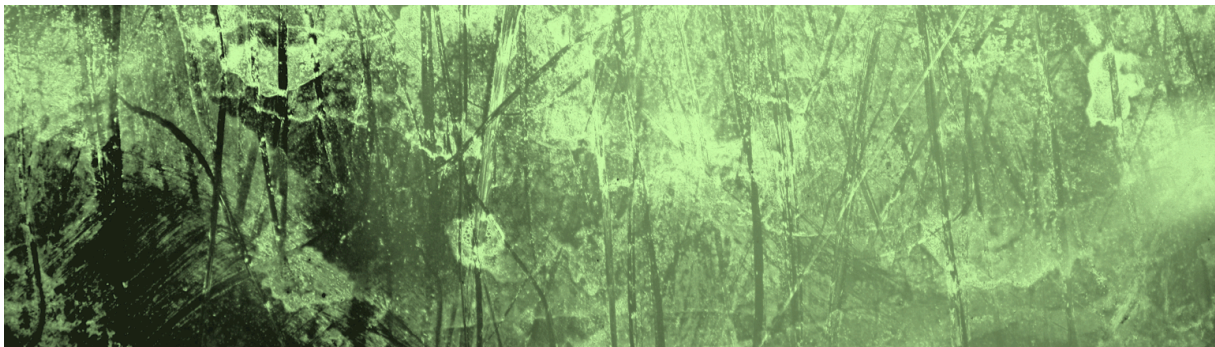


”Nytråkk” i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe.

Nina Winger: Førsteamanuensis i pedagogikk, Institutt for barnehagelærerutdanning, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge. E-mail: nina.winger@hioa.no
Brit J. Eide: Førstelektor i pedagogikk, Institutt for barnehagelærerutdanning, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus, Norge. E-mail: brit.eide@hioa.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 9(4) p. 1-22, PUBLISHED 28TH OF MARCH 2015



Abstract: An increasingly number of small children attends day care in Norway. This is a challenging situation that calls for increased research on different aspects of quality of daily life within institutional settings. We need more knowledge about how children experiences daily life in day care. Studying small children`s daily life is however a challenging methodological matter. In this small case study we have conducted retrospective talks with four 4-5 year old children two years after they left day care setting for toddlers. The children were invited back to their former day care to guide the researchers within these locations. Artifacts, toys and furniture seemed to trig their memories as “walking along”. Children also were invited to bring their individual “memory-books” from their first day care period, a book that contained various documentations (photos, drawings and art productions) from their toddler period. During data-collection children presented glimpses from former day care period and shared memories from their daily life in day care “back then”. Results from these two retrospective talks with children as well as methodological and ethics aspects related to searching for children`s perspectives is given attention in this article.

Keywords: Kindergarten, children`s perspectives, retrospective methods, “walking-along”, documentation

Sammendrag: Stadig flere små barn går i barnehagen i Norge og de fortjener å ha gode hverdager. Det er et krevende og forpliktende anliggende å sikre barnehager av god kvalitet for alle barn. Det trengs mer forskning om ulike aspekter ved hverdagene innenfor pedagogiske institusjoner, ikke minst trenger vi mer kunnskap om hvordan barna opplever hverdagen i barnehagen. Å studere de yngste barnas perspektiver på tilværelsen i barnehagen er forskningsmetodisk og etisk utfordrende. I denne casestudien har vi gjennomført retrospektive

samtaler med et mindre utvalg 4-5 åringer to år etter at de gikk på småbarnsavdelingen i barnehage. Barna ble invitert tilbake til sin tidligere småbarnsavdeling og spurt om de ville fortelle oss forskere om hva de husket fra hverdagene her. Vi har anvendt to forskningsmetodiske tilnæringsmåter. Den første metoden var “walking along”; som innebar at vi vandret gjennom barnehageavdelingen sammen med barna og samtalte med dem om det de valgte å dvele ved. Vi erfarte blant annet at gjenstander, leker og møbler syntes å trigge minnene fra “den gang”. Den andre metoden var samtaler ut fra barnas individuelle “barnehagepermer” (“min barnehagebok”) fra sine første år i barnehagen. Disse permene inneholdt ulike dokumentasjoner (bilder, tegninger og andre formingsproduksjoner) og barna samtalte med oss om tanker og refleksjoner om innholdet i permene. Erfaringer fra disse to retrospektive samtaleformene med barna, samt metodiske og etiske aspekter knyttet til å søke etter barns “perspektiver” på dagliglivet i barnehagen, gis oppmerksomhet i denne artikkelen.

Nøkkelord: Barnehage, barns perspektiver, retrospektive samtaler, “walking along”, dokumentasjon

Innledning

Små barn tilbringer mange og lange dager i barnehagen. I 2013 var 90 prosent av alle barn i aldersgruppen 1-5 år og nesten 80% av 1-2 åringene i Norge i barnehagen og 92 prosent av disse barna hadde en oppholdstid på 41 timer eller mer per uke i barnehagen (www.ssb.no/barnehager). Det er en samfunnsmessig forpliktelse at barn skal oppleve at barnehagen er en meningsbærende, trygg og ivaretagende arena som gir rom for utforskning, tilknytning og positiv selvopplevelse (jf. Rammeplan for barnehager, 2011). Å spørre seg om barnehagen er et godt sted å være for de yngste barna, er et nødvendig og utfordrende anliggende.

Bjørnestad og Pramling Samuelsson (2012) sier i sin forskningsoversikt at selv om vi har fått mer kunnskap om barnehagen som oppvekst-, lærings- og omsorgsarena, trengs det likevel mer kunnskap, blant annet om ulike sider ved kvalitet for de yngste barna i barnehagen. Et viktig fokuseringsområde er sammenhengen mellom de strukturelle og organisatoriske rammene i barnehagen og det dagliglivet som leves i denne settingen.

En forskergruppe fra høgskolen i Oslo og Akershus har gjennom prosjektene “*Barns omsorgskarrierer*”¹ og “*Barnehagen som arena for pedagogisk forskning*” søkt å få mer kunnskap om barnehagen som omsorgs- og erfaringsarena for barn under tre år. Målsetningen med disse prosjektene har vært å bidra til forskningsbasert kunnskap om hverdagslivet i barnehagen for de yngste barna. Gjennom feltstudier; samtaler og observasjoner av rutiner, daglige gjøremål, aktiviteter og relasjoner har vi i disse prosjektene fått glimt inn i det komplekse livet i barnehagen (Johansson og Winger, 2007; Winger, 2007, 2009; Eide, 2008; Winger og Os, 2010; Andenæs, 2012; Os og Eide, 2013)^{2 3}. I en oppfølgingsstudie av de to overnevnte prosjektene har vi gjennomført en mindre case-studie som vi har kalt “*Med retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsavdeling*”. I denne studien var

¹ Forkortet til “Omsorgsprosjektet”

² Prosjektet “Barnehagen som arena for pedagogisk forskning” var et NFR-finansiert forskningsprosjekt (2007-2011) ved Høgskolen i Oslo og Akershus innen programmet *Institusjonsforankrede strategiske prosjekter-pedagogikk* (PedIsp). (Prosjektleder Jan-Erik Johansson). Målsetningen med PedIsp-prosjektet var å styrke kunnskapen om noen sentrale barnehagerelaterte forskningsspørsmål. Prosjektet var delvis en utvidelse og videreutvikling av NFR- prosjektet “*Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn under tre år*” (2006-2011) (Prosjektledere Jan-Erik Johansson og Anne Greve). Prosjektet «*Retrospektive barnesamtaler*» er et mindre kvalitativt prosjekt i skjæringspunktet mellom de overnevnte prosjektene (utviklet og gjennomført av Brit Eide og Nina Winger)

³ Mens de overnevnte studiene rettet oppmerksomheten mot dagliglivet i barnehager som er avdelingsorganisert, er nå forskningsmiljøer ved HIOA i gang med to store nye prosjekter som skal studere kvalitet i barnehagen for de yngste barna: *Blikk for barn (Searching for Qualities: Relations, Play, Learning & Esthetics)*. (Prosjektleder Leif Hernes) og *GoBan (Better provision for Norway's children in early years education and care (ECEC))* (prosjektleder Lars Gulbrandsen).

intensjonen å gi rom for et utvalg barns egne erfaringer fra hverdagslivet i en småbarns-gruppe, slik de mintes dette to år etter at de gikk på denne avdelingen⁴. Videre ønsket vi å bidra til metodeutvikling og kritisk refleksjon over forskningsmetodologi og forskningsetikk relatert til å lytte til barns stemmer i forskning (jf. Eide og Winger, 2003, 2005; Farell, 2005; Gallacher og Gallacher, 2008; Eide, Hognestad, Svenning og Winger; 2010).

Gjennom retrospektive samtaler snakket vi i denne studien med et mindre utvalg barn om hva de husket fra dagliglivet på småbarnsavdelingen. En retrospektiv tilnærming ble valgt blant annet fordi det ville vært forskningsmetodisk utfordrende og forskningsetisk betenkelig å samtale med/intervjue barn under tre år om deres opplevelser i barnehagen. Samtidig anser vi at barnesamtaler kan være et bidrag til kunnskapsutviklingen om kvalitet i barnehagen. Fortellinger fra barns horisont er et viktig supplement - og til tider også nødvendig korrektiv til - voksnes forestillinger om hva som kan være et "bra barnehageliv". Vi valgte denne tilnæringsmåten vel vitende om at retrospektiv forskning som involverer barn er metodisk og etisk utfordrende og potensielt problematisk. En slik tilnærming krever intervjuerkompetanse og grunnleggende respekt for barns integritet, sensitivitet og forsiktighet i alle faser av forskningsprosessen.

Kvalitet for små barn i barnehager

Små barn i dag tilbringer store deler av dagen i en offentlig institusjon som er underlagt et formelt mandat som langt på veg definerer retning og innhold for virksomheten (Lov om barnehager, 2005; Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). Barnehagen er en erfarings-setting preget av tradisjoner, strukturer, rutiner og kulturer, hvor hensynet til individet og gruppen til tider kan være motsetningsfylt og hvor enkeltbarnet kan få mer eller mindre handlingsrom, føle mer eller mindre tilhørighet, mening og mestring. Barn møter mange mennesker i løpet av dagen og må forholde seg til andre i ulike posisjoner og relasjoner. I det komplekse barnehagelivet kan det skapes gode eller mer problematiske forutsetninger for lek, læring og utvikling.

