



Handelshøyskolen BI

MAN 51672 Pedagogisk ledelse og læringsmiljø i barnehagen

Term paper 60% - W

Predefinert informasjon

Startdato:	25-08-2021 09:00	Termin:	202210
Sluttdato:	03-06-2022 12:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	P		
Flowkode:	202210 10107 IN09 W P		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Valeria Gomez Rossi

Informasjon fra deltaker

Tittel *: Prosjektoppgave vår 2022

Navn på veileder *: Ingrid M. Lokken

**Inneholder besvarelsen
konfidensielt
materiale?:** Nei

**Kan besvarelsen
offentliggjøres?:** Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)

Gruppenummer: 2

**Andre medlemmer i
gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Prosjektoppgave
ved Handelshøyskolen BI

- Det ligger mye mer enn ord i en samtale -
Om samtalen som dannings-, lærings- og relasjonsarena

Eksamenskode og navn:
**MAN 51672 – Pedagogisk ledelse og læringsmiljø i
barnehagen**

Utleveringsdato:
25.08.2022

Innleveringsdato:
03.06.2022

Stuedsted:
BI Oslo

Innholdsfortegnelse

Innhold

INNHALDSFORTEGNELSE	I
SAMMENDRAG.....	III
INNLEDNING	1
OPPBYGGING AV PROSJEKTOPPGAVEN	1
KORT OPPSUMMERING AV SMÅSKRITTEKSPERIMENTENE	1
VALG AV EKSPERIMENT OG BEGRUNNELSE	4
METODE- OG TEORIDELEN.....	4
KORT PRESENTASJON AV METODEN FOR DE SMÅSKRITTSEKSPERIMENTENE.....	4
DET TEORETISKE BAKTEPPET	5
HVA ER SPESIELT MED SAMTALEN?.....	7
SAMTALE SOM DANNINGSARENA	8
<i>Dannelsesprosessen og dobbel dannings.....</i>	8
<i>Etiske utfordringer og definisjonsmakt i samspill med barn</i>	9
SAMTALER SOM LÆRINGSARENA	13
<i>Lek og læring.....</i>	16
<i>Den likeverdige dialogen.....</i>	17
SAMTALE SOM RELASJONSBYGGING	18
<i>Profesjonalisering av omsorgsrollen.....</i>	18
<i>Trygg tilknytning og gode relasjoner</i>	19
<i>Kvaliteten i barnehagen bygger på gode relasjoner</i>	20
ANALYSE/DRØFTING	22
DET FØRSTE SMÅSKRITTEKSPERIMENTET:.....	22
<i>Samtaler på bestilling.....</i>	22
<i>Pedagogens skjulte agenda?</i>	23
<i>Læring og de tapte muligheter</i>	23
<i>En lærende pedagog</i>	24
<i>De tause stemmene</i>	25
DET ANDRE SMÅSKRITTEKSPERIMENTET:	26
<i>La oss prøve en gang til da!</i>	26
<i>Å følge barnas impulser.....</i>	28
<i>Som å kaste en stein i vannet.....</i>	29
<i>Barnas felles interesse, men ikke for alle</i>	29
<i>Nye læremestere</i>	30
<i>Profesjonskunnskap, hverdagsmagi eller bare å ta på nye kunnskapsbriller?.....</i>	31

<i>Den trygge havna</i>	<i>31</i>
<i>Når prosjektet går mot slutten</i>	<i>32</i>
VEIEN VIDERE	33
<i>Mer refleksjon, takk!</i>	<i>33</i>
<i>Fagkunnskap bør også selges</i>	<i>33</i>
<i>Aldri nok involvering</i>	<i>34</i>
<i>Tilrettelegging og de språklige barrierer</i>	<i>34</i>
<i>Relasjonsarbeid som grunnstein i barnehagens kvalitet</i>	<i>35</i>
AVSLUTNING	36
<i>Reisen inn i danningsdialektikken</i>	<i>36</i>
LITTERATURLISTE	38

Sammendrag

Gjennom de småskrittseksperimentene opplevde jeg mye læringen rundt mange aktuelle forhold. Det jeg imidlertid ble opptatt av var viktigheten av en god, meningsfylt og anerkjennende samtale. Det ligger mye læring og utvikling i en samtale, men det ligger også mye makt i den som er på den andre enden i dialogen. Samtalen kan få et barn til å tro på seg selv, til å bli sett. Men samtalen kan også ha en uheldig bakside. Denne oppgaven handler om samtalen som dannings-, lærings og relasjonsarena.

Innledning

Oppbygging av prosjektoppgaven

Denne prosjektoppgaven er basert på funnene jeg har gjort og refleksjonene jeg har gjort meg underveis i studieforløpet ved å jobbe med de småskrittseksperimentene. Oppgaven bygges opp som følgende: En innledning hvor jeg kort presenterer de småskrittseksperimentene jeg har gjort mellom hver samling. Etter disse kommer en kort begrunnelse for hvilke eksperimenter jeg valgte å fokusere på i oppgaven, og hva som opptok meg ved nettopp disse. I metode og teori delen skal jeg introdusere metoden vi brukte for å gjennomføre de småskrittseksperimentene, det teoretiske bakteppet rundt den gode samtalen og begrepene hos teoretikere som er aktuelle i det valgte tema. Videre i drøftingsdelen skal jeg ved hjelp av funn og teori diskutere de erfaringene jeg har gjort meg i praksisen, og reflektere over den læringsprosessen som har foregått under og etter de småskrittseksperimentene og når jeg sammenfattat denne oppgaven. Til slutt kommer en avslutning hvor jeg skal oppsummere det som har kommet frem i oppgaven og det jeg tar med meg videre i arbeidet på avdelingen.

Kort oppsummering av småskrittseksperimentene

Etter den første samling som omhandlet barnehagens læringsmiljø, ble det veldig tydelig for meg hvor viktig kvaliteten i tilbudet vi tilbyr barna er. Lekhal et. al. (2018, s. 8-16) tar opp begrepet kvalitet i barnehagesammenheng ved å dele kvalitet i struktur-, curriculum- og prosesskvalitet. I barnehagehverdagen er det lett å skylde på de strukturelle forholdene på arbeidsplassen, alt fra bygning til bemanning. Lekhal et al. (2018, s.15) understreker at strukturkvaliteten i Norge er mer eller mindre fastsatt av lover og regler, og ganske likt i hele Norge. Forskningen (Lekhal et al., 2018, s.17-18) har heller ikke kunne forklare kvalitetsforskjellene ut fra en curriculumkvalitets forhold. Jeg undret derfor på hva det er som gjør at våre barn får bedre eller dårligere barnehagetilbud når det gjelder kvaliteten?

Jeg innsett umiddelbart at kvaliteten ligger i innsatsen vi legger i, i hverdagen. De gode stundene og de gode samtalene vi har med barna, som er med på å utvide deres måte å forstå det som foregår rundt dem. Hvor viktig det er med vår veilederrolle og hvor meningsfylt er for dem at vi er tilstede. Mitt første eksperiment fokuserte derfor på den gode samtalen. Jeg opplevde at barna lærte mye gjennom disse fine stunder med oss, samtidig som jeg så at en hverdag preget av sykdom og pandemi fratok mye av tiden til disse stundene. Jeg tok derfor bilder av de felles opplevelsene og de gode stundene vi hadde hatt sammen og hang bildene på avdelingen for å inspirere til flere samtaler om ting som hadde skjedd og ikke bare det som er her og nå. Resultatet ble flere samtaler med meg, men ikke med de andre ansatte. Jeg forstod at involveringsprosessen ikke hadde vært bra nok. Dette tok jeg med meg videre og ble utgangspunktet til neste eksperiment.

Samlingen nummer to handlet om psykisk helse og barnehagen som forebyggningsarena (Forelesning Solheim, E. 18-19.10.21). Jeg ble rørt av forelesningen, men kjente også med dypt alvor hvor viktig ansvar vi voksne som jobber i barnehagen har over ungene. Involvering var lærdommen jeg tok fra det forrige eksperimentet, og med det utgangspunktet innkalte jeg til et avdelingsmøte for å diskutere sammen hva vi legger i begrepet psykisk helse. Jeg fortalte om forelesningen og vi diskuterte hva vi kunne gjøre i hverdagen for at barna opplevde seg sett og viktige. Jeg fortalte også hva jeg hadde tenkt som skulle skje med de bildene som hang på avdelingen. Vi bestemte oss for å gi dem en ny sjanse, men at samtaler også generelt kunne være den virkemiddel som fikk barna til å oppleve seg selv verdifulle og sett. Samtalene skulle ta utgangspunktet i barnas interesser, og det ble en fin start på en fin reise. De voksne på avdelingen ble bevisst på sin rolle med tanke på psykisk helse, og hvor viktig den kontakten vi har med barna gjennom samtaler er for barna.

Den tredje småskrittsforbedring tok utgangspunktet i å sjekke ut antagelser jeg hadde. Vi ble periodevis hardt rammet av bemanningsutfordringer, og jeg antok at den ene fast ansatte som sammen med meg hadde stått på i disse periodene var sliten. Jeg opplevde at vedkommende ikke ytet som før i møte med barna og i møte med meg, og dette gjorde meg urolig. Min antakelse var at vedkommende var så preget av mye frafall at han stod på vippen til å bli sykemeldt. Etter

samlingen på skolen hadde vi en samtale på et avdelingsmøte med alle de ansatte. Vi snakket om våre opplevelser av høsten, hva som var vanskelig, og hva som gikk bra. Jeg ble delvis overrasket over svaret fra den ansatte jeg antok var sliten. Vedkommende sa at han var sliten, samtidig som han hadde kjent på mye mestringsfølelse for å ha greid mye på egenhånd når vi andre fast ansatte var borte. Etter møtet på tomannshånd undret jeg også på hva jeg kunne gjøre i sånne spesielle og krevende tider som leder. Han svarte at faktum at jeg spurte og sjekket med ham om hvordan egentlig det gikk, fikk i ham en opplevelse av å bli sett. Det holdte for ham. I ettertid har vi hatt gode samtaler i gode og tøffe perioder, og jeg ser at dette gjør at han er villig til å gi et ekstra gir når det trengs.

Utgangspunktet for den fjerde småskrittforbedringen var å øve seg på veilederrollen i ledergruppa. Jeg tenkte at ved å øve meg på dette i et forum hvor jeg var trygg, kunne gi meg bedre forutsetninger for å veilede mine ansatte på avdelingen. Veiledningen med ledergruppa ble aldri gjennomført grunnet bemanningsutfordringer. Istedenfor måtte jeg veilede mine ansatte uten å ha øvet meg på forhånd. Vi er med på et kompetanshevingsforløp som krever jevnlig veiledning av de ansatte. Selv om settingen skulle bli annerledes finner jeg i den formelle gruppeveiledning som metode, en god form for å åpne opp for refleksjon, og ser i ettertid at mine ansatte er komfortable med denne metoden og tar beviste valg rundt det som skjer i hverdagen.

Den femte samlingen handlet om selvinnsikt og kommunikasjon (Forelesning Margrete Svendsen, 7-8.03.22). Småskrittforbedring gikk ut på å bevisstgjøre ledergruppa om at det er en sammenheng mellom våre intensjoner som ledere, den atferden vi viser og den effekten vi ser rundt de tiltakene vi setter i gang. Å bli bevisst på egen handlingsteori er det viktig for oss som ledere og yrkesutøvere, men det er ikke alltid at det vi sier vi gjør, vises i vårt daglige arbeid (Robinson, 2021, s.36). Vi hadde tidligere blitt enige om å avvente med å gi informasjon rundt barnegruppene til foreldrene, men noen gikk ut med det likevel. Jeg prøvde å åpne opp for refleksjon rundt dette, og få undret sammen på hvordan dette kan se ut utad, både for foreldrene og for de andre ansatte når informasjonen går på forskjellige kanaler og til forskjellig tid? Hvordan er det for resten av ledergruppen, og hvilke signaler vi sender videre? Nå går vi en enda interessant prosess hvor bemanning skal fordeles på huset, og jeg appellerte til ledergruppen

til å ta inn over vår nylige erfaring med barnegruppene. Det vil spennende å se hvordan denne prosessen blir.

Valg av eksperiment og begrunnelse

Gjennom dette året og de forskjellige småskrittsforbedringene ser jeg en sammenheng rundt den meningsfylte og meningsbærende samtalen, relasjonsbygging og læring. Uansett om det gjelder barna på avdelingen, personalet på egen avdeling eller lederteamet ser jeg viktigheten av å ha en dialog som preger relasjonen med hverandre og skaper utviklingen hos alle.

