

Samspill mellom barn og voksne under
polyadiske forhold
- en videoundersøkelse i en småbarnsgruppe

Ingunn Gallefoss

Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Master i barnehagepedagogikk
november 2010

Forord

Så er jeg ved veis ende. Det føles rart, skummelt og godt på en gang. Nå er det på tide å slippe denne veien og finne en ny vei å gå. Veien har vært lang og kronglete med mange små stikkveier som trakk min oppmerksomhet. Det har vært en utrolig lærerik prosess, men også tøff til tider. Det er mange jeg har lyst til å takke, men først og fremst vil jeg takke meg selv. Jeg vil takke meg selv for at jeg ga meg selv denne muligheten og at jeg sto løpet ut.

Tusen takk til alle barn og voksne i barnehagen hvor jeg gjorde min undersøkelse. Takk for at jeg fikk komme til dere og observere i en hektisk hverdag. Uten dere ville ikke denne undersøkelsen vært som den er.

Takk til mine gode venninner som har støttet meg og trodd på meg. En spesiell takk til Else Marie som har lest korrektur på undersøkelsen. Takk til Unni for all hjelp når det kokte i hodet. Takk til medstudent Hanna, som var til god hjelp og støtte der vi satt ved siden av hverandre og skrev før sommeren. Takk til medstudent Ingunn, som har sittet på Sotra og skrevet med åpen linje på MSN. Det har fløyet mange ord, frustrasjoner, oppmuntringer, referansetips og diskusjoner på MSN fra Oslo til Sotra. Jeg må heller ikke glemme arbeidsseminaret vi hadde på Sotra i september. Det var knallbra.

Takk til veileder Ellen Os for at du tok deg tid til å lytte, for at du har utfordret meg, og for fine diskusjoner. Takk til Nina Winger for gjennomlesning av undersøkelsen. Jeg vil også rette en takk til alle på mastermiljøet, medstudenter og ansatte. Dere har vært en inspirasjonskilde alle sammen.

Takk, far og mor for all støtte. Og du da min kjære datter Gina på snart 9 år som satt med lekser, sukket tungt og sa; *“Jeg gruer meg til master jeg”*. En stor klem og takk til deg. Nå skal vi gå på Risenga og bade, og kanskje det blir noe av den banankaka og. Takk du også kjære mannen min som har vært der og støttet meg. Jeg synes du og Gina har vært tålmodige.

Stabekk, oktober 2010

Ingunn Gallefoss

Summary

The focus of this study is on children - teacher interaction under polyadic conditions, with a special interest in how teachers meet children's initiative. Sources of inspiration to this study were my own interest in the topic as well as an article by Ese (2008). I wanted to see how the interactions take place in daycare for the youngest children, where children and teachers live a life as a group.

The theoretical perspectives include relations, group and togetherness, with a focus on the individual child and group. Furthermore, atmosphere and improvisation are central theories in the study. Atmosphere in this study, shows what must be the basis of teacher responsiveness to children. Improvisation theories, as an analytical tool gives opportunity to shade and vary what is happening between children and teacher with a view on several participants. By bringing in multiple perspectives, I have been able to grasp the complexity of the interaction. With a focus on interaction in the group, I have reflected on whether the individual initiatives are taken care of, and whether the group as a whole plays a role in the interaction.

To be able to study the child – teacher interaction, I have been using digital video in a toddler group of twelve children from one to three years and four teachers. Using video gave me the opportunity to highlight the details of the interaction and make visible what is not so visible in the everyday gaze. Ethical reflections have been important during the whole investigation.

The study included use of video to reflect on and discuss the child – teacher interaction with focus on the individual child and the group. Video records show that the interaction is complex and that there is much going on. Further on they show that children often add input to a dyad or to a group that has already been established. Children go in and out of interactions and can be clearly inspired by what is happening around them. The material is also showing children standing and watching the interactions between two or several other participants. The findings suggest that the teachers' responsiveness to the individual child is important for the children's opportunity to contribute to the interactions and also to the child's sense of being seen and its ability to contribute to the context of a larger group.

Sammendrag

Denne undersøkelsens fokus er på samspill mellom barn og voksne under polyadiske forhold, med en spesiell interesse for hvordan voksne imøtekommer barns initiativ. Inspirasjonskilder til å skrive denne undersøkelsen var min egen interesse for temaet samt en artikkel av Ese (2008). Jeg hadde et ønske om å se hvordan samspillet i småbarnsgruppen foregår, der barn og voksne lever sammen i en gruppe.

Undersøkelsens teoretiske perspektiver omfatter relasjoner, gruppe og felleskap med fokus på det individuelle barnet og gruppen. Videre er atmosfære og improvisasjonsteorier sentrale i undersøkelsen. Atmosfære viser i undersøkelsen hva som må ligge til grunn for at de voksne skal kunne imøtekomme barns initiativ. Med improvisasjonsteorier som analytisk verktøy gis det mulighet til å nyansere det som skjer mellom barn og voksne med henblikk på flere deltagere. Ved å trekke inn flere perspektiver, har jeg hatt mulighet til å ta tak i det komplekse i samspillet. Med fokus på samspill i gruppen, har jeg reflektert over om enkeltindividets initiativ blir ivaretatt, og om gruppen som helhet spiller en rolle i samspillet.

For å kunne se nærmere på samspillet mellom barn og voksne, har jeg foretatt videoobservasjon i en småbarnsgruppe med tolv barn fra ett til tre år og fire voksne. Ved å benytte video har jeg hatt mulighet til å trekke fram detaljene i samspillet og synliggjøre det som ikke er så synlig med det hverdagslige blikket. Det har vært viktig med etiske refleksjoner under hele undersøkelsen.

I undersøkelsen brukes observasjonsmaterialet til å reflektere over og drøfte samspillet, med fokus på det individuelle barnet og gruppen. Observasjonsmaterialet viser at samspillet er komplekst og at det er mye som foregår. Det viser at barn ofte kommer med innspill til en dyade eller en gruppe som allerede er etablert. De går ut og inn av samspill og lar seg tydelig inspirere av det som foregår i nærheten. Materialet viser også at mange barn står og følger med på samspill mellom to eller flere. Funnene tyder på at voksnes lydhørhet overfor det individuelle barnet har betydning for barns mulighet til å bidra til samspillet, og for barnets følelse av å bli sett og bidra i den store gruppesammenhengen.

1 Innhold

FORORD	2
SUMMARY	3
SAMMENDRAG	4
1 INNHOLD	5
1. INNLEDNING	8
1.1 SAMSPILL	9
1.2 MED FOKUS PÅ SMÅBARNSGRUPPEN	10
1.3 FORSKNING RELATERT TIL UNDERSØKELSEN	12
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	13
1.4.1 <i>Småbarna og småbarnsgruppen</i>	13
1.4.2 <i>De voksne</i>	13
1.4.3 <i>Dyade og gruppe</i>	14
1.5 AVGRENSING AV TEMA	14
1.6 PROBLEMSTILLING	14
1.7 UNDERSØKELSENS OPPBYGGING OG INNDELING	15
1.8 OPPSUMMERING	15
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	15
2.1 GRUPPELIV OG DET INDIVIDUELLE BARNET	17
2.1.1 <i>Fellesskap</i>	20
2.2 FELLES FOKUS OG INTERSUBJEKTIV DELING	22
2.2.1 <i>Intersubjektivitet i gruppe</i>	23
2.3 ATMOSFÆRER.....	24
2.3.1 <i>Pedagogisk atmosfære</i>	25
2.3.2 <i>Relasjon mellom atmosfære, syn på barn og syn på læring</i>	25
2.3.2.1 Den samspillende atmosfæren.....	26
2.3.2.2 Den ustabile atmosfæren.....	26
2.3.2.3 Den kontrollerende atmosfæren.....	27
2.3.3 <i>Atmosfæriske forstyrrelser</i>	28
2.4 IMPROVISASJON SOM EN MULIGHET TIL Å ANALYSERE SAMSPILLET MELLOM BARN OG VOKSNE.....	30

2.4.1	<i>Improvisasjon og det relasjonelle</i>	31
2.4.1.1	Grunnprinsippene i improvisasjon	33
2.4.1.2	Gi, motta og akseptere tilbud	33
2.4.1.3	Utvide og utdype tilbudet.....	34
2.4.1.4	Improvisasjon og det kollektive	34
2.5	OPPSUMMERING	35
3	METODOLOGI	36
3.1	VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING	36
3.1.1	<i>Kasusstudie inspirert av etnografi</i>	37
3.2	FORBEREDELSE TIL FELTARBEIDET	37
3.2.1	<i>Forforståelse</i>	38
3.2.2	<i>Utvalg</i>	39
3.2.3	<i>Planlegging</i>	39
3.2.4	<i>Valg av barnehage</i>	40
3.2.5	<i>Møte med barnehagen</i>	40
3.2.6	<i>Beskrivelse av avdelingen</i>	41
3.3	VIDEOOBSERVASJON OG DATAINNSAMLING	42
3.3.1	<i>Valg av kamera og utstyr</i>	44
3.3.2	<i>Mitt observasjonsmateriale</i>	45
3.3.3	<i>Feltnotater</i>	45
3.3.4	<i>Transkribering</i>	46
3.3.4.1	<i>Transkripsjonsprosessen</i>	47
3.3.5	<i>Analyse og resultat</i>	49
3.3.6	<i>Analyseprosessen</i>	50
3.3.7	<i>Tolkning</i>	52
3.3.8	<i>Forskerrollen</i>	53
3.3.9	<i>Etiske utfordringer og overveielser</i>	55
3.3.9.1	<i>Etiske refleksjoner i forskning på barn</i>	56
3.4	VALIDITET OG RELIABILITET	57
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	57
3.4.2	<i>Validitet</i>	59
3.5	OPPSUMMERING	61
4	ANALYSE OG DRØFTING AV MINE FUNN	61

4.1	”EN KONSERT AV INNSPILL” - FELLES FOKUS HVOR DEN VOKSNE FORHOLDER SEG TIL FLERE BARN PÅ EN GANG.	61
4.2	”EN KONSERT AV INNSPILL” – DEN VOKSNE FORHOLDER SEG TIL FLERE BARN MED ULIKE FOKUS	65
4.3	”EN INVITERENDE VÆREMÅTE” – VOKSNES INITIATIV	69
4.4	”HENGE SEG PÅ” – BARNES INITIATIV	72
4.5	”MEDOPPLEVE” – VÆRE TIL STEDE – DE BARN SOM STÅR OG SER	78
4.6	OPPSUMMERING	81
5	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	81
5.1	SAMSPILL UNDER POLYADISKE FORHOLD	82
5.2	DE VOKSNES BETYDNING	85
5.3	VIDERE FORSKNING	87
5.4	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	87
6	LITTERATURLISTE	89
	VEDLEGG 1; GODKJENNING AV PROSJEKTET FRA NSD	
	VEDLEGG 2; INFORMASJON TIL FORELDRE.....	92
	VEDLEGG 3; INFORMASJONSSKRIV TIL ANSATTE.....	92
	VEDLEGG 4; SAMTYKKEERKLÆRING FRA FORELDRE/FORESATTE OG ANSATTE.....	92

1. Innledning

Ved hjelpa av videoobservasjon som metode retter jeg i denne undersøkelsen fokuset mot samspillet mellom barn og voksne i småbarnsgruppen.

