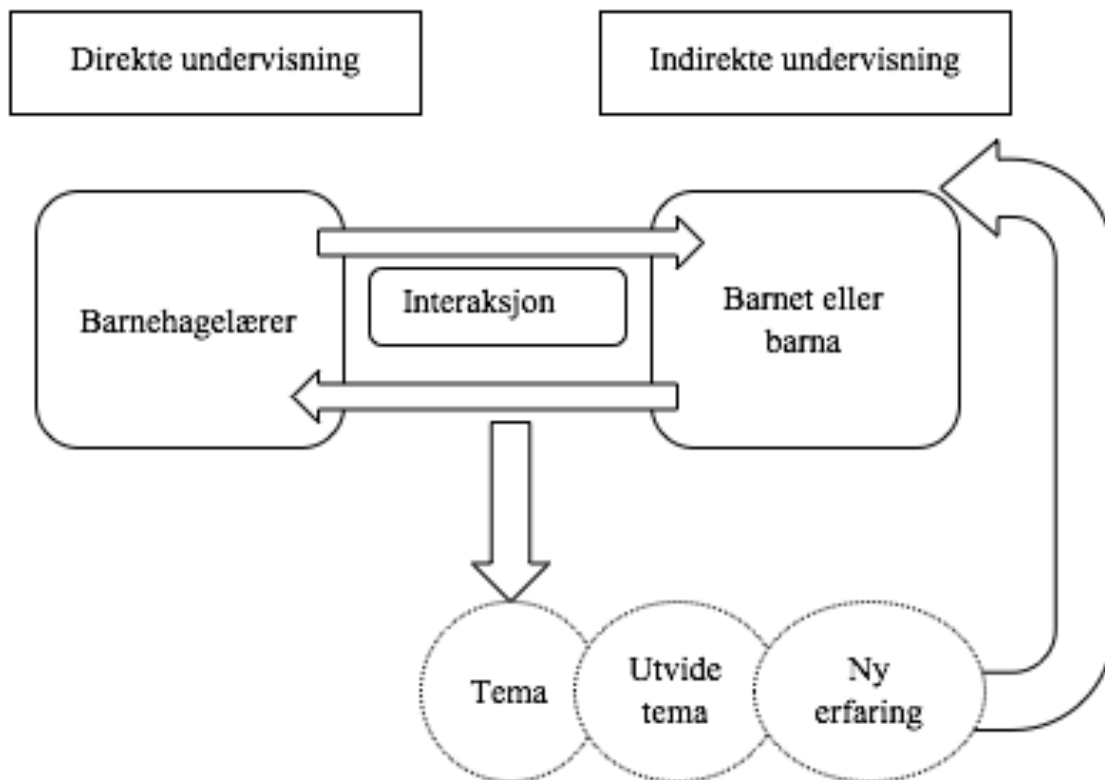
aktiviteten på sin måte. AGNES observerte guttens handlinger og forsto hans intensjoner, og på den måten kunne hun endre sitt møte med gutten i undervisningsaktiviteten (Hedegaard, 2008). Progresjon i barnehagen vil si at alle barn skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang ut fra sine erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter. Det pedagogiske innholdet og arbeidsmåter ligger til grunn for progresjonen, i tillegg til å vektlegge barnas interesser for å utvide barnas erfaringer og opplevelser (KD, 2017).

4.3 Hvordan underviser barnehagelærerne med de yngste barna

I dette avsnittet belyses forskningsspørsmålet ”Hvordan utøver barnehagelærere undervisningspraksis med de yngste barna?”. På bakgrunn av hva barnehagelærerne forteller om sin undervisningspraksis og observasjonene, velges det i dette forskningsprosjektet å dele undervisningspraksisen deres i to; indirekte undervisning og direkte undervisning. Brostrøm i Jansen (2006, s. 34) sier den sosiale relasjonen mellom barn og voksne kan utformes på mange måter. Direkte undervisning der læreren velger noen aktiviteter og den indirekte undervisning der læreren opptre som støtte for barns samarbeid og forskning. Ifølge Brostrøm er det et gjensidig og komplementært forhold mellom undervisning og læring, de forutsetter hverandre – både barn og lærer har mulighet til å lære utenfor den undervisningsstøttende læring. En barnehagelærer kan vise *under*, som å utfordre barna, eller vise *hen*, som å peke på hva barnehagelæreren mener er av betydning (Jansen, 2006). Barnehagelærerne uttrykker at undervisning i barnehagen er noe som foregår gjennom hele dagen, i ulike situasjoner og aktiviteter. I garderoben, under måltid, på tur, i samling, på badet – i alle hverdagsaktiviteter som barn, barnehagelærer og personale deltar sammen i. Den direkte undervisningen der barnehagelæreren har planlagt et temainnhold eller en aktivitet, og den indirekte undervisningen der barnehagelæreren opptre som en støtte for barnas aktiviteter, samarbeid og utforskning. Både den direkte og indirekte undervisningen griper inn i hverandre – det empiriske materialet viser at det er en stadig veksling mellom undervisningsformene.

Observasjoner av barnehagelærere og barns interaksjon med hverandre i direkte og indirekte undervisningsaktiviteter, og barnehagelærernes utsagn om egen undervisningspraksis ligger til grunn for min utarbeidelse av en modell (Figur 1). Modellen viser hvordan barnehagelærerne underviser med de yngste barna gjennom å arbeide med et tema eller i en

aktivitet. Gjennom å vise til eksempler fra det empiriske materialet vil jeg utdype og forklare modellen.



Figur 1. Hvordan barnehagelærere underviser med de yngste barna i barnehagen.

4.3.1 Direkte undervisning

Den direkte undervisningen viser til barnehagelærerens didaktiske planlagte læringsaktivitet, der de har klare mål for innhold og gjennomføring av aktiviteten. Alle barnehagelærerne har planlagte undervisningssituasjoner med barna, det empiriske materialet viser at det er i samlingene hver dag størstedelen av den direkte undervisningen foregår. Innholdet i samlingene planlegges ut fra barnas alder og forutsetninger. Barnehagen har også en gruppe på tvers av småbarnsavdelingene med de eldste barna, der de har egne didaktiske planer med tema som fokuserer på motoriske utfordringer, samspill og språk. Målet er at barna skal få bli kjent med flere jevnaldrende og få tilpassede utfordringer i forhold til alder.

ELLA sier at samlingene er den aktiviteten hvor hun presenterer et temainnhold for barna. Temaet de skal arbeide med kan eksempelvis presenteres gjennom å introdusere en bok, et

eventyr, bilder, musikk eller film. Hun bruker ulike virkemidler i sin undervisning, som tablå og ulike konkreter som har sammenheng med det hun presenterer, i tillegg til å bruke kroppen og stemmen sin aktivt for å formidle innholdet. JULIE fremhever også betydningen av å bruke konkreter i sin formidling med de yngste barna. Hun eksemplifiserer dette med at om de skal synge sangen ”Jeg har et lite eple”, så har hun med seg et eple, det blir delt i to og det kan luktes og smakes på – de yngste barna må ha konkreter for å kunne erfare og forstå, sier hun. Det empiriske materialet, både observasjoner og barnehagelærernes utsagn viser det samme som ELLA og JULIE beskriver. Gjennom den direkte undervisningen presenteres eller arbeides det videre med et tema, erfaringene fra samlingene trekkes så videre ut i hverdagen sammen med barna. Her kan temaet utvides i kommunikasjon og samspill sammen med barna, og det kan føre til ny erfaring. De nye erfaringene danner utgangspunkt for ny direkte eller indirekte undervisning, vist i Figur 1. AGNES uttrykker det slik:

Akkurat i denne perioden arbeider vi med temaet meg selv og kroppen. Da bruker vi dette med følelser og det å være sammen i et fellesskap, kunne gi uttrykk for å være sint, det presenterer jeg i en strukturert situasjon, som i samling. Men i hverdagen så trekker jeg med meg disse elementene, i dialog og samspill med barna; ”nå ser jeg at du blir lei deg” og trekker da inn begrepene som vi har arbeidet med i de samlingen gjennom hele dagen (AGNES, 01.11.17).

AGNES underviser barna gjennom å ha et et bevisst pedagogisk mål for hva barna skal erfare og lære i aktiviteten (Hammer, 2012). Hun introduserer temaet for barna gjennom en direkte undervisningsform i samling. Samtidig er hun bevisst på å bruke begrepene sammen med barna i andre situasjoner der begrepet kan gi mening til barnet på en annen måte. Innholdet i aktivitetene knyttes til og relateres til barnets erfaringer, som vist i Hedegaards læringsprinsipp 1.

4.3.2 Indirekte undervisning

Den indirekte undervisningen viser til barnehagelæreren som støtte for barns lek, samhandling og utforskning. Barnehagelærerne påpeker at de pedagogiske målene for den indirekte undervisningen er de samme som ved direkte undervisning – barna skal få en god relasjonell, motorisk og språklig utvikling utfra deres egne forutsetninger. Det empiriske materialet viser at det i indirekte undervisning er barna som introduserer innhold av et tema eller en aktivitet. Barna kan invitere barnehagelæreren inn i spillet eller barnehagelæreren kan invitere seg selv inn. I interaksjonen mellom dem, gjennom kommunikasjon og samspill, kan temaet eller

aktiviteten utvides og føre til en ny erfaring. De nye erfaringene danner utgangspunkt for ny indirekte eller direkte undervisning, vist i Figur 1. SIGRID forteller:

I går i utetiden så jeg to barn som satt i et innhuk utenfor ene avdelingen. Jeg ser at de er oppslukt av noe på bakken, de ser ned. Jeg går bort til barna, de ser på en rist der det renner vann nedi. Så ser han ene på meg og sier "fisk". "Åja, er det fisk sier jeg". "Perle", svarer gutten. "Ja, det er perlefisk nedi", sier jeg. Så satt vi stille sammen og så nedi risten og undret oss. Så sier han andre gutten "Hai!". "Ja, der er noen haier oppi her", sier jeg. Så fant vi noen blader vi kastet ned så haiene hadde mat. Vi pratet videre om det å fiske. De er så undrende disse guttene, god til å lytte og være i dialog. Vi er i samspill og dialog. Her var det barna som kom med innspillet, så kunne vi sammen spinne videre på det og samtalen ble utvidet. Det er både språklig og relasjonell utvikling tenker jeg (SIGRID, 19.10.17).