Barn har rett til et kvalitativt godt barnehagetilbud hvor de kan ha bra hverdager. Kvalitet er imidlertid et komplekst, sammensatt og til dels diffust begrep, og det er utfordrende å identifisere, begrepsfeste eller enes om hva som kan være indikasjoner på kvalitet i barnehagen. I enkel og allmenn forstand er kvalitet en betegnelse på noe som oppfattes som "bra" eller "dårlig". Hva som er standard og referanseramme for de ulike kvalitetsvurderingene formuleres imidlertid ikke alltid. Vurderingene bygges ofte på implisitte og ikke-artikulerte forestillinger om hva som vurderes som bra/dårlig innen en setting/kulturell referanseramme eller av enkeltmennesker. Ytre forhold og strukturelle vilkår vil selvsagt i stor grad influere på muligheten for et godt subjektivt og meningsbærende liv. Slik vi ser det, vil studier av kvalitet måtte inkludere både vurderinger av kontekstuelle rammefaktorer og subjektive erfaringer av det levde livet innen den spesifikke konteksten. Barnehagekvalitet vil dermed kunne forstås i skjæringspunktet mellom institusjonelle, kulturelle og kontekstuelle rammer og den enkeltes subjektive forestillinger, standarder og erfaringer.

Tradisjonelt forstås da også kvalitet i forhold til ulike indikatorer eller faktorer, ofte omtalt som *struktur mål* og *prosess mål* (Brownlee m fl., 2009; Rao og Lee, 2009; Vassenden m fl., 2011). Struktur mål på kvalitet er langt på veg forstått som målbare dimensjoner som kan presiseres i forhold til mer eller mindre klart definerte standarder (Gulbrandsen og Eliassen, 2013). Strukturkvalitet henspiller på faktorer som for eksempel antall voksne pr barn, personalets kvalifikasjoner, fysiske rammer osv. (Brownlee m fl, 2009, s. 454). Bjørnstad og Pramling Samuelson (2012) slår fast at

⁴ "Med retrospektivt blikk på dagliglivet i en småbarnsavdeling" er et frittstående prosjekt som forutsatte egen tillatelse fra NSD og involverte barn og foreldre. Prosjektledere Brit J Eide og Nina Winger. Prosjektet ble gjennomført 2 år etter den ordinære datainnsamlingen i Omsorgsprosjektet

voksenteitet er en særlig viktig strukturell kvalitetsindikator i forhold til de yngste barna. De sier at små grupper med barn (6–8 per gruppe) synes å være optimalt, ikke minst for å minske stressfaktorer for små og store i barnehagehverdagen. De sier også at barnehagemiljøet og barnehagelærernes handlinger er et viktig grunnlag for kvalitet for de aller yngste.

Struktur-indikatorer og prosessindikatorer er tett sammenvevde. Prosess-indikatorer vil blant annet være relatert til hvordan relasjonene mellom barn og voksne er: “*Process determinants of quality are conceptualized as the dynamic exchanges between individuals and context that include children’s interactions with childcare worker and their participation in different activities.*” (Vandel og Wolfe, 2000 her fra Brownlee 2009, s. 454) Det handler blant annet om hvorvidt erfaringsmiljøet erfares som trygt, varmt, stimulerende og utviklende for barna. I Stortingsmelding 24 (2012-2013) understrekes at det i stor grad er prosesskvaliteten (særlig kvaliteten på relasjonene i barnehagen), som danner grunnlag for barns trivsel og utvikling. Det poengteres at prosesskvalitet i sterk grad må sees i sammenheng med strukturkvalitet, fordi rammene (for eksempel barnehagens størrelse, personalitet og gruppeorganisering) kan bidra til å legge til rette for eller begrense muligheten for prosesskvalitet. Med referanse til Burchinal, Howes og Kontos (2002) snakker Bjørnstad og Os (2012, s. 41) om *global kvalitet* som innebærer en samlet vurdering av ulike forhold med betydning: “(..)voksnes interaksjon med barn, mengde og type materiale, dagsplan i forhold til barns behov, hensyn til foreldre og ansattes behov”. Kvalitet forstås med andre ord som innvevd i og avhengig av sammensatte aspekter og komplekse faktorer. Og ikke minst, kvalitet er en subjektiv opplevelse av trivsel, som ikke så lett lar seg hverken “måle” eller beskrive.

I forhold til de aller yngste barna er det likevel grunn til å anta at et kvalitativt godt barnehageliv i stor grad er avhengig av om barnet opplever å bli møtt med sensitivitet, lyttende tilnærming og engasjement fra voksne og andre barn. Kollektivitet og fellesskap er en sentral manifestasjon av barnehagelivet (Hännikäinen, 1999; Dalli, 2011; Os og Eide, 2013). Mulighet for deltakelse i lek og utvikling av nære relasjoner og vennskap ansees å være en viktig del av barns trivsel og velvære (Greve, 2005, 2009; Grindheim, 2011). At barn kan erfare at de betyr noe for hverandre og er fullverdige deltakere i barnekollektivet, anses også som viktig for tilhørighet, identifisering av “vi”-identitet og trivsel (jf. Lauvdal og Winger, 1987; Hockey og James, 2003). Om barnehagene makter å skape fellesskapskulturer preget av gjensidig forpliktelse og omsorg vil kunne forstås som en viktig basis for kvalitet (jf. Sevenhuysen, 2003; Cockburn, 2005).

Et viktig aspekt i forhold til kvalitetsbegrepet er at kvalitet vil kunne defineres og fortolkes forskjellig av mennesker i ulike posisjoner (Katz, 1993; Ceglowski og Bacigalupa, 2002; Kvistad og Søbstad, 2005; Winger, 2009; Brønseth, 2013). Som Leach m fl. (2006, s. 3) sier, vil dermed kvalitet langt på veg være relativt og kontekstavhengig: “...*a relative value varying depending on the informant, who might be a parent, a child care worker, a policy-maker or even a child*”. Når kvalitetsindikatorer vanskelig lar seg identifisere og begrepsfeste, vil likevel innspill fra ulike aktører samlet kunne bidra til en bedre forståelse av hva som *kan være* et godt barnehageliv for små barn. I den sammenhengen er det viktig å ta høyde for at barn i barnehagen vil kunne ha helt andre forestillinger om hva som er bra og meningsfullt enn personalet og/eller foreldrene. Noe av utfordringen er imidlertid at barna ofte er prisgitt andres definisjoner av hva som er bra for barn – noe som medfører at voksne dermed ofte presiserer kvalitet “på vegne av barn”. Forskjellige barn vil også kunne oppfatte hva som er en kvalitativ god barnehage svært ulikt.

Kvalitet slik vi forstår det i denne sammenhengen er med andre ord i stor grad et spørsmål om subjektive opplevelser og prioriteringer, altså om det enkelte barn føler at tilværelsen er preget av livskvalitet og tilfredshet – enkelt sagt, om de “har det bra”. Vårt utgangspunkt er at barnas egne fortellinger fra dagliglivet vil kunne være viktige innspill til beskrivelser av ulike sider ved den komplekse og mangefasetterte forståelsen av hva kvalitet i barnehagen *kan være*.

Å involvere barn i forskning.

I lys av nyere barndomsdiskurser er det blitt mer vanlig å inkludere barns stemmer i forskning (Eide og Winger 2003, 2005; Fleer, 2003; Clark, 2006; Einarsdottir, 2007; Woodhead og Falkner, 2008; Fraser, 2009; Puroila, Estola og Syrjälä, 2012). Også i forhold til spørsmål om kvalitet og trivsel er det en økt anerkjennelse av at barna må spørres (Mc Auley og Rose, 2010; Bratterud, Sandseter og Seland, 2012; Kyrönlampi-Kylmäinen og Määttä, 2012). Dette handler om et endret syn på barn – også i forskningssammenheng. Barn forstås ikke lenger bare som objekt for voksnes studier, men inviteres stadig oftere inn som aktive, meningsbærende bidragsyttere. Forskere utfordres i større grad til å avklare hvilken posisjon man tar i forhold til barn i forskningsprosessen. Dette kan blant annet handle om å spørre seg om man forsker *på*, *med* eller *blant* barn (jf. Eide, Hognestad, Svenning & Winger 2010). Når barn er involvert i forskning kreves en skjerpet bevissthet om asymmetri, makt og det ansvaret som ligger i forskerposisjonen. Dette ansvaret gjelder så vel i forhold til valg og legitimitet av forskningsmetode, formelle forhold ved planlegging og gjennomføring av studien (informert samtykke, frivillighet og anonymitet) som i forhold til det prosessuelle og relasjonelle (samspillet mellom forsker og barn). De spesifikke etiske aspektene ved å involvere barn i forskning er av sentral betydning (jf. Farell, 2005; Eide og Winger, 2005; MacNaughton, Smith og Davis, 2007; Eide, Hognestad, Svenning og Winger, 2010). Forskning som involverer barn er ikke uproblematisk – og krever bevissthet og refleksjon, noe som har vært et viktig fundament også i denne studien.

Et retrospektivt blikk

Vårt prosjekt handler om barns retrospektive blikk. Et retrospektivt blikk innebærer å se tilbake – gjenkalle minner og erfaringer som ligger tilbake i tid (jf. f.eks. Stander, 1997; Thorsen Ed, 2007; Willig, 2009). Minner kan være svært selektive, og det handler om at noe av en eller annen grunn har festet seg fra en hendelse eller situasjon. Som Thorstenson Ed (2007) sier, vil minner ofte handle om hva en person husker som spesielt betydningsfullt eller spesifikt, som i visse tilfeller kan skille seg ut fra hva andre måtte huske. *“A person remembers what has been meaningful to him or her in life, and even if the narration is partly ‘not true’ it is a result per se and tells how a person experienced events. It is his or her truth that has most relevance in this context”* (Thorstenson Ed, 2007, s. 51). Ifølge Thorstenson Ed (2007) er det ikke alltid så lett for barn å begrepsfeste minnene, sette ord på eller relatere minnene til andre erfaringer. Dette kan handle om at de kan mangle språk til å formidle hva de erindrer, eller hendelsene kan være utfordrende på andre måter. Når barn blir eldre, vil nye erfaringer og kvalifikasjoner også kunne føre til at de forstår tidligere hendelser på nye måter, noe Thorstenson-Ed (2007, s. 51) kaller *“post-understanding”*. Til tider vil også gamle minner og nye erfaringer kunne gå over i hverandre slik at skillet mellom “da og nå” blir utydelig og/eller uvesentlig.