Min interesse for temaet har bakgrunn i min lange erfaring med barn i barnehagen. Som pedagog har jeg vært opptatt av å se enkeltbarnet i gruppen, men også av helheten, og av å inkludere enkeltbarnet inn i gruppen. Barns opplevelser av det å være i barnehagen og av seg selv i gruppen, avhenger blant annet av om de blir sett og hvordan de voksne imøtekommer deres initiativ. I min jobb med barna i småbarnsgruppen, er det de nære, gode samspillene med barna, som er noe av det jeg sitter igjen med som gode opplevelser fra barnehagehverdagen. Sammen skapte vi øyeblikk det var verdt å ta vare på.

I tillegg til min egen interesse for samspill mellom barn og voksne, ble en artikkel av Ese (2008) en inspirasjonskilde til å gjøre denne undersøkelsen. Hun beskriver et musikalsk møte mellom henne og et barn hvor samspillet og at den voksne tar barnets opplevelse på alvor, står i fokus. Dette eksemplet er for meg en god illustrasjon på hva et godt samspill kan være og hva det kan gi av muligheter i møte mellom barn og voksne.

Jeg skal til å synge avslutningssangen da Daniel på to og et halvt vil prøve å spille på gitaren. Han stryker fingrene over strengene mens jeg skifter grep. Om og om igjen. Jeg ser opp og smiler til de andre voksne som et ” er det ikke fint det som skjer?” Daniel merker at jeg ikke er hos ham og ser rundt seg, nesten litt irritert. Plutselig synker det inn i meg en stor erkjennelse av hva det vil si å dele Daniels fokus – å være der han er. Jeg forteller meg tilbake til Daniel og han hjelper meg å finne felles fokus med han; ”Det kommer musikk ut av hullet.” Han vil dele opplevelsen med meg. Han er opptatt av hva som skjer der og da mellom oss – ikke hva andre (voksne) måtte synes om det. ”Kommer det musikk ut av hullet?”, ”Ja, den er blå!” ”Er den blå?”. ”Ja... og rosa!” (Ese, 2008:6).

Denne fortellingen har en fortsettelse hvor disse to musikantene møtes igjen i en annen sammenheng. Ese spiller på en foreldrekafe, sitter og stemmer gitaren og så får Daniel og Ese øye på hverandre. ”Bare kom du.” Han kommer bort, ansiktet sprekker opp i et smil og de er i gang igjen. Daniel ser på Ese og spør; ”Hvor kommer musikken fra?”.

Ese (2008) skriver at å være i et musisk samspill med andre handler om å se, om å gi, om å kunne ta initiativene, gripe tak i det du ser og våge å improvisere. Med referanse til Hegel uttrykker Schibbye (2002:248) det slik;

Hegel understreker at i en bevegelig relasjon må partene være likeverdige. Det betyr ikke at de er like, men at begge har lik rett til sin opplevelse.

For meg handler dette eksemplet om en voksen som er lydhør overfor et barns initiativ, og gjennom det gis de mulighet til å skape noe sammen. Ese og Daniel har en felles opplevelse, og Eses lydhørhet overfor Daniel er med å skape dette øyeblikket. Dette er et eksempel på et dyadisk samspill der hun tar seg tid til å rette fokuset mot Daniel, selv om dette skjer i en gruppesammenheng med flere til stede. I denne undersøkelsen retter jeg fokuset også mot de som er til stede.

1.1 Samspill

De daglige samspillene i barnehagehverdagen er viktige å være oppmerksomme på og ha en reflekterende holdning til. Bae (2004) viser til at den type ”alminnelig” samspill som hun fokuserer på i sin undersøkelse, ikke er primært lærings -, kunnskapsrettet eller problemorientert. Derfor unndrar de seg lett pedagogisk oppmerksomhet. Som pedagog er jeg opptatt av samspill mellom barn og voksne. Jeg er interessert i de samspillene hvor de voksne er lydhøre overfor barns initiativ, og der barn har mulighet til å bidra til samspillet og slik kan være med å utvikle dette.

Samspill handler om mellommenneskelige relasjoner og med denne oppgavens fokus det å være sammen i gruppe. Bae (1992) mener at ved å gå inn i en ”relasjonsdetalj” fra et barnehageliv kan man få øye på større sammenhenger. Vi mennesker forholder oss til hverandre i ulike kontekster enten vi velger det eller ikke. Det være seg på jobb, barnehagen, skolen, i vennegjengen og så videre. Likt for disse arenaene er at de innebærer relasjoner og samspill. Jeg vil i denne undersøkelsen rette fokus mot samspillet og fellesskapet i gruppen, men samtidig inkludere det individuelle barnet. Det individuelle barnet finnes i gruppen, og det dyadiske samspillet finnes i gruppen. De dyadiske samspillene kan også være et utgangspunkt for noe mer.

Nyere teorier viser at barnet er relasjonelt og innstilt på kontakt og samspill fra begynnelsen av (Schibbye, 2002). De sosiale evnene utvikles i samspill med andre.

Barnets sosialiseres ikke bare utenfra og innenifra, men i samspill. Det dreier seg om to subjekter som har felles opplevelser, men som samtidig er forskjellige (Schibbye, 2002:34).

Barnehagelivet består blant annet av komplekse samspill mellom mennesker. Barn forholder seg til hverandre i en sosial sammenheng der voksne er til stede (Os, 2007). Hundeide (2003) sier at det er en klar sammenheng mellom omsorgsgivers oppfatninger av barneoppdragelse og kvaliteten på deres samspill med barna. Undersøkelsen ser på betydningen av hvordan de voksne imøtekommer barns initiativ. De voksnes lydhørhet overfor barn og deres evne til å gå inn i et gjensidig samspill med barn får betydning for barns opplevelse av seg selv. For meg handler lydhørhet om hvordan de voksne imøtekommer barns interesser og initiativ. De voksnes lydhørhet har også betydning for barns møte med barnehagen og hvordan de opplever det er å være en av mange i en gruppe.

Det må være en gjensidighet til stede i samspillet. ”Den enes væremåte skaper forutsetninger for hvordan den andre svarer, og vice versa” (Schibbye, 2002:61). Samspill er alltid toveis, og det må være en åpenhet og vilje til stede for å slippe den andres initiativ til. Møter hvor barn og voksne gjensidig påvirker hverandre blir av betydning (Johansson, 2008; Schibbye, 2002).

1.2 Med fokus på småbarnsgruppen

Undersøkelsens fokus er på småbarna og de voksne i småbarnsgruppen. I denne undersøkelsen er småbarna betegnelsen på barna fra ett til tre år. Livet i barnehagen er sammensatt og mangfoldig og samspillet foregår i en hektisk atmosfære (Jensen, 2009). Noen kjennetegn ved småbarnsgruppen er barn i gruppe, fra tre til flere voksne, høyt tempo, faste rutiner som ofte settes inn i en fast dagsrytme, overgangssituasjoner, for eksempel fra lek til måltid og sårbarhet i sammenheng med fravær av voksne. Graue og Walsh (1998) skriver at småbarna både er mer avhengig av konteksten og mer sårbare for konteksten enn større barn og voksne. Schaffer (1984) stiller spørsmålsteget ved hvordan barn under tre år klarer seg under polyadiske forhold. Os (2007) påpeker at de voksne med deres aktivitet eller mangel på aktivitet, er en viktig del av den sosiale konteksten. I en småbarnsgruppe er det mange som skal dele de voksnes oppmerksomhet, noe som kan

ha betydning for barn og voksnes samspill, og hvordan småbarnas initiativ blir mottatt i barnehagen.

De voksne har en utfordring i å se enkeltbarnet og samtidig ha fokus på barnegruppen som helhet.

Personalet skal se det unike i hvert barn og samtidig legge merke til det særegne ved gruppen. De skal legge til rette for et miljø preget av glede, humor, kreativitet og omtanke for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2009:61).

Barna skal gis mulighet til å ha sin egen opplevelse ved at de voksne er lydhøre, til stede og skjermes samspillet (Jensen, 2009). I småbarnsgruppen foregår det samspill mellom barn og voksne, barn i mellom og de voksne i mellom. Samspill i småbarnsgruppen forekommer i en gruppesammenheng med flere barn og voksne til stede. De voksne har ansvar for flere barn samtidig noe som ikke nødvendigvis innebærer at omsorgen blir dårligere, men annerledes (Winger & Os, 2010). Kunnskapsdepartementet (2009) viser til at antall barn i en gruppe påvirker relasjoner mellom barna og mellom barn og voksne. Jo større gruppen er, desto større er sjansen for at barn føler seg bortkomne, og det blir vanskeligere å få tilgang til de voksne som er tilstede (Center for Comprehensive School & Improvement, 2009).

I 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft; ”Det store flertallet av barn i alderen ett til fem år tilbringer mye tid i barnehagen. Barnehagen har derfor en viktig rolle i samfunnet, og et stort medansvar for at barn får en trygg og god oppvekst” (Kunnskapsdepartementet, 2009:5). Andelen barn under tre år i barnehagen øker, derfor er det nødvendig å rette større oppmerksomhet mot denne aldersgruppens behov for særlig tilrettelegging, både i det fysiske miljøet og i de daglige aktivitetene (Kunnskapsdepartementet, 2009). I følge Riksrevisjonen (2009) er 35,5 % (2008) av de som bruker barnehagen som sin daglige arena for lek og samspill under 3 år. Til sammenligning var det 26,3 % barn under 3 år i 2004 (Riksrevisjonen, 2009). Det vil si at det har vært en økning på nærmere 10 % på 4 år. På bakgrunn av dette er det aktuelt å se nærmere på samspillene mellom barn og voksne i småbarnsgruppen.

1.3 Forskning relatert til undersøkelsen

Jeg har i mine forberedelser til denne undersøkelsen lest en del forskningsresultater som har fokuset rettet mot småbarna. Jeg har også foretatt søk på studier som angår relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen. Dette har vist at det har vært en del forskning blant småbarna i barnehagen de siste årene. Her skal jeg nevne noe av dette og se dette i forhold til mitt fokus i undersøkelsen. Bae (2004) har i sin avhandling sett på kvaliteten i de dyadiske relasjonene i barnehagen. Hun har funnet fremmende og hemmende faktorer som er med på å påvirke barns opplevelser. Hennes forskning leder oppmerksomheten mot barnehagebarn som individuelle dialogpartnere. Selv om Bae (2004) har fokusert på det dyadiske samspillet, viser hun til at barn som er til stede kommer med initiativ, og ønsker å være med. Jeg vil i denne undersøkelsen fokusere på gruppen og dermed trekke frem de som er til stede.