SIGRID inviterer seg selv inn i aktiviteten med barna ved å gå bort og observere hva de holder på med. Hun venter til barnet henvender seg, introduserer temaet for aktiviteten og gir henne mulighet til å være aktivt med. I dialogen og samhandlingen mellom barna og barnehagelæreren utvider de temaet. Gjennom en indirekte form for undervisning utnytter SIGRID en spontan aktivitet som en anledning til å undervise barna. Hun opptrer på en pedagogisk måte der hensikten er å få til en aktiv læring i samspill med barna. SIGRID sier hun arbeider med både språklig og relasjonell utvikling i denne aktiviteten. Hun underviser for hun utfører en pedagogisk handling som er rettet mot et mål (Hammer, 2012). Innholdet i aktiviteten tar utgangspunkt i barnas erfaringer, det er de som har satt i gang aktiviteten. Det kan tolkes som at barna har en motivasjon og interesse for å utvide den sammen med SIGRID, i tråd med Hedegaards læringsprinsipper 2 og 4. Det kan vi også relatere til det TOM forteller:

Jeg hadde en aktivitet ute med en jente som ville balansere på balansestokkene. Og her tenker jeg det er et eksempel på hva jeg mener med didaktikken, fordi selv om det ikke er en planlagt aktivitet så oppstår det iallefall to ting her. I en her- og nå situasjon hjelper og støtter jeg barnet til å mestre motorisk, jeg benevner det vi gjør sammen hele veien og barnet faller inn i samtalen i de ordene hun kan; vi teller stokker, vi sier fargene på stokkene og "hopp" når vi er ferdig. Denne aktiviteten, samspillet og dialogen holdt på ganske lenge, om og om igjen på balansestokkene (TOM, 25.10.17).

TOM uttrykker klart at han har et bevisst pedagogisk mål med aktiviteten sammen med barna, motorisk og språklig utvikling. Han opptrer på en pedagogisk måte for å få til en aktiv læring hos barnet gjennom sin samhandling og dialog (Hammer, 2012).

4.3.3 Dynamisk veksling mellom direkte og indirekte undervisning

Funn fra det empiriske materialet viser at det i barnehagens undervisningspraksis veksles mellom den direkte og indirekte undervisningen gjennom hele dagen. Alle barnehagelærerne forteller i intervjuene at det er nok den formen for undervisning som er mest fremtredende i barnehagens undervisningspraksis med de yngste barna, den dialogiske vekslingen mellom direkte og indirekte undervisning. I interaksjonen mellom barnehagelærer og barna veksler de mellom undervisningsformene, vist i Figur 1. Eksempelet under viser hvordan barnehagelæreren AGNES først har presentert et tema i samling og deretter trekker dette med seg gjennom turaktiviteten, både direkte og indirekte undervisning. AGNES uttrykker også at dette er noe hun tenker gjenspeiler hennes undervisningsform med de yngste barna.

Så vi arbeidet med temaet høst, og da tenker jeg på disse førstehåndserfaringene. Jeg presenterer dette i en samling og når vi etterpå er ute på tur så er det å se på trærne, se på bladene og jeg har tillatt meg å si noe om at trærne trekker til seg klorofyll, høres ganske avansert ut, men barn er kompetente. Så ser vi på bladene som er grønne og så ser vi på de bladene der klorofyllet er trekt inn til stammen og vi ser hvor høstfargene kommer frem også erfarer vi det sammen. Vi ser bladene er falt på bakken, de får kjenne på, lukte på, smake på. Så de får gjennom både strukturerte og ustrukturerte situasjoner den førstehåndserfaringen og læring. Den vekslingen er viktig for meg. Det er nok det som kanskje kan kjennetegne min undervisning, den vekslingen (AGNES, 01.11.17).

AGNES setter ord på hvordan hun og de andre barnehagelærerne opplever sin undervisning med de yngste barna. Imsen i Jansen (2006, s. 34) sier undervisning er intensjonelle handlinger som har et mål eller en hensikt. AGNES introduserer variasjon for barna gjennom å synliggjøre tema høst i ulike aktiviteter og sammen med barna erfarer de på ulike måter hva høst er. På denne måten setter hun også innholdet inn i en ramme, hun er bevisst på hvordan hun skal introdusere temaet og hvordan hun skal kommunisere med barna om det. Gjennom å veksle mellom en direkte og indirekte undervisningsform ønsker hun å skape mening sammen med barna (Doverborg et al, 2015).

4.3.4 Barnehagelæreren og tilpasning av undervisning

Barnehagelærerne er klar på at det er barnehagelæreren sitt ansvar for å tilpasse og endre undervisningen slik at barna kan forstå, lære og utvikle seg. Barnehagelæreren må være oppmerksom for de innspill og signaler barna kommer med, og tilpasse undervisningen sin til barna (Doverborg et al., 2015). Det empiriske materialet viser hvordan barnehagelærerne arbeider med å tilpasse undervisningen. AGNES uttrykker at det kan være utfordrende om

barn ikke forstår det hun formidler. Hun sier det handler om å være modig, våge å kjenne på utfordringer, endre innfallsvinkler og inn toning til barnet/barna:

Det kan være utfordrende hvis jeg opplever at barna ikke er interessert i det som jeg presenterer. Da må jeg som voksen ta ansvar for å skape en endring i mitt møte med barna i forhold til presentasjonen. Noen barn må en jobbe mer med for å "vekke". Barns utvikling er ulik og da må jeg tilpasse meg også til enkeltbarnet. Alle barn når ikke de samme målene til samme tid. Jeg fryser litt på ryggen av disse avkrysningskjemaene og kartleggingen, det gjør noe med mitt menneskesyn. Jeg er opptatt av hva barnet mestrer, får til og hvordan jeg jobber med barnet i å utfordre og støtte språklig og sosialt. Barnet må møte en lærer som ser det enkelte barnet, det skal være en læringsprosess for alle. Noen barn fortsetter å holde på det trygge, uansett om det er i samspill eller lek, så som lærer må jeg våge å utfordre og holde på interessen. Jeg må bruke ulike innfallsvinkler, jeg må tilpasse min inn toning. Inn toning med de yngste barna er svært viktig fordi når et barn viser frykt for en samling eller en ting jeg presenterer så kan jeg ikke eliminere barnet ved å si at når vi har om "Bukkene Bruse" så skal du ikke være med siden du er redd. Da må jeg våge å gjøre det på en måte som at det er "du og jeg" sammen, som lærer må jeg ta ansvar og tone meg inn der barnet er (AGNES, 01.11.17).

AGNES og de andre barnehagelærerne sier det er de som må endre seg i møtet med barnet og tilpasse sin undervisning slik at barnet kan forstå og få være en aktiv deltaker i interaksjonen mellom dem. Det betyr at undervisningen må tilpasses både enkeltbarnet og barnegruppen. Barnett (Doverborg et al, 2015, s. 11) sier at den som underviser må tilpasse sin undervisning til den som undervises. I hans betydning forutsetter det samhandling mellom barnehagelæreren og barnet, undervisningen er en dialog mellom dem. Det er barnehagelæreren, slik AGNES sier, som må tilpasse og endre sin inn toning og dialog med barnet. Figur 1 viser hvordan denne interaksjonen mellom barnehagelæreren og barnet fører til utvikling og læring i aktiviteter. AGNES arbeider med barnets nærmeste utviklingszone, hun toner seg inn og møter barnet der det er. Hun tar hensyn til enkeltbarnet i sin planlegging av læringsaktiviteter og hun gir uttrykk for at det er hun som må endre seg for at barnet skal utvikle interesse og motivasjon for det de holder på med i aktiviteten. Dette samsvarer med Hedegaards prinsipper for læring i arbeid med barnets nærmeste utviklingszone.

4.3.5 Barnehagelærernes undervisningsform med de yngste barna

Her viser jeg hvordan undervisningsformene barnehagelærerne bruker i sin undervisning med de yngste barna kan være direkte, som i en planlagt samling, eller indirekte, som i en ikke planlagt aktivitet sammen med barna. Det kan også være en veksling eller kombinasjon av begge undervisningsformene. Det empiriske materialet viser at det er flest indirekte

undervisningssituasjoner gjennom dagen, og den direkte undervisningen som har foregått flettes inn i den indirekte undervisningen. Den direkte og indirekte undervisningen står i en dynamisk dialogisk gjensidighet til hverandre. Observasjonene og forskningsintervjuene viser at barnehagelærerens undervisning med barna foregår gjennom hele barnehagedagen, og de erfaringer barn og barnehagelærere tilegner seg danner utgangspunkt for videre undervisning. Barnehagelærere tilpasser og endrer sin undervisning til det barnet eller barnegruppen som er deltakere. Funnene i den empiriske analysen er sammenfattet i en modell, Figur 1 (s. 57).

4.4 Oppsummering av analyse kapittel

Det empiriske materialet som ligger til grunn for dette forskningsprosjektet har i analysedelen blitt delt opp og systematisert for å gjøre funnene fra studien oversiktlige og for å kunne drøfte dem. Analyse kapittelet har blitt delt inn i tre deler;

For det første har jeg ut fra mitt forskningsprosjekt argumentert for bruk av begrepet undervisning om barnehagelæreres pedagogiske handlinger i sin interaksjon med barn i barnehagen. Argumentasjonen er underbygget teoretisk gjennom å vise til tidligere forskning, gitt definisjon av begrepet og barnehagens styringsdokumenter. I mitt forskningsprosjekt og videre analyse av empiri brukes begrepet undervisning og undervisningspraksis.

For det andre har jeg presentert hvilke elementer barnehagelærerne mener må være tilstede for at de kan undervise. Relasjoner, samspill, dialog og toddlerkultur er nøkkelord barnehagelærerne trekker frem. Elementene er også barnehagelærernes overordnede mål for deres undervisning med de yngste barna. Målene er god relasjonell, motorisk og språklig utvikling utfra barns egne forutsetninger. Barnehagelærerne arbeider prosess- og temaorientert for å nå målene.

Tredje del i analysen har belyst hvordan barnehagelærere underviser med de yngste barna. Det empiriske materialet har lagt til grunn for min utarbeidelse en modell, Figur 1 ”Hvordan barnehagelærere underviser med de yngste barna i barnehagen” (s. 57). Modellen har i analysen blitt belyst gjennom barnehagelærernes uttalelser og erfaringer, for så å drøftes og underbygges av relevant teori. Hovedfunnene viser at barnehagelærere veksler mellom en direkte og en indirekte undervisningsform i sin undervisning med de yngste barna.

Undervisningen foregår i interaksjon mellom barn og barnehagelærere gjennom de daglige aktivitetene i barnehagen. Analyse kapittelet har vist hovedfunnene i min studie.