Barnehagens dagligliv er strukturert gjennom dagsrytme og rutiner (jf. Eide 2008). Barnas minner fra småbarnsavdelingen vil dermed måtte sees i sammenheng med den referanseramme som barnehagens strukturering av rom og tid representerer. Moss (2010, s. 535) snakker i den sammenhengen om å navigere i *“landskap av minner”*, hvor tid og rom blir viktige referanserammer for minnene. Hun sier også at måten erfaringsmiljøer er organisert på, er en viktig referanseramme – og hun betegner dette som *“sosiale minner”*, nettopp fordi konteksten blir sentral for hvordan minnene oppleves. Også Willig (2009) sier at gjensyn med tidligere settinger, slik som rom og artefakter kan “trigge” eller vekke minnene.

Barnas minner kan dermed langt på veg være preget av hvordan de oppfattet rom, steder og hendelser. Ifølge Svenson m fl. (2009, s. 213) vil barn selv ofte definere – og redefinere – sitt dagligliv innen rom og tidsrammer som voksne har skapt for virksomheten: *“(…)spatial structure (...) often designed by adults.(...) Children create their social life within these places.”* Rutiner sier noe om

hvordan hverdagslivet organiseres, ikke minst i forhold til hvem som gjør hva, når og hvor: *"The temporal structure concerns routines, planning what to do, where to go, with whom."* (Svensson 2009, s. 213) I en forskningssammenheng er det interessant hvordan barn identifiserer/gjenkjenner rutine og de strukturelle faktorene (rom, ting osv.) og hvilken grad de signaliserer at disse minnene er meningsbærende for dem selv. Svensson (2009, s. 213), sier dette handler om *"...the signification individuals ascribe (...) to their everyday surroundings and activities."* Minner er ikke bare knyttet til rom og tid, men også til gjenkjenning av atmosfære og stemninger. Hennessy og Heary (2010) sier for eksempel at lyd, lukt, taktile impulser og lignende, vil kunne skape "resonansbunn" i forhold til gamle minner fra barndommen. Dette vil kunne få betydning for hva barn fester seg med i retrospektivt møte med tidligere erfaringskontekst.

Fokussamtaler med barn

I vårt prosjekt brukte vi retrospektive *fokussamtaler* med de involverte barna. Fokussamtaler er forskningssamtaler som kjennetegnes som en "ikke-styrende intervjustil" hvor deltakerne kan samtale med hverandre, utveksle erfaringer og dele synspunkter på det aktuelle temaet (Kvale og Brinkmann, 2010). Intensjonen med metoden er at fokussamtalen skal være en meningsfull, relevant og interessant samtale for de involverte. I tråd med Lambert og Loiset (2008) anser vi at fokussamtaler kan øke dybden i dialogen mellom forsker og felt, blant annet fordi det er en relativt åpen, dialogpreget form for forskningssamtale. Kamberelis og Dimitriadis (2008, s. 393) sier at samtaler mellom deltakerne kan bidra til at det skapes et "rom" hvor *"kollektiv energi"* kan mobiliseres. I fokussamtaler har en moderator ansvar for at samtalen foregår i en aksepterende og trygg atmosfære hvor alle føler seg komfortable og kan være premissleverandører. Dette er særlig viktig, og til tider utfordrende, i samtaler hvor barn er involvert.

Som Kvale (2005) påpeker vil enhver forskningssamtale være asymmetrisk, ved at det er forskeren som langt på vei definerer premissene. Han poengterer videre at en forskningssamtale vil kunne være en instrumentell, enveis og potensielt manipulativ dialog, hvor intervjueren i utgangspunktet regulerer hva som skal sies og har monopol på fortolkning av hva som blir sagt. I en fokussamtale kan det selvsagt oppstå asymmetrisk maktbalanse deltakerne imellom også, dersom en eller flere av deltakerne definerer hva som er interessant eller akseptabelt å snakke om eller hvordan samtalen skal foregå. Det er med andre ord en mulighet for at gruppepress kan influere på hva deltakerne sier. Ikke alle barn er like verbale, og det er ikke like naturlig for alle å formidle sine opplevelser, synspunkter eller erfaringer i hvert fall ikke til ukjente forskere som er på kort besøk på deres arena. Når barn inviteres til å fortelle om sine erfaringer og synspunkter, særlig i forhold til et subjektivt potensielt utfordrende tema som egne erfaringer og minner fra barnehagen, kreves det derfor at forskeren/moderatoren erkjenner sitt ansvar for at barnas integritet blir ivaretatt i alle ledd av forskningsprosessen. I en trygg gruppe hvor barn er godt kjent og respekterer hverandre, kan en fokussamtale virke inspirerende på deltakerne (jf. Hennessy og Heary, 2010).

Å invitere barn til å fortelle om sine minner krever respekt for barnets fortellinger og et særlig nærvær og tilstedeværelse overfor barna, også fordi retrospeksjon kan rippe opp i minner som ikke nødvendigvis er gode. Metoden krever kompetanse og må benyttes med skjønn og forsiktighet.

Trekk ved den aktuelle barnehagekonteksten

Som tidligere nevnt vil det være en nær sammenheng mellom strukturkvalitet, dvs. rom, gruppestørrelse, personaltetthet, stabilitet i personalet og prosesskvalitet. Det vil derfor være nødvendig her å gi en kort informasjon om de mer strukturelle sidene ved barnas hverdag i den aktuelle barnehagen. Dette er selvsagt beskrevet slik vi voksne oppfattet det.

Informantene som ble invitert inn i denne studien gikk tidligere i en småbarnsgruppe i en avdelingsbarnehage, hvor det var ni barn og tre voksne, en barnehagelærer og to assistenter som alle hadde arbeidet sammen i flere år. De retrospektive samtaler foregikk på den samme avdelingen som barna gikk da de var småbarn.

Rommene i denne barnehagen var forholdsvis små. Romorganisering ved tidspunktet for vår retrospektive studie var svært lik den som eksisterte da barna gikk i denne avdelingen⁵. Det var en garderobe med barnas plasser til klær og til å sitte. Avdelingen hadde to rom: i det ene var det et bord med tripp-trapp-stoler hvor det foregikk spising og eventuelle bord-aktiviteter. Ved ene veggen stod en sofa hvor barna ofte satt før eller etter soving eller når de leste bøker. Bøker, puslespill og formingsmateriale var plassert i dette rommet. Bilder av barn og deres familier (“barnas hus/hjem”) hang på veggene i tillegg til andre bilder. I det andre rommet var det innredet en fleksibel familie krok, som både ble brukt til lek og soving. I sovnetiden ble det lagt ut madrasser i dette rommet. Det var i tillegg en god del forskjellige typer leker tilpasset alderstrinnet. På badet var det stellebord og wc i barnestørrelse. Tiden var regulert gjennom en fleksibel dagsrytme som var tilpasset barna, slik at f.eks. barn som hadde behov for å sove to ganger i løpet av dagen, kunne gjøre det, selv om dette også innebar individuelle spisetider for disse barna.

Når vi inviterte barn tilbake til denne avdelingen to år etter at de gikk der selv, var dette fordi vi undret oss på hva barna mintes fra livet på den avdelingen. Vi lurte på hva barna selv ville fortelle i møtet med den avdelingen de tilbrakte sine 2-3 første barnehageår, og vi ønsket å gjøre erfaringer med, og reflektere over, retrospektive samtaler som forskningsmetodisk tilnæringsmåte til studier av barns hverdagsliv i barnehagen.

“Å vandre i gamle spor” med barn som “veivisere”

I denne retrospektive studien valgte vi som sagt “å vandre i gamle spor”.⁶ Vi henvendte oss som sagt til en av barnehagene som vi tidligere hadde hatt feltstudium i “Omsorgsprosjektet”. Fire av barna fra småbarnsavdelingen gikk der fortsatt, men hadde skiftet avdeling. Derfor er det et begrenset utvalg barn som er med i denne retrospektive undersøkelsen. Etter å ha fått tillatelse fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), styrer, pedagogisk leder og foreldrene henvendte vi oss til barna, og hadde et informasjonsmøte med barna. Vi spurte dem om de ville vise oss rundt på den gamle avdelingen og fortelle litt om hva de gjorde der når de var små, og om de ville ta med barnehagepermene sine og fortelle litt fra dem. Alle ville, og dermed ble utvalget 4 barn på 5 år (1 gutt og 3 jenter).

Vi gjennomførte de retrospektive gruppesamtalene på to forskjellige måter, slik at de samme barna ble intervjuet to ganger, men i to ulike settinger.

“Vandring sammen med barna på deres gamle avdeling”.

Vi gjennomførte først en ”vandring” med barna sammen med deres tidligere pedagogiske leder og oss to forskerne. Det var ingen andre tilstede på avdelingen på det tidspunktet. På “vandringen” var den pedagogiske lederen moderator sammen med en av oss forskerne. “Vandringen” varte i 36 minutter og ble videofilmet. Moderatorene tok med barna til de ulike rommene og lot barna uttrykke seg på ulike måter gjennom samtale, lek og bevegelser. Rom, møbler, leker og annet utstyr fungerte som “triggere” for hukommelsen. Av og til gikk barna inn i lek og så ut til å “glemme” moderatorene. Moderatorene fulgte i stor grad barnas initiativ og det de var opptatt av. Barna minnet hverandre på hva som skjedde hvor, og pedagogisk leder kunne delta men hadde en relativt tilbaketrukket rolle. Siden hun var den

⁵ Informasjon fra pedagogisk leder som arbeidet på denne avdelingen da barna gikk der og på tidspunktet vi gjennomførte vår retrospektive studie.

⁶ Retrospektive barnesamtaler er også gjennomført av Nummedal (2002), Øzalp (2003), Myhrvold, (2009), Bergseth (2013).

som hadde en felles "historie" med disse barna, var hun en naturlig referanseramme for barna i denne settingen. Dette ble en vandring i kjent miljø for barna eller sagt med andre ord "*nytråkk i gamle spor*".