Samuelsson og Johansson (2009) har sett på hvordan barn involverer de voksne i sin lek og læring. De refererer lek og læring til aktiviteter barna er involvert i, og det er tydelig at barna skaper mening i sine aktiviteter. Undersøkelsen peker på at småbarna større i grad enn de store involverer de voksne med i sin lek og læring. Dette er en hverdag jeg antar mange som arbeider med barn i alderen ett til tre år kjenner seg igjen i. Howes (2001) peker på de voksnes betydning for gruppens atmosfære. Hun hevder at gode voksen- barn relasjoner kan føre til gode relasjoner barn i mellom.

Løkken (2004) har vært opptatt av om det finnes en egen kultur barn i mellom i ett - og to års alderen. Hun benevner småbarna med det engelske uttrykket toddler, som kan oversettes til de som stabber og går. Hun oppfordrer til å være bevisst både det individuelle barnet og barnekollektivet, både relasjonen mellom barn og voksen og relasjonen mellom barn. Hun ser betydningen av tilbakeholdende voksne som lar barnerelasjonene gro i fred. Denne tilbakeholdenheten krever likevel de voksnes oppmerksomme tilstedeværelse. I denne undersøkelsen trekker jeg inn en mer aktiv voksenrolle, i tillegg til at jeg setter fokus på gruppen. Det individuelle barnet er viktig, men det er også viktig å fokusere på samspillet i gruppen. Samspill mellom barn og voksne fører med seg noe i samspillet barna mellom.

Det har vært vanskelig å finne forskning som har fokus på samspillet og samtidig fokus på gruppen og fellesskapet. I Phd – prosjektet ” Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner mellom småbarn i barnehager” som er under arbeid (Os, 2007),

rettes oppmerksomheten mot de sosiale samhandlingene som utspilles i småbarnsgruppen med barn i alderen ett til tre år. ”Temaet gjenspeiler de sosiale samhandlingenes kompleksitet ved at det både omfatter relasjoner mellom jevnaldrende og relasjoner mellom voksne og barn” (Os, 2007:82). Hovedfokuset i prosjektet er rettet mot hvordan de voksne i barnehager forholder seg til lek i samvær mellom barn.

Dette prosjektet har et tilsvarende fokus som denne undersøkelsen, da begge tar for seg relasjoner mellom barn og voksne og hvordan de voksne forholder seg til barn i småbarnsgruppen.

1.4 Begrepsavklaringer

Jeg har valgt å forklare nærmere noen av begrepene jeg bruker i undersøkelsen.

1.4.1 Småbarna og småbarnsgruppen

For å vise at fokuset er på barn under 3 år, velger jeg å gi denne gruppen barn en egen betegnelse for å synliggjøre nettopp det. Det er blitt brukt ulike måter å betegne barn fra ett til tre år. Løkken (2004) bruker toddler, Sandvik (2000) småbarna, Gillund (2006) de yngste, Johanessen (2002) de minste og Greve (2007b) små barn. Jeg velger å bruke benevnelsen ”småbarna”, da denne undersøkelsens fokus er på småbarnsgruppen. Benevnelsen småbarn er allerede til stede i benevnelsen småbarnsgruppe. Småbarnsgruppen velger jeg som benevnelse på avdelingen med barn fra ett til tre år. Jeg har fokus på samspillet i gruppen og derfor vil jeg bruke denne benevnelsen som viser til at det er en gruppe barn.

1.4.2 De voksne

I denne undersøkelsen har jeg fokus på alle ansatte i småbarnsgruppen. Jeg velger derfor å benevne de som arbeider i barnehagen som ”de voksne”. Pedagogisk leder har et spesielt ansvar for å lede barnegruppen og arbeidet på avdelingen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Undersøkelsen har ikke fokus på pedagogen spesielt, men på samtlige som er involvert i arbeidet med barna på avdelingen. Jeg finner det ikke berettiget å benevne samtlige som pedagoger, når de ikke formelt er utdannet til det. Alle som arbeider med barna trekkes inn, fordi samtlige er i samspill med barna i hverdagen. To av tre ansatte på en avdeling er assistenter. De er en viktig gruppe fordi de står for mye av oppfølgingen og

kontakten med barna (Kunnskapsdepartementet, 2009). I den engelskspråklige litteraturen blir de voksne som arbeider med barn omtalt som ”teacher”. I denne undersøkelsen blir det oversatt til ”de voksne”.

1.4.3 Dyade og gruppe

Schaffer (1984) bruker betegnelsen ”dyade” om en gruppe med to deltagere. I undersøkelsen brukes denne betegnelsen om samspill med to deltagere. Videre bruker Schaffer (1984) betegnelsen ”triade” om en gruppe med tre deltagere og ”polyade” om en gruppe med flere enn tre deltagere. Jeg har velger å bruke begrepet ”gruppe” når det involverer flere enn to deltagere. Med det trekker jeg inn triaden og polyaden inn i betegnelsen gruppe.

1.5 Avgrensing av tema

Temaet avgrenses i til samspill mellom barn fra ett til tre år og voksne i en barnehagekontekst. Det er samspillene mellom barn og voksne i denne aldersgruppen det er interessant å se nærmere på, samspill mellom barn og voksne, med fokus på gruppen og fellesskapet. De voksnes evner til å trekke inn barns initiativ er i hovedfokus.

1.6 Problemstilling

Ved hjelp av videoobservasjon skal jeg i denne undersøkelsen sette ord på samspillet mellom barn og voksne i småbarnsgruppen. Jeg gikk ut i barnehagen med det formål å se på samspill med et særlig fokus på barns initiativ. Problemstillingen jeg hadde da jeg startet å observere var; Hva er det som skjer i de møtene hvor småbarna tar initiativ til kontakt? Samtidig holdt jeg døra åpen for andre relevante innfallsvinkler til temaet. Dette har gitt meg mulighet til å gripe det jeg opplevde som interessant og viktig å ta tak i. Jeg rettet etter hvert fokuset over på både barns og voksnes initiativ, og hvordan samspillet foregår innenfor gruppen. I tillegg rettet jeg fokuset mot atmosfære og hvilken betydning det har for samspillet og voksnes lydhørhet overfor barn.

På bakgrunn av dette er min problemstilling;

Samspill mellom barn og voksne under polyadiske forhold.

Fokus på barns og voksnes initiativ og med en spesiell interesse for hvordan voksne imøtekommer barns initiativ, og hvilken betydning dette har for samspill under polyadiske forhold.

1.7 Undersøkelsens oppbygging og inndeling

Undersøkelsens oppbygging har blitt til underveis. Den endelige formen er resultat av en lang prosess.

I kapittel 2 presenteres undersøkelsens teoretiske perspektiv. Her gjøres rede for de valg jeg har gjort for å finne fram til undersøkelsens teoretiske plattform. Videre diskuterer jeg begrep og fenomener som er sentrale for å belyse forskningsspørsmålet.

I kapittel 3 presenteres hvilke metodologiske valg jeg har tatt. Jeg kommer inn på etiske og metodologiske refleksjoner. Jeg har valgt å bruke video som observasjonsmetode for å undersøke samspillet i småbarnsgruppen.

I kapittel 4 presenterer jeg mine funn og drøfter og tolker dem opp mot undersøkelsens teoretiske perspektiv.

I kapittel 5 drøftes funnene i forhold til undersøkelsens teoretiske perspektiv og annen forskning. Det gjøres rede for forskningstemaet og begrepet samspill i undersøkelsen, og hvordan denne undersøkelsen kan bidra til barnehagefeltet og videre forskning.

1.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg ledet leseren inn på mitt fokus på undersøkelsen. Min interesse for temaet som tas opp og hvorfor det er viktig. Jeg har avgrenset undersøkelsens fokus og kommet med avklaringer på noen begreper jeg bruker i undersøkelsen.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for undersøkelsens teoretiske perspektiver. Björklund (2010) skriver at forskning handler om å øke sin kunnskap om eller forståelsen for et fenomen, noe som kan gjøres ut fra ulike perspektiv. De perspektivene som blir lagt fram

her, er utgangspunktet for analysen av videoobservasjonene. Det er tatt utgangspunkt i teorier, begreper og fenomener som involverer relasjoner og fokus på gruppe og felleskap. Valgene er foretatt ut fra et ønske om å finne perspektiver som kan løfte fram samspillet mellom barn og voksne, under polyadiske forhold med fokus på gruppen og fellesskapet.

For å gi undersøkelsen en helhet, har jeg funnet perspektiver som beskriver atmosfære, intersubjektiv deling, felles oppmerksomhetsfokus, felleskap og gruppe. Det henvises blant annet til Johannsson (2004, 2008), Kampmann (2008), Stern (2003, 2007), Bae (1992, 1996, 2004), Schibbye (2002) og Schaffer (1984). I tillegg har jeg trukket inn improvisasjonsteorier som en vei til å analysere samspillet mellom barn og voksne i gruppe (Lobman, 2006).

Jeg vil ikke fokusere primært på de dyadiske samspillene barn og voksne mellom, men åpne for å se på gruppen som helhet. Derfor var det av betydning å finne teorier som kunne hjelpe til å belyse det. Jeg trekker inn Schaffer (1984), som skriver at det er muligheter for at polyadiske settinger kan gi barn erfaringer som de ikke får i dyaden. Jeg var også ute etter å finne teorier som kan være hjelp til å sette ord på de gode relasjonene i gruppen, der barns initiativ blir møtt og utviklet i samspill med andre. Flere studier har brukt improvisasjonsteorier for å se på interaksjonen mellom barn og voksne (Lobman, 2006; Myrstad & Svedrup, 2009). Her fokuseres det på viktigheten av å være lydhør overfor barns initiativ, det vil si hvordan de voksne imøtekommer barns initiativ. Det som gjør dette interessant for denne undersøkelsen, er mulighetene det gir til å trekke inn hele gruppen i refleksjonene rundt samspillet og til å nyansere samspillet. Ved hjelp av improvisasjonsteorier har jeg mulighet til å ta tak i hva som skjer i interaksjonen med flere barn til stede. Her trekkes det kollektive fram som en sentral del i forhold til samspillet.

I den overordnede rammen har jeg atmosfære som stikkord. Atmosfære sier noe om hva som er medvirkende til å skape et miljø hvor voksne ser på barn som likeverdige samspillspartnere. Det tas tak i pedagogisk atmosfære i relasjon til syn på barn og syn på læring (Johansson, 2004). Her er det de voksne som har ansvar for atmosfæren. I tillegg tas det tak i atmosfære som et uttrykk for barns umiddelbare opplevelse av, og tilgang til, de handlerom barnehagen gir dem. Sammen skal disse perspektivene danne grunnlaget for undersøkelsen.

2.1 Gruppeliv og det individuelle barnet

Småbarn i barnehager oppholder seg store deler av hverdagen i grupper sammen med andre barn (Os, 2007). Livet i gruppe gir dem muligheter til å inngå i sosiale relasjoner med andre barn og med voksne. Bae (2004) beskriver hvordan samspillet i barnehagen preges av raske skift mellom individ og gruppe, mellom ulike barn og mellom forskjellige samhandlingstema parallelt med at nonverbale signaler spiller en viktig rolle for start, utvikling og avrundning av dialogen. Det som beskrives her, er en hektisk tilværelse med stadig nye fokus. De voksne må dele sin oppmerksomhet mellom flere barn, og på samme måte må barna dele sin oppmerksomhet mellom de voksne og andre barn. Det blir i følge Schaffer (1984) vanskeligere å tone seg inn på barns interesser og mål i en stor gruppe. I barnehagen lever barn i en verden hvor de forholder seg til mange forskjellige personer... ” *in a multi – person world*” Schaffer (1984:209). De skal etablere vennskap med ulike enkeltindivider, samtidig som de skal lære å være i interaksjon med flere mennesker på en gang. I en stor gruppe må barnet bestemme hvordan det skal fordele sin oppmerksomhet over flere individer, i motsetning til dyaden, hvor barnet har valget om det vil delta eller ikke (Schaffer, 1984).