I neste kapittel vil jeg belyse og drøfte hva som skjer i interaksjonen mellom barn og barnehagelærere i læringsaktiviteter ut fra et kulturhistorisk perspektiv.

5 Drøfting i et kulturhistorisk perspektiv

For å kunne forstå barns utvikling må en kjenne til de sosiale, kulturelle og historiske praksisene som barn lever og lærer i. Barnehagen er en pedagogisk institusjon der barn gjennom sin deltakelse både påvirker og påvirkes i samhandling og samspill med andre barn og voksne. Å få innsyn i barns hverdagsliv og aktiviteter i barnehagen kan fortelle oss noe om betydningen barnehagen og barnehagelæreren har for barns utvikling og læring. Et kulturhistorisk perspektiv åpner opp for å se *barnets perspektiv, barnehagelæreren perspektiv og forskerens perspektiv* i relasjon til hverandre. På den måten kan vi få innsikt i barnehagen og barnehagelæreres betydning for barns utvikling og læring (Hedegaard, 2008). Dette kapittelet vil belyse forskningsspørsmålet: ”Hva skjer i interaksjonen mellom barna og barnehagelæreren i læringsaktiviteter?” Gjennom å vise til tre observasjoner fra mitt empiriske materiale og barnehagelæreren uttalelser i forskningsintervjuene, analyseres og drøftes interaksjonen mellom barna og barnehagelæreren i et kulturhistorisk perspektiv. Tolkning vil ta utgangspunkt i barnets perspektiv, barnehagelæreren perspektiv og forskerens perspektiv. Forskerens perspektiv kommer frem gjennom tolkningen og av å ha vært deltaker i aktivitetene.

5.1 Sitronen

Her vises det til en observasjon fra et frokostmåltid på avdeling Marihøne, der Jesper på bakgrunn av sine erfaringer introduserer tema for samtalen. Gjennom samspill og kommunikasjon med barnehagelæreren JULIE utvides innholdet i samtalen mellom dem og de andre barna i aktiviteten. Barnehagelæreren JULIE veksler mellom å ha en indirekte og direkte form for undervisning, som vist i Figur 1.

JULIE forteller om barnas erfaringer, mål og undervisningsform

Dette handler om hvordan vi jobber i barnehagen, hvordan samtaler kan bli utvidet i hverdagssituasjoner. Jeg pleier å ta meg en kopp te til frokost, og da har jeg ofte sitron oppi. Barna vet at jeg har sitron i kjøleskapet, og de vet at noen ganger får de smake om de har lyst. Jesper er veldig opptatt av sitronen, han liker det veldig godt, synes sitronen er kjempegod. Det som skjer er at jeg på hans oppfordring henter sitron i kjøleskapet og skjærer den opp ved bordet. Målet er å gi barna en god opplevelse rundt måltidet, de skal bli møtt på en god måte der de opplever at deres innspill blir tatt imot av en trygg og tilstedeværende voksen. Gjennom å ta barnas innspill og bruke konkreter, kan det bli en fin samtale rundt

bordet. Her kunne jeg gripe fatt i de felles erfaringene som Jesper, jeg og de andre barna har i forhold til sitronen. En samtale som Jesper setter i gang og som jeg utvider sammen med ham og de andre barna (JULIE, 25.10.17).

JULIE ser frokost måltidet som en rutine situasjon der det kan spontant kan oppstå aktiviteter der det er muligheter for barns læring. Gjennom å bruke sine dialogiske ferdigheter, ta i bruk kjente konkreter for barna og opptre på en pedagogisk måte er hennes hensikt å få til en aktiv læring i samspillet med barna (Hammer, 2012). Hun benytter seg av en indirekte form for undervisning der hun tar utgangspunkt i barnets motiver, erfaringer og interesser.

Overordnede mål for undervisningen er relasjonell og språklig utvikling utfra barns egne forutsetninger.

Observasjon fra frokostmåltid på Marihøne, 27. september 2017

- 1 Klokken er 8 og på småbarnsavdelingen sitter fem barn i alderen 1,6 – 2,6 år og to
- 2 voksne og spiser frokost. JULIE sitter mellom to barn, Jesper på 2,6 år og
- 3 Malene på 2,0 år. JULIE hjelper barna å velge pålegg og smøre på, de
- 4 prater om det som er på bordet. Når alle har fått, smører JULIE på sin egen
- 5 skive og tar en slurk av koppen sin. Jesper snur seg til JULIE, får blikkontakt og sier;
- 6 "Te, Julie?" JULIE bekrefter Jesper; "Ja, jeg drikker teen min". Jesper ser på koppen
- 7 og strekker seg mot den. "Ville du lukte på den?", sier JULIE. "Ja", sier Jesper. JULIE
- 8 holder frem koppen og Jesper lukter, ser på JULIE igjen og sier; "Sitron?". "Nei, har
- 9 ikke sitron i den i dag" svarer JULIE. Jesper ser spørrende på henne. JULIE sier; "Vil
- 10 du jeg skal hente sitronen min i kjøleskapet?". Jesper smiler og sier; "Ja". JULIE
- 11 går og henter sitron og en kniv. Hun setter seg ned ved bordet igjen og begynner
- 12 å dele den opp i skiver/biter. Jesper snur seg til meg og ler. "Er det gøy med
- 13 sitron?", sier jeg. "Jaaa", sier Jesper. "Da kan vi smake". Så kryper han sammen i
- 14 kroppen og rister på hele seg og lager grimaser i fjeset. Han ser på meg igjen og
- 15 sier; "Det er surt". "Mmm, det er surt", sier jeg. Jesper har enda ikke smakt på
- 16 sitronen. Han snur seg til JULIE og ser på henne. "Vil du smake", sier hun. "Jaaa",
- 17 sier Jesper og tar sitronbiten. Han spiser og viser med hele kroppen sin at det er
- 18 surt og sier "Surt". Han følger nøye med når JULIE tilbyr de andre barna å smake
- 19 på sitronen. Noen vil ha og noen vil ikke. Samtalen rundt bordet fortsetter rundt
- 20 temaet sitron.....

Jesper sitt perspektiv

Jesper deltar i måltidet, han virker trygg på omgivelsene, barna og barnehagelæreren. Han bruker sine tidligere erfaringer når han henvender seg til JULIE, linje 6-11. Han vet at hun bruker å drikke te og han tar i bruk sine dialogferdigheter når han snur seg ved å bruke kroppen, får blikkontakt og bruker en spørrende tone. Han blir værende i dialogen med JULIE

gjennom blikkontakt og å snu kroppen etter henne når hun henter sitronen og setter seg ned igjen. Jesper involverer meg i samtalen ved å snu seg mot meg, le og respondere verbalt og kroppslig på det jeg sier, linje 12-16. Han viser meg at han kan noe om sitronens egenskaper både verbalt og kroppslig. Han virker ivrig og spent på hva som kommer til å skje når vi andre skal smake. Jesper deler sine erfaringer med alle deltakerne rundt bordet. Gjennom hele aktiviteten er han oppmerksom på temaet sitron, han følger JULIE i samtalen og ler frydefullt hver gang noen skal smake.

JULIE sitt perspektiv

JULIE møter Jesper ved å ha en åpen og anerkjennende kommunikasjon. Hun tar hans innspill på alvor gjennom det hun sier og gjør. Hun kjenner Jesper godt og vet hvilke erfaringer han har og spiller videre på dem. Hun bruker verbalt språk, kroppsspråk og konkrete i møtet med Jesper. Samtalen tar også utgangspunkt i det som er nært og kjent for Jesper, en hverdagssituasjon. I samspill og dialog med Jesper gir hun først mening til handlingene dem imellom, før hun trekker inn de andre barna. Hun arbeider med de overordnede målene for sin undervisningspraksis og gjennom en veksling mellom en indirekte og direkte undervisningsform bidrar hun til Jesper sin språklige og relasjonelle utvikling.

Tolkning av interaksjonen mellom JULIE og Jesper

Måltidet har en samspillende atmosfære som åpner opp for et kommunikativt møte der Jesper, JULIE og de andre barna kan samtale, være aktive og oppleve seg selv som deltaker (Johansson, 2013). Her trer også betydningen av det tredje frem, den delte virkeligheten mellom Jesper, JULIE og de andre barna. JULIE og Jesper involverer seg begge som subjekter i samtalen om sitronen. JULIE har en anerkjennende holdning til Jesper, hun viser engasjement og intensjon om å dele erfaringer sammen med Jesper (Østrem, 2008). Intensjonen til Jesper leder handlingene hans i kommunikasjonen med JULIE og de andre barna. Gjennom samhandling med andre tilegner barn seg spesifikke motiver og kompetanser. I delte aktiviteter med andre er barnets engasjement sentralt i forhold til hva barnet lærer eller ikke (Hedegaard, 2008). I denne observasjonen ser vi Jesper som er engasjert og aktivt deltakende i samtalen, han tar i bruk sine tidligere kompetanser og erfaringer og introduserer tema for samtalen. Det kan tolkes som at Jesper er motivert for å lære selv og indirekte bidra til andres læring. I denne aktiviteten får Jesper samtale og vise sine kunnskaper om sitronens egenskaper, ikke bare sammen med JULIE, men også med de andre barna. Jesper er det mer

kompetente barnet i gruppen og kan være med å bidra til de andre barnas utvikling av nærmeste utviklingszone (Skodvin, 2008). Denne observasjonen ga meg som observatør mulighet til å se hva som var Jesper sine intensjoner og hvordan han handlet ut fra interaksjon med sine omgivelser. Gjennom å ta Jesper sitt perspektiv gis det mulighet til å tolke hvordan han lærer i samhandling med andre (Hedegaard, 2008). JULIE tok i bruk sin faglige teori- og erfarings baserte kunnskap som barnehagelærer i sitt møte med Jesper og de andre barna. Hun grep muligheten for at Jesper sammen med de andre barna kunne samtale og reflektere rundt et tema, og sammen komme frem til svar som ga mening. JULIE har et mål om den gode samtalen i måltidet, hun har kunnskap om hvordan hun gjennom en indirekte form for undervisning kan rette barnas bevissthet mot et felles fokus. Hun kjenner barna og deres erfaringsbakgrunn, dermed kan hun også planlegge og bidra aktivt til hvordan den pedagogiske atmosfæren i måltidet skal være (Johansson, 2013). Her er det et eksempel på at jo mer barnehagelæreren planlegger og vet hva barnas bevissthet skal rettes mot, desto mer spontan kan man være for å se mulighetene som dukker opp for læring og utvikling (Doverborg et al., 2015). Det er også en observasjon som viser tydelig at JULIE arbeider med Hedegaards prinsipper for læring, hun relaterer innholdet i samtalen til Jesper sine erfaringer og lar interesse og motivasjon for aktiviteten utvikles hos ham. Gjennom å arbeide på denne måten kan JULIE gi Jesper muligheter for å danne seg et læringsmønster. Læringsmønsteret blir hans redskap for å møte andre og ulike utfordringer senere.