Å "vandre" er en "mobil" forskningsmetodisk tilnæringsmåte som kan være godt egnet til å få bedre kunnskap om menneskers hverdagsliv; praksiser, meninger og kulturelle uttrykk (Kusenbach, 2003; Anderson, 2004; Pink, 2007; Murray, 2009). I vårt tilfelle var dette en metodologisk tilnærming i skjæringspunktet mellom ulike metodiske strategier (video-observasjon, barnesamtaler, fokussamtale). En grunnide i vår forskningstilnærming var at barna skulle fungere som "veivisere"⁷ på sin "gamle arena" (jf. Os, 2007; Eide, 2007). "Veiviserbarn" som metode innebærer at barnet "guider" forskeren gjennom dagen, og at forskeren stopper opp ved de hendelser som barnet dweler ved. I tråd med Kusenbach (2003) anser vi at det å gå sammen med barn ("*go-alongs*") kan bidra til viktig informasjon, fordi forskeren går inn i deres naturlige setting, på informantenes premisser. Metoden kan ifølge Kusenbach sees som en hybrid mellom deltakende observasjon og intervju og er en type feltarbeid hvor forskeren interagerer med informanten(e). Noe av hensikten med denne metoden er at forskeren prøver å skape seg et bilde av hvordan tilværelsen i denne settingen er – eller har vært- for barnet.

"When conducting go-alongs, the fieldworkers accompany individual informants on their 'natural' outings, and through asking questions, listening and observing- actively explore their subjects stream of experiences and practices as they move through, and interact with their physical and social environment" (Kusenbach, 2003, s. 463)

Når vi vandret rundt i den "gamle konteksten" sammen med barna var det dermed interessant hvilke fortellinger barna formidlet. Anderson (2004) sier at "*go-alongs*" - innebærer at de spesifikke situasjoner/settinger man møter under vandringen strukturerer samtalen. Dette har klare likhetspunkter med "livsformsintervju", slik Andenæs (1991) praktiserte metoden. Hun gikk sammen med barnet gjennom en vanlig dag og samtalte med barna om de dagsmoment de naturlig var engasjert i og møtte gjennom sine daglige rutiner og gjøremål. En slik metode gir nyttig hverdagslivskunnskap fra barns erfaringsverden. Moss (2010, s. 549) sier at slike "*round tours*", hvor barna gis muligheter for å snakke om de erfaringer de har hatt på denne arenaen tidligere, kan sees som en type "*stimulated recall*", dvs. at møtet med de gamle rommene og tingene vil kunne fungere som "triggere" for minnene.

Siden samtalen forgikk i gruppe, ville det barna fortalte om kunne representere "*kollektive minner*", jf. Kvale og Brinkmann (2010, s.167) som sier at et erindringsintervju i slike situasjoner kan dekke tematikk som "*(...) går utover personens historie og dekker en felles historie.*" Den kollektive dimensjonen var svært sentral i vårt tilfelle ved at barna bygde på hverandres fortellinger, og ofte snakket i "vi-form".

⁷ I "Omsorgsprosjektet" søkte vi kunnskap om dagliglivet gjennom å følge barna gjennom dagen ved å anvende "Veiviserbarn". I den studien var 2 barn i hver barnehage guider for forskerne i prosjektet. Det ene barnet ble fulgt med videokamera og guidet dermed forskeren gjennom dagen. Barnet "valgte" dermed indirekte hvilke situasjoner det var naturlig å dvele ved. Det var ikke enkeltbarnets som var gjenstand for analyser, men det som skjedde med og rundt et barn i løpet av en vanlig dag (Os 2007). Det andre fokusbarnet ble fulgt gjennom en mikro-etnografisk inspirert tilnærming hvor forskeren var i feltet og gjorde feltnotater med utgangspunkt i hva barnet gjorde i løpet av en dag. Barnets bevegelser og aktiviteter ga forskeren en kunnskap om hverdagslivet, og gjennom å ha fokus på et barn, ble også de kontekster og relasjoner barnet inngikk i løpet av en vanlig dag beskrevet (Eide 2007) Erfaringer fra denne metoden er viktig utgangspunkt for den studien denne artikkelen bygger på.

*Fortellinger fra "Min barnehagebok"*⁸

Den andre metoden vi brukte var minnesamtaler med utgangspunkt i "Min barnehagebok". Disse samtaler foregikk mellom de samme barna som deltok i vandringen og en av oss forskerne som moderator, og i tillegg deltok den av oss (som filmet), også en del i samtalen. Disse samtaler foregikk i grupper på to og to barn. Gruppene ble, i samråd med pedagogisk leder, satt sammen av barn som var en del sammen ellers og som ikke var spesielt dominerende i forhold til hverandre. Vi snakket med barna om hva de husket av dagliglivet på småbarnsavdelingen. I vårt tilfelle var det disse barnas felles historie vi gjerne ville høre noe om.

Her var det altså dokumentert materiale i permene som fungerte som "triggere" for barnas minner. Denne barnehagen la vekt på å lage slike permer som barna fikk med seg når de sluttet på småbarnsavdelingen. Innholdet i permene var gjerne en del fotoer tatt i barnehagen eller på turer og som viste enkelte hendelser eller "begivenheter" hvor enkeltbarn, smågrupper og hele barnegruppen var avbildet. I permene var det også en del bilder som barna selv hadde laget og noe skriftlige beskrivelser og informasjon fra personalet. Dette er i tråd med det Svenning og Wolf (2011) også fant som innhold i slike permer. Ved at barna bladde gjennom permene sammen med oss, gikk vi gjennom det dokumenterte materialet sammen, som en "visuell veivisning" gjennom et dokumentert materiale. Også i denne prosessen stoppet vi opp ved de bildene/fotoene/produksjonene som barna selv valgte å dvele ved, kommentere på eller fortelle om.

Av og til kan det være vanskelig å vite om man husker noe fordi man *virkelig* husker det, eller om man har sett bilder og andre har fortalt om episodene så mange ganger at man tror man husker det. Dette gjorde seg selvsagt gjeldene spesielt i fokussamtaler om bildene. Det var også tydelig at noen barn husket noe som var *før* og som fortsatt *er*. Det barna nå fortalte var selvsagt ikke identisk med slik det egentlig var da de gikk der, men slik de nå husket det.

I dette tilfellet var det dokumentasjonene i permene som dannet utgangspunkt for samtalen og som ga rom for assosiasjoner og refleksjoner. På denne måten ble barna ekspertene og de mest aktive deltakerne. Med utgangspunkt i permene var det rom for en samtale som var relativt fokusert, samtidig som vi åpnet for å reflektere over dagliglivet i barnehagen på mer allmenn basis. Barna kunne informere oss forskere om betydningsinnholdet i permene, slik de så det.

5-åringenes minner om hverdagserfaringer i småbarnsgruppen

De ulike utgangspunktene for samtaler gav oss ulik informasjon. Vi oppfatter at de opplysningene vi fikk gjennom vandringen rundt på avdelingen, handlet mest om det vi kan karakterisere som *det gjennomgående innholdet* i barnehagen (jf. Gunnestad, 2007). Med dette menes det som skjer i hverdagen gjennom lek, rutiner og hverdagshandlinger og som oppstår der og da, som ofte gjentar seg. Dette handler i stor grad om gruppelev, som vanligvis ikke får så mye oppmerksomhet i didaktiske planer.

Gjennom fokussamtaler om permene ser det ut for oss som at det ble mer fokus på det *periodefestede innholdet* (jf. Gunnestad, 2007), det innholdet som er mer synlig for eksempel i planer og det som gjerne tradisjonelt har blitt brukt i dokumentasjonsøyemed.

Siden informasjonen hadde en klar sammenheng med hvordan samtaler ble gjennomført har vi valgt å presentere også innholdet i samtaler her separat og til slutt ha en oppsummering av de samlede "resultatene".

8. Dette er en perm med foto, tegninger og andre kunstprodukter fra tiden på småbarnsavdelingen. Permen hadde barna fått med seg hjem da de sluttet på småbarnsavdelingen. Den blir i noen tilfeller kalt "barnehagepermen".

Hva fortalte barna om hverdagen i småbarnsgruppa gjennom “vandring” i rom?

Vi vil i det følgende presentere noen av de mest sentrale resultatene fra den retrospektive vandringen og vil legge vekt på de temaene vi oppfattet at barna selv dvelte ved da vi gikk rundt sammen med dem på den “gamle” barnehageavdelingen.

Gjenkjenning og minner om lek

Sentrale momenter i “vandringen” var *gjenkjenning i rommene*, som de også forbant med spesielle aktiviteter. Og av og til hadde de gjenkjenning på noe som kanskje var litt uventet for oss. De viste dette ved å stoppe opp ved forskjellige “ting” som f.eks. “vinduet” (en firkantet åpning i en skillevegg inn til “familiekroken” hvor det var gardiner som kunne trekkes fra). Det virket som alle barna hadde gjenkjennelsesglede rundt dette vinduet. De fortalte at inne i familiekroken hadde de lekt mor, far, baby og storesøster, og så husket de også at noen hadde sovet der på madrasser.

Dette er i tråd med Krogstad (2012, s. 79) som hevder at barn oppsøker steder eller “regioner” for ulike typer lek og erfaringer i barnehagens fysiske miljø. Han skriver blant annet om barnlig topologi og mener blant annet at de fysiske stendene i barnehagen i seg selv er “tomme steder” som barna ut fra sin alder, sine behov og sine interesser, gir betydning og status gjennom lek og meningsskaping ut fra stedenes potensial for aktivitet. Dette kan også være steder som vi voksne kanskje ikke ser på som spesielle, men ut fra det barna forteller både verbalt, med kroppsspråk, iver og dveling, viser de at dette har vært, og kanskje også er, viktig for dem.

Ved “vinduet” hadde de lekt blant annet rollelek og her hadde de sovet. Dette representerer to ulike typer aktiviteter. Den ene forbinder vi med barns frihet til å påvirke og kanskje også barns muligheter til å leke fritt og indirekte ha muligheter til å medvirke. Den andre har med hverdag og rutinesituasjoner å gjøre.

Muligheter til lek med andre barn er gjerne forbundet med at barn trives og har det bra (jf. Özalp, 2003; Kvistad og Søbstad, 2005; Ceglowski og Bacigalupa, 2007; Kyrönlampi-Kylmänen og Määttä, 2012). Bae (2012, s. 37) hevder at utsagn fra barn tyder på at for dem handler deltakelse om å være aktiv i øyeblikket sammen med andre. Dette synes vi også kom til syne i våre samtaler med barna både på vandringene og samtalene om permene. Deres samspill med hverandre i disse situasjonene virket lystbetont og noe de så ut til å trives med.