Gruppelivet i barnehagen preges av at det foregår mye på en gang, og at det som skjer rundt en aktivitet eller et samspill, kan være med å påvirke samspillene mellom barn og voksne. De dyadiske samspillene blir påvirket av konteksten rundt, og mulighetene for de rene dyadiske samspillene i en gruppe er færre (Bae, 2004; Schaffer, 1984).

(...) the focus must be widened and cognizance taken of the fact that adult and child generally interact in settings where other events occur that may well influence the nature of the interaction (Schaffer, 1984:196).

Bae (1996) viser til at flere har pekt på at det synes å eksistere en norm om at alle barn skal behandles likt. Denne normen gjør det ikke lett å la enkeltindividet få utfolde seg innenfor gruppefellesskapet. I senere tid har synet på barn som et likeverdig subjekt og et individ med kompetanse, kommet tydeligere fram. Det gjør det lettere å se enkeltindividet i gruppen. Barn har ulike ønsker og interesser, og er derfor ikke en ensartet gruppe der alle liker det samme (Barne – og familiedepartementet, 2005). Med fokus på samspill i gruppen, gis det mulighet til å se om enkeltindividet kommer til sin rett, men også om gruppen som helhet spiller en rolle i samspillet. Bae (1996) har sett på forholdet mellom individ og gruppe i et dialektisk perspektiv. Her trekkes det fram at den individuelle

oppmerksomhet alltid foregår i en gruppekontekst. Hun mener at det individuelle og det gruppemessige må forstås som et hele.

Hvis en gruppe skal fungere godt, må enkeltindividet komme til sin rett. Hvis et individ skal ha det ok, må gruppen fungere OK. Det er nødvendig både å fokusere på enkeltindividet og gruppen ellers kan bildet bli litt skjevt og ensidig (Bae, 1996:172).

For meg betyr dette at det blir viktig å ha en helhetlig tilnærming til barna og livet i småbarnsgruppen.

Livet i småbarnsgruppen kan være hektisk og uoversiktlig. Voksnes evne til å tone seg inn på barns intensjoner blir et betydningsfullt aspekt for de voksnes relasjoner med barn. Sensitivitet og mulighet til å tone seg inn på barns interesser og mål, blir vanskeligere under polyadiske forhold (Schaffer, 1984). Samtidig kjennetegnes småbarnsgruppen av muligheter til å utvikle tette og nære bånd til de voksne. De voksne sitter oftere på gulvet, og barna involverer de voksne i større grad enn eldre barn gjør (Samuelsson & Johansson, 2009). Alvestad (2009) trekker fram at kvalitet i småbarnsgruppen blant annet handler om møter mellom voksne og barn. Den voksnes følelsesmessige nærhet og lydhørhet ovenfor barna er av betydning for all læring i barnegruppen. De voksne har et stort ansvar i å gjøre gruppen synlig for barna som er til stede.

Nå er det ikke slik at alle er med i samspill med en eller flere hele tiden. Det er heller ikke slik at alle alltid får oppmerksomhet og blir møtt på sine initiativ. Det finnes alltid barn som leker alene, eller som er til stede rett ved siden noen som er i en relasjon. Atter andre er de som står og ser på eller betrakter relasjonen utenfra. De barna som står og observerer interaksjonen trekkes tydelig frem i Baes (1996) data. Sandvik (2001) mener at betrakterens gave til atmosfæren, er at de tillater individuell ro.

Når det er tillat bare å sitte og se, gis det tid til å puste med magen å hengi seg til det man betrakter (Sandvik, 2001:40).

Det kan også være slik Rötne (2004) uttrykker det, at når barn selv får velge, skifter de på å være deltager og betrakter i det store spillet i en gruppe.

Barnet som velger å være betrakter, kan også være den som går inn i interaksjon ved å avbryte det som skjer i dyaden mellom en voksen og et barn. Det ser ut til at det som tilsynelatende er en individuell kontakt, også er en henvendelse til andre barn. Fra gruppens perspektiv kan dyadisk kommunikasjon fungere som inspirasjon til å gå inn i samtalen. Bae (1996) bruker her ”samtale” om kommunikasjonen i dyaden. Hennes forskning er på dyadiske samspill mellom de store barna over tre år og førskolelæreren. ”Samtale” kan oppleves litt problematisk for denne undersøkelsens fokus som omhandler småbarna. Det er ikke nødvendigvis den verbale kommunikasjonen som står i fokus i småbarnsgruppen. I forhold til småbarna vil jeg tro at det som skjer mellom to, kan oppleves som en inspirasjon for de andre til å delta, uavhengig av hvilken kommunikasjonsform som blir brukt. Fra dyadens perspektiv betyr dette, at de må være forberedt på å bli avbrutt like etter samtalen har startet (Bae, 1996). De voksne må være innstilt på avbrytelser og å dele oppmerksomheten sin mellom barnet hun er engasjert i akkurat her og nå, og de barna som kommer til. Selv om den voksne har sin oppmerksomhet primært retta mot ett barn, vil han eller hun samtidig indirekte henvende seg til andre barn. De barna som henger seg på et samspill, kan også på den måten medvirke til at dyaden utvikler seg til en liten gruppe. Selv om det barnet får av den voksnes fokus er kortvarige øyeblikkfenomen, behøver ikke dette nødvendigvis bli opplevd som oppstykket og usammenhengende. Det kan være slik Bae (1996) skriver det at barnet kan oppleve at kontakten føyer seg inn med andre barns kommentarer og opplever seg dermed som deltager i en gruppe.

Schaffer (1984) har i sin forskning rundt barn under polyadiske forhold, sett at kommunikasjon i en gruppe kan foregå som en serie dyader, hvor den voksne retter seg til enkeltbarnet ved å bruke navn. Et annet trekk i Schaffers (1984) forskning er at de voksne var mer formanende og irettesettende når de forholdt seg til flere barn i gruppen enn når de var i en dyade med barnet. De voksne har også en tendens i å være forebyggende i sin kommunikasjon med barna, sammenlignet med samspill i dyaden. Dette er interessant i forhold til mitt fokus, som er på samspillet under polyadiske forhold. Barn skal utvikle ferdigheter spesielt til det å forholde seg til en gruppe. Derfor må det fokuseres på barns evner til å forholde seg til gruppen, og de voksnes evner til å trekke inn det enkelte barnet i gruppen og til å se gruppen som en helhet. I tillegg skal de voksne gjøre det individuelle barnet synlig for seg selv og for andre. Bae (1996) trekker fram at gruppeatmosfæren må gi rom for en god balanse mellom å fokusere på det individuelle barnet og gruppen. Enkeltbarnet er viktig, men det er også samspillet i gruppen.

Gruppeliv er hektisk og komplekst, men med voksne som evner å se både enkeltbarnet og gruppen, har livet i gruppe gode muligheter til å utvikle seg til et godt fellesskap.

2.1.1 Fellesskap

For meg handler fellesskap om å høre til, og om en følelse av samhörighet. Stern (2007) hevder at følelse av fellesskap er en av mange evner og motivasjoner som er med å skape og opprettholde grupper. Fellesskap har betydning for hvordan barn opplever seg selv og andre, og for det gode livet i barnehagen. På et personlig nivå, er fellesskap alltid linket til affektive følelser eller en følelse av å høre til i en gruppe (Oers & Hannikainen, 2001). Fellesskap handler om positive emosjonelle relasjoner.

”We could say, thus, that the general object of togetherness has to do with positive emotional relations” (Hännikäinen, 1999:69).

Barnehagelivet handler om viktige relasjoner mellom store og små mennesker. Det er rimelig å anta at barns opplevelser av det gode liv i barnehager i stor grad er knyttet til at barnegruppen utvikles til et fellesskap som de selv opplever å være en del av (Hännikäinen, 1999). Slik jeg ser det, inkluderer fellesskapet enkeltindividet inn i gruppen.

I barnegruppen bør det være rom for både individ og gruppefellesskap (Barne- og familiedepartementet, 2005). Det er viktig å ha fokus både på det individuelle barnet i gruppen og fellesskapet. Barn må få muligheter til å oppleve tilknytning og fellesskap, men også kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Barn er enkeltsbjekter og har ulike behov. Hännikäinen (1999) understreker at virkelig ”togetherness” innebærer at den enkelte blir møtt som subjekt. Barn kan for eksempel ha forskjellig opplevelse av noe de er med på.

Opplevelse av fellesskap er uttrykt i offentlige dokumenter som en viktig del av innholdet i barnehagen. I rammeplanens kap.1.9; Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn står det;

Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap

med andre barn og voksne. Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2006:18).

Her uttrykkes opplevelsen av å ha noe å bidra med og høre til. Det uttrykkes også betydningen av de voksnes ansvar for at alle skal oppleve å være betydningsfulle for fellesskapet.

Hvordan fellesskap blir uttrykt i gruppen, har betydning for barns medlæring om fellesskap. Bae (1996) trekker fram hvordan relasjonsprosesser skaper forutsetninger for opplevelse av fellesskap i barnehagen. Oppmerksomheten knyttes til det å være deltager i barnehagens fellesskap. Dette er en form for læring som ofte foregår ubevisst og kan sees på som en type medlæring. ”Det som skaper de viktige forutsetninger for medlæringen er måten de voksne kommuniserer med barn og hva slags holdning de viser i dagligdagse handlinger” (Bae, 1996:182). Særlig spiller den kroppslige kommunikasjonen og hele den relasjonelle atmosfæren stor rolle for hvordan barn opplever de sosiale prosessene. For eksempel glede og humor knyttet til det å gjøre ting sammen, innlevelse med andre som er annerledes, kreativitet knyttet til daglige rutiner, stolthet og glede over egen innsats og så videre. Arbeider vi med disse forutsetningene er barnehagens muligheter når det gjelder å gi barn en positiv medlæring når det gjelder fellesskap til stede (Bae, 1996).

Voksnes væremåter har mye å si for opplevelsen av fellesskap. De har en betydningsfull jobb i å gjøre gruppen interessant for alle. Når den voksne opplever at hun mestrer relasjon til både enkeltbarnet og til gruppen som helhet, er hun med på å skape en atmosfære som gir rom for individuell utfoldelse og gruppeutfoldelse, (Bae, 1992) og slik jeg ser det, en god grobunn for et godt fellesskap. Løkken (2004) understreker at det er betydningsfullt å se på relasjonene i barnegruppen, og hva det er barna har sammen som er verdt å styrke. Howes (2001) viser til at ved et varmt og sikkert barn – voksen forhold kan barn bruke den voksne som ressurs for andre sosiale vennskap, inkludert jevnaldningsforhold. Da tenker jeg at det også blir av betydning å se på hva barn og voksne har sammen. Hva det er i relasjonene barn og voksne mellom som er med på å skape et godt fellesskap.