5.2 Elven

Her vises det til en observasjon fra en planlagt turaktivitet i Berg barnehage. Det er de fire eldste barna, Lise 2,7 år, Jakob 2,4 år, Mette 2,6 og Karen 2,9 år, på avdeling Sommerfugl og barnehagelæreren SIGRID som deltar. Barnehagelæreren SIGRID veksler mellom å ha direkte og indirekte form for undervisning slik Figur 1 viser.

SIGRID forteller om barnas erfaringer, mål og undervisningsform

På denne turen var det fire barn som var med, og de er kjent med å gå tur på fotballbanen. Før turen hadde vi samling og vi pratet om hva vi skulle gjøre. Vi hadde med oss baller og et delmål med aktiviteten var at vi skulle samarbeide om å få med oss utstyret og pakke ut ballene nede på banen. Når ballene var ute hadde jeg planlagt en ballaktivitet der vi skulle trille ball til hverandre og øve på å ta imot og sende. Jeg så at Lise ikke synes det var så interessant og derfor avbrøt aktiviteten ganske kjapt. Jeg fortsatte med ballaktivitet med de andre barna, men hadde henne i sidesynet. Jeg synes det må være helt ok å gi beskjed om at dette synes ikke jeg var interessant. Når barna er med meg ønsker jeg at de skal erfare at det er lov å utforske selv. Etter at Lise hadde satt i gang en vannlek så ble barna mer interessert i

det og da valgte jeg å avbryte ballaktiviteten. Jeg gikk derfor bort og foreslo at vi skulle lytte. Barna har vært på tur til elven flere ganger så jeg visste de ville kunne mestre å høre den. Denne gangen var det Lise som responderte først. Nå hadde vi samme fokus i gruppen igjen og vi fikk en fin opplevelse sammen ved elven (SIGRID, 19.10.17).

SIGRID har planlagt en tur sammen med barna som også skal inneholde en ball aktivitet. Et delmål med turen er å samarbeide om å ta med utstyr og forberede ballaktivitet. Samling gjennomføres før turen som forberedelse. Gjennom å bruke sine dialogiske ferdigheter både verbalt og kroppslig, ta i bruk baller som konkrete og opptre på en pedagogisk måte er hennes hensikt å få til en aktiv læring i samspillet med barna på turen (Hammer, 2012). Hun benytter seg både en direkte og indirekte form for undervisning der hun tar utgangspunkt i barnets motiver, erfaringer og interesser, vist i Figur 1. Overordnede mål for undervisningen er relasjonell, språklig og motorisk utvikling utfra barns egne forutsetninger.

Observasjon av tur med barn fra avdeling Sommerfugl, 11. oktober 2017

- 1 Barnehagelæreren SIGRID og Lise, Jakob, Mette og Karen skal på tur til
- 2 fotballbanen som ligger like ved barnehagen. Barna er i alderen 2,4-2,9 år og for
- 3 barna er dette en tur de kjenner godt. SIGRID hadde planlagt å ha en ballaktivitet
- 4 på banen, så hun har funnet frem et ballnett med baller i ulike farger. Barna er
- 5 med å bære ballnettet ned på banen, åpne nettet og få ut ballene. SIGRID sitter
- 6 på bakken og begynner å trille ball med barna. Lise 2,7 år mister fort interessen
- 7 for ballaktiviteten. Hun begynner å gå rundt og finner en dam. Hun plasker først
- 8 nedi med hendene, også med beina. Hun ler og snur seg til de andre i gruppen.
- 9 Jakob avslutter sin ballaktivitet og går bort til Lise. Han plasker også i dammen. De
- 10 ler, Lise ser på meg og sier "Hopp". Jeg hopper uti dammen, Lise og Jakob ler
- 11 høyt og hopper de også. Nå kommer de to andre barna og SIGRID også bort.
- 12 SIGRID tar hånden opp til øret sitt og sier "Hysj". Barna blir stille og alle lytter
- 13 sammen. "Hva er det vi hører?", sier SIGRID. Lise snur seg mot enden av
- 14 fotballbanen. "Elven", sier hun. "Vi må gå bort og se", sier SIGRID. Barna, SIGRID
- 15 og jeg går til enden av fotballbanen. Der finner vi elven. Her blir vi en
- 16 god stund...

Lise sitt perspektiv

Lise samarbeider godt med de andre barna og Sigrid om å gjøre klart for ballaktivitet. Hun er oppmerksom og tilstede og synes det er gøy når de mestrer oppgaven. Lise følger med på Sigrid som viser hva de skal gjøre i ballaktiviteten. Hun triller ballen sin en gang, mister så interesse og motivasjon for å fortsette, linje 6. Hun reiser seg og går. Når hun finner en dam setter hun i gang en vannleksaktivitet selv. Etter en kort stund ser hun på de andre og får respons fra Jakob som kommer bort til henne og deltar i aktiviteten. Etter en stund blir jeg

også invitert inn av Lise, linje 10. Når Sigrid og de andre barna kommer bort avslutter Lise vannaktiviteten. Hun ser på Sigrid, lytter og responderer på det hun sier, linje 12. Lise får bekreftelse fra Sigrid om at det elven og at de skal gå bort og se. Lise er ivrig og løper bort til elven.

SIGRID sitt perspektiv

SIGRID hadde planlagt en aktivitet der målene var å utfolde seg motorisk, samarbeide og utforske sammen ute. SIGRID samtaler med barna om hva de skal gjøre og lar barna komme med forslag til hvordan de kan få ballene ut av nettet. Hun er oppmerksomt tilstede og inkluderer alle barna i samtalen. Hun viser med kroppen sin samtidig som hun forteller hvordan de skal gjennomføre ballaktiviteten. Hun er oppmerksom på at Lise avbryter aktiviteten, hun følger henne med blikket, men fortsetter å være i ballaktiviteten med de andre barna. SIGRID lar Lise utforske området på egen hånd. Når Jakob også avbryter aktiviteten følger hun også han med blikket, men fortsetter ballaktiviteten med de to andre barna. Etter en liten stund avslutter hun ballaktiviteten og går sammen med de to barna bort til Lise og Jakob. Hun sier ikke noe om aktiviteten Lise og Jakob holder på med, men kommer med et nytt innspill til barna. Hun bøyer seg ned i høyde med barna, tar seg til øret og spør om de kan høre noe. Når Lise responderer bekrefter hun ved å si at de må gå bort og se. Gruppen går samlet bort til elven.

Tolkning av interaksjonen mellom SIGRID og Lise

Meningsfulle motiver skapes for barnet gjennom erfaring og det å tilegne seg kompetanser i nye aktivitetssettinger. Når barn deltar i fellesaktiviteter blir de oppmerksomme på egne behov og mål. Det viktigste motivet til barn må forstås ut fra hva barnet synes er den viktigste aktiviteten på et gitt tidspunkt (Hedegaard, 2008). Dette kommer tydelig frem gjennom Lise sitt perspektiv på aktiviteten. Hun er oppmerksomt tilstede og samarbeider med SIGRID og de andre barna om å løse oppgaven med å få ut ballene av nettet og gjøre klart for ballaktivitet. Hun gir uttrykk for mestringsglede sammen med de andre barna. Når ballaktiviteten starter avbryter Lise aktiviteten, hun var ikke lenger motivert og engasjert i den. Lise starter på en ny aktivitet, vannlek, og den aktiviteten blir den viktigste for henne akkurat da. Lise sitt motiv var ikke lenger det samme som forventningene og motivene SIGRID hadde for ballaktiviteten (Hedegaard, 2008). SIGRID observerer at Lise avbryter ballaktiviteten, men fortsetter med ballaktiviteten med de andre barna. SIGRID uttrykker at hun har et mål om at barna skal oppleve og erfare det å utforske på egen hånd. Når

ballaktiviteten avsluttes henvender SIGRID seg igjen til Lise. Hun får hennes oppmerksomhet ved å rette bevisstheten hennes mot lyden av elven. SIGRID toner seg inn på Lise, hun mestrer å se mulighetene som dukker opp for å invitere Lise inn i en ny aktivitet sammen med de andre barna. SIGRID vekker ny interesse og engasjement hos Lise gjennom sin interaksjon med henne og Lise blir motivert til å gå inn i en ny aktivitet. Hvordan barnehagelæreren hjelper barnet videre er av stor betydning. Observasjonen av interaksjonen mellom SIGRID og Lise viser at SIGRID klarer å ta Lise sitt perspektiv og handle ut fra det (Hedegaard, 2008). SIGRID har også fått innsikt i Lise sine interesser, motiver og engasjement, hennes utviklings- og læringsprosesser. Kunnskaper som hun kan anvende i videre planlegging av aktiviteter og undervisning.

5.3 Pinnsvin

Her vises det til en observasjon av en planlagt undervisningsaktivitet på avdeling Maurtua, der TOM og en gruppe barn har en formingsaktivitet. TOM veksler mellom å først ha en direkte form for undervisning, før han på bakgrunn av barnas innspill, interesse og motivasjon underveis veksler mellom direkte og indirekte undervisningsform, Figur 1. Observasjonen er filmet av meg som observatør.

TOM forteller om barnas erfaringer, mål og undervisningsform

Formingsaktiviteten ble planlagt på bakgrunn av et pinnsvin vi møtte på tur. Barna ble opptatt og pratet om pinnsvinet resten av dagen og neste dag også. Det ble da naturlig å tenke at dette kan vi jobbe videre med. På uteområdet var det barnåler som minnet om piggene til pinnsvinet. Disse samlet vi og tok inn. Da barna har tidligere erfaring med å lage trolldeig, så kunne barnåler introduseres som et nytt formingsmateriale i tillegg til trolldeigen. Målet med aktiviteten var å ha en fellesopplevelse der barna deltok i hele prosessen med å lage deig og å ha en samtale sammen der vi gjenkalte opplevelsen og møtet med pinnsvinet. Det var ikke et produkt som var målet, men prosessen, få kjenne og sanse ulike materialer sammen.