Noen figurer eller dokker så ut til å ha samme “trigger”-funksjon som “vinduet”. Barna ville gjerne se på dem og leke med dem. Et av barna uttrykte: “Å! Disse har jeg savnet kjempeleke”. Da pedagogisk leder fant fram disse lekene, var leken i gang og det så ut som de glemte oss andre og gikk for fullt inn i leken. Om det var selve lekene eller det var samleken med andre barn som fenget dem, vet vi ikke. Vi vet heller ikke om de under “vandringen” også kanskje ble påvirket av hverandre. Røthle (2005, s. 122) hevder: “Å se andre barn leke med en leke, forsterker leketøyets tiltrekningskraft, fordi det andre barnet synliggjør dets muligheter”. Det kan jo hende at de under dette “tråkket i gamle spor”, ble inspirert av hverandre.

For oss så det ut som om sosial liksom-lek så ut til å ha vært viktig for disse barna. Dette er også i tråd med Howes (1985) og Howes, Unger og Beizer Seidners (1989) klassiske undersøkelser av sosial liksomlek blant småbarn. De fant blant annet at denne type lek utviklet seg etter hvert som barna ble eldre. Det startet tidlig og gjerne med ulike former for sosial lek som f.eks. parallell-lek for så å utvikle seg til felles rollelek. De fant blant annet at det var lite kjønnsforskjeller i denne leken og at kjente komplementære roller fra familielivet ofte ble valgt. Kanskje var dette også en av grunnene til at familiekroken fikk så mye oppmerksomhet på vandringen. I våre undersøkelser i “Omsorgsprosjektet” fant vi også begynnende rollelek i noen av småbarnsgruppene (Eide, 2008). Alvestad (2011) har undersøkt små barns forhandlinger i lek og fant blant annet at forhandlingene endret seg i forhold til hva leken handlet om og hvilke erfaringer barna hadde, samtidig som deres

relasjoner til hverandre hadde innvirkning på leken. Han mener at “barns forhandlinger kan forstås som deres forsøk på å overkomme skillet mellom de ulike barnas erfaringer, uttrykksformer og forventninger, for derved å oppnå en enighet om lekens relasjoner og innhold.” (ibid. 2011, s. 139-140). Han mener at forhandlingene ikke er viktige i seg selv men hva barna lærer sammen gjennom forhandlinger. Brennan (2008) studerte blant annet barns forhandlinger i lekegrupper hvor 3 barn deltok (barna var mellom 2;8 og 4;9 år) og han fant i likhet med Alvestad (2011) både at barna fant positive løsninger av forhandlingene og at det oppstod konflikter. Brennan (2008) ser dette også i forbindelse med barns identitets-konstruksjoner: *“I am conscious that how children narrate and structure these experiences to themselves and others is of critical importance to their construction of identity.”* (Brennan 2008: 240ff, her fra: Kernan 2011, s. 33) Dette understreker hvor viktig resultatet av slike forhandlinger kan bli for det enkelte barnet og sier noe om hvordan barnet ser på seg selv som person. Alvestad (2012) mener at barna trenger voksne som kan støtte, inspirere og utfordre dem. Pramling-Samuelsson & Fleer (2010, s. 188) sier det slik:

“By being close to children in daily activities (play and learning situations) and with an intimate knowledge of each child as a unique individual within the group, teachers can support, inspire and challenge children’s meaning making (...), at the same time they need to understand child’s perspective.”

Forhandlinger mellom barna er også et viktig ansvar for personalet som krever kompetanse og nærvær. *Gjensynsgleden* var også stor hos barna i møte med ”Pettersen”⁹, en hånddukke som forestilte et slags dyr/fugl. En av jentene tok han med en gang på hånda si og begynte ”å spille”. Da kunne også Pettersen selv fortelle at han bodde i barnehagen og lekte med barna og at han husket disse barna fra de gikk der. Moderator forholdt seg på denne måten også til Pettersen som en informant. Vi forstår det som at Pettersen kanskje hadde en symbolverdi for barna.

Fellesskap og vennskap

Barna brukte ofte ord som “vi” og “oss” på vandringen. Det var tydelig at de sammen husket og minnet hverandre på hva som de hadde gjort i disse rommene, et uttrykk for *“kollektive minner”*. Vi tolker dette som et uttrykk for en følelse av fellesskap og tilhørighet. Andenæs (2012) ser på barnehagen som en møteplass og mener at tilhørighet er grunnleggende for at deltakerne skal erfare den som en god møteplass. Hun viser til Woodhead og Broker (2008) som mener at tilhørighet er selve “limet” som knytter mennesker sammen. Det virket som dette stemte for disse barna. De går fremdeles i denne barnehagen, men på en annen avdeling og har derfor en kontinuitet i miljøet og mulighet for tilhørighet til et barnefellesskap. Å være en del av en gruppe og å ha noen å leke med og ha venner, er viktig for barns trivsel og velvære (jf. Kernan, 2011; Singer og de Haan 2011). Barnehagekollektivet kan gi barna opplevelser av å være viktige signifikante andre og omsorgspersoner for hverandre, noe som kan danne basis for fellesskapsfølelse, gjensidighet og "vi"-identitet (Hockey og James, 2003; Cockburn, 2005). Den sterke formidlingen av et kollektivt “vi” var noe av det som festet seg som særlig markant for denne barnegruppen hos oss forskere. Dette kom til uttrykk både i vandringen og i samtalene fra barnehagepermen.

Rutiner og endringer

Det var også gjort en del endringer på avdelingen. En av barna var spesielt opptatt av at det hadde foregått noe ommøblering, en sofa var blant annet flyttet. Denne sofaen pleide barna å sitte i og lese bok rett etter de hadde spist og var på vei til hvilestund. Det hendte også at noen sovnet der. Det var

⁹ ”Pettersen” er pseudonym.

tydelig at rytmen og rutinene var vesentlig for barna og at de endringene som var foretatt, virket både forstyrrende og “triggende” på minnene. Også på badet var det gjort noen endringer, som barna kommenterte. Sammen med pedagogisk leder reflekterte barna på eget initiativ en god del rundt forandringer om hvordan det hadde vært på badet da de gikk der. De hadde hatt to små vasker hvor de måtte stå i kø. Nå var det vaskerenne med plass til flere, og som noen av dem nå prøvde ut. Før måtte de bli løftet opp på stallebordet, mens nå ville de klare det “helt selv”; bortsett fra at de nå ikke trenger stallebord. Under “vandringen” kom det også tydelig fram at de nå følte at de var blitt større. Altså hadde også de forandret seg.

Det har vært en del diskusjoner om rutiner og dagsrytmer for småbarn i barnehagene (se f.eks. Gallacher, 2005; Eide, 2008). Kan rutinene være med å hindre barns muligheter til medvirkning, eller er rutinene en hjelp til små barn for å kunne orientere seg i miljøet og skape forutsetninger for å forstå hva som skal skje? Dette er spørsmål som vi ikke har noe klart svar på, men det ser ut som om gjenkjenning av rutiner har hjulpet disse barna til å minnes.

Hva kom fram gjennom samtalene om permene?

Det var tydelig at disse barna hadde et spesielt forhold til permene sine og var svært ivrige i vise dem fram. Vi måtte “elle” om hvem som skulle starte, slik at det skulle bli rettferdig. Barna bladde gjennom permen og de stoppet opp med det som de hadde mest lyst til å snakke om. For alles vedkommende ble det praktisk talt hele permene. En av jentene måtte ut en kort stund midt under samtalen, da forsikret hun oss om at hun skulle skynde seg og komme fort tilbake. Hvor mye barna selv hadde vært med å bestemme hva som skulle være i permene slik både Svenning (2009) og Clark (2005) er opptatt av, vet vi ikke, men det var helt tydelig at permene var viktige for dem.

Spesielle hendelser, merkedager, bursdager, karneval, fester og turer

Permene inneholdt dokumentasjon som handlet mye om det spesielle, periodebestemte og det synlig planlagte innholdet i barnehagen. Dette er vel tradisjonelt det som er lettest å dokumentere, og som vanligvis blir mest dokumentert. Her var gjerne kommentarene som følger: “Her er vi ute og plukker epler.”, “Her skulle vi spise på bondegården”. “Her kjører vi tog”. “Her er skattekartet fra sjørøverfesten” “Jeg husker at jeg hoppet i bladene” osv. Dokumentasjon kan ifølge Kvistad og Søbstad (2005) forklares som en “bevisførsel” eller en synliggjøring av det som skjer i barnehagene. Germeten og Skogen (2011) mener også at dokumentasjon i barnehagen handler om å skriftliggjøre og synliggjøre det pedagogiske arbeidet. Barnehagepermene til de enkelte barna er nok bare en liten del av denne dokumentasjonen, men en del som synes å være ganske viktig for barna. Selve innholdet i barnas permer er i stor grad en slik type bevisførsel, men når barna får ordet og forteller om sine erfaringer og opplevelser rundt disse bildene blir det barnas stemmer som kommer til uttrykk. De får da muligheter til å komme med sine kommentarer og fortellinger.

Svenning (2009) er opptatt av at barna skal være med i dokumentasjonsprosessen og med på å bestemme hva som skal dokumenteres om nettopp dem. Det er noe av det vi tilnærmings vis har prøvd å gjøre i disse samtalene. Svenning og Wolf (2011, s. 10) hevder at: “*Fra å være en dokumentasjon om barnet i barnehagen, kan barnehagepermene bli en dokumentasjon med barnet hvor vi forteller, samtaler og reflekterer sammen med barnet.*” De samme forfatterne mener også at barnehagepermene kan være mye mer private enn annen dokumentasjon. Vi erfarte at barna tydelig hadde et personlig forhold til permene sine. Slik vi tolker barnas utsagn om bildene ble det en god del konstatering: “(...) og så var vi der, og så var vi der”, men også noe om deres opplevelser. Litt nostalgi uttrykt ved Anne¹⁰: “*Vi hadde mange fine leker da. Jeg skulle ønske at det hadde vært nå.*” Av og til fortalte de noe spesielt fra disse begivenhetene. Karl pekte på bilder fra karnevalet og sa: “*Vi*

¹⁰ Navn på barna er fiktive navn

spiste nonstopp og is, og jeg kledde meg ut som Ole Brum". Annes kommentar til et annet bilde var: "Det var litt morsomt her (peker på bildet). Det er på fotballbanen!" Og Karl som svarte: "Ja, det var første gangen vi var på den fotballbanen. Den er der borte" (peker ut vinduet). Dette er også et eksempel på at barna kommuniserte med hverandre i disse samtalene uavhengig av moderator. Et annet eksempel er også når Anne peker på et bilde og sier: "Her brakk jeg armen da jeg hoppet fra benken", hvorpå Karl spør: "Var det egentlig vondt?" "Jeg måtte ha gips". "Var du på sykehus?" "Ja", sa Anne og bladde fort videre i permen sin. Men ellers fortalte de mest om, hvem de var sammen med på bildene. Det bringer oss over i neste tema.