En samtale rundt perlebordet på vår avdeling, ble til en meningsfylt og lærerik reise inn i barnas verden og barnekultur. Barnas medvirkning ble satt på dagsorden (Rameplan, 2017, s. 27) og refleksjonene jeg har gjort meg underveis og i etterkant av vår Pokemon-prosjektet kommer jeg til å ta med meg videre. I denne oppgaven skal jeg fokusere på samtalen som dannings-, lærings- og relasjonsarena. I denne sammenheng velger jeg derfor å se nærmere på både den første småskrittförbedringen som handler om samtaler og det andre eksperimentet som handler om avdelingsinvolvering i diskusjoner rundt tiltak om barnas psykiske helse.

Metode- og teoridelen

Kort presentasjon av metoden for de småskrittseksperimentene

Etter hver samling skulle vi gjennomføre et eksperiment i vår barnehage. De to første dagene i hver samling ble viet til å introdusere et tema som er aktuelt i barnehagehverdagen, og som hadde til hensikt å utvikle kvaliteten i den jobben vi gjør som pedagoger, og på vår avdeling. Den tredje dagen gikk vi i forhåndsbestemte grupper og fikk veiledning av gruppa rundt de tankene vi hadde om hva som kunne være aktuelt på vår avdeling å eksperimentere med. Gruppa og fasilitatorne hjalp med å avgrense problemstillingen og eksperimentet, og mellom samsamlingene skulle vi prøve ut eksperimentet ut fra en hypotese vi hadde landet på i/med gruppa.

Selve planlegging av eksperimentet foregikk i fem steg etter å ha dannet en hypotese. Disse stegene var: planlegging av eksperimentet, altså hvordan kan jeg finne ut at den hypotese jeg har er korrekt eller ikke. Beskrivelse av forventet utfall, det vil si beskrive hva jeg tror kommer til å skje ut fra hypotesen min. Test material var det tredje steget. Hva trenger jeg for å få testet ut hypotesen, hvordan kan jeg eksponere subjektene som blir observert til det jeg vil prøve ut? Observasjon og testing er steget hvor jeg prøver ut selve eksperimentet. I analysedelen går jeg gjennom eksperimentet og hypotesen og ser hva slags utfallet ble av det, og reflekterer over de aspektene som kunne påvirke utfallet. Her er det læring og refleksjon skjer, og det er den viktigste steg i prosessen. Etter at vi var ferdig med selve eksperimentet skrev vi en logg hvor vi koblet teori og refleksjon med det som hadde skjedd i praksis.

Det teoretiske bakteppet

I denne oppgaven har jeg valgt å belyse tema samtalen som dannings-, lærings- og relasjonsarena. Til dette tar jeg i bruk tre hovedteorier som blir forklart i dette avsnittet og som blir drøftet sammen med funnene og erfaringene jeg har gjort meg gjennom de småskritteksperimentene på diskusjonsavsnittet.

De teoriene som er aktuelle i dette temaet jeg har valgt å belyse er den *dialektiske relasjonsteori* ut fra Løvlig Schibbyes (2012) og Baes (1996, 2012) tankegang, den *sosiokulturellæringsteori*, og den *utviklingsøkologiske teori*.

Dialektikken oppfatter menneskene som uforutsigbare og «uferdige».

Menneskene feilutvikles eller utvikles i relasjon med andre, i dialog med andre.

For å forstå et menneske må vi forstå relasjonen dette mennesket har gått inn i. Vi forstår barnet, og barnets væremåte ut fra relasjonen vi har med det barnet. Men det barnet forstås også ut fra de relasjonene de har med sine nærmeste. Løvlig Schibbyes (2012, s.38-40) skriver videre at årsakssammenhengen ikke er lineær med sirkulær. Den er gjensidig fordi mennesker påvirker hverandre og er i konstant forandring. I dialektikken ligger at menneskene er både subjekt og objekt i relasjon med andre. Empati kan vises fordi subjektet går ut av seg selv og går i andres ståsted, altså blir til objekt og internaliserer andres opplevelser som sitt eget. Forfatteren skriver videre at i dialektisk teori rommes også motsetninger og paradokser. Motsetninger i den forstand vi ønsker anerkjennelse fra de andre, men

det er ikke sikkert på at vi anerkjenner den andre selv. Paradoks fordi for å bli anerkjent å få en følelse av selvstendighet i våre liv, er vi avhengig av andre.

Barnet må bli uselvstendig i søk av anerkjennelse for å bli selvstendig.

Dialektikken har fokus på det mangesidige deler av relasjonene. Jeg problematiserer dialektikken i avsnittet om *etiske utfordringer og definisjonsmakt*.

I Løvlig Schibbyes (2012) anvendelse av dialektikk leses også et eksistensialistisk bakteppe med tanke på den nødvendig avhengighet barnet har av sine foreldre.

Barnet utvikler bilder av seg selv ut fra hvordan han blir møt og sett av sine omsorgsgivere. I dette ligger makt til å definere barnet, noe Bae (1996, s.147)

kaller for definisjonsmakt. Dette begrepet og etikken rundt maktforholdene mellom barn og voksne blir også tatt opp i det samme avsnittet.

Den sosiokulturellæringsteori ble utviklet av Vygotsky (1978), og går ut på at barn lærer av sine omgivelser og i samspill med en kompetent andre. Ved hjelp av noe som har litt mer kunnskap på området kan barnet greie å få til noe han ikke hadde greid på egen hånd (William, 2019, s.11). Den kompetente andre, barn eller voksen, hjelper barnet å bevege seg utenfor den nåværende kunnskapssonen til en ny kunnskapssone. Gapet mellom disse to sonene kalte Vygotsky for nærmeste utviklingszone. Den støtte den kompetente andre gir barnet i denne kunnskapsprosessen kalles det for stillasbygging. Språket i denne læringsprosessen er veldig viktig, og like viktig er å ha kunnskap nok til å vite om barnet beveger seg innenfor den nærmeste utviklingszone. Blir oppgaven for komplisert blir det ikke læringsutvikling hos barnet, kun en assistert prestasjon (Lekhal et al., 2020, s.59-62). Betydningen av kultur, og hvordan barnet er i samspill med andre, og den språklige progresjonen er vesentlige komponenter i denne teorien (William, 2019, s.11). Det er også viktig at stillasbyggingen skjer i takt med progresjonen til barnet. Når barnet mestrer oppgaven, øker motivasjonen for videreutvikling og for muligheten til å gå i den neste nærmeste utviklingszone (Lekhal et al., 2020, s.63).

Den utviklingsøkologisk teori baseres på Bronfenbrenners (2005) teoretiske modell om økologiske systemer. Disse mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene er avhengig av og påvirker hverandre. Barnet befinner seg med familien i et mikrosystem. Barnehagen er også et mikrosystem. Når disse mikrosystemene inngår i relasjon med hverandre, altså for eksempel når barnet begynner i

barnehagen, blir det til en mesosystem. Eksosystemet påvirker ikke barnet direkte, men allikevel har det som blir gjort på dette nivå indirekte innvirkninger på barnet. Eksempelvis kan lover og regler som blir vedtatt rundt barnehagefinansiering ha noe å si for barnehagen og familien. På makronivå kan nevnes kultur, verdier og normer i samfunnet. Det er viktig å nevne at barnet ikke er et passivt element i disse systemene, men er også med å påvirke systemene i alle ledd. Allikevel er mest på mikro- og mesonivå barnet har mer påvirkningskraft (William, 2019, s.12-13; Lekhal et al., 2020, s.23).

Felles for alle de teoriene er at barn utvikles i, og påvirkes av samhandlingen med andre.

Hva er spesielt med samtalen?

I Rammeplanen (Udir 2017, s. 21) understrekes at barnehagen blant annet skal bidra til å utvikle kritisk tenkning, til å anerkjenne barnas handlinger og perspektiv, gi barna grunnlag for etiske vurderinger og å ta barnas uttrykk på alvor, spesielt når de yter motstand. Ifølge Rammeplanen (Udir, 2017) skal dette skje gjennom dialog, utforskning, lek og samspill både med andre barn og med de voksne. Arneberg og Juell (2011, s.10-12) legger stor vekt på ordets betydning i mellommenneskelige relasjoner og hvordan ord kan være med å bygge opp, eller undergrave mennesker. Danning, læring og refleksjon skjer for barnet i samhandling med de voksne i barnehagen. Forfatterne understreker viktigheten av pedagogens bevissthet for dette mandatet og valgene pedagogen tar i forhold til den pedagogikken som drives på avdelingen. Det handler, sier forfatterne, om å være bevisst på eget ståsted, og hvordan dette uttrykkes i samspill med barn. Samhandling i form av dialog og samtaler skjer i relasjon med andre, og ifølge Bae (1992, s. 34) påvirker dette naturligvis barnet, men også måten pedagogen utøver sin profesjon. Denne gjensidig påvirkning er med å forme både barnet og pedagogens praksis.

Arneberg og Juell (2011, s.13) refererer til Bae (2004) om det dialogiske perspektivet mellom barn og de voksne. Bae (2012, s.55) beskriver to type samspillmønstre, den trange og den romslige. I den trange samspillmønster er dialogen preget av misbruk i maktforholdet mellom barn og voksne. I dette

samspillet kan man se mye bruk av irettesettelse, ironi, sarkasme og brud på tillit. I det romslige samspillemønstret skriver forfatterne at pedagogen, og de voksne generelt, er en slags reiseleder og den som finner vei for barna. Anerkjennelsen er utgangspunktet i denne måten å være sammen med barna på. I en anerkjennende dialog åpner det seg muligheter for læring, undring og ikke minst styrking av gjensidig tillit.

Samtale som dannelsingsarena

Dannelsesprosessen og dobbel danning

I Rammeplanen (Udir, 2017, s.21) er dannelsesprosessen hos barnet uttrykt som en nysgjerrig og prøvende fremgangsmåte som skal være utgangspunkt til en selvstendig, modig og ansvarlig deltakelse i et demokratisk felleskap.

Denne dannelsesprosessen skjer i møte med de andre barna og de voksne i barnehagen. Arneberg og Juell (2011, s.14) siterer Juell (2003) når de beskriver dannelse som «å tre inn i felleskapet og bli en del av det, men også å tre ut av og bli forskjellig fra» (s.36). Denne aktive og bevisstgjørende prosessen hvor vi går inn i, innser og forstår felleskapets normer og verdier, for å trekke oss tilbake og forme et kritisk blikk ved akseptere, forandre eller ta avstand til denne kunnskapen, skjer ikke kun hos barna, men også hos de voksne.

Arneberg og Juell (2011, s.14) kaller denne prosessen som både skjer i samhandling med andre, men også i refleksjon med en selv for pedagogisk dannelse. Forfatterne referer videre til Myhre (1994) som beskriver denne pedagogiske dannelse ved hjelp av tre kriterier.

Det første kriteriet handler om å integrere både den teoretiske kunnskapen og vår praksis i hverdagen. I dette kriteriet ligger en oppgave med stor kompleksitet hvor vi begrunner våre daglige valg fra et profesjonelle aspekt, samtidig som vi må ta hensyn til andre forhold som begrenser praksisen vår og som vi ikke makter over. Refleksjon som målestokk er nyttig, men den kan også være med å skape en opplevelse av utilstrekkelighet. Ansvar som ligger til grunn i vår jobb som pedagoger er stort. I dette kriteriet ligger også det å holde seg faglig oppdatert, og å forankre aktuelle lover, regler og planverk.

Det andre kriteriet går ut på å være seg selv bevisst på de forholdene som ligger til grunn i oss selv som mennesker og som kan bevisst eller ubevisst påvirke vårt pedagogiske syn. Dette handler i dypere grad om å ta et oppgjør med egne verdier,

og enten forene disse i tråd med måten pedagogikken utvikler seg, eller ta en radikal forandring med sin «egen ryggsekk» og bygge opp et nytt pedagogisksyn. Dette skjer i samhandling med andre, gjennom refleksjon med andre pedagoger og ved egen refleksjon, og preger måten vi planlegger, gjennomfører og vurderer det pedagogiske tilbudet i egen praksis.

Arneberg og Juell (2011, s.17) snakker om denne prosessen som en dannelsesrelasjon som skjer som en sosialpraksis ved å møte andre som har mer erfaring og kunnskap enn oss selv. Dannelsesrelasjonen skjer både når barnet møter de voksne som har mer kunnskap om noe, men også hos pedagogen når gjennom det møtet med barnet eller andre aktører utvikler videre sin egen praksis. Det tredje kriteriet dreier seg om maktforholdet mellom barnet og pedagogen. Barnet er prisgitt denne relasjonen og denne type maktubalanse. Pedagogen på sin side bør være bevisst på dette maktforhold, og til enhver tid ha det i bakhodet når vedkommende utøver yrket sitt. Forfatterne sier at tillit er avgjørende i relasjonen mellom barnet og den voksne. Tillit til pedagogen som yrkesutøver, men også som medmenneske. Denne tillitten tar tid å bygges, og den er ekstra skjør hos barnet, noe pedagogen bør være ekstra oppmerksom på.