Det er samtalen underveis som er viktig, å veilede og koble alle barn på, få de med i fellesskapet og se seg selv og andre som deltakere sammen. Som med Hans som vil gjøre alt selv. Han må få erfare det å vente på tur, at alle barn skal få delta. Men det er viktig å sette ord på det til ham, la han vite at jeg ser og hører hva han vil. Han må bli møtt. Hans mestret å vente på tur når jeg møtte han på denne måten. Likevel opplevde jeg det som viktig at Hans fikk en bit deig på slutten for at han skulle oppleve medvirkning og klare å holde ut hele aktiviteten. Det er også læring.

Det er jo helheten som er viktig, her er det mange små mål som blir til et større mål. Men det å kontinuerlig arbeide med å bygge relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne er viktig. At barna opplever at de kan og blir anerkjent for den de er. Det er ikke noe som er riktig eller feil. Et barn syns det som var spennende var å plukke deigen i biter, et barn syns å sette på og ta av barnåler var spennende. Men det er det å være sammen om noe, barna er kommet på ulikt sted i læringsprosessen sin (TOM, 25.10.17).

TOM har planlagt en formingsaktivitet på bakgrunn av barnas interesser og innspill. Han har et mål for hva barna skal erfare og oppleve, og skaper gjennom formingsaktiviteten en situasjon der det kan være muligheter for barn å lære. Gjennom å bruke sine dialogiske ferdigheter, ta i bruk kjent materiale for barna og tilføre et nytt materiale, er det hans hensikt å få til en aktiv læring i samspillet med barna (Hammer, 2012). Han benytter seg først av en indirekte form for undervisning, før han gjennom aktiviteten veksler mellom en direkte og indirekte undervisningsform, Figur 1. Overordnede mål for undervisningen er relasjonell, språklig og motorisk utvikling utfra barns egne forutsetninger. TOM fremhever samtalen, triangulering, fellesskap, medvirkning og det å få være del av ulike læreprosesser.

Observasjon av formingsaktivitet på småbarnsavdeling Maurtua, 4. oktober 2017

- 1 TOM har funnet frem utstyr og ingredienser til å lage trolldeig. Han sitter sammen
- 1 med fire barn rundt bordet. Hans 2,6 år er ivrig, han strekker seg mot bollen og 3
- 2 sier; "Oppi der, oppi der". TOM snur seg til Hans; "Ja, klarer du å helle oppi?". 4
- 3 Hans klapper i hendene og sier; "Ja, mel". Han heller og sier; "Oj". TOM ser på 5
- 4 Hans og sier; "Husker du vi lagde sånn?". Hans heller ferdig og sier "Ja!", peker på
- 5 en flaske med olje og sier; "Den". TOM svarer, "Ja, den skal oppi etterpå". TOM
- 6 snur seg mot Mari; "Vil du ta oppi, Mari?". Hans drar i ermet på TOM. TOM snur
- 7 seg og sier; "Du må vente, nå er det Mari sin tur". "Nei", sier Hans og vrir seg på
- 8 stolen. TOM fortsetter å helle sammen med Mari, Hans ser på og lager "mmm"
- 9 lyd. TOM fortsetter å lage deigen sammen med barna. Alle får hjelpe til etter tur.
- 10 Hans protesterer med lyd hver gang det ikke er hans tur. TOM bekrefter Hans
- 11 gjennom å si; "Jeg ser at du vil tømme, men nå er det Mari sin tur". Dette gjentas
- 12 gjennom hele prosessen med å lage deig. Når deigen skal eltes ferdig sier TOM til
- 13 barna at det må han gjøre. Hans protesterer, han vil gjøre det. TOM gir Hans en
- 14 bit av deigen. Hans ser på TOM og gjør det samme med sine hender og deig som
- 15 TOM gjør. Deigen er ferdig, alle får en bit og det tømmes barnåler utover bordet...

Hans sitt perspektiv

Hans virker klar for formingsaktiviteten, han har oppmerksomheten sin rettet mot TOM og viser med hele kroppen sin og det han sier at han vet hva som skal skje. Han bruker kroppen

sin, verbale utsagn og kommunikatív peking for å vise at han har erfaring med det å lage trolleig. Han mestrer å være i dialog med TOM om den oppgaven de sammen skal løse gjennom blikkontakt og adekvat respons på det TOM spør om. På bakgrunn av sine erfaringer kan Hans fortelle hva som skal skje videre i prosessen og han får bekreftelse fra TOM om at det er slik, linje 2-6. Det er utfordrende for Hans å forholde seg til at de andre barna skal delta i det å lage deigen. Han protesterer høylytt med kropp og verbale utsagn når det ikke er hans tur. Selv om han får bekreftelse fra TOM om at han ser og hører hva han ønsker. Han protesterer under hele vente på tur prosessen gjennom å være urolig i kroppen og lage lyd, linje 8-12. Likevel ser han på de andre barna når de tømmer i bollen og han reiser seg ikke fra stolen. Hans vil elte deigen, han protesterer på at det er TOM som skal gjøre det, linje 14. Når han får en bit deig og får delta i prosessen blir han rolig i kroppen, lager ikke lyd og konsentrerer seg om oppgaven. Han viser at han kan imitere TOM sine handlinger med deigen gjennom å gjøre det samme. Han virker fornøyd med sitt elte arbeid med deigen, linje 15-16. Når alle barna har fått sin bit med deig er Hans rolig og begynner å arbeide.

TOM sitt perspektiv

TOM tar utgangspunkt i en fellesopplevelse han og barna har hatt sammen på tur for å planlegge en formingsaktivitet. Opplevelsen med pinnsvinet var noe barna ble interessert i og det motiverte dem til å utvide samtalen seg imellom og med de voksne. TOM tok utgangspunkt i en kjent erfaring og materiale for barna. Han bygget videre på denne erfaringen gjennom å introdusere et nytt formingsmateriale som kunne brukes sammen med trolleigen. Han bruker gjenkalling aktivt i aktiviteten sammen med barna, setter ord på den felles opplevelsen med Pinnsvinet. Under prosessen med å lage deig styrte TOM aktiviteten gjennom en direkte form for undervisning der han inkluderte barna etter tur til å delta aktivt i handlingene. Samtidig var han oppmerksom på ulike uttrykk, både verbale og kroppslige fra barna. Som ved å bekrefte Hans som ville gjøre alt selv, han møter Hans i en anerkjennende kommunikasjon gjennom det han sier, viser og gjør med kroppen sin. Han viser samtidig forløpet i aktiviteten til de andre barna, alle skal få delta. For TOM er det viktig å få alle barna med i samtalen og prosessen – triangulering. TOM vurderer kontinuerlig barnas deltakelse i aktiviteten, som når han gir Hans en bit med deig til å elte. Dette er fordi han vurderer at Hans sin utholdenhet i aktiviteten kan slutte og dermed hjelper han Hans videre i prosessen.

Tolkning av interaksjonen mellom TOM og Hans

TOM sin planlegging og utføring av aktiviteten kan ses i lys av Hedegaards prinsipper for læring som er nødvendige for å kunne arbeide med barnets nærmeste utviklingszone. TOM har tatt hensyn til alle barna i sin planlegging av aktiviteten ved å gripe fatt i barnas felles interesse for pinnsvinet og relaterer innholdet i aktiviteten til det. I formingsaktiviteten tar han utgangspunkt i barnas erfaringer med et kjent materiale samtidig som han tilfører et nytt. I sin indirekte undervisning i aktiviteten spiller han videre på innspillene og interessene til barna i samspill og kommunikasjon med dem. Det kan tolkes som at barna blir motiverte til å delta. Introduksjon av et nytt materiale kan utvide aktiviteten og føre til en ny erfaring. Som Figur 1 også viser er boksene *tema*, *utvide tema* og *ny erfaring* stiplede, dette er for å illustrere at det er en utviklingsprosess i interaksjon sammen med barna.

Barns motiv blir ledende når de opplever aktiviteten som meningsfull, og erfarer barn meningsfulle aktiviteter i barnehagen kan det føre til læring (Hedegaard, 2008). Hans var engasjert og ivrig deltaker i formingsaktiviteten både gjennom verbale og kroppslige utsagn og i dialog med TOM. For Hans var det viktigste motivet i aktiviteten å lage deigen sammen med TOM, og det blir utfordrende for ham når hans motiv ikke sammenfaller med TOM sine forventninger til gjennomføring av prosessen. Han protesterer både kroppslig og verbalt når han ikke får realisert intensjonen sin om å lage hele deigen sammen med TOM. I delte aktiviteter vil det oppstå konflikter når barn har ulike motiver og forståelse av en aktivitet (Hedegaard, 2008). TOM bekrefter Hans og setter ord på at han forstår at Hans har et annet motiv. Tom fortsetter aktiviteten slik han hadde planlagt. Han støtter og hjelper Hans i aktiviteten gjennom å anerkjennende bekrefte Hans at det er vanskelig å vente på tur. TOM vurderer kontinuerlig perspektivet til Hans, han ønsker at Hans skal oppleve og erfare mestring i aktiviteten og i det å vente på tur. TOM har også et mål om at Hans skal få oppleve medvirkning i aktiviteten og derfor gir han Hans en bit deig på slutten av deigprosessen. TOM vurderte det også ut fra at Hans skal klare å holde ut hele aktiviteten. Å se en aktivitet ut fra barns perspektiv gir muligheter for å forstå hvordan barnet lærer og bidrar i fellesaktiviteter (Hedegaard, 2008). Gjennom at TOM klarte å se Hans sitt perspektiv i prosessen og agerer ut fra hans intensjoner og handlinger, bidro det til at Hans mestret å engasjere seg i fellesaktiviteten sammen med de andre barna. Som Hedegaards prinsipper for læring sier; barns kapasitet for å danne et læringsmønster bør utvikles så dette mønsteret blir et redskap for å møte den mangfoldighet av utfordringer som barnet møter senere.

5.4 Barna, barnehagelæreren og forskeren i et kulturhistorisk perspektiv

I kulturhistorisk forskning deltar forskeren i de aktivitetene som studeres og på den måten kan forskeren få innsikt i og forstå hvordan barn skaper egne aktiviteter og deltar i sitt hverdagsliv i barnehagen. Forskningen åpner også opp for hvordan barnehagelæreren møter barn, kommuniserer og samspiller med dem i ulike aktiviteter (Hedegaard & Flear, 2008). I min studie og innhenting av empiri har jeg fått følge barn og barnehagelærere i ulike aktiviteter innad i deres barnehagepraksis. Gjennom å observere både barnets og barnehagelærernes perspektiv har det gitt muligheter til å se hva som skjer i interaksjonen mellom barna og barnehagelærerne i læringsaktiviteter. Hvordan barn deltar og hvilke intensjoner de har i ulike fellesaktiviteter og betydningen av hvordan barnehagelæreren møter barn, kan ta deres perspektiv og handle på bakgrunn av det kommer frem i tolkningen av mitt empiriske materiale.