Relasjoner, fellesskap og vennskap

Det mest iøynefallende i disse samtalene var kanskje at barna hadde mye fokus på personer og relasjoner. De brukte også her svært ofte uttrykk som "vi" og "oss" når de fortalte fra bildene. Vennskap og barn som hadde gått i barnehagen, men som var sluttet, var også tydelig et aktuelt tema. Utsagn som: "Han var bestevennen min", eller: "Der er Ludvig, han har slutta", "Der er vennen min som har slutta". Det viser at relasjoner til andre barn og vennskap var viktig. Dette er i tråd med både eldre og nyere forskning som bekrefter at småbarn oppretter vennskap med jevnaldrende ganske tidlig (jf. Greve, 1999, 2007; Howes, 1983; Howes og Tonyan, 1999; Engdahl, 2011, 2012).

Det hendte også under samtalene at noen i personalet ble nevnt, slik som: "Der er Kari og der er Ruth", men det ble ikke nevnt noe som forteller om barnas relasjoner til de voksne. Dette er i tråd med Kyrönlampi- Kylmänen og Määttä's (2012) undersøkelse hvor de intervjuet 5-7 åringer i finske barnehager. De oppsummerer:

"The children focused mainly on their mutual interaction. The children were quite significant constructors of the situational structure; their significance occurred also so that in the action environment at the day-care centre, an adult's role did not come forward so strongly compared with a child's functioning in a peer group." (ibid., s. 515).

Dette kan leses på ulike måter som f.eks. at de voksne ikke er så viktige for barna i barnehagen, eller at disse barna har møtt kompetente voksne som har jobbet med relasjonsbygging blant barna.

"Stor- liten" - også her

Som under "vandringen" var også temaet "Stor-liten" sentralt fokus under disse samtalene. Noen av utsagnene var f.eks.: "Dette er to-årsdagen min. Det var meg og det var deg. Da var jeg liten. Jeg griset mye da." En annen sa "Der er Janne og der er jeg. Se hvor liten Janne var". Og en gutt uttrykte det slik: "Det ser ut som lillebroren min, men det er meg".

Her virker det nesten som de ikke identifiserer seg med seg selv som liten. Vi undres over om dette kanskje har noe med at de ikke selv greier å huske tilbake til den tida og derfor blir det bare en informasjon de forholder seg til, men ikke involverer seg i, og heller tar avstand til. Det kunne like gjerne ha vært et annet lite barn. Kan dette ha med minneforskning å gjøre, slik at det man ikke husker blir også lite viktig selv om man vet at det har skjedd i virkeligheten? Det er det man husker som er det viktige i denne type forskning.

Barnas egne "kunstprodukter"

"Jeg har masse tegninger". "Dette er fin kunst". Disse utsagnene kan tyde på at de har et positivt forhold til produktene vi snakket om. Andre kommentarer var: "Her er snømannen min. Han ser litt rar ut. Vi hadde lim bakpå." Eller: "Det ser nesten ut som jeg har "tagga" her". Dette leser vi som at de kanskje vurderer egne tidlige produkter litt annerledes nå enn når de laget dem. I en av samtalene

går to av barna inn i refleksjoner rundt et “nonfigurativt maleri” som en av dem har laget, hvor de kommenterer det de ser: “*Det ser ut som det begynner her. Det ser nesten ut som man kunne kjøre på vannski (fører pekefingeren på bildet), og så kommer han ut her også kjører han ned her og under sånn. Også var han ferdig.*” Dette er også et eksempel på at de kunne gå inn i detaljene i “kunstverkene” og snakke om dem nå 3 år etter. Det overrasket oss hvor lenge de kunne se på, dvele ved og kommentere egne og samtalepartnerens produksjoner. Dette kan selvsagt skyldes at denne avdelingen kan ha jobbet mye med estetiske uttrykk og formidling av disse, eller at barna var genuint opptatt av bildene sine.

Når vi ser på barnas utsagn i begge formene for fokussamtaler, er det tydelig noen tema som går igjen, slik som: *felleskap og lek med andre barn, vennskap og relasjoner, rutiner og endringer, seg selv som liten*. I samtalen om permene var også *spesielle hendelser og barnas egne formingsprodukter* viktige.

Barns fortellinger – et bidrag i kvalitetsdebatten

Dagens norske barnehagesektor er i endring. Det er derfor viktig å skaffe mest mulig innsikt i - og kunnskap om - hva barn forstår som god kvalitet og hva som gjør at de trives og “har det bra”. Barn vil reagere forskjellig på ulike barnehagesettinger; og det vil være store individuelle forskjeller på hva som skaper grunnlag for subjektiv opplevelse av trivsel.

Vi har vært opptatt av at barn kan formidle viktige fortellinger om sin barnehagehverdag og dermed bidra til kunnskapsutvikling om dagliglivet i barnehagen, ikke minst relatert til spørsmål om trivsel og velvære. I vid forstand handler denne studien om kvalitet i barnehagen, sett fra et bestemt utvalg barns ståsted. Studien er en begrenset kvalitativ studie, og våre data er dermed på ingen måte representative eller generaliserbare. Våre data er eksempler på hvordan noen barn i en tradisjonell avdelingsbarnehage formidlet at de har hatt det som småbarn i barnehagen. Dette kan – komplett med andre kvalitative studier, bidra til å illustrere hvordan dagens barnehagebarn vurderer barnehagen som oppvekst- og erfaringsarena.

Barna som har deltatt i denne studien har gått i en liten barnegruppe med stabilt personale. De uttrykte alle at de hadde hatt det bra på småbarns-avdelingen, slik de husket det nå i ettertid. De viste stor glød når de snakket om tida på småbarns-avdelingen, og viste tydelig glede over å kjenne igjen rom og artefakter på avdelingen. De viste iver når de snakket om minnene sine, og det de fortalte gjennom fokussamtalene både gjennom vandringen og samtalene ut fra barnehagepermen, forstår vi som eksempler på gode minner fra “den gang da”. Barna var i engasjert dialog med sin tidligere pedagogiske leder omkring de minner som ble formidlet. Det mest sentrale var den betydning *barnefelleskap og lek* hadde for disse barna. Leken betydning for små barn, omtales også i annen relevant forskning. Som nevnt tidligere er småbarn gjerne opptatt av å leke sosial liksomlek med nær tilknytning til roller fra familien (Howes, 1985; Howes, Unger og Beizer Seidners, 1989). Småbarnsleken forutsetter at personalet er til stede i barnas lek, legger de fysiske og sosiale forholdene til rette og oppmuntrer barna til både individuell og felles lek (Johansson og Pramling-Samuelsson, 2003).

Vi forstår det slik at vennskap og relasjoner var en viktig trivselsfaktor i vår undersøkelse, noe som også framkommer i andre studier (Greve, 2007; Bae, 2012; Os og Eide, 2013). Trivsel har vært gjenstand for forskning både nasjonalt og internasjonalt (Bjørnstad og Pramling Samuelsson, 2012) Bratterud, Sandseter og Seland (2012) knytter trivsel til medvirkning og sosial samhandling. De viser til Ytterhus (2002) og til Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver(2011) og skriver bl.a.: “Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen og i samhandling med hverandre legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse.” (ibid. 2012, s. 7).

Noe utfordrende spør vi oss om lek, vennskap og tilhørighet vil være ansett som like viktig og like mulig i framtidens barnehager? Vil barn under 3 år kunne finne sine spesielle “rom” og “steder” der deres lek kan foregå, og vil de finne inspirerende utstyr til sin lek? Vil f.eks. de nye fleksible barnehagene (jf. Seland, 2009; Eidsvåg, 2012; Torsnes, 2013) med nye organiseringer av de fysiske miljøene og gruppeinndelingene kunne gi barna allsidige lekemuligheter og rom til fellesskap og frirom?

Gjennom en nordisk undersøkelse fant en gruppe forskere (Alvestad mfl., 2012) at barnegruppene for barn under 3 år har blitt større i løpet av de siste årene både i Sverige, Island og Norge og at dette skapte bekymring hos de pedagogiske lederne i denne undersøkelsen. Barnehagelærerne i den studien mente at større grupper krevde mer organisering og ga mindre tid til det individuelle barnet. De erfarte mer fokus på logistikk, struktur og organisering og mindre frihet for barna.

Barn i dag blir sett på som kompetente og fleksible (Kjørholt, 2004; Eide og Winger, 2005; Seland, 2009; Kjørholt og Seland, 2012; Kjørholt og Winger, 2013). På mange måter representerer dette et syn på barn som kvalifiserte, med rett og muligheter til medvirkning. Johansson og Emilson (2010) oppsummerer svensk forskning om barn under 3 år i Sverige og sier: “The competence of young children seems solid and much more developed than research has previously shown.” (ibid, s. 177). Til tross for dette, mener Johansson og Emilson at barns sårbarhet ikke må underkommuniseres: “Nevertheless, the responsibility for children’s competences and vulnerability depends on society and adults creating conditions for young children’s life in preschool.” (ibid., s. 177). Dette er uttrykk for en forståelse om at barn (og voksne) er kompetente og sårbare, avhengig av kontekst og setting. Barns kompetanser blir langt på veg blir definert og vurdert av voksne. Dersom synet på barn som kompetente anvendes til å legitimere barnehagesettinger som ikke i tilstrekkelig grad ivaretar det individuelle barnet – eller gir rom for utvikling av inkluderende, meningsbærende og trygt barnefellesskap - er dette bekymringsfullt (Seland, 2009, 2013; Kjørholt, 2012; Kjørholt og Winger, 2013)

Som McAuley og Rose (2010) sier, vil mer overordnede ideologiske, politiske og kulturelle endringer og for eksempel forandringer i syn på barn og deres rettigheter, kunne få konsekvenser for barns muligheter for deltakelse og livskvalitet. Om barn skal kunne etablere et godt sosialt liv vil dermed langt på veg avhenge av om barnehagen er et sted hvor barnas styrker, ressurser og kompetanser- og individuelle behov og sårbarhet blir tatt på alvor. Barn vet bedre enn noen hva som er bra hverdager i barnehagen og barns synspunkter og erfaringer må vektlegges. Dette understreker personalets ansvar for å skape gode relasjoner mellom seg og barna og mellom barna i gruppa. Dette er et tema som har stor aktualitet både i forskning og i barnas hverdag (Drugli, 2010; Eide, Os og Pramling Samuelsson, 2011; Os & Eide, 2013; Hansen, 2013). Forskningsfeltets utfordring er å videreutvikle kunnskap om metoder som kan bidra til å inkludere barn på en kvalifisert måte, slik at deres stemmer kan bli vektlagt i drøftinger av hva som kan være et verdig småbarnsliv og dermed god barnehagekvalitet.