Dette siste kriteriet vekker et etisk aspekt i maktforholdet mellom barnet og de voksne. Arneberg og Juell (2019, s.17) introduserer Berit Baes (1996, s.145) begrep om definisjonsmakt og etikken rundt samspillet mellom barn og voksne.

Etiske utfordringer og definisjonsmakt i samspill med barn

I Rammeplanen (2017) står det at «barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i felleskapet» (s.9). Den voksne rolle i barnehagen er avgjørende for at barnet skal oppleve seg selv verdifull, anerkjent og en del av felleskapet.

Kversøy (2013, s.72-76) skriver at i et maktforhold som mellom barn og voksne, er det nettopp det å føle å ha kontroll rundt egen tilværelse, og muligheten til å styre eget liv, det som oppleves som makt. I et etiske perspektiv er makten det som får viljen til å skje. I en skjev maktfordeling tar den ene parten så mye plass at den utelukker den andre part som verdifull. Da blir den siste nevnt maktesløs, passiv og uten mulighet til å ta regi i eget liv. I et positivt maktperspektiv gir den voksne mulighet til å la viljen skje hos barnet. Ifølge forfatteren gir den voksensdelen av maktforholdet rom for at viljen til barnet kommer til syne. Dette kaller

forfatteren for bemyndigelse, og er en naturlig del av prosessen når barna skal forme en egen stemme. Den voksens-delen i dette maktforholdet er avgjørende for at barnet gjennom å få plass, får egen viljen til å skje og opplever å være subjekt i sitt eget liv. Den voksen støtter også ved å oppfordre barnet til å ta regi av egne ønsker. Den voksne tilfører mot i barnets vilje ved sitt nærvær, støtte og oppmuntring. Dette får barnet til å ta hånd i oppgaven og til å mestre den. Videre skriver forfatteren at ved å gi barnet en stemme, opplever barnet å ha kontroll og handlingsrom til å ta fat i nye oppgaver.

Kversøy (2013, s.79-83) tar opp en annen etisk perspektiv i den voksenrolle.

Forfatteren skriver at det å føle seg selv sett, at en eksisterer, avhenger av å bli oppfattet av andre. Barnet er avhengig av hvordan de voksne tolker deres signaler, deres følelser og deres eksistens. Forfatteren skriver at barnet er prisgitt andres tolkning av virkelighet. I kontakt med andre former barnet et bilde av egen virkelighet. Ved å speile seg og å bli tolket av andre forstår barnet seg selv. Denne avhengighetsperspektiv gir et stort etisk ansvar til de voksne som er i samspill med barnet, et ansvar for hverandre. Kommunikasjon, tolkning og anerkjennelse er viktige komponenter i dette perspektivet. Ifølge forfatteren er å bli anerkjent måten jeg vet jeg eksisterer som subjekt. Og at i denne anerkjennelsen ligger motivasjonen for samarbeid og samspill med andre. I et etisk avhengighetsperspektiv ligger det også en del fallgruver. Den voksne som barnet er avhengig av har en stor maktposisjon i forholdet. Ved at barnet ikke gis muligheten for selvstendighet, kan den voksen gjøre barnet mer avhengig av den voksen enn det egentlig hadde trengt. Ved å ikke bekrefte og anerkjenne barnets opplevelser, eller ved å feiltolke barnets signaler definerer den voksen barnets virkelighet på en annen måte enn det som er hensiktsmessig.

I sin artikkel «Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse» påpeker Bae (1996, s145-147) hvor mye kommunikasjon og samspillet mellom barn og pedagogen påvirker barnets selvoppfatning og dermed egen virkelighet.

Forfatteren påpeker at kvaliteten på relasjonen avgjør både hvordan barnet ser på seg selv, og på hvor mye det lærer. Forfatteren tar utgangspunkt i en dialektisk relasjonsteori som bygger på prinsippet om en anerkjennende dialektikk. Det vil si at barnet forstår seg selv ved å bli anerkjent av andre. Dette er i tråd med forrige avsnittet om etikken rundt en avhengighetsteori. Barnet er avhengig av pedagogen, for å konstruere sitt selv ved å bli anerkjent, og dermed bli til et selvstendig likeverd subjekt i sitt eget liv. Bae (1996, s.147) fortsetter

argumentasjonen ved å vise til at likeverd står sentralt i en anerkjennende tilnærming. Altså at både barnet og pedagogen er i samspill som likeverdige subjekter. I denne forbindelse introduserer hun begrepet definisjonsmakt som den kraften den voksen-delen av forholdet kan ha over barnet. Den måten den voksne reagerer på, svarer på, og hvordan vedkommende reagerer til barnets utspill er med på å definere virkeligheten til barnet. Den definisjonsmakten den voksen råder over forekommer av den grunnleggende avhengighet barnet har som menneske til andre. Forfatteren skriver videre at ved å være bevisst denne makten kan et godt samspill med barnet få det til å utvikle selvstendighet og selvtillit. Videre skriver Bae (1996, s.148) at det avhenger av bestemte væremåter at barnet får mulighet til å være subjekt i eget liv. Forfatteren poengterer hvor viktig det er å la barnet eie sin egen opplevelse. Dette viser barnet at den voksen respekterer barnet som subjekt og anerkjenner det som en likeverdig del av forholdet voksen og barn har imellom. Hun understreker også vise forhold som kan utvikle et positivt samspill mellom partene.

Det første er *innlevelse og forståelse*. For å forstå barnet må jeg kunne leve meg inn i det opplevelser. Men ved å leve meg inn for å forstå, tolker jeg signalene fra barnet ut fra min egen tankesett og livserfaring. Jeg tilføyer i tolkningen min mening i barnets perspektiv, og dermed i barnets måte å forstå virkeligheten på. Forfatteren mener at ved å være åpen og lytte på barnet, kan vi unngå og tilskrive egen meningen i samspillet. Forfatteren er også opptatt av de metakommunikative signaler, altså toneleie, kroppsspråk, blikk, osv. Gjerde (2010, s.117-136) påpeker på tre lyttenivåer som aktiv lytting. Forfatteren sier at når vi lytter på nivå en har vi en tendens til å bruke våre opplevelser og erfaringer for å tolke det den andre sier. Vi glemmer å høre, men er opptatt av å skape mening i det som blir formidlet. Vi fratar subjektet sin egen opplevelse. Når vi lytter på nivå to, sier Gjerde (2010, s.122) lytter vi mer fokusert på den andres opplevelser. Vi klarer å sette oss selv til side, og vie full oppmerksomhet til den andre. Vi tolker ikke, men vi forholder oss nysgjerrig på det som blir sagt. Vi går fra å være opptatt av å tolke til å fokusere på den andre. I denne type lytting går vi inn uten fordommer skriver forfatteren, og vi hører budskapet den andre prøver å formidle ved å ha fokus i ordene til vedkommende. Lytting på nivå 3 integrer også kroppsspråket, reaksjoner og emosjonene til den som er i fokus. I forhold til barna er dette en vesentlig del av samspillet og kommunikasjon. Oppfattet jeg barnet riktig? Hva fikk barnet til å reagere på den måten? Når i samtalen viste barn tegn for uro,

glede eller sinne? Å lytte på nivå tre er å oppfatte hele barnet som den som bærer opplevelsen og dermed subjektet i det som blir fortalt.

Den andre forhold som kan utvikle barnets og voksnes positive samspill er *bekreftelse*. Bae (1996, s.152) skriver at det å bekrefte barnets egne opplevelser er med å gi barnet trygghet og muligheten til å etablere et tillitsforhold til den voksen. Forfatteren understreker at bekreftelse ikke skal en form for vurdering i seg, men heller en nysgjerrig tilnærming til situasjonen barnet opplever. Åpne undrende spørsmål er et godt utgangspunkt i en bekreftende tilnærming, og den måte å samspille med barnet åpner opp for at barnet selv finner meningen i sin egen opplevelse, utsagn eller i den situasjonen han er subjekt i.

Den tredje forholdet beskriver forfatteren som *åpenhet*. Forfatteren mener å være åpen som pedagog til å gi avkall for kontroll. Bae (1996, s.155) skriver videre at i et kontrollerende forhold, gir ikke den voksen plass til barnet til å uttrykke sin egen mening av den opplevelse han har nettopp hatt. Forfatteren mener at pedagogene kan noen ganger være så opptatt av egen agenda at de ikke gir tilgang til barna å finne mening i en opplevelse uten at denne nødvendigvis ikke blir brukt som en pedagogisk måte å formidle kunnskap på. Det å kunne å gi fra seg kontrollen, og at den uventede situasjonen tar styringen i en samlingsstund, på tur eller i en annen sammenheng er hovedprinsippet i barnas medvirkning. I Rammeplanens (2017, s27) kapittel fire står det tydelig at barna skal være medvirkende i sin barnehagehverdag, skal oppmuntres til å si sin mening, og skal tas på alvor i sine utsagn. Bae (2012, s.53-55) skriver at artikkel 12 i FN's barnekonvensjonen har gitt en sterk rettighet til barn når det gjelder å kunne delta og medvirke i sin egen hverdag. Forfatteren problematiserer videre at selv om denne rettigheten er ment for alle barn i hele verden, spiller kulturen barnet er født i en stor rolle når det gjelder å innfri en fullverdig medvirkning.

Det fjerde og siste forholdet som er med på å utvikle et positivt samspill mellom barn og voksen er evnen til *selvrefleksjon og avgrensethet*. I dette ligger et dialektisk forhold mellom det å avgrense seg og å reflektere. Ved at jeg gir barnet muligheten til å ta del i sin egen opplevelse må jeg umiddelbart avgrense min tolkning, agenda eller ønsker, og reflekterer over det barnet forteller meg. Og omvendt, ved å lytte til barnets utsagn eller ønsker reflekterer jeg over min egen rolle, og mine egne verdier, fordommer og tolkning og bestemmer meg for å avgrense min påvirkningskraft, eller definisjonsmakten jeg har over det barnet. Bae (1996, s160) skriver videre at måten vi bruker selvrefleksjon og vi avgrenser

oss selv, lærer barna å bruke de samme strategier. En anerkjennende måte å møte barna på skaper refleksjon i oss selv, men lærer også barna å møte andre på lik måte. Ved å møte barna med en ikke anerkjennende måte velger jeg å definere barnets opplevelser med en tankesett som kun hører til i meg selv. Selvrefleksjon brukes ifølge forfatteren også i de møtene med barna hvor jeg lar barna ta regi i egen opplevelse ved å være empatisk med barnet i den bestemte situasjonen. Videre skriver forfatteren at å sortere ut hva som hører hvor (og hos hvem) er et godt utgangspunkt for å motvirke muligheten for å misbruke den naturlig definisjonsmakt vi har overfor barnet.

Samtaler som læringsarena

Ifølge Rammeplanen (2017, s. 22) skal barnehagen fremme læring ved å støtte barnas innspill, nysgjerrighet og lærelyst. Barnehage skal tilrettelegge for at barna er deltagelige i egen og andres læring ved å presentere nye temaer, situasjoner og materialer i læringsprosessen. Barnas egen interesse og engasjement skal være utgangspunkt og motor for ny læring.

Lekhal et al. (2020, s21) skriver at barn lærer og utvikler seg i sosiale omgivelser. De blir påvirket av disse interaksjonene med andre, men de påvirker også disse. Forfatteren understreker viktigheten av denne kontakten med andre for barnet. Lekhal et al. (2020, s. 25 - 28) skriver videre at hjernen til barnet kobler seg på ved å samspille i første omgang med de nærmeste omsorgsgivere, men senere med andre i barnehagen og skolen. Fordi hjernen utvikler seg i møte med andres påvirkninger kalles det for den sosiale hjernen. Hjernen til barnet er ekstra påvirkbar de tre første leveårene. Derfor kalles denne perioden for mulighetenes vindu. Etter årene går mister hjernen mer og mer av plastisiteten, og det blir krevende å lære nye ferdigheter og kunnskaper. Barn som blir utsatt for omsorgssvikt de første leveårene trenger ekstra tilrettelegging for å kunne utvikle seg normalt senere i livet. Manglene i hjernen til disse barna kan være både strukturelle og kan føre til økning av skadelige stresshormoner. Forfatteren skriver videre at hjernen må sees som en helhet, og at positivt stimuli på et område i hjernen kan gi positiv utvikling i andre.