Funnene i min studie viser betydningen ved å se barnets perspektiv og barnehagelæreren perspektiv i relasjon til hverandre. Det ga grunnlag for en forståelse for hvilke intensjoner, motiver og engasjement barnet har i ulike fellesaktiviteter innad i barnehagen i samspill og kommunikasjon med barnehagelæreren og andre barn. Det empiriske materialet får frem at barns og barnehagelæreres motiver ikke nødvendigvis er det samme, barnehagelæreren kan ha andre forventninger til hva som skal skje i en aktivitet enn barnet. Hvordan han eller hun løser den utfordringen har betydning for barnets videre deltakelse i aktiviteten. Barnets perspektiv får frem betydningen av det å ta utgangspunkt i deres interesser og erfaringer i aktiviteter, og det engasjementet barn viser når en aktivitet oppleves som meningsfull for dem. Å bli møtt av en barnehagelærer som forstår barnets motiver, anerkjenner, støtter og hjelper barnet ved å løse utfordringer sammen med dem er av stor betydning. Når barnehagelæreren mestrer å møte barnet, kan ta deres perspektiv og handle deretter i interaksjonen mellom dem, har det stor betydning for barnets utvikling og læring.

Studiens funn viser også hvordan barnehagelærere tar i bruk både sine erfarings- og teoribaserte kunnskaper i møtet med barna, i sin planlegging, gjennomføring og refleksjon over læringsaktivitetene. Barnehagelærerne tar hensyn til barn og barnegruppen i planlegging av aktiviteter og innholdet relateres til barnas erfaringer og interesser i både planlegging og gjennomføring. Når barnet mister interessen for aktiviteten går barnehagelæreren inn og arbeider videre med barnets motivasjon. Det betyr ikke å "holde" på dem i aktiviteten, men som observasjon av Lise og SIGRID viser; Lise mister interessen for ballaktiviteten og startet

en egen aktivitet. SIGRID ga rom for Lise til å skape egen aktivitet før hun på et senere tidspunkt motiverte Lise inn i en ny fellesaktivitet med gruppen. For å kunne ta barnets perspektiv må barnehagelærerne kjenne barnet godt og ha kunnskap om deres forutsetninger for å holde på motivasjon i en gitt aktivitet. Å kjenne til barnets kapasiteter kan ha betydning for deres utvikling læringsmønstre. Læringsmønsteret til barn blir redskaper de bruker i møte med nye utfordringer senere. Funnene her viser hvordan barnehagelærerne i sin undervisningspraksis arbeider med barnets nærmeste utviklingssone og det er knyttet til noen av Hedegaards prinsipper for læring som må være tilstede når det arbeides med barnets nærmeste utviklingssone. Funnene knyttes også til Figur 1 og boksene tema, utvide tema og ny erfaring – her er linjene stiptet for å vise at det er interaksjonen mellom barn og barnehagelæreren i læringsaktivitetene som forutsetter videre utvikling av barns utviklings- og læringsprosesser.

5.5 Oppsummering av drøftingskapittel

I dette kapittelet har jeg analysert og drøftet hva som skjer i interaksjonen mellom barna og barnehagelæreren i læringsaktiviteter i et kulturhistorisk perspektiv. Utdrag fra det empiriske materialet, tre observasjoner og barnehagelærernes uttalelser, har vært utgangspunkt for tolkning i barnets perspektiv, barnehagelærerens perspektiv og forskerens perspektiv.

Funnene i studien viser betydningen av å se barnets perspektiv; deres motiver, engasjement og handlinger i fellesaktiviteter med andre. Barnets perspektiv gir innsikt i hvordan barn utvikler seg og lærer i samspill med andre. Barnehagelærere som tar barnets perspektiv i hvordan de møter, kommuniserer og samspiller med barna har stor innvirkning på barns utvikling og læring. I planlegging, gjennomføring og refleksjon over læringsaktiviteter planlegger barnehagelærerne ut fra barns interesser, erfaringer og forutsetninger. Funnene som er belyst og drøftet i dette kapitelet viser hvordan det kulturhistoriske vitenskapsteoretiske perspektivet kan åpne opp for innsikt i barns hverdagsliv og aktiviteter i barnehagen, og den betydning barnehagelæreren har for barns utvikling og læring.

I neste og avsluttende kapittel vil jeg reflektere over studiens tema, undervisning i barnehagen. Jeg kommer også inn på kjennetegn ved barnehagelæreres undervisningspraksis med de yngste barna, refleksjon over egen forskerrolle og veien videre.

6 Avsluttende refleksjoner

I det avsluttende kapittelet vil jeg gi vise til noen refleksjoner av studien. Fokuset i forskningsprosjektet var å undersøke og belyse hva barnehagelærere la vekt på i sin undervisningspraksis med de yngste barna og hvordan barnehagelærerne underviste i ulike aktiviteter med barna. Dermed ble det arbeidet ut fra følgende problemstilling:

Hva kan undervisningspraksis med de yngste barna være?

For å kunne besvare og belyse problemstillingen var det også utarbeidet to forskningsspørsmål; *Hvordan utøver barnehagelærere undervisningspraksis med de yngste barna?* og *Hva skjer i interaksjonen mellom barna og barnehagelæreren i læringsaktiviteter?* Gjennom en kulturhistorisk teoretisk forankring og en kvalitativ metodisk tilnærming er problemstilling og forskningsspørsmål besvart gjennom analyse, drøfting og presentasjon av empiriske funn i kapittel 4 og 5. Jeg vil likevel her vise til noen oppsummerende refleksjoner over temaet undervisning i barnehagen, en kulturhistorisk tilnærming og barnehagelæreres undervisningspraksis. Jeg kommer inn på hva som kjennetegner barnehagelæreres undervisningspraksis med de yngste barna, i tillegg til refleksjoner over egen forskerrolle og muligheter for utvikling av et nytt forskningsstudie.

6.1 Undervisning i barnehagen

Tema for denne studien har vært undervisning med de yngste barna i barnehagen og det undervisningsarbeidet som foregår i de yngste barnas utdanning. Utgangspunktet for studien var en egen interesse for de begrepene som brukes om de pedagogiske handlingene barnehagelæreren gjør i sin interaksjon med barn i ulike aktiviteter. Handlinger og meningsskaping som skjer i barnehagen må forstås ut fra den konteksten som den oppstår i, og på den måten kan vi gi innhold til begreper som brukes om de pedagogiske handlingene barnehagelæreren gjør (Brinkkjær & Høyen, 2011). For meg har det fremstått som motsetningsfullt at barnehagen er det første frivillige steget i utdanningsforløpet, men begrep som utdanning og undervisning brukes ikke i barnehagen. Styringsdokumentene, både rammeplanen og barnehageloven, sier mye om hva barnehagelæreren og det øvrige personalet skal gjøre i sitt pedagogiske arbeid med barn, det er et komplekst samfunnsoppdrag og det kan fortolkes på ulike måter. Å sette ord på og gi innhold til begrepet undervisning kan definere det undervisningsarbeidet barnehagelærerne gjør gjennom sine pedagogiske

handlinger og interaksjoner med barna. Jeg mener et felles språk kan bidra til en større felles forståelse for det pedagogiske arbeidet barnehagelærerne gjør sammen med barna i barnehagen. Som Sæbbe (2017) sier så mangler det et felles språk for å sette ord på at barnehagelærere arbeider med fag og barns læringsprosesser. Et felles språk kan også være med på å sikre at kvalitetsforskjellene i barns barnehagetilbud blir mer likeverdige. Jeg er selv barnehagelærer og arbeider i barnehagens praksisfelt med de yngste barna, og som utdypet i kapittel 2.1, mener jeg det er barnehagefeltet som må gi innhold til undervisningsbegrepet for at det skal gi mening og kunne bidra til å tydeliggjøre barnehagelærerens rolle og betydning for barns utvikling og læring. Gjennom å utføre en studie der undersøkelsesfokuset er på hva barnehagelæreres undervisningspraksis med de yngste barna kan være, er det mitt bidrag til barnehagefeltet for å gi begrepene undervisning og undervisningspraksis med de yngste barna innhold og mening.

Jeg vil presisere at det er jeg som i dette forskningsprosjektet bruker begrepene undervisning, undervisningspraksis og utdanning om det pedagogiske lærerarbeidet barnehagelærerne gjør i sin interaksjon med barn i hverdagsaktiviteter. Derfor har jeg i begynnelsen av analysekapittelet 4.1 utdypet og knyttet begrepene til tidligere forskning, barnehagens styringsdokumenter og argumentert for hvorfor jeg mener undervisning er det mest egnede begrepet å bruke om barnehagelæreres pedagogiske handlinger i sin undervisningspraksis og hva det kan tilføre barnehagefeltet. Funn fra min studie viser, i likhet med tidligere funn, behov for mer forskning på hva undervisning i barnehagen er og hvordan undervisning som begrep kan forstås i en barnehagekontekst. Undervisningsbegrepet i denne studien har blitt knyttet til barnehagen som første steg i utdanningsforløpet (KD, 2013, s. 10) og definert som et begrep for å beskrive barnehagelærerens yrkesrolle (Jansen, 2006) og deres betydningsfulle rolle som aktører for barns utvikling og læring (Hammer, 2012). Undervisning i barnehagen er temaorientert og lekbasert, og må forstås ut fra barnehagens tilnæringsmåter og tradisjoner (Doverborg et al., 2015). Barnehagelærere underviser gjennom kommunikasjon i samhandling, der barnehagelærerne og barna forhandler om mening og innhold i en aktivitet (Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Undervisningsbegrepet setter ord på det pedagogiske arbeidet barnehagelærere gjør i sin interaksjon sammen med barna i ulike aktiviteter.

6.2 Kulturhistorisk tilnærming og undervisningspraksis i barnehagen

En kulturhistorisk tilnærming i studien har åpnet opp for å gå inn i barnehagen og bli kjent med og få innsikt i de sosiale, kulturelle og historiske praksisene som foregår der. Mening om pedagogiske handlinger, intensjoner og motiver må forstås i den konteksten de foregår i (Brinkkjær og Høyen, 2011). Barnets perspektiv har blitt inkludert i forskningen, og på den måten har det gitt en forståelse for hva som har betydning for deres utvikling og læring.