Her har jeg pekt på at barnegruppen har gode muligheter til å utvikle seg til et godt fellesskap. Det har betydning for barns opplevelse av å være i barnehagen og av seg selv.

For å utvikle gode fellesskap må barn og voksne ha evnen til å rette fokuset mot noe felles. Det fører meg over til neste kapittel som handler om intersubjektiv deling.

2.2 Felles fokus og intersubjektiv deling

Intersubjektiv deling dreier seg om to mennesker som deler en opplevelse. Intersubjektivitet er knyttet til felles oppmerksomhet, ha felles intensjoner og å dele affektive tilstander (Stern, 2003). Barn og voksnes evner til å koble seg på andre og dele oppmerksomhet, har betydning for relasjoner mellom mennesker. Intersubjektivitet innebærer en evne til å forstå at andre har en indre opplevelsesverden, evne til å koble seg på og å rette fokus mot noe felles (Stern, 2003; 2007). Felles oppmerksomhet er det når to eller flere subjekter retter oppmerksomheten mot noe felles. Dette er vesentlig i samspill hvor barn og voksne bidrar.

Dette er ikke noe som skapes av seg selv. Skal en relasjon bli intersubjektiv må begge parter ha evne til å dele den andres synspunkt, det vil si forstå at den andre har et indre senter for opplevelse (Stern, 2003). Schibbye (2002) mener at til grunn for dette må det ligge et subjekt - subjekt syn. Ved å henvende oss til barnet som et subjekt, ser vi på barnet som en som har en egen verden av indre opplevelse og intensjoner. Det er når to subjekters verden møtes det skjer en intersubjektiv deling. Samspill foregår mellom to mennesker som evner å koble seg på hverandre, men som allikevel er ulike.

Barnet sosialiseres ikke bare utenfra og innenfra, men i samspill. Det dreier seg om to subjekter som har en felles opplevelse, men samtidig er forskjellige” (Schibbye, 2002:34).

Det handler om to forskjellige opplevelsesverdener, om to subjekter som evner å koble seg på og slik erfarer et opplevelsesfellesskap.

De voksnes evner til å tone seg inn på barnets aktivitet har også betydning for samspillet mellom barn og voksne, og er slik Schibbye (2002) beskriver det første skrittet til intersubjektiv deling. ”Når moren inntoner eller ”stemmer seg inn” på barnets affektive bølgelengde eller dets følelsesmessige opplevelse, vil barnet reagerer med å ”slippe moren innenfor sin egen bevissthet” (Schibbye, 2002:66). Inntonning danner slik en bro mellom to individers verdener og kommer på den måten innenfor barnets opplevelsesverden via affektinntoning. Bae (2004:21) skriver at Sterns begrep

”følelsmessig inntoning” kan kaste lys over hvordan det er å forholde seg til kroppslig kommunikasjon, og er viktige ingredienser i en dialog hvor barn får kontakt med egne opplevelser.

Følelsmessig inntoning skiller seg fra imitasjon ved at det også inneholder noe som er ulikt. Affektive uttrykk sier noe om hva vi tenker og hva vi føler. Ved deling av affekt, trenger ikke nødvendigvis den voksne føle det samme som barnet, men den voksne har erfaringer som skaper gjenkjennelse og kan bruke dette til å gjenskape følelser, og derved være i stand til å dele barnets følelse (Schibbye, 2002). For eksempel å dele barnets begeistring i forhold til en aktivitet. Den voksne svarer barnet i en annen modalitet når barnet for eksempel begeistret aker ned en sklie. Den voksne kan da være med å understreke barnets opplevelse ved å lage et langt ”ooooooooi” når barnet sklir. Tanken er at begge har noe å bidra med.

Stern (2007) skriver at vi betrakter menneskenes verden ut fra intensjoner, og vi handler ut fra våre egne. Man kan ikke fungere sammen med andre mennesker uten å lese eller utlede deres motiver eller intensjoner.

Vi har evne til å ”lese” andre menneskers intensjoner og føle i vårt eget indre hva de føler. Ikke på noen mystisk måte, men ved å betrakte ansiktuttrykkene, bevegelsene og holdingene deres, høre på klangen i stemmen og merke oss den umiddelbare konteksten for deres atferd (Stern, 2007:93).

Ved å se barns intensjoner gis det muligheter til å være med å dele intensjonene og dermed barns opplevelser. Et eksempel kan være når et barn strekker seg opp mot noe som ligger på bordet. Ved at den voksne forstår ut fra barnets kropp og holdning, og hvor det ser at barnet ønsker noe som ligger på bordet har den voksne mulighet til å hjelpe barnet.

2.2.1 Intersubjektivitet i gruppe

Schibbye (2002) viser til at intersubjektivt fellesskap kan skje direkte og umiddelbart mellom mennesker. Her trekker Schibbye inn intersubjektivitet som et fellesskap mellom to. Fellesskap er slik jeg ser det, noe som kan oppleves mellom to eller flere aktører. Stern (2007) understreker at uansett hvordan vi definerer intersubjektivitet, må den fungere både for gruppen og for enkeltindividet. Intersubjektivitet er med å skape og opprettholde

en gruppe. Den dyadisk intersubjektive delingen er lettere å få øye på, enn intersubjektivitet i gruppe.

Når det gjelder grupper kan vi se to aspekter; hvordan de opptrer harmonisk eller til og med synkront i fellesskapet og hvordan de selv med et raskt blikk oppfattes som en enhet (Stern, 2007:117).

Våre evner til å lese andre menneskers intensjoner og følelser åpner opp for en ytterst fleksibel samordning av gruppehandling (Stern, 2007). Evnen til å kommunisere raskt og smidig innenfor gruppen ved hjelp av intensjonelle bevegelser, signaler og språk, øker gruppens tilpasningsevne. I tillegg til språk, har vi menneskers repertoar av kroppslige og vokale uttrykk.

Dette kapitlet har tatt for seg menneskers evner til å koble seg på og dele oppmerksomhet. Det er noe som kan skje mellom to og i gruppe. I neste kapitel kommer jeg inn på atmosfære og hvilken betydning det har for samspillet mellom barn og voksne.

2.3 Atmosfærer

I undersøkelsen trekker jeg fram atmosfærens betydning for et godt samspill mellom barn og voksne i småbarnsgruppen. Innledningsvis påpeker jeg at det er flere forståelser av fenomenet atmosfære. Deretter går jeg over på hva slags grep jeg tar hva angår atmosfære i undersøkelsen. Jeg tar utgangspunkt i det Johansson (2004) kaller pedagogisk atmosfære og atmosfære i relasjon til barns mulighet for aktivt å etablere rytme og balanse i deres utvekslinger mellom kropp, rom og sosiale relasjoner (Kampmann, 2008).

Johansson (2008) skriver at atmosfære ofte tas for gitt og tillegges samtidig stor betydning i sammenhenger hvor mennesker møtes og samarbeider. Derfor kan det være interessant å se på hvilken betydning atmosfæren kan ha for barns erfaringer i småbarnsgruppen. Atmosfære er et komplekst fenomen som kan forstås på forskjellige måter. Dupont (2008) har en fenomenologisk tilnærming til atmosfære. Han skriver at vi kjenner det i hele sanseapparatet, når atmosfæren i et rom er trykket, og at atmosfære kan være uttrykk for stemninger i den virkelige verden. Med henvisning til Böhme (2001, i Dupont, 2008) viser Dupont atmosfære her, ikke er sett på som noe relasjonelt, men selve relasjonen. Atmosfære og omgivelsene er til stede på en og samme tid, og slik blir menneskers fornemmelse av nærvær viktig. Johansson (2008) viser til at atmosfære kan

gjenkjennes i tilbakevendte mønster av handlinger, holdninger og følelser, som er eller kan sies å være spesielle for en organisasjon. Det kan også sees på som individers måte å forholde seg og handle på (Johansson, 2008:36). Ekholm og Hedin (1993) sier at klima (klima blir i deres studie brukt nært opp til atmosfære) også kan sies å kunne påvirke og påvirkes av individers måter å forholde seg på.

2.3.1 Pedagogisk atmosfære

I undersøkelsen ses atmosfære i bred betydning som tilbakevendende trekk av holdninger, måten å forholde seg til barn på, og graden av engasjement i barns livsverdener, som kommer til uttrykk i de voksnes samspill med barna (Bollnow, 1989; Johansson, 2008:36). Atmosfæren er pedagogisk og skal forstås som en helhet, som skapes mellom barn og voksne i en pedagogisk sammenheng (Johansson, 2008). Bollnow (1989) beskriver pedagogisk atmosfære som noe som er adskilt fra det som i alminnelighet beskrives som emosjonell atmosfære.

Here we are concerned with the total pedagogical situation and especially with the child's and the pedagogue's common overarching harmony and disharmony in their relationship to each other (Bollnow, 1989).

For å skape en pedagogisk atmosfære, angir Bollnow (1989) tre viktige aspekter i voksnes måte å forholde seg til barn på. Det er tiltro til barnet, sensitivitet overfor barnets erfaringer og livsverden og et konstruktivt bilde av barnet. Han trekker også fram forutsetninger som modenhet, engasjement og humor. Sentralt blir strategier som bygger på intersubjektivitet hvor de voksne skaper møter mellom barn og voksne eller mellom barn og barn (Johansson, 2008). Her trekkes den voksne inn som hovedansvarlig for å skape en pedagogisk atmosfære. Voksnes samspill med barn er i fokus, dernest oppfatning av barn, slik den kommer til uttrykk mellom voksne.

2.3.2 Relasjon mellom atmosfære, syn på barn og syn på læring

I sin studie skiller Johansson (2004:13) mellom den samspillende atmosfæren, den ustabile og den kontrollerende. Samtidig trekker hun inn syn på barn og syn på læring og ser på relasjonene mellom disse tre. I første hånd er det de voksnes samspill med barn som er i fokus, men også hvordan barn blir oppfattet (Johansson, 2008). De tre temaene som trekkes fram har fellestrekk, som er nærhet og forpliktelse til barns livsverden

(Johansson, 2004). Noen ganger representerer de tre temaene, den samspillende, den ustabile eller den kontrollerende atmosfæren et arbeidende team som en enhet. Andre ganger representerer det den enkelte voksne, eller til og med den individuelle måten å være på i en spesiell kontekst. Som nevnt ser jeg på de samspillene hvor voksne imøtekommer barns initiativ. Det fordrer en atmosfære hvor barn blir møtt på sine initiativ. Jeg velger likevel å beskrive alle tre atmosfærene fra Johanssons studie, da jeg mener det er viktig å synliggjøre hva alle tre innebærer i forhold til å imøtekomme barns initiativ.