Noen avsluttende metoderefleksjoner

I denne studien har vi søkt å nærme oss et begrenset utvalg barns fortellinger om dagliglivet i barnehagen gjennom en fler-metodisk tilnærming som har utfordret oss til refleksjon over ulike sider av forskningsprosessen; f.eks. i forhold til forskerrolle og etikk i barneforskning, fokussamtale med barn, retrospeksjon, bruk av veiviserbarn, samtale ut fra dokumentasjon, og bruk av video som registreringsmåte, for å nevne noen aspekter.

Våre grunnleggende *holdninger til barn* er det viktigste utgangspunktet for vår tilnærming. Gallacher og Gallagher (2008, s. 500) sier at det i dag råder en forskningsdiskurs i barneforskning som sier at "...it is not sufficient to carry out research *on* or *about* childhood. Childhood researchers must research *for* or *with* children". De mener imidlertid at forskning som direkte involverer barn ikke nødvendigvis er bedre enn annen forskning som angår barn. Hvordan barn skal involveres i forskning er et komplekst spørsmål som berører overordnet syn på forholdet mellom voksne og barn i vid forstand og fordrer etisk bevissthet fra forskeren. Selv om barn i dag i stor grad sees som kompetente, meningsberettigete og meningsbærende aktører er likevel barn i en forskningssetting sårbare i den forstand at de er prisgitt at de voksne forskerne er bevisst på at de står i en mektig posisjon. Faren for objektivisering, intervensjon eller "forføring" (for eksempel i betydningen at voksne skaper fortrolighetsrom som hindrer barn i å sette grenser for hva de vil formidle), er absolutt tilstede. Som Gallacher og Gallagher (2008, s. 513) sier: "...it is not so much the methods used, but the way and spirit in which they are used: the methodological *attitude* taken". Det krever kompetanse og ansvar fra den voksne forskeren å involvere barn i forskning.

Slik vi vurderer det fungerte de retrospektive fokusgruppesamtalene i denne studien som ikke-styrende samtaler, hvor det først og fremst var viktig å åpne for mange forskjellige synspunkter (jf. Kvale og Brinkmann, 2010). Slik vi vurderer det, så det ut som både det enkelte barnet og barna som gruppe hadde innflytelse og deltok. Vi erfarte at det var en god og naturlig samtale mellom barna og oss, og at noe av maktbalansen ble utjevnet ved at barna var i flertall, og var ekspertene. Dette er i tråd med Hennesey & Heary (2010, s. 237) som sier "*The peer support in the small group setting may also help to redress the power imbalance between adult and child that exists in on-to-one interviews*". Slik vi oppfattet det, definerte barna også selv hva de ville dvele ved og snakke om. Det er selvsagt et kompliserende moment at vi i vår *retrospektive tilnærming* snakket om minner. Som sagt kan det kan være sensitivt å snakke om personlige og subjektive minner i en kollektiv setting som en fokusgruppe er. Det er ikke nødvendigvis alle minner en vil dele med andre. Langt på veg var vårt materiale deskriptivt og framkom ved at barna var *veivisere i rom og perm*. Veiviser-rollen førte også til at fokussamtalen ble preget av mobilitet og forflytning rundt i rommene, og rytmen i intervjuet ble langt på vei definert av barna, ved at de dvelte ved steder eller artefakter som de fant interessante eller hyggelige å "treffe igjen". I tråd med Os (2007) anser vi at det heller ikke det enkelte barnet som er i fokus ved bruk av "veivisere". Fokuset var på steder, ting osv. som barna "møtte" og som ga assosiasjoner til rutiner, aktiviteter, relasjonserfaringer eller hendelser fra "den gang da". Også i samtalene om permene var det gjensyn med hendelser, turer og merkedager som skapte minner, slik vi vurderer det.

At ikke enkeltbarnet var i fokus, mener vi også legitimerer vår bruk av *video* i forhold i datainnsamlingen. Bruk av video aktualiserer debatten om barn som subjekt eller objekt i forskningen. I tråd med Tudge og Hogan (2010) anser vi at barn ikke nødvendigvis objektiviseres i observasjon. De sier "*(...)what is important is the determination of whether a child is treated as object is the position that the researcher takes vis-a-vis the child and the context*" (s. 115) Barna definerte i stor grad innhold, framdrift, tempo og plassering i rommet mens vi gikk rundt med dem, de hadde gitt tillatelse til videofilming, og syntes ikke å bli berørt eller preget av filmingen, så langt vi kunne bedømme. Vi var også klar på at dersom det hadde oppstått situasjoner som vi hadde ansett som utfordrende eller ubehagelige for barna, ville vi umiddelbart ha stoppet videofilmingen. Å ivareta barns integritet er alltid viktigere enn innsamling av forskningsmateriale.

Minnesforskning kan være komplisert og potensielt problematisk. Av og til kan også hendelser være fortrengete, sensitive eller sårbare. I vårt tilfelle var minnene knyttet til hverdagsliv i barnehagen, pedagogisk leder kjente barna og barna selv var tydelig informert om hva forskningen gikk ut på og positive til å delta. Bruk av retrospektive samtaler må gjennomføres med varsomhet slik

at tematikken er på barns premisser og slik at samtalen med barn skjer på en ivaretagende, sensitiv og forpliktende måte. Barns integritet, grenser og verdighet må bli ivare tatt. Når det er sagt, mener vi at retrospektive barnesamtaler, på linje med andre forskningstilnæringer hvor barns stemme blir hørt, kan gi viktige bidrag til forskning om kvalitet i barnehagen. Barn kjenner barnehagen, de har kvalifiserte meninger om hva som er et "godt barnehageliv" og de fortjener å bli lyttet til – ikke minst i dagens raskt foranderlige barnehagelandskap hvor voksne i ulike makt- og ansvarsposisjoner kompetanseområder definerer barnehagekvalitet – på vegne av barn.

Kilder:

- Alvestad, T. (2011). *Små barn forhandlinger i lek*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Alvestad, T. (2012). Relasjonsbygging i barns lek. I: Foss, E. og Lillemyr, O.F. (red). *Til barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J-E., Os, E., Pálmadóttir, H., Pramling Samuelsson, I. og Winger, N. (2013). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care* 18 s. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.807607>
- Andenæs, A. (1991). Livsformsintervju med 4-5-åringer: Motivasjon, kontroll og felles fokus. *Barn* 4, 20-31
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling *Nordisk barnehageforskning*, 5, 1, 1–14
- Anderson, J. (2004). Talking whilst walking: a geographical archaeology of knowledge. *Area*, 36,3, 254-261. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0004-0894.2004.00222.x>
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning. I Bae, B. (red): *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bergseth, G. (2013). "Det er jo ungen som står i midten": Nokre krysskulturelle born si retrospektive oppleving av sammenhengen mellom heim og barnehage. Oslo: HiOA (masteroppgave i barnehagepedagogikk)
- Bjørnestad, E. og Pramling Samuelson, I. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt* Oslo: HiOA-rapport
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. og Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehage. Barn, foreldre og ansattes perspektiver* Trondheim: Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter Midt-Norge. Rapport 21
- Browlee, J., Berthelsen, D. and Segaran, N. (2009). Childcare workers' and centre directors beliefs about infant child care quality and professional training. *Early Child Development and Care*, 179, 4, 454-474
- Burchinal, M., Howes, C., and Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1, 87-105. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00132-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00132-1)
- Brønseth, J. (2013). *Foreldreperspektiver på barnehagekvalitet i forbindelse med tidlig barnehagestart* Oslo: HiOA (masteroppgave i barnehagepedagogikk)
- Ceglowski, D. and Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal*, 2, 87-92. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021245017431>

- Clark, A. (2006). "Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives". In: Clark, A., Moss, P. & Kjærholt, A.T. (Eds.). *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services*. London: Policy press.
- Cockburn, T. (2005). Children and the feminist ethics of care. *Childhood, 12*, 71–89.
<http://dx.doi.org/10.1177/0907568205049893>
- Danielsen Wolf, K. og Svenning, B. (2011). Barnehagepermer. *Barnehagefolk, 2*, 7-10
- Dalli, C. et al (2011). *Quality in early childhood education for under two-year-olds: What should it look like. A literature review*. New Zealand. Ministry of Education
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen; forskning, teori og praksis* Oslo: Cappelen forlag
- Eide, B. J. (2007). Etnografi som forskningsmetodologisk tilnærming i en småbarnsgruppe. I Winger, N. (red.) *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen" Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. Oslo: Høgskolen i Oslo: HiO-rapport, 19
- Eide, B. J. (2008). Dagsrytme – og hva gjør småbarn innenfor tidsrammer. I Eide, B. J. & Winger, N. (red) *Glimt fra små barns hverdagsliv I barnehagen. Delrapport 2*, 49-75.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. og Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn, 3*, 31-46
- Eide, B. J, Os E. og Pramling Samuelsson, I. (2012). *Små barns medvirkning i samlingsstunder Nordisk barnehageforskning, 5, 4, 1–21*
- Eide, B. J. og Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etisk refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Eide, B., & Winger, N. (2005). From children's point of view: Methodological and ethical challenges. In Moss, P. Clark, A. & Kjærholt, A.T. (eds.). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. London: Policy Press
- Eidsvåg, V. (2012). *Barnerom. Hvordan bruker noen av de yngste barna fysiske rom i barnehagen?* Oslo: HIOA (masteroppgave i barnehagepedagogikk)
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15, 2* 197-211.
<http://dx.doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Stockholm University, Department of Child and Youth Studies. (Doktoravh).
- Engdahl, I. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Early Childhood Education Research Journal, 20, 1*, 83-98.
<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.650013>
- Farrell, A. (2005). Ethics and research with children. In Farrell, A. (red). *Ethical research with children*. New York: Open University Press (1-14)
- Fleer, M. (2003). Early Childhood Education as an Evolving "Community of Practice" or a Lived "Social Reproduction": Researching the taken for granted. *Contemporary Issues in Early Childhood, 4, 1*, 64-79. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2003.4.1.7>
- Fraser, S. (2009). Situating Empirical Research. In Fraser, S. (et al)(eds). *Doing Research with Children and Young People*. London: Sage Publ (2. Ed.) (15-27)
- Gallacher, L. (2005). The Terrible Twos: Gaining Control in the Nursery? *Children's Geographies, 3, 2*, 243-264. <http://dx.doi.org/10.1080/14733280500161677>
- Gallacher, L. and Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through "participatory methods" *Childhood, 15, 4*, 499-516.
<http://dx.doi.org/10.1177/0907568208091672>