Lekhal et al. (2020, s.37 - 38) skriver videre at i perioden mulighetenes vindu, utvikler seg språket eksplosivt. Når barnet er mellom et og tre år vokser

språkferdighetene stort, og at språkdelene av hjernen vokser mye i denne perioden. Dette er viktig kunnskap å bemerke seg som pedagog. Hvor viktig språkstimulering er i denne tidlige fasen i barnets liv, og hvilke muligheter finnes det i de hverdagssamtalene. Samtale- og språkferdighetene påvirker også barnet i sin sosiale sfære. For å bli med i lek og delta i samhandling med andre er det vesentlig at barnet har nok språk. Språk påvirker leken, men det å bli med i leken påvirker også ytterligere utvikling av språkferdighetene.

I synteserapporten om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehage (Sandvik et al., 2014) understreker forfatterne hvor avgjørende det er for barna med et godt språkmiljø i barnehagen. Blant funnene kan man se at barn som går i barnehagen reduseres risikoen for å begynne å snakke sent. Det tyder i samme rapporten på at det vesentlig viktigere for gutter enn for jenter å gå i barnehagen. Den sosiale bakgrunnen er også belyst i funnene og mye tyder på at barn med foreldre med en lavere sosialøkonomisk bakgrunn har bedre utbytte av å gå i barnehage enn av å være hjemme. Forskerne finner at de barna som hadde best utbytte av barnehagetilbudet var de barna som hadde barnehagelærere som er bevisst på sin egen rolle i språkutviklingen, og hadde sterk kompetanse på språkutviklingen hos barn, og hva det vil si å ha et godt språkmiljø.

Videre i rapporten tas opp kjennetegnene ved de gode samtalene. Forfatterne er krystallklare på at samtalene som tar utgangspunktet i barnas egen interesse, er de samtalene barna får mer utbyttet av. De nevner også de romslige samtalemønstre som jeg tidligere har nevnt hos Bae (2012), ved å poengtere hvor viktig rollen til barnehagelæreren er i disse læringsprosesser. I sin artikkel skriver Bae (2012, s. 56-57) om intersubjektivitet mellom barnet og barnehagelæreren. Denne intersubjektiviteten sier forfatteren kommer av en gjensidig anerkjennelse som fremmer likeverd for begge partene. Det handler om å oppnå felles oppmerksomhet i samtalen mellom barnet og en erfaren språkbruker (Gjems, 2011a, s.21). I samtalen med pedagogen lærer barnet mye mer enn nye ord og begreper. Gjems (2011a, s. 19) skriver at det gjennom språk vi gjør oss erfaringer om til kunnskap. Det er i samtale hvor vi prøver ut våre kunnskaper, prøver å overbevise den andre, eller blir opplyst om noe vi ikke viste fra før.

Kunnskapsformidling og læring foregår gjennom denne «serve and return» (Lekhal et al., 2020, s.69) ved hjelp av språket. Den voksen er sensitiv nok til å opprettholde samspillet med barnet i flere omganger. Den voksen forklarer, utvider og stiller spørsmål som gjør at barnet tilegner seg ny kunnskap (Gjems,

2011a). Gjems (2019a, s.20) refererer til Snow (2000) som sier at hverdagssamtalene i barnehagen er den aktiviteten som er viktigst for barn mellom to og seks år for å kunne tilegne seg ny kunnskap. Forfatteren skriver videre at pedagogen ikke bare formidler kunnskap og språk, men at hun/han formidler kulturelle, sosiale kunnskaper i selve samtalen. I et sosiokulturellperspektiv fungerer språk som et middel for læring, eller symbolsk mediering. I en samtale formidles også de sosiale forventinger som å vente på tur, lytte, argumentere, osv. De kulturelle forventinger i en samtale kan være hvor aktiv eller ikke man skal være i møte med andre (eldre for eksempel), toneleie, engasjement, gestikulering, osv. Med andre ord vi lærer hvordan vi oppfører oss i samspill med andre.

Den ligger en utrolig potensiale i samtalene, både de planlagte og de uplanlagte. Sandvik et al. (2014) skriver i synteserapporten at pedagogene bør ha en undrende og lyttende tilnærming når det gjelder barnas utsagn også i de planlagte aktiviteter. Forskerne snakker om å ha mulighet for improvisasjon i hverdagen, men understreker at dette krever mye kompetanse, refleksjon, kunnskap og ferdigheter til pedagogen.

Videre skriver forfatterne at språkstrukturen hos pedagogene bør også sees i sammenheng med et godt språk- og samtalemiljø. De observerte at i de forskningsprosjektene hvor barnehagelærerne brukte en IRF-form i samtalen, stoppet ytringene umiddelbart. IRE-struktur består av et *initiativ* til å kommunisere, en *respons* og en *evaluering* over responsen. Dette sees tydelig når pedagogen stiller et spørsmål, barnet svarer og pedagogen lukker syklusen ved å gi en vurdering på svaret (bra, fint, så flink, osv.).

Forfatterne skriver at IRE- struktur i en samtale hemmer kunnskap og språklæring og at pedagogen bør være opptatt med å stille åpne spørsmål som fremmer læring og undring hos barnet. Når det gjelder faglige samtaler sier forfatterne av rapporten at kunnskapen skal formidles med ordentlige begreper, og ved å stille spørsmål til barna som gjør at de forstår den nye kunnskapen ut fra deres forutsetninger. Forfatterne poengterer også viktigheten av samtaler i uteleken fordi barna kan lære mye av å være i kontakt med naturen. Barna lærer mye av gode samtaler nettopp fordi sammen med andre har de mulighet til å skape mening, til å lære av hverandre.

Gjems (2019b, s.46-48) tar opp dette med felleskapet i samtalen som veien til intersubjektivitet mellom to eller flere mennesker. I denne intersubjektiviteten

ligger også felles oppmerksomhet om et felles tredje. Forfatteren snakker om en felles mental fokus som forflytter seg fra min egen indre verden og den andres indre verden for å møtes i felleskapet. Hva jeg konstruerer inni meg rundt en situasjon eller et objekt som opptar oss nå, møter dine tanker og konstruksjoner rundt det samme situasjon eller objektet. Gjennom samtalen tar barnet tak i andres meninger og tankegang rundt det de retter felles oppmerksomhet om. På denne måten skaper, utvider eller forandrer barnet kunnskapen rundt den felles opplevelsen. Forfatteren skriver videre at barna er avhengige av en mer erfaren språkbruker for å videreutvikle kunnskapene sine. Barna lære av andre barn og de voksne i barnehagen. Og ifølge forfatteren er barna prisgitt til de voksne i barnehagen og på hvilken måte de voksne er vant til å innlede og holde en samtale. Grunnlaget for støtte og stimulering ligger hos den voksne. Forfatteren mener at i hverdagssamtaler finnes skulte budskap og taus kunnskap. De voksne eller andre barn i barnehagen gjør og sier ting på en måte de ikke er selv bevisst på, men som forteller hva som er akseptabel eller ikke på vår avdeling. Disse skjulte budskapene er kulturell preget og forfatteren bruker begrepet til Vigotsky (1978) semiotisk mediering for å uttrykke de kulturelle og sosiale forventninger som ligger skult i samtales budskapet. Gjems (2019b, s. 49) eksemplifiserer dette ved de uttrykkene som brukes for jenter og for gutter på avdelingen (tøff, flink, søt, osv.).

Lek og læring

I Rammeplanen (2017) står det at «leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og leken egenverdi skal anerkjennes. (...) Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling» (s.20).

Ifølge Lekhal et al. (2020) er leken med å skape meningen i barnets liv. Barn samhandler med andre, prøver ut roller, forhandler, tenker og lærer gjennom leken. Forfatterne skriver at læring kan foregå samtidig som leken. Leken i seg selv trenger ikke ha noe mål, mens læring er noe som utvider eller utvikler kunnskap. I den forstand kan barnet opparbeide seg nye opplevelser og kunnskaper i leken som gjør at barnet får læringsutbytte, men lek har sin egen verdi som den er. Videre skriver forfatterne at leken innebærer en del sosiale ferdigheter som krever ganske mye av barnet. Blant annet selvregulering, planlegging, kreativitet, osv.

I synteserapporten utarbeidet av Sandvik et al. (2014, s.26-29) kommer det frem at barn som ikke har gode språkferdigheter kan bli utelatt av leken. Forfatterne skriver at disse barna må gjøre seg selv attraktive som lekekamerat, og at de må godta roller som ikke er så populære som baby, hund, osv. Forfatterne har sett i de forskningsrapportene de har gått gjennom at det er positive for disse barna å bruke morsmålet sitt i lek, og at hvis barnet har en annen lekekamerat som leker på samme språket er dette med å høye statusen på barnet som lekekamerat i gruppa. Forfatternes anbefaling er god kunnskap når det gjelder språkutvikling og språk som redskap på avdelingen. De ser at i de barnehagene hvor språk var på dagsorden var det stor utvikling på de barna som ikke hadde samme morsmål som majoriteten (i dette tilfelle dansk). Forfatterne fant også ut at barn velger en lekekamerat med omtrent like språkferdighetene, og at tospråklige barn har godt av å bli skjermet fra støyet på avdelingen. De fant også at samtaler med de barna som strever med språk må tilpasses mer enn med de barna som kan språket. I disse tilfellene er det mer aktuelle med lukkede spørsmål eller eventuelle oppfølgingsspørsmål når det blir stilt åpne spørsmål som ikke blir besvart av barnet.

Den likeverdige dialogen

Både Arneberg et al. (2011) og Gjems (2019b) snakker om den ideelle dialog eller samtale. I den ideelle dialogen skriver Arneberg (2011, s. 20-21) eksisterer noen premisser for partene. Begge er frie til å komme med argumenter, motargumenter, innlede dialogen og stille spørsmål. Det forutsetter at partene er likeverdige i den forstand at begge prøver å forstå uten å manipulere, at man tar utgangspunkt at det som blir sagt er sant, og at det en sier selv er sant, og at det som blir sagt ikke skal brukes senere mot den som uttrykte det. Dialogen trenger tid til å foregå og refleksjon underveis og etter at samtalen er gjennomført. Forfatterne sier også at pedagogen må være bevisst de skjeve maktforholdet. Gjems (2019b, s.50) på sin side legger til at for dialogen skal føre til læring må samtalen ta utgangspunkt i noe virkelig interesserer barna, noe som er meningsfylt for dem. Forfatteren er opptatt at hvor våken den voksen er i dialogen, hvor mye av barnas signaler og spørsmål klarer den voksen å fange opp. Hvordan samtalen blir videreført eller innledet har også veldig mye å si for læringssituasjonen. Vider skriver forfatteren hvor gylden øyeblikket hverdagsamtalene er for læring og språkutvikling når

man responderer med likeverdighet og åpenhet på barnas invitasjoner til dialog. I studiet Gjems (2019b, s.62-64) baserer boka si på finner forfatteren også at det forekommer veldig få samtaler om følelser, og at de barna som er sjenerte eller stille blir overkjørt av pedagogene i samtalene de har. Relasjonsbygging gjennom samtalen er noe jeg ønsker å se nærmere på i neste avsnittet.

Samtale som relasjonsbygging

Profesjonalisering av omsorgsrollen

Lekhal et al. (2018, s.26-27) skriver at relasjonene med nære andre, voksne og barn har stor betydning for utviklingen til barnet. De stimuli barnet får av sine omsorgsgivere er med på å organisere hjernen. Barnet er prisgitt omsorgen til foreldrene kan gi og i de tilfellene hvor foreldrene ikke møter barnet på en hensiktsmessig måte, mister barnet mulighet til å lære å reagere på en sosial og positiv akseptert måte. Når følelsene og uttrykkene til barnet blir derimot møt på riktig måte har barnet et godt utgangspunkt, en trygg base, og et stupebrett til videre utforskning og læring.

Glaser (2018) skriver at konsekvensen for at begge i familien har en forsørgerrolle er blitt en profesjonalisering av omsorgsrollen. Den rollen som egentlig er tiltenkt til familien er altså institusjonen som barnehage som har tatt over. Forfatteren skriver at denne omsorgsoppgave har vært tvetydig både for foreldrene og pedagogene. Foreldrene virker mer usikre på sin egen omsorgsrolle, og gir (for) mye plass til det faglige mening av pedagogen rundt hva som er god omsorg. Pedagogene på sin side skal forholde seg til stadig ny kunnskap rundt barnas utvikling og samtidig til foreldrenes usikkerhet. Forfatteren skriver videre at fordi den primærsosialisering ikke lenger foregår kun hjemme, men også i barnehagen er omsorgen til barnet blitt også et samfunnsansvar.