2.3.2.1 Den samspillende atmosfæren

I en samspillende atmosfære ligger muligheter for møter hvor barn og voksne gjensidig påvirker hverandre. Atmosfæren er interaktiv og kjennetegnes av en bestrebelse etter et gjensidig møte (Johansson, 2008). De voksne er sensitive overfor og har en tilstedeværelse i barns livsverden. Atmosfæren henger sammen med syn på barn som; “a fellow – being” (Johansson, 2004:14). Dette kjennetegnes ved at den voksne tar utgangspunkt i det aktive barnet. Barnet har stort spillerom og frihet til å prøve. Barnet behandles som en person med behov, ønsker og en kapasitet som trenger å bli forstått (Johansson, 2004). Her streves det etter å møte barnet på hennes eller hans premisser, for å oppnå en innsikt i barnets intensjon, behov og individualitet. De voksne har et sterkt engasjement, både fysisk og psykisk, i hva barnet gjør og erfarer. Barns intensjoner blir sett på som meningsfulle og viktige for deres lek og læring.

Lydhørhet og imøtekommenhet overfor barns initiativ og hensikter er fremtredende i en samspillende atmosfære (Johansson, 2008). Syn på læring i denne atmosfæren kjennetegnes som ”confidence in the child’s capacity” (Johansson, 2004:15). De voksne arbeider på en måte som viser at de antar at barnet har intensjoner, en evne til å forstå, ta standpunkt og foreta valg (Johansson, 2004). Atmosfæren preges av voksne som lytter og lar barn bidra selv.

2.3.2.2 Den ustabile atmosfæren

En ustabil atmosfære uttrykkes på forskjellige måter og med ulike grader av nærhet. De voksne skifter i sin væremåte overfor barna (Johansson, 2008). I det ene øyeblikket uttrykkes varme og nærhet, i det neste kan samme pedagog forholde seg mer distansert og irettesettende overfor barna. Noen ganger kan atmosfæren preges av ubalanse og

motsigelser. Ustabiliteten kan vise seg ved at de voksne på samme avdeling forholder seg på forskjellige måter. Den voksne beveger seg mellom emosjonelle uttrykk av både positiv og negativ natur. Det fører til at relasjonene bærer preg av, å gå fra samspill hvor de gjensidig påvirker hverandre til samspill hvor den voksne vet best.

I den ustabile atmosfæren trer et klart voksenperspektiv fram; den voksne fokuserer ikke alltid på eller imøtekommer barns initiativ eller intensjoner. Synet på barn under dette temaet er preget av "Adults know better" (Johansson, 2004:16). Dette er karakterisert av voksne som antar at de alene vet hva som er best for barnet. Den voksnes ideer om hva som er riktig går foran barnets forståelse og erfaringer i situasjonen.

Syn på læring synes ofte å være basert på barns modenhet; "Awaiting the child's maturity" (Johansson, 2004:16). I denne tilnærmingen innehar de voksne kunnskap og barna mangler den. Det ser ut til at intensjonen er å assistere barna, og sørge for at de får riktige svar og på denne måten bane vei for deres læring. Johansson (2004) nevner som eksempel at de store blir oppmuntret til å kle på seg selv. Dette skjer når de voksne mener de er modne for det og klare for å prøve.

2.3.2.3 Den kontrollerende atmosfæren

Det som karakteriserer denne atmosfæren er den voksnes streben etter kontroll (Johansson, 2008). Nå trenger ikke kontroll nødvendigvis være negativt. Det kommer an på hvordan det utøves og hvorfor. Emilson (2007) skriver at sterk kontroll ikke nødvendigvis setter grenser for barns innflytelse. Hun hevder at mengden av innflytelse små barn har mulighet til å utøve, varierer med mengden kontroll den voksne utøver. I den kontrollerende atmosfæren ses kontroll kun fra den voksnes perspektiv og hindrer barns utforskning og muligheter for å erverve egne erfaringer (Johansson, 2004). Slik jeg ser det hindrer det også utviklingen av samspill som er preget av gjensidighet mellom deltakerne.

Den kontrollerende atmosfæren kjennetegnes ved at det forekommer få følelsesmessige uttrykk, hverken positive eller negative. Kontrollen foregår ikke nødvendigvis i en negativ form, den utføres i en vennlig og dempet tone. Atmosfæren kan også preges av maktkamper, fortvilelse og en negativ tone. De voksne tolker det barn gjør negativt og setter restriksjoner for deres handlinger. Det ser ut til at de voksne tar det for gitt at barns mål er irrasjonelle, at de har liten eller ingen kapasitet til å utforske og skape mening (Johansson, 2004). Dette er manifestert i temaet "The child is irrational" (Johansson,

2004:18). Voksnes perspektiv for hva som er best for barnet er viktigere enn at barnet selv får skape mening. De voksne ønsker å gjøre det de mener er best for barnet, men det gjøres ut fra et voksenperspektiv (Johansson, 2008).

Syn på læring preges av å ville forme barnet ved hjelp av stimuli, noe som er illustrert i temaet straff og belønning (Johansson, 2004). Læringen er preget av at adferden til barn skal bli påvirket av ytre stimuli og er influert av positiv og negativ forsterkning. Barnet skal formes og de voksne er opptatt av regler, belønning og noen ganger straff som strategier for å få barn til å lære. Barn er forventet å lære å respektere reglene.

2.3.3 Atmosfæriske forstyrrelser

Kampmann (2008) har vært opptatt av å forstå atmosfære i relasjon til barns mulighet til aktivt å etablere rytme og balanse i deres utvekslinger mellom kropp, rom og sosiale relasjoner. Atmosfæren i en barnehage er ikke alene påvirket kommunikasjonen som etableres mellom voksne og barn. Det kan være like meningsfullt å se atmosfære i relasjon til barnas mulighet til aktivt å etablere rytme og balanse i deres utvekslinger mellom kropp, rom og sosiale relasjoner (Kampmann, 2008:60). Atmosfære sees her som et uttrykk for barns umiddelbare opplevelse, av og tilgang til, de handlerom, barnehagen gir dem. Det dreier seg om det offentlige rom sett fra barnehøyde.

Barnehagen er en offentlig foranstaltning hvor barns hverdag i institusjonen foregår innenfor rammene av det offentlige rom (Kampmann, 2008). Her er det forventninger til å orientere seg mot fellesskapet for å kunne overholde nødvendige kollektive påbud, forbud og reguleringer. Det gjelder forventninger til det enkelte individs fremtreden og opptreden i det offentlige rom. Atmosfæren i det offentlige rom er fylt med generelle bestemmelser og struktureringer av tid, kropp og konstante henstillinger og tilrettevisninger av det enkelte barn; ”Ikke så høyt, ikke så vilt, her gjør vi ikke sånn, det er ikke lurt ” (Kampmann, 2008:64). Atmosfære sees her som er uttrykk for barns umiddelbare opplevelse av, og tilgang til, de handlerom barnehagen gir dem. Slik jeg forstår dette, handler det om hvordan barn opplever å forholde seg til det offentlige rom, hvilke muligheter de har, og hvordan de bruker disse mulighetene.

I det offentlige rom må barnet gjøre seg konkrete erfaringer med, hvilke type handlinger og initiativer som er hensiktsmessige i ulike situasjoner (Kampmann, 2008). Jeg forstår dette som om det stilles store krav til å være vellykket i den forstand at de i tidlig alder

skal klare å forholde seg til det offentlige rom med all deres henstillinger til hvordan de skal være, og kanskje hva barn skal være. Det settes krav til å være oppmerksom og på vakt. Det er et konstant press på barnas sansesystem innenfor avgrensede og pressa tidsmessige rammer, hvor de potensielt skal være konsentrerte og aktive i bestrebelsen på å etablere en posisjon og bidra aktivt til egen sosiale integrasjon (Kampmann, 2008). Det gjelder i forhold til andre barn og voksne, lekeaktiviteter og organiserte voksen tilrettelagte aktiviteter. Dette kan kjønes igjen i det Nordin-Hultman (2004) skriver om at barna gis forholdsvis lite rom for egen kontroll over tid, rom og aktiviteter. De får små muligheter for innflytelse samtidig som de stilles overfor store krav til tilpasning.

Alt foregår i det offentlige rom, i tett samspill med andre barn og voksne. Barn er deltagere i en uendelig strøm av sanseintrykk, som skal tas inn, sorteres, vurderes og reageres på. Kampmann trekker inn hvordan barnet sanser og fornemmer sin væren i rommet og beskriver atmosfære som;

Atmosfære kan forstås i forhold til, hvordan det enkelte barn i løbet av dagen sanser og fornemmer sin væren i institutionsrommet. Her bør barnet have mulighet for at involvere sig og trække sig tilbage fra hverdagens turbulente og anmassende indtryk, tilbud og udfordringer i et tempo og i kadencer, som er i overensstemmelse med barnets egen rytme (Kampmann, 2008:67).

Møter ikke barna forståelse for hvordan de sanser og fornemmer sin tilværelse i institusjonsrommet, kan vi snakke om atmosfæriske forstyrrelser. Det kan være barnet som går ”stillstand” midt på gulvet, det vil si at et barn for eksempel setter seg rett ned på gulvet uten å la seg forstyrre av det som foregår rundt. Et annet eksempel er guttene som etablerer en lek som varer over tid selv om det nødvendigvis ikke er synlig for andre barn og voksne, fordi de går ut og inn av leken (Kampmann, 2008). Forstår ikke de voksne hva barna gjør og hvorfor de gjør det, kan vi snakke om atmosfæriske forstyrrelser.

”For de tre drenge, som i deres eget univers har leget efterhånden flere timer, er det snarere tale om atmosfæriske forstyrrelser, som ikke giver, men nedbryder mening”(Kampmann, 2008:70).

Det er vesentlig at de voksne etablerer kritiske refleksjoner over, på hvilke måter institusjonskulturen, som utvikles gjennom hvordan de voksne rammer inn og forvalter

hverdagspraksisen, også kan ses som et hinder eller vanskeliggjøre barns egne bestrebelser på å etablere deres form for ønskelig kommunikasjon.

I dette kapitlet har jeg sett på pedagogisk atmosfære i relasjon til syn på barn og syn på læring, og som en faktor som må være til stede for at voksne skal kunne imøtekomme barns initiativ. Det er en atmosfære som de voksne legger føringen for. I tillegg jeg også sett på viktigheten av at barna møter forståelse for hvordan de sanser og fornemmer sinn tilværelse i det offentlige rom.

I neste kapittel skal jeg se på improvisasjonsteorier som en mulighet til å analysere samspillet mellom barn og voksne. Atmosfære sier noe om hva som må være til stede for at de voksne skal kunne imøtekomme barns initiativ. Ved hjelp av improvisasjonsteorier kan jeg analysere det som skjer i samspillet.

2.4 Improvisasjon som en mulighet til å analysere samspillet mellom barn og voksne

Improvisasjon blir her brukt som en mulighet til å analysere samspillet i gruppen. Innledningsvis vil jeg si noe om hva improvisasjon er, og trekke paralleller til mitt fokus på undersøkelsen. Deretter knytter jeg improvisasjon til det relasjonelle, og til slutt viser jeg til grunnelementene og det kollektive aspektet i improvisasjon.