Barnehagen er en pedagogisk institusjon der barn gjennom sin deltakelse i hverdagslivet og i ulike aktiviteter både påvirker og påvirkes i samhandling og samspill med andre barn og voksne. Betydningen barnehagen og barnehagelæreren har for barns utvikling og læring kommer frem i studien gjennom å se barnets perspektiv, barnehagelærerens perspektiv og forskerens perspektiv i relasjon til hverandre i ulike læringsaktiviteter (Hedegaard & Fler, 2008). Ut fra min teoretiske forankring og metodiske tilnærming finner jeg gjennom analyse og drøfting av empiriske funn at barnehagelærere underviser med de yngste barna.

Barnehagelærerne har satt ord på og reflektert rundt egen undervisningspraksis med barna og mål for denne. Barnehagelærernes undervisning med de yngste barna preges av en veksling mellom en direkte og indirekte undervisningsform. Det er gjennom interaksjonen mellom barn og barnehagelærere det oppstår muligheter for å skape mening, ny kunnskap og læring. Undervisningspraksisen foregår i de daglige aktivitetene barn og barnehagelærere interagerer i sammen. Ved å se på hva som skjer i interaksjonen mellom barn og barnehagelærere i læringsaktiviteter kommer barnets og barnehagelærernes motiver, intensjoner og engasjement frem. Motiver som ikke nødvendigvis samsvarer, barnet kan ha andre motiver og intensjoner enn barnehagelæreren. Men å bli møtt av en barnehagelærer som mestrer å møte barnet der det er, kan ta deres perspektiv og handle deretter i interaksjonen mellom dem gir gode betingelser for barns utvikling og læring. Funnene viser at barnehagelærere som evner å ta utgangspunkt i barnets interesser og erfaringer i ulike læringsaktiviteter, i sin planlegging, gjennomføring og refleksjon i etterkant er av stor betydning.

6.2.1 Kjennetegn på barnehagelæreres undervisningspraksis

I det empiriske materialet kommer det tydelig frem at barnehagelærerne i denne studien har et sosiokulturelt syn på læring, læring og utvikling er forbundet med erfaringer barn gjør seg i aktiviteter i barnehagens hverdagsliv, i et fellesskap der både barnet påvirker og påvirkes (Nordtømme, 2010, s. 26). I innledningen av teksten tas vi med på en eventyrstund i Berg barnehage der barna og barnehagelæreren er sammen om å formidle et eventyr. De lytter til

hverandre, de gir hverandre innspill og kommer selv med innspill – de erfarer, opplever og kommuniserer en fortelling sammen. Her kommer fortsettelsen:

Barna er kommet inn i gapahuken, noen sitter og noen ligger i en liten halvsirkel. På benken foran dem står det en liten blå koffert der en liten hale stikker ut. Barnehagelærer TOM sitter stille bak kofferten og når barnas oppmerksomhet er rettet mot ham begynner det.... ut av kofferten kommer en bukk, to bukker og tre bukker. Barna sier "lille", "mellom" og "store" bukken, de har hørt eventyret før, de vet hva som skal skje. "Tollet", sier Leah. TOM hadde glemt trollet, men nå kom det frem og det skulle ligge under broen. Barna og TOM forteller eventyret sammen. Når de er ferdig så leker barna eventyret med konkretene og TOM lytter (Observasjon fra Berg barnehage).

Jeg undret meg i innledningen, var det undervisning det TOM gjorde i samspill og interaksjon med barna? Funn fra denne studien viser at det er undervisning det TOM gjør. TOM veksler her mellom en direkte og indirekte undervisningsform, den form for undervisning som barnehagelærerne trekker frem som mest fremtredende i barnehagens undervisningspraksis med de yngste barna. Undervisningen foregår i samspill og kommunikasjon mellom barna og barnehagelæreren, i interaksjonen mellom dem kan tema utvides og barna tilegne seg nye erfaringer. Erfaringer som danner utgangspunkt for ny undervisningsaktivitet, vist i Figur 1.

Barnehagelærernes undervisningspraksis med de yngste barna kjennetegnes ved at den tar utgangspunkt i barnets erfaringer og interesser, det som er nært for dem i ulike aktiviteter. I interaksjon med barnet, i samspill og kommunikasjon, tilpasser barnehagelærerne sin undervisning til barnets nærmeste utviklingszone. Hedegaards prinsipper for læring som forutsettes for å kunne arbeide med barnets nærmeste utviklingszone kommer frem i analyse og drøfting av empiri. Prinsipper som kan ses som kjennetegn på barnehagelærernes undervisningspraksis med de yngste barna. Barnehagelærerne tar hensyn til hvert enkelt barn når de planlegger for hele gruppen og innholdet i aktivitetene er relatert til barnets erfaringer. Aktivitetenes innhold er relatert som helhet til det generelle tema, god relasjonell, motorisk og språklig utvikling. Motivasjon og interesse for aktiviteten utvikles i stor grad hos barnet. Barnehagelærerne har en gjentakende og forutsigbart struktur i sin undervisningspraksis med barna, og på den måten arbeider de med å utvikle barnets kapasitet for selv å kunne danne seg et læringsmønster. Læringsmønsteret vil være barnets redskap for å kunne møte nye utfordringer senere. Barnehagelærerne integrerer utvikling av ferdigheter med prestasjoner som barnet har tilegnet seg i andre aktiviteter.

6.2.2 Refleksjon over egen forskerrolle i studien

En samfunnsforsker deltar både i aktiviteter i hverdagslivet ved å studere andres behov og motiver og på samme tid er det disse aktivitetene som er undersøkelsesfokuset, fokus på barn og barnehagelæreres motiver, prosjekter og intensjoner. Dermed må forskeren også ta i betraktning egen deltakelse, sine motiver, prosjekter og intensjoner som en del av aktivitetene som det er forsket på. Forskeren må også kommunisere klart sine mål og intensjoner til de personene som deltar i forskningen (Hedegaard, 2008). I min studie har jeg som forsker vært deltaker i ulike aktiviteter sammen med barnehagelærere og barn. Jeg har kommet inn i barnehagen for å forstå hva som skjer i barns hverdagsaktiviteter og barnehagelæreres undervisningspraksis. Jeg som forsker har fått mulighet til å se hvordan barn interagerer med sine omgivelser, i samspill og kommunikasjon med andre barn og barnehagelærere i læringsaktiviteter. Det har gitt muligheter til å se hvordan barnehagelæreren i sin undervisningspraksis arbeider med barns utvikling og læring, deres planlegging, gjennomføring og refleksjon over egen undervisningspraksis. Ved å bruke Hedegaard og Fleer's (2008) helhetlige og dynamiske forskningsmetode i en kulturhistorisk ramme, har det åpnet opp for å kunne se både barnets, barnehagelæreren og eget perspektiv i relasjon til hverandre. I min forskerrolle har jeg dermed kunne fortolke det som skjer mellom barn og barnehagelærere i relasjon til hverandre i læringsaktiviteter og komme frem til kjennetegn på den undervisningspraksis som foregår der.

Funn som presenteres, analyseres og drøftes i denne studien er det jeg som forsker som er ansvarlig for. Ifølge Løkken (2012) er forskerkroppen levd, og det innebærer at hun eller han er i meningsskapende dialog med den verden som denne kroppen er situert i. Selv om jeg har etter beste evne gjennom min teoretiske og metodiske tilnærming har tilstrebet å presentere mine funn på en troverdig måte, så kan det bli sett, forstått og lest på en annen måte av andre.

6.3 Veien videre – grunnlag for ny forskning?

Denne samfunnsvitenskapelige studien av barnehagelæreres undervisningspraksis med de yngste barna kan danne utgangspunkt for en ny studie. Det kunne vært spennende å utvikle et videre forskningsprosjekt og undersøke hva barnehagelæreres undervisning med de eldste barna i barnehagen kan være. Kanskje Figur 1 "Hvordan barnehagelærere underviser med de yngste barna i barnehagen" kunne vært et utgangspunkt for å undersøke hvordan barnehagelærere underviser med de eldste barna? Denne studien har vist hvordan en

kulturhistorisk tilnærming kan fortelle oss om barns hverdagsliv, aktiviteter, læring og utvikling i interaksjon med barnehagelæreren innad i barnehagens sosiale, kulturelle og historiske praksis. Ved å utvikle en ny studie med eldre barn i barnehagen kunne barnets perspektiv blitt utvidet gjennom å ha barneintervjuer. Barnets refleksjoner og fortolkninger av spesifikke undervisningsaktiviteter som de har deltatt i kunne blitt belyst og fortolket sammen med barnehagelærerens perspektiver – gitt muligheter for ny innsikt og forståelse av barns utvikling og læring. Mening og forståelse om barns utvikling må forankres i kjennskap til og kunnskap om de sosiale, kulturelle og historiske praksisene barn lever og lærer i.

LITTERATURLISTE

- Askland, L. & Sataøen, S., O., (2010). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (Utg. 2). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (Red.). (2017). *Barnehagelæreren som politisk aktør*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). *Videnskapsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2015). *Å undervise barn i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M., B. (2013). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. Forskrift 22. juni 2017 nr.1049 om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2585153/>
- Haugen, S. (2013). Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s.49-68). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haugen, S., Løkken, G. & Röthle, M. (2013). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hammer, A., S., E. (2012). Undervisning i barnehagen? I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s.223-244). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. & Hviid, P. (2008). Researching child development – an introduction. In In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach* (s.1-9). Berkshire: Open University Press.
- Hedegaard, M. (2008a). A cultural-historical theory of children's development. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach* (s.10-29). Berkshire: Open University Press.
- Hedegaard, M. (2008b). Developing a dialectic approach to researching children's development. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach* (s.30-45). Berkshire: Open University Press.