Rollen til pedagogen blir påvirket av alt kunnskap som er tilgjengelig, om hvorvidt vedkommende holder seg faglig oppdatert, og om vedkommende reflekterer over sin egen praksis. Glaser (2018, s.49) skriver om skillet mellom hverdagskunnskap og profesjonskunnskap. Mens hverdagskunnskapen er den kunnskapen pedagogen tilegner seg ved å erfare på kroppen virkeligheten i hverdagen, er profesjonskunnskapen en felles forståelse av det som vil si å være pedagog. Denne fellesforståelser innebærer felles koder, begreper og språk og danner et tydelig bilde av profesjonen som sådan. Faren står på begge sider

skriver forfatteren. Å legitimere vår praksis ut av en fastlåst ramme som til tider og i møte med ny kunnskap, kan virke avgrensende for yrket er uheldig. Det samme skjer ved å legitimere måten å gjøre ting på ut fra egen erfaring. Sånn har jeg gjort det i alle år, så det ingen vits til å prøve å forandre det. Begge tilnæringer blir ensidige. Mens den ene er en kollektiv og taus avtale på hva det vil si å være pedagog, er den andre tilnærmingen subjektiv og basert på egne opplevelser og følelsene pedagogen har rundt sin praksis. Glaser (2018, s.51) tar også opp en annen sak rundt profesjonalisering av omsorgsrollen, og nær beslektet med profesjonskunnskapen. Forfatteren skriver at pedagogen i sin rolle som profesjonsutøver kan ta i bruk sin maktposisjon på en uheldig måte. Pedagogen kan misbruke sin makt som fagperson, og diagnostisere barn, eller utsette foreldre for ubehagelige samtaler hvor de blir stilt til vegs på grunn av barnets oppførsel. Videre skriver forfatteren at pedagogen kan ha sin skjulte agenda i forbindelse med en samtale og undertrykke foreldrenes rett til å delta i dialogen ved en «soft governance». Altså en «lettere» maktposisjon over foreldrene. Også når det gjelder det faglig har pedagogen både definisjonsmakt (som tidligere ble nevnt) og modellmakt. Modellmakt er i tråd med soft governance og uttrykker mulighetene pedagogen har for å omforme samtaler, rapporter og synet og forståelsen vedkommende har rundt barnet og familien. Definisjonsmakt i denne sammenheng er tilknyttet til ekspertkunnskap og hvordan den rollen utnyttes eller ei. Forfatteren understreker hvor viktig det er å være bevisst på egen rolle som pedagog, og møte familiene med åpenhet og likeverdighet. Som profesjonelle yrkesutøvere må pedagogene anerkjenne familiens opplevelse av barnet, og må veilede om nødvendig ut fra situasjonen. Glaser (2018, s. 56-57) oppfordrer videre til å ha et åpent perspektiv basert på en god relasjon til familiene, ta til seg faglig kunnskap med kritiske briller, og ha mot til å vurdere om praksisen kan fungere på egen avdeling.

Trygg tilknytning og gode relasjoner

Drugli og Lekhal (2020, s.21-24) skriver at det har foregått en paradigmeskiftet inne psykologien de siste trettiårene. Fokuset på hva som gjorde menneskene syke har forflyttet seg til hva som holder dem friske. I denne positive retning til å oppfatte det som er godt for en god utvikling, har psykologien fokusert primært i de minste samfunnsinstitusjoner eller mikrosystemene som familien, barnehagen

og skolen. Det er i disse mikrosystemene hvor barnet kan bli rustet til å takle motstand på en sunn måte. Salutogenese har vært en av begrepene som er blitt bruk i positiv psykologien og går ut på de ressursene man bygger opp gjennom livet for å takle de periodene med motgang. Det som fremmer salutogenese er de gode livserfaringer som kan både oppleves individuelt og som en del av en gruppe. Forfatterne bruker begrepet generaliserte motstandsressurser og peker på at en av de viktigste ressursene er sosial støtte. Når det gjelder barnehagebarn er sosial støtte å oppleve tilhørighet for å føle seg trygg. Salutogenese hos barn fremmes også av å oppleve å ha en sammenheng i livet (sense of coherence). Dette innebærer *konsistens* som vil være rutiner, forutsigbarhet, regler og verdier. *Balanse*, det vil si en vis balanse mellom de tunge og gode periodene i barnets liv. *Deltakelse*, altså respekt for barnets autonomi, og emosjonelle nærhet med sine alle nærmeste.

Forfatterne skriver at den emosjonelle nærheten oppnås ved en trygg tilknytning, i første omgang med foreldrene, men også etter hvert med barnehagepersonell. Barn blir født med et iboende behov for å søke nærhet. I en normal tilknytningsutvikling er omsorgspersonen som gir denne nærheten. De blir barnets trygge havn skriver Drugli og Lekhal (2020, s.54-59). Når barnet opplever noe som er vanskelig, forvirrende eller skummel kommer barnet tilbake til foreldrenes trygge havn for å sortere sine opplevelser, få trøst eller oppsøke hjelp. Barnet vet at det har et sted å komme tilbake til når verden blir for stor, og det gjør det også trygt på å utforske omverdenen når barnet er klar for det. Det er nettopp kvaliteten i dette samspillet som gjør barnet robust til å takle motgang. Tryggheten med omsorgsgiverne gjør at barnet danner seg indre modeller eller bilder på hvordan det er å møte andre. Barnet lærer ut fra disse indre modeller hvordan det skal oppsøke andre når barnet trenger trøst, hjelp eller oppmuntring til å ta fat på en ny oppgave. Når barnet er trygt, viser han også sine følelser. Måten den voksen møter de følelsene på er også med vise barnet hvordan det etter hvert kan regulere følelsene sine selv. Selvreguleringen av følelsene er viktige for den kognitive utviklingen og. Når barnet er rolig, kan bruke energien sin til å lære nye ting.

Kvaliteten i barnehagen bygger på gode relasjoner

I Rammeplanen (2017, s.11) står det at barnehagen skal fremme barnets psykiske helse og bidra til at barnet opplever mestring, følelse av egenverd, livsglede og

trivsel. I samfunnsmandatet står det også at barnehagen skal utjevne de sosiale forskjellene. Ut fra et tilknytningsperspektiv er barnehagen også med på å gi de barna som ikke opplever en trygg tilknytning en mulighet til å nå den type tilknytning i barnehagen. Å fremme trygghet og tilknytning i barnehagen er et viktig steg i å fremme barnets livsmestring.

Drugli og Lekhal (2020, s. 103-104) skriver at god kvalitet i barnehagen er i seg selv helsefremmende. I og med at mange barn tilbringer sine første leveår i barnehagen er barnehagen en av de viktigste arenaer for barnas utvikling. For å kunne fremme livsmestring og en god psykisk helse er barnehagen nødt til å være et sted hvor trivsel, felleskap og relasjoner er på dagorden. Ved å støtte barnas sosiale, emosjonelle og kognitiv utvikling fremmes ifølge forfatterne den psykiske helsen. Når denne positive utviklingen foregår gjennom barnehagehverdagen blir barnet rustet til å tåle motgang, til å bygge opp motstandskraft eller resiliens.

Drugli og Lekhal (2020, s. 38) skriver at barn utvikler seg og påvirkes av relasjonene de inngår inn i. I denne forstand og i tråd med Rammeplanen (2017) kan det påpekes at barnets psykiske helse påvirkes av de stimuli barnet også får i barnehagen. Forfatterne skriver at relasjonene for barna er rammen når det gjelder den psykiske helsen. Deres møte i samspill med andre er det som gjør dem robuste eller ikke. Et godt samspill mellom barn og de voksne er vesentlig for en god utvikling av den psykiske helsen. En trygg tilknytning til de voksne i barnehagen har mye å si når barnet møter motstand.

Ifølge Drugli og Lekhal (2020, s.52-) er gode relasjoner preget av gjensidighet. Dette vil si at voksne og barn kan og lar seg påvirke av hverandre. Gjensidighet kan oppleves på mange måter, men i en samtalesammenheng kommer dette til syne når barn og den voksne er likeverdige deltakere i samtalen. Videre skriver forfatterne at i en relasjon til en annen handler det om å oppleve noe sammen. Jeg har tidligere brukt begrepet intersubjektivitet, altså å bli sammen i et felles tredje. Dette er nettopp det som skjer når vi er i samtale med en annen. Vi retter oppmerksomheten til noe som opptar deg og meg. I en god relasjon er det også plass til følelser. Forfatterne understreker hvor viktig det er at barnet bli møt hvor det er. At den voksne toner seg inn i barnets følelser og behov og er med i den følelsesmessig reise. Når vi deler følelser og den andre står i den følelse sammen med meg oppnås også intersubjektivitet og en deg og meg blir til en vi. Å kunne stå i, spesielt når det gjelder de sterke følelsene hjelper barnet til å regulere seg selv. Når den voksne i tillegg setter ord på disse følelsene, er barnet med på å

lage seg indre modeller på hvordan han kan håndtere en sånn følelse i tiden fremover. Videre er det viktig i et godt forhold med refleksjon. Hva er det som foregår i et ikke fungerende forhold til et barn. Igjen nysgjerrighet gjennom samtale kan være med å avdekke hva som kan være i veien i forholdet mellom den voksen og barnet. Anerkjennelse er en annen forutsetning i en god relasjon mellom de voksne og barna. Anerkjennelse oppleves gjennom samtalen når den voksen viser en genuin interesse for det barnet vil fortelle, og viser engasjement, nysgjerrighet og stiller åpne spørsmål rundt fortellingen. Det er også vesentlig å respektere barnets opplevelse av det de forteller om, og vise tillit til det som blir fortalt. Samtalen er arenaen hvor disse viktige prinsipper i en god relasjon kan møt av gode, sensitive og oppmerksomme voksne.

Analyse/Drøfting

Det første småskritteksperimentet:

Samtaler på bestilling

Da jeg først begynte å forme denne oppgaven hadde allerede tenkt at samtalen skulle være en del av temaet.

Den første veiledningen foregikk mellom den andre og tredje samlingen og inntrykkene jeg satt igjen med etter Elisabet Solheim sin forelesning (18-19.10.21) var sterke. Forelesningene hadde åpnet opp for så mye refleksjon at det ble vanskelig å ta det innover seg. En ting var imidlertid veldig tydelig. Barnet behøver oss voksne til stedet. Barnet behøver kontakt for å oppleve seg sett, hørt, for å oppleve seg verdifull og at det er til (Løvlig Schibbyes, 2012; Bae, 1996, 2012; Kversøy, 2013).

Min første småskritteksperimentet hadde blant annet som hensikt å etablere flere «kontaktpunkter» med barna. Tanken var å gjenforene felleskaps følelsen etter pandemien ved å fine aktiviteter som vi kunne dele med hverandre, skape minner om noe opplevd med gruppen og ved hjelp av bildene gå tilbake til situasjonene og snakke om dem.

Som jeg har tidligere har poengtert det gikk ikke eksperimentet som forventet. Det ble ikke flere samtaler med resten av personalet på avdelingen. Det ble flere samtaler med meg. I etterkant ser jeg at bildene som var ment som et felles tredje

(Drugli og Lekhal, 2020; Gjems, 2011b), var det i utgangspunktet det for meg, men ikke for de andre. På den turen de bildene ble tatt var jeg sammen med barn i det felles tredje. Det var vår felles opplevelse som lå til grunn til de videre samtale. Vi fant sammen de bildene vi skulle ta, vi snakket om de tingene det ble tatt bilde av, og vi gjenopplevde vår opplevelse sammen i felleskap når bildene ble hengt opp på veggen. Vi koblet vår intersubjektivitet (Bae, 2012; Gjems, 2019b; Drugli og Lekhal, 2020) i det turen begynte, og når man kobler seg på noe, så kobler man seg av noe også. Oppmerksomheten som rettes mot den ene, tar plass fra alt annet. Det var kanskje litt naivt å tenke at man kan skape et felles tredje på bestilling for de andre. Det reflekterer jeg over nå, i etterkant av den jobben jeg har gjort med denne oppgaven.

Pedagogens skjulte agenda?