Improvisasjonsteorier kan være et nyttig verktøy til bruk for å analysere samspill mellom barn og voksne. Improviserte dialoger deler mange karakteristikk med hverdagslig kommunikasjon (Sawyer, 1997). Det tar utgangspunkt i det spontane som skjer her og nå, noe som også kan gjenkjennes i mye av kommunikasjonen mellom barn og voksne. Improvisasjon kan forstås som noe som oppstår her og nå i en aktivitet hvor deltagerne sammen skaper noe nytt og uforutsett (Lobman, 2006; Steinsholt & Sommerro, 2006). Jeg bruker i undersøkelsen begrepet ”samspill” om møtet mellom barn og voksne. Slik jeg tolker begrepet samspill er det satt sammen av ordene sammen og å spille. Byttes ordene om, blir det å spille sammen. Det kan være en god metafor på hva samspill og improvisasjon handler om. I følge Karlsen (2006:242) kommer ordet improvisasjon fra det latinske ”improvisio” som betyr ”det som ikke er sett før”. Sammen skaper deltagerne noe som er nytt, og fanger opp mulighetene som ligger i samspillene mellom barn og

voksne i gruppen. Hvis initiativene her og nå blir sett på som noe nytt og spennende å ta fatt på, kan det være med på å sette fokus på viktigheten av å være til stede her og nå.

Med et fokus på her og nå, er det det som skjer spontant fra øyeblikk til øyeblikk som er med å føre samspillet videre. Peretz (2004) skriver at improvisasjon i sin enkleste form er å reagere spontant fra øyeblikk til øyeblikk. I improvisasjon blir viktig å sette fokus på hva som skjer i øyeblikket i stedet for et forhåndsbestemt mål (Steinsholt & Sommerro, 2006). Dette fokuset er også viktig å ivareta i samspillet mellom barn og voksne, om samspillet skal ha mulighet til å utvikle seg videre. Det som skjer i øyeblikket hvor det som skjer spontant mellom deltagerne blir viktigere å ha fokus på, enn det som skal skje i fremtiden.

Barns eller voksnes initiativ er slik jeg ser det, en idè som kan utvikles i samspill med andre. Veine (2006) viser til at i improvisasjon gjelder det å ivareta og utvikle den første skjøre ideen man får. Ved å se det sånn, har den første spontane ideen mulighet til å utvikle seg til noe større.

Det handler om å være til stede når noe skjer, en "utfoldelse av kunnen og gjøren på en og samme tid (Steinsholt & Sommerro, 2006:19).

I dette utsagnet tenker jeg det ligger et ønske om å ha en mulighet til spontant å delta og ha evnen og viljen til å gjøre det. For at de nære, spontane samspillene mellom barn og voksne skal forekomme i småbarnsgruppen, må tilstedeværelse samt evne og ønske om å være i nære samspill med barn i gruppen være til stede.

2.4.1 Improvisasjon og det relasjonelle

Lobman (2006) ser på improvisasjon som en mulighet til å synliggjøre samspillet mellom barn og voksne. Hun har undersøkt om improvisasjon kan danne en måte å utvikle en rikere beskrivelse og forståelse av hva som skjer i samspillet mellom barn og voksne. I Lobmans studier ble samspillet sett helhetlig som om de var scener spilt av en gruppe av improvisatorer. Da improvisasjonsteorier er basert på relasjonell lydhørhet, gir de mulige måter å se og beskrive samspill mellom barn og voksne, og ikke bare hva voksne gjør. Ved å se på samspillet mellom barn og voksne gjennom improvisasjon, skiftes fokuset fra det den voksne gjør, til hva barn og voksne gjør sammen (Lobman, 2006). Med dette perspektivet gis det mulighet til å nyansere det som skjer mellom barn og voksne med

henblikk på flere deltagere. Lobman så i sin studie etter hvordan scenen starter, hvilke tilbud som kom og av hvem, om og hvordan tilbudene ble reagert på, hvordan scenen utviklet og forandret seg, og hvordan det kom til å ende. Gangen i improvisasjon ble brukt til å beskrive hva som skjedde mellom deltagerne.

Ved bruk av improvisasjonsteorier står det relasjonelle i hovedsete. I improvisasjon er å komme med et tilbud, motta og akseptere tilbud de viktigste prinsippene. Dette kommer jeg tilbake til kapittel 2.4.1.2. Disse prinsippene har likhetstrekk med voksne som er lydhøre overfor barn. Lydhøre voksne tar direkte utgangspunkt i det barn gjør og sier. I improvisasjonsteater er dette kalt å akseptere tilbud (Lobman, 2006). Lydhøre voksne ignorerer ikke, tolker ikke eller forsøker å dominere en aktivitet som barn er engasjert i (Lobman, 2006). De lytter og spiller videre på det barn bidrar med. Det som må ligge til grunn for lydhørheten er opplevelsesaspektet og det å kunne følge opp initiativ med utgangspunkt i barns spontane væremåte. Sandvik (2006) skriver at småbarnas kommunikasjon stiller store krav til de voksne i barnehagen. Er man ikke i stand til å forstå barns uttrykksmåter, vanskeliggjør det muligheten til å imøtekomme dem. "Dersom de voksne ikke har evne og vilje til å leke, får det spontane og impulsive som kjennetegner småbarnas væremåte trange kår" (Myrstad & Sverdrup, 2009:64). Jeg ser det slik at lydhøre voksne kan være med å skape "magiske" øyeblikk her og nå.

Mulighetene til å utvikle relasjoner som åpner for initiativ, og initiativ som kan bygges videre på, skjer ikke i et vakuum; "Teachers are not responsive in a vacuum—children are co-participants in teacher–child interactions" (Lobman, 2006:456). Mulighetene ligger i at de voksne er sensitive for hva barn gjør, og ikke skifter tema eller distraherer barn fra det de gjør. Jeg ser det slik at de er meddeltakere i et samspill hvor en gjensidighet og åpenhet for initiativ ligger til grunn for samspillet. Voksnes imøtekommenhet ovenfor barn fordrer at den voksne holder fokus på hva som skjer i øyeblikket snarere enn på et forhåndsbestemt mål eller objekt (Lobman, 2006). Uten tilstedeværelse i øyeblikket, forringes muligheten til å ivareta spontane og impulsive initiativ, og dermed muligheten til å være en utviklingsfremmende samspillspartner og improvisatør (Myrstad & Sverdrup, 2009). Det handler om å skape noe usedvanlig ut av det helt vanlige (Steinsholt & Sommerro, 2006), og å la seg inspirere av det som skjer her og nå.

2.4.1.1 Grunnprinsippene i improvisasjon

Her redegjør jeg for grunnprinsippene i improvisasjon og ser det i sammenheng med undersøkelsens problemstilling, samspill mellom barn og voksne i gruppen.

2.4.1.2 Gi, motta og akseptere tilbud

Gi og motta tilbud utgjør byggesteinene og selve innholdet i all improvisasjon (Lobman, 2006:457). Tilbudet er det materiale som improviserte scener og historier er skapt ut fra. Med improviserte scener og historier tenker jeg på de spontane samspillene mellom barn og voksne som oppstår her og nå. Et tilbud kan være alt noen gjør eller sier i en historie eller scene ("Wacky World of improvisational comedy," 2001). Med mitt fokus på samspillet mellom barn og voksne i småbarnsgruppen, kan tilbud sies å være alle initiativ barn eller voksne kommer med. For at det skal utvikle seg til et samspill mellom en eller flere, må tilbudet eller initiativet mottas av den som initiativet rettes mot. Improvisasjonsscenene er skapt av tilbudet og hvordan tilbudet blir mottatt (Lobman, 2006). Skal jeg se på det som foregår mellom to og flere i småbarnsgruppen, starter og utvikler samspillet seg ved at det initiativet som oppstår blir mottatt og akseptert av de andre som er til stede.

Når en deltager i improvisasjon ikke aksepterer et tilbud, blir det kalt å blokkere for andres tilbud. Det hindrer som oftest scenen i å utvikle seg. Slik jeg ser det kan det å ikke akseptere et tilbud sammenlignes med det å overse et initiativ eller svare på initiativet på en slik måte at det ikke følges opp. Dette kan kjennes igjen i det Bae (2004) kaller trange mønstre. I de trange mønstrene i samspillet avsporer de voksne barna, ved for eksempel og ikke feste seg ved de opplevelsesmessige signalene til barna, men i stede fokusere på det saklige i innholdet i hendelsen.

Å stille spørsmål er et godt eksempel på hva som kan hindre en scene eller et samspill i å utvikles videre. I improvisasjon avleder spørsmål et tilbud framfor å akseptere det (Sawyer, 1997). Det kan sammenlignes med det Bae (2004) skriver om at saklige spørsmål eller spørsmål som krever et gitt svar, kan bidra til at dialoger som begynner med en gjensidig interesse, utvikler seg, slik at barnet får problem med å følge opp sin egen intensjon. Den voksne følger ikke opp det barnet gjør eller sier ved å komme med eget tilbud, istedet stiller hun spørsmål som gjør at barnet slutter å komme med tilbud og mister interessen (Lobman, 2006).

Trente observatører stiller spørsmål, men de spørsmålene aksepterer allerede tilbudet, og legger til noe nytt (Lobman, 2006). Det er viktig å stille spørsmål som følger opp initiativet som er utgangspunktet for samspillet og opplevelsen. I improvisasjon finnes det ingen dårlige tilbud; deltagerens oppgave er å bruke hva det enn er til å løfte scene videre (Sawyer, 1997). Det må stilles spørsmål med barns opplevelse i tankene, og ha et fokus på opplevelsesaspektet i stedet for ytre mål. Dette er selvfølgelig mer krevende i en gruppe enn med enkelte barn. De voksnes evne og vilje til å sette seg inn i barns livsverden blir av betydning. I tillegg til deres evne til å se og trekke med flere enn ett barn i samspillet.

2.4.1.3 Utvide og utdype tilbudet

Lydhøre voksne gjør mer enn å akseptere det barna gjør; de samarbeider, forsterker, eller fører aktiviteten videre. I improvisasjon blir dette kalt "Yes and" (Lobman, 2006:457). Her utdypes og utvides tilbudet. I tillegg til å akseptere tilbudet må deltagerne legge til noe ny handling eller informasjon. Om det ikke blir lagt til noe nytt, vil ikke scenen utvikle seg utover der det startet (Sawyer, 1997). Med "Yes and", går deltageren utover det første tilbudet og legger til noe nytt (Lobman, 2006; Sawyer, 1997). Dette kan sees igjen i det Bae (2004) skriver om romslige samværsmåter, hvor voksne er uttrykksfulle og deler barns opplevelser. Når de voksne svarer på barns initiativ, er det med innlevelse og på en måte hvor de tilpasser seg barns intensjoner. Jeg ser det slik at mulighetene til å føre samspillet videre, eller som i improvisasjon legge til noe nytt, fordrer at både barn og voksne er lydhøre overfor hverandres initiativ. Det krever en åpenhet for den andres initiativ.