- Hedegaard, M. (2008c). Principles for interpreting research protocols. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach* (46-64). Berkshire: Open University Press.
- Hedegaard, M. (2008d). Interpreting research protocols – the institutional perspective. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach* (65-87). Berkshire: Open University Press.
- Hedegaard, M. (2008e). Interpreting research protocols – the child's perspective. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach* (88-103). Berkshire: Open University Press.
- Hedegaard, M. (2008f). The role of the researcher. In Hedegaard, M., and Fleer, M. with Bang, J. and Hviid, P. *Studying children, a cultural-historical approach* (s.202-207).Berkshire: Open University Press.
- Hennum, B., A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Holme, I., M. & Solvang, B., K. (1998). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: TANO AS.
- Jansen, T., T. (2006). En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? I T. T. Jansen, M., Pettersvold, & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 27-39). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jansen, T., T., Pettersvold, M. & Tholin, K., R. (2006). *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jonassen, T. (2017, 29. august). Vi mangler språk for hva barnehagelærerne gjør barnehagen. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/vi-mangler-sprak-for-hva-barnehagelaererne-gjor-i-barnehagen/427210>
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*.(2.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24 2012-2013). Hentet fra:<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434e/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (Meld. St. 41 2008-2009). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/sec3?q=stortingsmelding+19+tid+for>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Endringer i barnehageloven mv. minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.* (Prop. 67. L). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-67-l-20172018/id2595870/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A., K., & Slåtten, M., S. (2011). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for førskolelærere* (Utg.3). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Løkken, G. (2010). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Løkken, G. (2012). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. (6.oppl.). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppsobjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s.31-44). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt av Nake, B. (1994). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I H. D. Høgsnes (Red.), M. L. Angell & S. Nordtømme, *Barnehagens læringsliv* (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nygård, M. (2017). *Barnehagens som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Pettersen, J. (2015). *Tid for kvalitet. udir. Et magasin fra utdanningsdirektoratet om kompetanseutvikling i barnehagen*. Hentet fra <http://barnehage.magasinet.udir.no/2015/tid-for-kvalitet/>

- Sandholm, G. & Sørensen, H., V. (2006). Vil vi ha' lærevillige børn – skal de ha lærevillige voksne! I K. Akselsen & B. Koch (Red.). *Sundhet, utvikling og læring. Professionale perspektiver på børn og unges sundhet.* (s. 229-241). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Skodvin, A. (2006). Lev Semjonovitsj Vygotskij: Utvikling i et kulturhistorisk perspektiv. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver.* (s. 226-246). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- SSB. (2017, 24. april). Barnehager, 2017, endelige tall. Hentet 25.mars 2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Sæbbe, P., E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør de ikke det i barnehagen?. *Tidsskrift for Nordisk BarnehageForskning, 14*, 1-15.
- Thoresen, I., T. (2015). *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning.* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Østergaard Andersen, P., Ellegaard, T. & Muschinsky, L., J. (2007). *Klassisk og moderne pædagogisk teori.* København: Hans Reitzels forlag.
- Østrem, S. (2008). Barns væren i verden. Etske perspektiver på fagområdene i barnehagen. I T. Moser & M. Pettersvold (Red.), *En verden av muligheter - fagområdene i barnehagen.* (s. 25-38). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Aasbø, T., S. & Melhuus, E., C. (2008). *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Barnehagelærers bidrag til de yngste barnas meningsskaping”*

Bakgrunn og formål

Bakgrunn for prosjektet er å skape mer viten om den undervisningspraksis som foregår i barnehagen blant de yngste barna, 1-3 år. Prosjektet er en masterstudie ved Høgskulen på Vestlandet, der jeg tar master i Undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk. Selve formålet med studien er å finne ut hvordan barnehagelærere på Småbarnsavdelinger bidrar til og legger til rette for de yngste barnas meningsskaping. Aktuelle forskningsspørsmål jeg ønsker å finne ut av er:

Hvordan støtter og utfordrer barnehagelæreren barna i deres meningsskaping?

Hvilket innhold presenterer barnehagelæreren og hvilke mål har de for barna i deres meningsskaping?

Hva viser og sier barna om egen meningsskaping?

Utvalget av informanter, barnehage, barn og barnehagelærere, er gjort på bakgrunn av oppgavens tema – de yngste barnas meningsskaping. Barnehagelærerne er valgt på bakgrunn av deres pedagogiske arbeid med de yngste barna på småbarnsavdelinger.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil si at jeg kommer i barnehagen og observerer barns samspill med andre barn og/eller med det pedagogiske personalet på avdelingen. Som observatør kommer jeg også til å være aktiv sammen med barna. Jeg ønsker å observere gjennom noe bruk av videoopptak. Det er viktig å presisere at videoopptak ikke vil bli vist til noen andre og lagret med kode til prosjektets slutt. Det er kun til bruk av utforming av intervjuguide og analyse i masteroppgaven. På bakgrunn av observasjonene vil jeg utføre forskningsintervju med barnehagelærerne som er tilknyttet småbarnsavdelingene. Det vil bli et semistrukturert intervju der jeg ønsker å få tak i deres tanker om de yngste barnas meningsskaping. Data registreres gjennom notater og filmopptak.

Foreldre/foresatte som samtykker på vegne av barn kan når som helst få ta kontakt med student, Birgitte Sollesnes, eller veileder, Hanne Værum Sørensen, om de skulle ha spørsmål om studien eller ønsker å se intervjuguide som blir utarbeidet på bakgrunn av observasjonene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til datamaterialet, eventuelle personopplysninger og observasjoner. Materialet vil bli lagret på en pc med brukernavn og passord/kode. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven, alt datamateriale vil være anonymisert. Prosjektet skal etter

planen avsluttes 26.mai 2018. Alt datamateriell, personopplysninger, observasjoner eller opptak vil da bli slettet og ikke brukt i andre sammenhenger/prosjekter.

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 deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder/student Birgitte Sollesnes, telefonnummer [REDACTED]. Da dette er et studentprosjekt oppgis det også kontaktopplysninger til veileder v/prosjektet om det skulle være noe en lurer på. Veileder er Hanne Værum Sørensen, Førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, telefonnummer [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at barnet mitt deltar:

<input type="checkbox"/>	I observasjon
<input type="checkbox"/>	Blir filmet (obs kun til bruk i denne oppgaveteksten, skal ikke vises frem for andre)

(Signert av prosjektdeltaker/foresatte, dato)

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD



Hanne Værum Sørensen
Inndalsveien 28
5063 BERGEN

Vår dato: 25.09.2017

Vår ref: 55450 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55450</i>	<i>Barnehagelæreres bidrag til de yngste barnas meningsskapning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hanne Værum Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Birgitte Ivarhus Sollesnes</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 26.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Birgitte Ivarhus Sollesnes, birgittesollesnes@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55450

Formålet med studien er å utføre en kvalitativ undersøkelse i barnehage, der formålet er å undersøke hvilke vilkår barnehagelærere legger vekt på i forhold til barns meningsskaping. Hva tenker barnehagelæreren om innhold, mål og undervisning av de yngste barna?

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Utvalget er barnehagelærere og barnehagebarn (1-3 år), og rekrutteres gjennom studentens nettverk. Samtykke inhentes fra barnas foresatte.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Ved videoobservasjon under observasjon i barnehage må studenten sørge for et alternativ opplegg for barn som ikke skal delta i prosjektet. Dette fordi barna skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om dem til forskning.

Personvernombudet minner om de ansatte har taushetsplikt, og anbefaler at prosjektleder tar dette opp med informantene i forbindelse med intervjuet. Forsker og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Forsker må stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Det må utvises varsomhet ved bruk av eksempler, og vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser/saksopplysninger. Personvernombudet forutsetter at det ikke inhentes personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Vi legger til grunn at ledelsen ved barnehagen godkjenner prosjektet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen på Vestlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 26.05.2018 (saksbehandler har endret dette basert på informasjonsskriv). 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)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale videoopptak

Vedlegg 3 Oversikt over innhenting av datamaterialet

Forløp innhenting av empiri	Tidspunkt
Forespørsel på mail til ulike barnehager om å være informantbarnehage i mitt forskningsprosjekt.	Juni 2017.
Informantbarnehage som ville delta; korrespondanse på mail, telefon og besøk i barnehagen der det ble informert om prosjektet, innhenting av empiri og avtalt hvordan det praktisk kunne gjennomføres.	Juni 2017.
Melding av forskningsprosjektet til NSD.	August 2017.
Utarbeidelse av forespørsel og samtykkeskjema til informantene etter mal fra NSD. Levert ut til deltakere i informantbarnehagen. Omvisning på småbarnsavdelingene i barnehagen.	August 2017.
Møte med barnehagelærerne som er informanter i forskningsprosjektet. Her ble det informert om prosjektet, svart på informantenes spørsmål og deres innspill på observasjoner av barn og deres praksis.	23.august 2017, møtetid 1 time.
Besøk på småbarnsavdelingene.	23.august 2017, 1 time. 13. september 2017, 3 timer. 20.september 2017, 4 timer.

<p>Observasjoner på tre småbarnsavdelinger av barn og barnehagelæreres deltakelse i ulike hverdagsaktiviteter.</p> <p>Kontinuerlig nedtegnelse av observasjoner underveis og i etterkant av observasjonsdager, både fra skriftlige notater og fra filmopptak.</p>	<p>Uke 39-42, september/oktober 2017.</p> <p>Uke 39-42, september/oktober 2017.</p>
<p>Utarbeidelse av semistrukturert intervjuguide på bakgrunn av observasjoner av barn og barnehagelærere. Utvelgelse av en spesifikk undervisningsaktivitet til hver av de tre barnehagelærerne i informantbarnehagen. Spørsmål om å beskrive en spesifikk undervisningsaktivitet utarbeidet til de to barnehagelærerne som har sin praksis i andre barnehager.</p> <p>Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju informant</p> <p>Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju informant 2.</p> <p>Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju informant 3.</p>	<p>Uke 41- 42, oktober 2017</p> <p>Uke 42, 19.oktober 2017, 1 time og 14 min.</p> <p>Uke 43, 25. oktober 2017, 1 time og 11 min.</p> <p>Uke 43, 25. oktober 2017, 1 time og 21 min.</p>
<p>Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju informant 4.</p> <p>Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju informant 5.</p>	<p>Uke 44, 1. november 2017, 45 min.</p> <p>Uke 44, 2. november 2017, 1 time.</p>

Transkribering av kvalitative forskningsintervjuer.	Uke 45, 46 og 47, november 2017, 19 arbeidstimer.
Klargjøring av observasjoner, uttalelser fra forskningsintervjuer til analyse	Desember 2017 – Februar 2018.
Utvalg av tre observasjoner til drøfting i et kulturhistorisk perspektiv; observasjoner som er de spesifikke undervisningsaktivitetene barnehagelærerne beskrev i det kvalitative forskningsintervjuet.	Mars 2018
”Sitronen”, frokostmåltid.	Observasjon gjennomført 27.september 2017 på avdeling Marihøne. Fokus barn er Jesper 2,6 år.
”Elven”, planlagt turaktivitet.	Observasjon gjennomført 11.oktober 2017 på avdeling Sommerfugl. Fokus barn er Lise 2,7 år.
”Pinnsvin”, planlagt formingsaktivitet.	Observasjon gjennomført 4.oktober 2017 på avdeling Maurtua. Filmopptak tilknyttet denne aktiviteten er på 18 minutter, fokus barn er Hans 2,6 år.