Jeg kan innrømme at min pedagogisk agenda (Glaser 2018; Arneberg 2011) ikke var kun å skape flere samtaler. Jeg tenkte at bildene kunne være en god måte å dokumentere det arbeidet vi gjør i hverdagen, og at de kunne føre til flere faglige samtaler, noe som jeg på det tidspunktet savnet. De bildene kunne kanskje være med på å få de andre på avdelingen å ta mer del av det dokumentasjonsarbeidet? Også med tanke på det som ble tatt bilde av kan jeg se nå at jeg ubevisst brukte definisjonsmakt. Det ble tatt veldig mange fine bilder på den ene turen, men det var jeg som valgte hvilke bilder skulle skrives ut. Ubevisst definerte jeg hvilke bilder som var interessante *nok* til å få en samtale i gang. Hva som var interessant for *meg* å snakke om. I dette ubevisst valg overså jeg prinsippet om gjensidighet (Bae 2012; Drugli og Lekhal, 2020). Det var vårt felles tredje, men jeg tok valget over bildene. Jeg valgte de bildene hvor man kunne utdype en samtale. Bilder om dyr, om ting som finnes på stranda, om naturen som forandrer seg tidlig i høsten. De bildene kunne gi meg muligheter til å utvide språket til barna, til å lære dem mer om naturen, til å øve på nye ord og begreper, til å sammenlikne årstidene.

Læring og de tapte muligheter

Sett ut fra en sosiokulturellæringsteori (Lekhal et al., 2020; William, 2019) er intensjonen min god og produktiv. Jeg bruker kjente objekter for barna i de bildene jeg skriver ut, og har en genuin plan om å utvide dere kunnskap om de allerede kjente begrepene. Jeg bruker prinsippet om den nærmeste utviklingszone,

og bruker språk som redskap for at barna skal tilegne seg nye kunnskaper. Jeg antar at jeg er den kompetente andre i dette forholdet, men med dette fratrukket mulighet fra barna om å vise egen kunnskap rundt de tingene vi opplevde på tur. Kanskje var andre situasjoner, begreper eller opplevelser som kunne ha blitt tatt bilde av og kunne ha gitt muligheten til barna til å ta den plassen som den kompetente andre. Jeg bruker min definisjonsmakt for å markere meg selv som *den* kompetente andre og mister dermed muligheten til å anerkjenne barna som lærende subjekt.

Det siste går direkte inn på de forholdene som må være tilstede i en anerkjennende kommunikasjon ifølge Bae (1996). Innlevelse og forståelse må være til stede for å kunne anerkjenne barnet som likeverdig i denne sammenheng. Innlevelse i den forstand jeg kunne ha levet meg inn i barnets tanker og meninger rundt selve turen, og hva vi kunne skrive ut av de bildene som ble tatt. Samtalen kunne ha blitt sagt i gang allerede da. Med deres innspill på hva som var interessant eller ikke kunne jeg ha hatt en bredere forståelse på hva som er aktuelt for dem å snakke om. Å ta utgangspunkt i det barna er interessert i står også veldig tydelig forankret i Rammeplanen (2017) i punktet om læring, men også i punktet om danning. Andre forfatterne jeg har presentert tidligere spesifiserer også dette (Arneberg et al., 2011; Gjems, 2011; Lekhal et al, 2020; Sandvik et al., 2014).

En lærende pedagog

Gjorde jeg noe bra? Ja, det gjorde jeg. Jeg var sensitiv nok til å koble meg på barnas spenning rundt turen og ta oss god tid på vei til vår destinasjon. Jeg tok også bilde av det de syntes det var spennende. Det forstod jeg ut av deres metakommunikasjon som gestikulering, forandring i toneleie, smil og blikk. I denne forstand var jeg godt på vei til å være en god lytter (Gjerde, 2011). Jeg tror at jeg også var god til å bekrefte barnas opplevelser og interesser (Bae, 1996). Bildene av alt som kom til meg ble tatt, de var veldig engasjerte og plukket mye spennende som kunne tas bilde av. Jeg var også med i prosessen, i deres prosess rundt å finne noe spennende. Da holdte jeg tunga i munnen og var sammen med dem, men det var de som sonderte stranden rundt. Når det gjelder å være åpen og å gi fra seg kontrollen (Bae, 1996), tror jeg klarte det delvis. På selve turen mens vi fant ting vi kunne ta bilde av, klarte jeg å følge deres impulser og å være med på deres premisser (Rammeplanen, 2017; Bae 2012). Men jeg tok kontrollen

tilbake når bildene skulle skrives ut. Da skulle jeg være den som regisserte den delen. Når jeg ser turen og hva som ble gjort rundt bildene og samtalene tenker at det har skjedd noe med meg. Jeg har tidligere nevnt den pedagogiske dannelsen (Myre, 1994 referert i Arneberg og Juell, 2011) som foregår hos pedagogen når både de teoretiske kunnskapene vi har møter også vår praksis, vårt mandat og ikke minst vår refleksjon. Jeg tror at det er vesentlig å innarbeide denne pedagogiske dannelsen som en indremodell for videre refleksjon for å ta klokere valg.

Etikken rundt det å være den «mektige» i forholdet fortjener også refleksjon. Det er gjennom bemyndigelse (Kversøy, 2013) barna får egen vilje til å skje. For at dette skal være mulig må jeg være på vakt. Eller bedre sagt på jakt etter viljen som vil skje. Sensitiviteten er også avgjørende for å gi plass. I lys av sosiokulturellæringsteori kan jeg også få viljen i den nærmeste utviklingssone. En ide, er et godt eksempel. På en annen tur til samme sted ropte en gutt på fire år: «i dag skal vi ikke finne skjell, i dag skal vi plukke søppel! For en god ide ropte jeg i jubel. Og viljen ble til. Vi fikk med oss en god del søppel hjem igjen. For å få barna til å tørre å ta styringen må jeg ikke bare trekke meg tilbake, men jeg må også være observant nok til å se viljen som kommer frem. Min opplevelse er at når barna får mulighet til å ta plass og vise vei, så vokser de på dette. Det henger også sammen med den andre etiske utfordringer. For å bli til, for å eksistere, er barna avhengige av de voksne rundt seg. Når vi som voksne ser barnet, lar det ta styring, gir det plass, så anerkjenner vi at barnet eksisterer og har en stemme som skal brukes.

De tause stemmene

De andre voksne på avdelingen ble ikke med på mitt samtaleopplegg. Det er tydelig at dette var hverken vårt felles tredje, eller at de var sammen i dette med barna. Da blir bilder som henger på veggen bare bilder. Det sitter ikke noe felles opplevelser der. Mine tanker rundt dette er at jeg brukte min ide om profesjonskunnskap (Glaser, 2018), om at jeg som pedagog må finne ut et opplegg som er i tråd med planer og regelverket, som kan få barna til både utvikle språket og kunnskapen om naturen. Det er pedagogen som skal sørge for et pedagogisk opplegg, men det tyder også på kontroll fra min side. Opplegget skal foregå akkurat som jeg så det for meg. Det er ikke noe vonde taker i dette, problemet blir når jeg ikke får den engasjement jeg ønsket meg, og som er så viktig for å sette i

gang de gode samtalene. Modellmakten (Glaser, 2018) er også verdt å nevne i denne sammenheng. Jeg har en lett overmakt over mine ansatte på avdelingen både fordi jeg er pedagogen, fordi det er jeg som har planlagt opplegget, fordi det er meg som styrer det på turen og fordi jeg tror jeg er den som sitter med de kunnskapene som skal få barna i samtalen. Min (ubevisst) modellmakt unnlot å involvere de andre på avdelingen, og med det mistet jeg muligheten til å la deres vilje til å skje, til å la dem påvirke sin arbeidsdag, til å la dem vise det engasjementet jeg vet de har. Med det så skrev jeg dem ut av opplegget som skulle få oss til å snakke mer med barna. Jeg forstod ikke dette umiddelbart, og tenkte at eksperimentet gikk som det gikk han sammen med manglende involvering. Det jeg har bemerket meg at jeg unnlot (med vilje) å fortelle hva de bildene jeg hang på veggen betydde, når de ble tatt og hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde. Jeg tenkte på selve eksperimentet som en intervensjon, og ville sammenlikne tilstanden før og etter av intervensjonen. Det er så tydelig nå at ingenting skjedde. Hvordan kan man forvente at noen andre skal være med på et opplegg som aldri ble snakket om. Hvordan forventet engasjement uten involvering? Hvordan eide de andre mitt eget opplegg? Det er veldig rart å reflektere over dette i etterkant, og det er merkelig at jeg ikke tenkte på dette når jeg planla opplegget. Ut fra et økologiskperspektiv kan jeg se oss selv som et system. Når jeg gjør noe, så påvirker jeg de systemene som umiddelbart er koblet på mitt system. Hadde jeg kommunisert utad mine planer og forventninger, eller bedre, hadde jeg involvert de andre i opplegget og planlegge sammen, så hadde systemene koblet seg sammen i et felles tredje, samtalene med barna. Da hadde våre mikrosystemer blitt til en mesosystem, kanskje kunne vi ha delt vår arbeidsmåte og koblet oss også på andre nivåer?

Jeg tok med meg da at involvering er en forutsetning for å lykkes med våre prosjekter. Det jeg i etterkant ser nå at det er så mye mer å reflektere over rundt de oppleggene man skal ha, i hvert fall hvis man skal lykkes.

Det andre småskrittseksperimentet:

La oss prøve en gang til da!

Småskrittseksperimentet nummer to var basert på forelesningen til Elisabet Solheim. Jeg var klar for en ny utfordring, men kjente virkelig på det som hadde gått feil i min forrige eksperimentet. Jeg ville la det gå, men det stakk litt inne at

det ikke skjedde noe i forbindelse med de bildene. I en fin gjennomgang med fasilitatoren og basisgruppa fortalte jeg om mitt feilede eksperiment. Jeg forstod hvor feilen lå, men var klar for å komme meg videre. Veilederen kom også på banen og etter mye frem og tilbake innså jeg at akkurat i det som feilet, kunne være utgangspunktet for å lykkes videre. Jeg ble opptatt av å involvere de andre så fort som mulig for å fortelle om forelesningen når den fortsatt var varm, fortelle om hvor viktig vi er for de barna som går hos oss, og for alle barna som går i barnehagen. Vi brukte deler av et personalmøte på dette, så vi hadde gode tidsrammer, ingen ventet på oss. Det hjelper på konsentrasjonen å kunne ha fokus et sted. Jeg fortalte de andre hva vi hadde snakket om på forelesningen, hvor ekstra viktige vi er for de sårbare barna, hvordan hjernen hos barna utvikler seg og at de trenger trygghet for å lære og utvikle seg. Det ble stille, men på en god måte. Jeg kunne se hvor dypt det jeg hadde fortalt rørte dem. Når jeg tenker på dette øyeblikket nå, tenker at vi oppnådde intersubjektivitet. Nå hadde vi vårt felles tredje, et felles mål og det var å få barna å føle seg sett og verdifulle. Jeg fortalte også om de bildene, og hvor mye jeg hadde lært av det eksperimentet. De syntes ideen om bildene var et veldig godt utgangspunkt for gode samtaler, og at det ikke var for seint for å bruke dem nå. De hadde tross alt var med på den samme turen og de kunne relatere seg til hvert bilde. Personalet på avdelingen så nøyaktig på de samme ting det ble tatt bilde av, og det foregikk mange fine samtaler ut fra disse øyeblikkene med dem også.

Når jeg går gjennom loggene, med nye kunnskapsbriller er det mulig å gjenkjenne andre mekanismer i de samme situasjoner jeg allerede hadde reflektert over. At de ansatte på avdelingen ikke koblet de bildene som en mulighet for en samtale da, men etter at jeg forklarte hva hensikten var med dem ble det ingen tvil på at de også kunne ha brukt for dem. Det er som at det felles fokuset jeg hadde med barna, kunne forflytte seg også til å være de andre ansattes felles fokus med dem. Det ble på et vis et konstruert felles tredje ut av jeg klarte å sette ord på hva de bildene skulle bety. Jeg har tidligere skrevet at den sosiale hjernen utvikles og påvirkes i møte med andre og at gjennom språket gjør vi oss erfaringer om til kunnskap. De samme mekanismer jeg skriver om med tanke på barna, foregår også i oss voksne. Dette var tydelig etter det personalmøtet.

Å følge barnas impulser

Vi snakket videre om at samtalen kunne være vår arbeidsmåte. Vi måtte lytte mer, vi skulle følge med rundt barnas interesser. Etter å ha skrevet så mye om hvordan selve samtaleformen skal være, ser jeg at vi rørte tema på en overfladisk måte.

Allikevel så skjedde dagen etter noe. Jeg hørte invitasjoner til samtaler. Jeg hørte dypt engasjement. Jeg hørte fag og utvidelse av språket. Jeg hørte nye begreper og forklaringer. Hadde vi blitt bevisst, eller var det bare meg som ble bevisstgjort om at det faktisk foregikk samtaler på avdelingen vår?