- Germeten, S. og Skogen, E. (2011). *Grunnlag for læring. Dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Greve, A. (1999). *Tuppen og Lillemor på bleiestadiet: Barnehagen som arena for vennskap mellom barn under tre år*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Greve, A. (2005). Friendship relation among toddlers. *Australian Research in Early Childhood Education* 12 1, 81-92
- Greve, A. (2007). Vennskap mellom små barn i barnehagen. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (Phd-avhandling)
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning* 2, 2, 91-98.
- Grindheim, L.T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk danningsarena. Kva kan gi høve til medverknad i lek i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 4, 2, 91- 102
- Gulbrandsen, L. og Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager*. NOVA Rapport 1
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlag
- Hansen, O.H. (2013). *Stemmer I fellesskapet*. Århus: Aarhus Universitet *Ph.d- afhandling*,
- Hennessy, E. and Heary, C. (2010). Exploring Children`s Views through Focus Groups. In Greene, S. and Hogan, D. (eds). *Researching children`s experience*. Los Angeles: Sage Publishing
- Hockey, J. and James. A. (2003). *Social Identities across the Life Course*. London: Palgrave
- Howes, C. (1985). Sharing Fantasy: Social pretend play in Toddlers. *Child Development*, 56, 5. 1253-1258. <http://dx.doi.org/10.2307/1130240>
- Howes, C., Unger, O. and Beizer Seider, L. (1989). Social Pretend Play in Toddlers: Parallels with Social Play and With Solitary Pretend. *Child Development*, 60, 1. 77-84. <http://dx.doi.org/10.2307/1131073>
- Howes, C. and Tonyan, H. (1999). "Peer Relations". In Balter, L. and Tamis-LeMonda, C.S. (eds):. *Child Psychology. A Handbook of Contemporary Issues*. UK: Psychology Press.
- Hännikäinen, M. (1999). Togetherness - A manifestation of Day Care Life. *Early Child Development and Care*, 151, 19-83. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443991510103>
- Johansson, E and Emilson, A. (2010). Toddlers' Life in Swedish Preschool. Stockholm: Springer förlag
- Johansson, J-E. og Winger, N. (2007). "Barn under 3 år i barnehagen: En utfordring for barnehagepedagogisk praksis og kunnskapsutvikling" *Første steg*, 3, 22-25.
- Kamberelis, G. and Dimitriadis, G. (2008). Focus groups. Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. In Denzin, N. & Lincoln, Y.(eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* New York; Sage pub
- Kernan, M. (2011). Children`s and parents` perspectives on play and friendships. In Kernan, M. and Singer, E. (eds): *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. Oxon: Routledge
- Katz, L. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programs *European Early Childhood Research Journal*, 1, 5-9.
- Kvistad, K. og Søbstad, F.(2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kjørholt A.T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children a social participants in society*. Trondheim, NTNU. Dr. polit thesis
- Kjørholt, A.T. and Seland, M. (2012)." Kindergarten as a bazaar". In Kjørholt, A.T & Qvortrup, J. (eds). *The modern child and the flexible labour market. Exploring Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave.

- Kjørholt, A.T. og Winger, N. (2013). "Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd." I Greve, A., Mørreaunet, S., og Winger, N. (red). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krogstad, A. (2012). "Barns topologi." I Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. og Moser, T. (red). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology; The Go-along as Ethnographic Research Tool. *Etnography* 4, 455-485. <http://dx.doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kvale, S. (2005). The dominance of dialogical interview research. A critical view. *Barn*, 3, 89-105
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kyrönlampi-Kylmäinen, T. and Määttä, K. (2012). What do the children really think about a day-care centre - the 5-7 year-old Finnish children speak out. *Early Child Development and Care*, 182, 5, 505-520. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.557861>
- Lambert, S. D. and Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *JAN: Research methodology*, 228-237. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04559.x>
- Lauvdal, T. og Winger, N. (1989). *Egen lykkes smed? Om individualitet, identitet og avvik*. Oslo: TANO forlag
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L-E., Sylva, K., Stein, A., and the FCCC-team (2006). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: a comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 1-33,
- McAuley, C. and Rose, W. (2010). *Child Well-Being. Understanding Children's Lives*. London: Jessica Kingsley
- MacNaughton, G., Smith, K. and Davis, K. (2007). "Researching With Children." In Hatch, A. (ed) *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge
- Moss, D. (2010). Memory, space and time: Researching children's lives. *Childhood*, 17, 4, 530-544. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568209345611>
- Murray, L. (2009). Looking at and looking back: Visualization in mobile research. *Qualitative Research* 9, 4, 469-488. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794109337879>
- Myhrvold, H. B. (2009). *Noen gutters retrospektive fortellinger fra barnehage(r)* Oslo: HIOA (masteroppgave i barnehagepedagogikk)
- Nummedal, H. (2002). *I Barnehagen lærer du hele tiden: Om barns minner og barnehagens innhold*. Oslo: HIOA (hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk)
- Os, E. (2007). Om noen valg når forskningen omfatter de minste. I Winger, N. (red.) *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen" Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. Oslo: Høgskolen i Oslo: HiO-rapport, 19. Høgskolen i Oslo. ISBN: 978-82-5794592-3.
- Os, E. og Eide, B. J. (2013). "Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltid". I Greve, A., Mørreaunet, S. og Winger, N. (red) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget (209-226)
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography* London: Sage
- Purolia, A-M., Estola, E. og Syrjälä, L. (2012). Having, loving and Being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child development and Care*, 3-4, 345-362. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.646726>
- Rao, N., and Li, H. (2009). Quality Matters: Early Childhood Education Policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 179(3), 233-245. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430601078644>

- Pramling Samuelsson, I. and Fleeer, M. (2010). *Play and Learning in Early Childhood Settings. International Perspectives*. London: Springer Science + Business Media B.V.
- Röthle, M. (2005). Møtet med de lekende barna. I Haugen, S., Løkken, G. og Röthle, M. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Norsksenter for barneforskning, Trondheim: NTNU (PhD-avhandling).
- Sevenhuijsen, S. (2003). The place for care. The relevance of the feminist ethic of care for social policy. *Feminist Theory* 4, 2, 179-197. <http://dx.doi.org/10.1177/14647001030042006>
- Singer, E. and de Haan, D. (2011). "Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings." In Keran, M. & Singer, E. (eds). *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. Oxon: Routledge
- Strander, K. (1997). Jag är glad att jag gick på dagis: Fyrtio ungdomar seg tilbake på sin oppvåkst. Stockholm: Stockholms universitet: HLS Förlag
- Stortingsmelding 24, (2012). "*Framtidens barnehage*". Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Svensson, M., Ekblad, S. and Ascher, H. (2009). Making meaningful space for oneself: photo-based dialogue with siblings and refugee children with severe withdrawal symptoms *Children's Geographies*, 7, 2, 209-228. <http://dx.doi.org/10.1080/14733280902798902>
- Svenning, B. (2009). *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagens bruk av dokumentasjon*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Svenning, B. og Wolf, K. D (2011). Barnehagepermer – en lite brukt mulighet til pedagogisk dokumentasjon? Debattserien for barnehagefolk 5
- Torbergesen, E. (2012). "Lekemateriell og barns lek." i Krogstad, A., Hansen, G .K., Høyland, K. og Moser, T. (red): *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget
- Torsnes, E. (2013). *Rom for de yngste – en mikroetnografisk undersøkelse om de yngste barnas bruk av det fysiske miljøet i en barnehage* Oslo; HIOA; masteroppgave
- Torstenson- Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school. Letting youths talk about their childhood – theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14, 1, 47-66. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568207072527>
- Tudge, J. and Hogan, D. (2010). "An Ecological Approach to Observations of Children's Everyday Lives" In Greene, S. and Hogan, D. (eds). *Researching children's experience*. Los Angeles: Sage Publishing
- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik Bayer, S., Alvestad, M. og Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet* Stavanger, IRIS. 029
- Willig, C. (2009). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. Mc Graw Hill: Open University press
- Winger, N. (2007)(red). *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. 1.delrapport fra prosjektet. Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års- alder. Oslo: HiOA rapport nr. 19
- Winger, N.(2008). "Vi jobber på gulvet. Omsorg for de yngste barna i barnehagen- sett fra personalets synsvinkel." I Eide, B, J. og Winger, N. (red). *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen, 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som et*

- ledd for barn opp til 3. års alder*, Oslo: Høgskolen i Oslo, HiOA – rapport nr. 18 (s 76-100).
- Winger, N. (2009). Kvalitet, medvirkning og etikk. *Barnehagefolk*, 17.11.09.
- Winger, N. og Os, E. (2010). Hverdagsliv og fellesskap på småbarnsavdelinger. *Barnehagefolk*, 1, 66-76
- Woodhead, M. and Falkner, D. (2008).” Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children”. In Christensen, P. and James, A. (eds) *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York: Routhledge, Taylor & Frances Group.
- Øzalp, F. (2003). "Når jeg snakket tyrkisk, sa de voksne alltid HÆÆ": Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne. Oslo: Høgskolen i Oslo. (Hovedoppgave i barnehagepedagogikk)
- www.ssb.no/barnehager. Barnehager (2013). Endelige tall.
- [www.udir.no/Barnehage/Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver](http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan%20for%20barnehagens%20innhold%20og%20oppgaver) (2011)
- [http://www.regjeringen.no/lov om barnehager](http://www.regjeringen.no/lov%20om%20barnehager) (1995)