Det ble flere tegn på at noe hadde forandret seg. Barnas interesser inntok samtaler, formingsaktiviteter, til og med måten vi oppbevarte forming-ting på ble forandret. Pokemon ble en stor del av dagen vår. Engasjementet hos de voksne blomstret. De som var veldig glade i formingsaktiviteter satt i gang en perle- og tegnebonanza.

Pokeballer ble stryket i hopetall. Utviklingen lot seg ikke stoppe. Når alle mulige kjente Pokeballer var perlet så var det på tide å skape nye former. Jeg tenker på denne perioden som sterkt preget av barnas interesser. De påvirket hverdagen sin og de ble anerkjent for å gjøre det. De ble tatt på alvor og de tok plass. I vår måte å møte barna på rundt deres interesser ser jeg de romslige samspillmønstre Bae (2012) snakker om. Interesse, anerkjennelse og engasjement var tilstede, og dette gjorde at kreativiteten, tankegangen og læring utviklet seg hånd i hånd med Pokemon-prosjektet vårt. Jeg så læringsutviklingen også. Fra å perle enkle former etter en oppskrift til at fantasien tok overhånd. De designet ikke bare

«fantasiballer» som de kalte dem, men lekte med mønster, former og perlet også kompliserte figurer med skygge og lys i. Vi kunne sette ord på det som skjedde og utvide språket med nye begreper. At de oppkalte disse nye baller som fantasiballer er noe i seg selv å beundre. Vårt lille mikrosystem (Lekhal et al., 2020; William, 2019) påvirket familiene også. De var imponert at barna hadde disse kompliserte prosjektene over dager og uker, de trente på både tålmodighet, konsentrasjon og finmotorikk. Foreldrene måtte lære seg nye Pokemon-begrep, dykke inn i barnekulturen, og ikke minst skaffe perler for å ha hjemme. De var så fornøyde at de kom med ukjente type perler og nye perlebrettformer for å vise sin støtte og engasjement. Vi måtte skaffe oss et nytt hyllesystem for å kunne spare på disse prosjektene. Hvert barn hadde egen hylle, og kunne hente og legge fra seg perlene når de følte for det. Perler, brett og inspirasjonsbøker ble tilgjengeliggjort, og barna ble enda mer selvstendige.

Som å kaste en stein i vannet

I seg selv kan dette virke som en vanlig ting som kan engasjere på en hvilken som helst avdeling, men det vi så også var at det forårsaket ringvirkninger i andre situasjoner. Når vi viste barna at vi stolte på dem, og de fikk lov til å være selvstendige og kreative, ble de selvstendige og kreative på andre områder også. De måtte rydde bort prosjektene sine for at de ikke ble ødelagt. Da ble de også vant til å rydde etter seg i andre situasjoner. Den konsentrasjonen de utøvde på sine prosjekter ble tydelig når vi hadde samlingsstunder eller lesestunder. De lærte å samarbeide når prosjektene virket uoverkommelige og viste veien for hverandre når det gjaldt å finne et nytt mønster eller prosjekt. Vi så tydelig den nærmeste utviklingszone i disse situasjoner, og hvordan de mest erfarne barn hjalp de andre og finne løsningen ved hjelp av gode samtaler (Lekhal et al., 2020; William, 2019). Barna lærte å veilede hverandre og det ga stor mestringfølelse og styrket deres sosiale ferdigheter. De ble veldig gode til å ha meningsfylte samtaler også (Sandvik et al. 2014). Disse lange stunder med perling ga roen og muligheten til å snakke om hyggelige ting, om hva de drev med i fritiden, hva de skulle til helgen, hva de ønsket seg til bursdag eller jul. Vi voksne var også med og engasjementet holdte seg gående hele veien.

Relasjonene ble også bedre. Mellom barna som nå klarte å samarbeide og å være oppriktig interesserte om hva den andre drev med. Relasjonene mellom barn og voksne blomstret. Tonen mellom oss og barna ble preget av anerkjennelse og god stemning (Bae, 1996). Latteren satt løst, det ble fint å være oss, en sammensveiset gjeng av voksne og barn. Vi voksne var stolte av å være en del av denne gjengen. Vi fokuserte på å gi gode tilbakemeldinger til barna istedenfor å fokusere om hva som kunne blitt gjort bedre, og dette styrket deres selvoppfattelse (Bae, 1996). Andre barn som ikke var så interesserte i Pokemon så likevel at hos oss var det plass til å komme med innspill (Rameplanen, 2017; Bae, 1996). Alle er gode på noe, sa vi, og vi let etter lysglimt i hvert barn. Så ble det kunstprosjekter, naturfagprosjekter, insektsjakt, kule temafester og mye mer.

Barnas felles interesse, men ikke for alle

Vi har en gruppe hvor gutter er overrepresentert, og det er kanskje derfor temaet Pokemon ble foreslått. Det var mange av gutta som var interesserte i dette før vi startet med prosjektet, men det ble mange flere tilhengere etter det vi opplevde

sammen. Mange av de eldste gutta har eldre søsken, så det ble naturlig for dem å ta inn i barnehagen noe som var kjent i familien (William, 2019; Lekhal et al., 2020). Mange av jentene ble også med i Pokemonverden. Det var godt å se at noe fanget på tvers av kjønn og alder. Men det var ikke alle dette var spennende for. Noen av de yngste gutta og noen av de eldste jentene ble ikke med på eventyret. Klokke og gode voksne inkluderte disse barn i de samme aktivitetene, men med en annen innhold enn Pokemon. De ble også oppslukt av perle-bonanza, men de valgte å perle andre ting. Et par gutter svevet litt mellom perleprosjektene og annen. De klarte ikke finne roen i disse aktivitetene eller andre aktivitetene som utviklet seg av dette prosjektet. I etterkant ser jeg at vi ikke var nysgjerrige nok på hva som var årsaken til dette (Sandvik et al. 2014). Det er et par gutter som også er tospråklige, så jeg lurte nå på om dette var det at de ikke forstod helt hva temaet handlet om.

Nye læremestere

Mange av de yngste gutta ble tiltrukket umiddelbart, selv om de ikke kjente så mye av dette universet fra før. Som jeg tidligere har nevnt ble de eldste barna læremestere for de yngste. Dette ga dem stor mestringsfølelse, men også stort ansvar. Jeg ser at gutta har vokst i denne oppgaven, og at dialogen på avdelingen er preget av den relasjonen disse gutta utviklet med de yngste. De påtok seg rollen videre, og det vanlig å høre invitasjoner hvor de eldste ønsker å lære et nytt spill eller en ny ferdighet til de yngste (Lekhal et al., 2020; William, 2019).

. Det ble også noen fallgruver her. Et av de eldste barna er vant til å være god på alt, og til å vinne. Han påtok også seg ansvar for å lære de yngste nye ting, men han jukset for å vinne. De yngste barna forstod etter hvert hva han drev med, og dette gjorde ham rasende. Dette kunne var med på å ødelegge bildet av de andre har om ham fordi han er veldig populær. Vi støttet ham i prosessen og snakket med ham på tomannshånd. Han måtte lære seg å spille uten å jukse. Det ble en god lærdom av dette også for ham, men for oss voksne også. Vi diskuterte om de reglene om de forventninger vi har til barna på avdelingen og oppdaget at vi ikke var samkjørte. For noen i personalgruppa var ikke så farlig om barna jukset innimellom, mens fra et faglig ståsted klarte jeg å formidle hvorfor det var så viktige med spilleregler, og i hvert fall med gutten som ikke taklet å tape.

Profesjonskunnskap, hverdagsmagi eller bare å ta på nye kunnskapsbriller?

Jeg reflekterte mye underveis rundt hva jeg som pedleder burde prioritere. Vi har planer å forholde oss til, og vi sender disse planene til familiene. Jeg må innrømme at til tider var det vanskelig å balansere min rolle som fagperson og det som skjedde i praksisen. På det tidspunktet tenkte jeg at barna lærte i mindre grad fordi det faglige røde tråden som var planlagt i månedsplanen, ble sluket av de prosjektene som foregikk på avdelingen (Glaser, 2018). Hvordan forvalter jeg at de tingene som står på planen ikke blir gjort, tenkte jeg? Istedenfor å tenke hvordan jeg kan forklare faglig hva som skjer på vår avdeling nå? Som jeg tidligere har nevnt (Sandvik et al. 2014) krever det mye å improvisere i hverdagen. Det krever utrolig mye refleksjon rundt det jeg observerer som skjer i hverdagen vår, og hvordan dette er med å påvirke gruppen i en positiv retning, og forholde meg til de planene, eller den pedagogikken som blir tredd over hodet (Glaser, 2018, Bae 1996). I denne sammenheng var jeg nødt til å gå mange runder med meg selv, mitt faglig ståsted og det jeg erfarte sammen med barna på avdelingen. Jeg måtte i mange omganger avgrense meg for å ikke gripe inn med mine pedagogiske opplegg og «ødelegge» samholdet og utviklingen på avdelingen (Arneberg og Juell, 2011). Hvem er disse planene til, og hvorfor skal jeg gjennomføre hva som står der, når det som skjer hos oss er bedre. Jeg tror at det handler om å reflektere over de valgene vi tar og hvordan man forvalter disse. Det handler om å fortelle hva som rører seg i hverdagen vår og vise til den læringen som disse uplanlagte situasjoner byr på (Gjems, 2011 b).

Den trygge havna

Det hører med i vår oppgave som pedagoger i et omsorgsykke at rollen vår byr på noen etiske utfordringer (Kversøy, 2013). Tidligere har jeg belyst ved hjelp den dialektiske relasjonsteorien (Løvlie Schibbye, 2012; Bae 1996) at pedagogen utfordres også som menneske. Hva som ligger til grunn i vår «personlige ryggsekk» synes også i vårt daglige arbeid. Som jeg gikk inn på i det forrige avsnittet, måtte jeg ta meg selv i å drive den planlagte pedagogikken eller bedre beskrevet å ta kontrollen tilbake (Bae, 1996). I den prosessen vi gikk gjennom sammen med barna ser at vårt ønske om flere samtaler åpnet opp for at bara opplevde seg sett og forstått. Videre når vi ble genuint engasjert i deres interesser tror at de opplevde at de betydde noe for oss, at de var verdifulle. I vår interesse

speilet vi deres ideer som spennende og det ga dem en ny forståelse av deres egen påvirkningskraft. Det satt i gang læringsutvikling med vår full støtte og heiarop. Barna fikk egen vilje til å skje, de maktet over hverdagen sin (Kversøy, 2013) og de turte å utforme den. Jeg tror det har gjort noe med måten de opplever seg selv på, og har forhåpentligvis styrket eget selvbilde (Bae 1996). Jeg tenker på hvor viktig vi har vært i den anerkjennelsesprosessen, spesielt for dem som kanskje ikke får den hjemme (Drugli og Rekhal 2020).

Når prosjektet går mot slutten

Engasjementet rundt Pokemon strak seg lenge. Det ble perioder med mindre aktivitet rundt forming, og perling- og tegningsaktivitetene avtok. Jeg er ikke så sikker på at interessen forsvant, men helst at den ble truet. Hele barnehagen ble med i et prosjekt rundt lekemiljøet på avdelingen. Dette krevde mindre bordplass på avdelingen og rundt i februar ble det tatt bort to store bord fra avdelingen. Mindre bordplass, mindre plass til å perle og mindre felleskap. Nå var det plass til kun tre-fire barn pluss en voksen ved bordet. Fellesstundene rundt perlebordene ble sjeldnere og sjeldnere. Barna fant seg til rette i sitt nye lekemiljø. Barna er tilpasningsdyktige, og de tar imot nye impulser med strake armer. Vi voksne derimot kjente på at dette ikke var helt riktig, men igjen klarte ikke å sette ord på hva det som var feil med denne forandringen. Pedagogikken tredd over hodet fant plass igjen inn i vår avdelingen. Vi klarte likevel å redde noen komponenter i dette prosjektet. Barna hadde blitt veldig interessert i de forskjellige Pokemon'er og noen av dem hadde Pokemonkort de tok med i barnehagen. Vi lærte dem hvordan man skulle spille og hvordan de kunne se på de forskjellige sifrene hvilket tall var høyere. Barna på fire og fem år spilte med tresifrede tall og forstod etter hvert hvordan de skulle sjekke disse store sifrene mot hverandre. Plutselig ble matte dratt inn i hverdagen og tall og regning ble med oss for godt. Samtidig som barna drev med Pokemonkort introduserte vi ekte kortstokker. Vi lærte dem to enkle kortspill, men nå kan de i hvert fall fire. Tall er gøy så flere brettspill ble kjøpt inn og Yatzy er fortsatt stas å spille. Barna har lært seg å regne med store tall og de fortsetter å imponere på hver dag som går. Når jeg reflekterer over hvor mye lærdom og hvor mange forskjellige fag har vi trukket inn i barnas egne interesser blir jeg virkelig stolt av den jobben vi har gjort dette barnehageåret

Veien videre

Mer refleksjon, takk!

Det er lett å bli igjen i de gode sidene av eget arbeid, men refleksjon er nødvendig for videreutvikling. I lys av de teoretikerne jeg har anvendt i oppgaven ser jeg at vi har utviklingspotensial i noen områder. Prosjektet vårt forble inne på avdelingen. Det hadde vært enorm potensiale i å ta barnas interesse ute, på tur eller i gymsalen. Jeg tror det hadde løftet prosjektet til et annet nivå, og at vi hadde fått integrert flere aktiviteter med i det vi allerede holdte på med. Jeg tror at vi også hadde fått med oss de som ikke var så interessert i temaet hvis vi hadde kombinert for eksempel med en Pokemon-tur, prøve å finne Pokemon i skogen, lekt oss litt mer i denne verdenen. Jeg tror dette hadde også vært lærerik for de barna som ikke har så sterkt språk (Sandvik et al., 2014). Å kunne være med å jakte på Pokemon er ikke det samme som om snakke om hva som er lurt å bruke mot den ene eller andre Pokemon for å fange den. Jeg tror disse barna hadde hatt mer utbytte av å oppleve ting rundt prosjektet ute i den virkelige verden. Jeg tror de hadde fått med seg flere begrep og hadde utviklet større innsikt i temaet i samarbeid med de andre barna. Jeg tror også at vi hadde fanget hvem som trengte støtte til å forstå begrepene, og for å være med i leken.

Fagkunnskap bør også selges

Når jeg går gjennom alle disse sidene, klarer ikke å legge fra meg hvor dårlig har vi solgt oss selv og vårt arbeid i dette barnehageåret. Vi snakket med foreldrene om hva vi drev med, vi viste dem hva barna greide, vi fortalte i månedsbrevene hvor stort dette Pokemon-universet hadde blitt. Men jeg unnlot å fortelle fag i alt dette. Jeg rørte så vidt barnas medvirkning og kreativitet, men hva med relasjonsarbeid, læring av begrep og ord, selvstendighetstrening, jobb med konsentrasjon, felleskap, barnekultur, osv.! Jeg har snakket faglig rundt dette med kollegaer og med noen i foreldregruppa, men innsatsen kunne absolutt var bedre. Jeg tror at mye av grunnen ligger i at jeg opplevde dette som uplanlagt og spontan, og i vår yrke skal faget gå i tråd med planer, maler og voksenstyrt pedagogisk opplegg. Profesjonskunnskap (Glaser 2018) trumfet over realiteten i hverdagen og alt utviklingen som foregikk uanmeldt. Det kjentes riktig, men det var ikke helt det. Prosjektet forble som taus kunnskap som jeg først klarer å sette ord på nå, på avstanden og gjennom en grundig analyse av teori og praksis.

Aldri nok involvering

Noe av det jeg lærte av det første eksperimentet var at det er veldig lurt å involvere dem jeg jobber med tidlig i prosessen. Det var dumt å tro at de andre kunne forstå hva hensiktene med de bildene var, og det var i hvert fall dumt å ikke spørre dem hva de tenkte rundt samtaler. Jeg opplever å ha god kommunikasjon med mine kollegaer på avdelinger, men pandemiarbeidet tok fra oss mye av de felles møtestedene. Personalmøtene og ledermøtene ble digitalisert, avdelingsmøtene ble fjernet og fellesplantiden forfalt også. Hvem skal man reflektere, diskutere, bli enig med og lære av hvis man sitter alene i sin stue. Litt etter litt kom hverdagen tilbake, men det var også rart. Nå måtte vi lære oss på nytt involvering, og forlatte solo-arbeidet vi drev med i to år. Noen jeg vil også trekke frem som god lærdom var den muligheten å kunne reflektere sammen utenom arbeidstiden. Avdelingsmøtene foregår som regel i arbeidstid mens noen andre passer på barna våre, klokken fortsetter å tikke og alle praktiske arbeidsoppgavene skal gjøres uansett. Jeg tror at det var viktig for refleksjonsarbeidet å kunne være sammen uten å bli forstyrret, å kunne gå gjennom våre opplevelser av barna i barnegruppa. Hva de trengte, hva vi kunne fokusere på i tiden fremover. At det også var mye faglig innputt, tenker jeg også var viktig. Kollegaene mine ble inkludert på andre premisser. De ble invitert til faglig påfyll, refleksjon og diskusjon. Dette er noe jeg kommer til å fortsette med. I forelesningen med Dysvik (26.04.22) nevnte han at de samme prosessene som fungerte med barna, fungerte også med de voksne. Det er ingen tvil om det, men allikevel overrasket det meg at ved å være anerkjennende og åpen på dette møtet fikk vi så mye engasjement rundt vårt felles mål. Jeg tror assistentene forventer mer av sine leder, ikke bare medbestemmelse om de aktivitetene som skal foregå neste måned, men at de blir dratt inn i en pedagogisk prosess hvor de er viktige brikker i barnas utvikling, trygghet og læring. Mange av våre medarbeidere jobber i barnehagen fordi de har valgt det, og de vil gjerne utvikle seg faglig og være gode rollemodeller for barna.

Tilrettelegging og de språklige barrierer

Jeg har reflektert mye over de to guttene som ikke ble en del av det temaet de andre barna ville fokusere. Var det fordi de ikke var påvirket av den delen av

barnekulturen? Var det fordi de ikke forstod hva dette handlet om? Var det kanskje at de valgte å drive med noe annet enn det alle drev med? Disse gutta er energiske og liker å løpe mye, kanskje var det nettopp det som ikke appellerte til dem. Det var mye stillesitting når de andre drev med sine prosjekter. Jeg tenker at vi burde ha skjønnt at vi måtte gi prosjektet en ny vri fordi det ikke fungerte for disse gutta, men det kunne ha oppfattes som ren definisjonsmakt og ikke en del av barnas innspill. Hvordan hadde barna reagert på at vi tok styringen over deres prosjekt. Jeg tenker at jeg kunne tilrettelagt mer med bilder og bøker vi kunne ha lest sammen. Disse barna er litt på utsiden av gruppa. De andre integrerer dem, men de velger som regel å være for seg selv. Gjennomgangen på prosjektet har gitt meg en pekepinn på hvordan kan jeg tilrettelegge for dem fremover, og det aldri for sent å prøve nå, Pokemon-flamme har faktisk begynt å brenne igjen på avdelingen vår.

Relasjonsarbeid som grunnstein i barnehagens kvalitet

I forhold til relasjonsarbeid har jeg forstått hvor viktig det er med måten vi møter barna på. En anerkjennende tilnærming åpner opp for barnet føler seg betydningsfull, og at det kan påvirke hverdagen sin. Å bli ivaretatt i barnehagen kan være med å gjøre en stor forskjell for de barna som ikke har det fint hjemme. Vårt mikrosystem (Lekhal et al., 2020; William, 2019) i barnehagen påvirker barnet i positiv retning, og dette er også med å påvirke barnets familie. I løpet av dette barnehageåret har vi opplevd store perioder med mye sykefravær. Allikevel så vi at barna ikke ble påvirket i så stor grad som vi kanskje trodde at de skulle bli. Vi har alltid vært to faste ansatte, men når sykdomsperiodene hos personalet herjet på sitt verste kom vikarene inn og ut hver dag. Jeg tror at dette henger sammen på hva vi «faste voksne» har betydd for tryggheten til barna. Jeg tror at barna opplevde sence of coherence i sitt liv, og at derfor tålte de disse mørke perioder. De viste at disse ikke skulle være lenge. Jeg tenker at relasjonene og det vi har bygget sammen gjennom dette barnehageåret har hjulpet barna til å utvikle seg både faglig, men også emosjonelt. Jeg tenker at gjennom de gode relasjonene rustet vi dem til å takle tunge perioder. Trivsel, felleskap og gode relasjoner med både barn og de voksne hjelper i det forebyggende arbeidet når det gjelder psykiske helse.

Avslutning

Reisen inn i danningsdialektikken

Siden jeg begynte å jobbe med denne oppgaven har den forandret seg mye. Jeg har forandret meg mye. Jeg ser det vi har gått gjennom med nye øyne i etterkant av vår prosjekt, og det fortsetter å forandre seg hver gang jeg leser om igjen. Det er utrolig å tenke på at refleksjonen kan holde seg gående og aldri slukne. Denne oppgaven har vært en stor reise inn i det indre. Både hodet, sjel og hjerte er blitt rørt av å skrive disse sidene. Den intellektuelle og følelsesmessige reise stopper ikke her. Den blir med videre. Hvis jeg kunne valgt et høydepunkt i arbeid med dette oppgaven skulle en av dem blitt den dialektikken som ligger i danningsprosessen. At den først og fremst tar utgangspunkt i at vi er likeverdige, uansett om den ene er mer erfaren en den andre. At den forutsetter at vi er nysgjerrige på hverandre, at vi er oppriktige interessert i den andre. Den intersubjektiviteten vi når sammen når vi er sammen i noe, uansett om det gjelder en samtale, lek eller perling synes jeg er en fantastisk opplevelse. Danningen foregår i barnet, men den foregår også i meg. Det er rart å snakke om at barnet dannes i samhandling med pedagogen, når i realiteten er det begge to som dannes. Jeg som pedagog blir også dannet av den magiske intersubjektivitet barnet deler med meg. I møtet med barnet blir jeg eksponert til mine egne verdier, fordommer og mine etiske valg. I møte med barnet må jeg ut av meg selv og å se meg selv utenfra. Oppleve og forstå mine valg ut fra min egen ryggsekk, min kunnskap og min erfaring. I møte med meg selv må jeg forsvare å ikke alltid ta de riktige valg, men gjøre det profesjonen krever av meg.

I vår intersubjektivt møte møter jeg også sårbarhet og avhengighet. Tenk å ha så stor makt til å få ungene til å tro at de ikke har noe verdi, at deres ord ikke betyr noe, at ingen bryr seg om dem. Tenk om å ha den makten av å kunne styrke et sårbart lite menneske å få det til å tro på seg selv, å få det til ønske å gjøre en forskjell, og få det til å få viljen til å skje. Læring i denne danningsdialektikk skjer ikke kun barnet. Det skjer også i pedagogen. Læringen skjer av hverandre, og med hverandre, men det skjer kun når barnet og pedagogen er trygge på hverandre, stoler på hverandre og gir tilgang til den sårbarheten kun en trygg havn tåler å stå

i. Jeg tror at samtalen er veien til danning, læring, utvikling og trygghet. La anerkjennelse og likeverdighet bli med på reisen.

Litteraturliste

Arneberg, P., Juell, E. (2011). Ordets betydning i samspillet mellom mennesker. I: Arneberg, P., Juell, E. & Mørk, O. (red). 2011. *Samtalen i barnehagen*. (s. 7-25) Damm & Søn AS

Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: Bae, B. 1996. *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. (s. 145 - 165). Pedagogisk Forum.

Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. I: Springer Science+Business Media B.V. 2012

[Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns | SpringerLink](#)

Drugli, M. B. Og Lekhal, R. (2020) Livsmestring og psykisk helse. (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Gjems, L. (2011a). Barnehagens samtaler. Innledningskapittel. I: Gjems, L. og Løkken, G. (red.). *Barns læring om språk og gjennom språk*. (1.utg.). (s. 12 - 42). Cappelen Damm Akademisk.

Gjems, L. (2011b). Hverdagssamtalene – Barnehagens glemte læringsarena? I: Gjems, L. og Løkken, G. (red.). *Barns læring om språk og gjennom språk*. (1.utg.). (s. 43 – 67). Cappelen Damm Akademisk.

Gjerde, S. (2011). *Coaching. Hva, hvorfor, hvordan*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Kversøy, K. S. (2013). *Etikk – en praktisk vinkling. En verktøykasse med ni perspektiver*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Lekhal, R., Drugli, M. B. og Solheim, E. B., (2020). *Små barns læring*. (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E. B., Moser, T. og Drugli, M. B. (2018). *Betydningen av kvalitet i barnehagen*. (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Løvlie Schibbye, A-L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Robinson, V. (2021). *Færre endringer – Mer utvikling*. (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Sandvik, M., Garmann, N. G. og Tkachenko E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Høgskolen i Oslo og Akershus.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

Williams, P. (2019). *Barns læring i felleskap*. (1.utg.). Gyldendal.