2.4.1.4 Improvisasjon og det kollektive

Gruppeimprovisasjonssjangere er kollektive og uten manus, derfor er improvisert kreativitet en kollektiv sosial prosess (Sawyer, 1997). Improvisasjon er en aktivitet hvor deltagerne arbeider kollektivt med å skape en scene uten manuskript eller historie. Det de skaper sammen er større enn summen av deres individuelle ideer eller bidrag (Sawyer, 1997). Improvisasjonsutøveres mål er å gå på scenen for å skape en interessant scene. De kan ikke bestemme at scenen skal gå en bestemt vei. Gjør de det, går mulighetene for å lytte eller bygge videre sammen med meddeltagerne tapt (Sawyer, 1997). I småbarnsgruppen skjer initiativene ut fra en annen intensjon enn å starte en interessant scene. Spontane initiativ i småbarnsgruppen er ikke planlagt. Initiativene til samspill kan skje på grunnlag av for eksempel et ønske om å gjøre noe sammen, vise fram noe en liker

og invitasjon til lek. Intensjonen går utover det å starte en interessant scene. Det som er felles er muligheten til å lytte, og å bygge videre på samspillet sammen med de andre som er til stede. I småbarnsgruppen skjer det mange spontane initiativ med flere barn til stede. Når en deltager gir et tilbud, blir det en kollektiv eiendom for gruppen. Det som skjer i gruppen, blir et tilbud til hele gruppen med en åpenhet for alles initiativ. Endringer kommer til å skje, med nye impulser fra forskjellige medlemmer av gruppen. Med mitt fokus på gruppen gis det her mulighet til å trekke inn flere enn to deltagere og til å se hva som foregår i gruppen med flere til stede.

I en gruppesammenheng som livet i småbarnsgruppen er, kan det å kunne trekke inn flere på en gang være betydningsfullt for samspillet i gruppen, og for det enkelte barnets følelse av å kunne bidra i den store gruppesammenheng. I det ligger det at hver enkelts initiativ er betydningsfullt og viktig å ivareta. Ved at alle har mulighet til å bidra, blir det både et kollektivt og et individuelt fokus. Steinsholt og Sommerro (2006) nevner improvisasjon som en mulighet til å gjøre det umulige mulig, hvor vi overskrider og overskrides, vi setter oss selv på spill ved å gi oss hen. Dette innebærer en åpenhet for alles initiativ, hvor ingen enkeltpersoner alene bestemmer utfallet av det som skjer.

2.5 Oppsummering

Undersøkelsen er inspirert av flere teoretiske perspektiver. Gjennom de teoretiske perspektivene jeg har beskrevet ovenfor, kommer det fram at livet i småbarnsgruppen er et gruppeliv hvor muligheter for gode fellesskapsopplevelser er til stede. Fremstillingene viser viktigheten av å fokusere på både enkeltindividet og gruppen, og at det må sees som et hele. Intersubjektiv deling og delt oppmerksomhetsfokus må være tilstede for å kunne rette fokus mot noe felles, og det må fungere både for gruppen og enkeltindividet. Atmosfæren legger noen føringer for hvordan samspillet mellom barn og voksne utvikler seg, og hvilke erfaringer barnet får i småbarnsgruppen. Improvisasjon tar utgangspunkt i det spontane som skjer her og nå. Det som skjer i gruppen, kan bli sett på som et tilbud til hele gruppen med en åpenhet for alles initiativ. Med mitt fokus på gruppen, gis det her mulighet til å trekke inn flere enn to deltagere og til å se hva som foregår i gruppen der flere er til stede.

3 Metodologi

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodologiske valg og hvordan jeg har samlet inn, analysert og tolket mine funn. Postholm (2010) viser til at det er nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på. Først i dette kapitlet kommer jeg inn på valg av forskningstilnærming og deretter forberedelser til feltarbeidet. Videre presenteres video som forskningsmetode. Etske refleksjoner, validitet og reliabilitet kommer etter det.

3.1 Valg av forskningstilnærming

Min undersøkelse hører inn under en kvalitativ forskningstradisjon. En kvalitativ studie er gjerne helhetsorientert i sin tilnærming til fenomenet som skal studeres (Løkken & Søbstad, 2006). Alvesson og Skölberg (2008) skriver at det ikke er selvsagt hvordan kvalitativ metode skal defineres. Fokus på åpen, mangetydig empiri er sentralt. Selv om en del kvalitative metoder også betoner viktigheten av kategoriseringer. Hvordan man studerer verden blir bestemmende for hva man lærer om verden (Vedeler, 2000). Forskningstilnærmingen som velges til undersøkelsen har da betydning for hvilke kunnskap og erfaringer man erverver av undersøkelsen. Løkken og Søbstad (2006) hevder at det er erfaringene som er gjort som er viktige, ikke forhåndsantagelsene.

Hvilken forskningstilnærming jeg velger til min undersøkelse er påvirket av hva jeg ønsker å undersøke nærmere. Jeg skal se nærmere på samspillet mellom barn og voksne i småbarnsgruppen, derfor var det hensiktsmessig å undersøke det som foregår mellom barn og voksne i deres hverdag i barnehagen. Jeg hadde videre et ønske om å undersøke hverdagslivet slik det framsto den tiden jeg var der. Graue og Walsh (1998) understreker viktigheten av å plassere undersøkelsen man gjør innenfor den konteksten den hører hjemme. Nærhet og følsomhet til det som studeres, står sentralt i kvalitative studier. Barn former og formes av individer, redskap, ressurser, intensjoner og ideer i en bestemt setting, og til en bestemt tid (Graue & Walsh, 1998). Derfor er det vanskelig å gjøre forskning med barn uten å trekke inn konteksten rundt.

“A context does not merely contain the child and her actions; contexts are relational” (Graue & Walsh, 1998:11).

Det viktigste aspektet i enhver kontekst er menneskene som deler et spesielt her og nå (Graue & Walsh, 1998). Jeg som forsker, arbeider også i kontekst. De rike beskrivelsene som er et varemerke for tolkende forskning, må bli knyttet til de kontekstene som er integrert – barnet i hans eller hennes setting, settingen i et større fellesskap, forskeren med hans eller hennes skoletradisjon, og ideer fra teoretisk arbeid (Graue & Walsh, 1998:14). Herunder kommer også slik jeg ser det forskerens forforståelse.

3.1.1 Kasusstudie inspirert av etnografi.

Mitt fokus er på et bestemt tema eller fenomen, nemlig samspill mellom barn og voksne med fokus på gruppen. Enkelt sagt skulle jeg se på et fenomen, observere ved hjelp av videokamera, analysere det og lage noen teorier rundt det. Siden fokuset er på et bestemt fenomen, kan det sies at jeg ser på en bestemt kasus eller case (Rhedding-Jones, 2005). Studiet foregår i barnehagen og fokuset er på samspill i småbarnsgruppen. Postholm (2010) skriver at kasusstudie kan sees som utforskning av handlinger i hverdagen. Her skapes det mulighet til å gi en helhetlig og detaljert beskrivelse av det som er i fokus for forskningen, noe som er målet for min undersøkelse.

Jeg kaller denne undersøkelsen en kasusstudie inspirert av etnografi. Jeg har i tillegg til å ha et klart fokus på samspill, valgt å være åpen for hva som skjer ute i felten. Derfor trekker jeg også fram etnografi som en inspirasjonskilde til min undersøkelse. Etnografisk metodologi handler om å samle inn data i naturlige settinger. ”Forskeren er der hvor livet leves og hvor hverdagen finner sted” (Andersen, 2002). I etnografisk forskning er det ofte slik at problemstillingen eller flere problemstillinger utvikles i samspill med forskningsfeltet, og slik kan fokuset spisses i løpet av forskningen (Postholm, 2010). Jeg hadde en åpen problemstilling da jeg var i barnehagen og gjorde mine observasjoner.

3.2 Forberedelser til feltarbeidet

Som masterstudent stod jeg i en posisjon hvor jeg skulle ut å gjøre noe jeg ikke hadde gjort før. Samspill mellom barn og voksne og det å være en av mange i gruppe har jeg mye kunnskap om og erfaring med, men det å være i barnehagen i en forskningssammenheng var nytt og ukjent. Gjennomføring av min undersøkelse tok utgangspunkt i tidligere studier med teoretisk og metodologisk forankring. Jeg valgt å foreta en observasjonsstudie ved bruk av videokamera, og studerte derfor teorier om observasjonsforskning og spesielt observasjon ved bruk av videokamera. Bruk av video

som observasjonsmetode krever planlegging og forberedelser. Jeg har brukt nyervervede kunnskap i planleggingen og forberedelsene av undersøkelsen, i tillegg til min forforståelse og kunnskap om temaet. Uansett forkunnskaper tror jeg ikke en kan forberede seg på alt. Graue og Walsh (1998:102) viser til at ; “Generating data requires constant improvisation, but improvisation requires all the skills”. Jeg må vite hva jeg holder på med, å ha de ferdighetene som trengs. Improvisasjon forutsetter at du har evner til å gå ut å forske, og det forutsetter en plan. Noen ganger er det nødvendig med endringer i planene, men disse endringene bør forekomme innenfor hovedrammen av de planene som allerede finnes (Graue & Walsh, 1998).

3.2.1 Forforståelse

Bakgrunn for valg av teoretiske perspektiv og andre valg jeg har tatt i forbindelse med denne undersøkelsen, er alle influert av min forforståelse. Spørsmålene og antagelsene som forskeren utformer i startfasen av et forskningsprosjekt, er et uttrykk for forskerens egen subjektivitet (Postholm, 2010), eller forforståelse, som jeg velger å kalle det i denne undersøkelsen. Klargjøring av forforståelser er i følge Gulløv og Højlund (2003), nødvendig for at det skal være mulig å vurdere en undersøkelse og dens holdbarhet. Forforståelsen er medbestemmende for hva en undersøkelse fanger. Det gjelder også hva jeg fokuserer på og hva jeg fanger opp i mine observasjoner. Forforståelsen angir noe om hva slags forståelse jeg møter undersøkelsen med. Min bakgrunn og forforståelse har innflytelse på undersøkelsen. Den har betydning for valg av tema, hvilke teorigrunnlag jeg velger, metode, hva jeg trekker fram i transkriberingen, i analysen og hva jeg legger vekt på i den skriftlige teksten. Postholm (2010) påpeker at en skal uttrykke sin subjektivitet i forskningsteksten. På den måten kan leseren også ta forskerens subjektivitet i betraktning når teksten med analyser og tolkning leses.

Jeg ble utdannet førskolelærer i 1986. Jeg har lang arbeidserfaring fra barnehager og skole og har arbeidet med barn fra null – ni år. Jeg har videreutdanning i småbarnspedagogikk og pedagogisk veiledning. Videreutdanningen i småbarnspedagogikk inspirerte meg og ga meg et stort engasjement i småbarna, barns opplevelse, samspill og hva som foregår mellom barn og voksne i barnehagen. Jeg har en sterk interesse for temaet jeg har valgt, noe det har vært viktig for meg å være bevisst. Erfaringene fra barnehagen samt utdanning, gir meg førstehåndskjennskap til barnehagefeltet. Jeg vet noe om hvordan barnehagehverdagen arter seg og hvilke utfordringer man kan møte i dagens barnehage.

Samtidig kan mitt arbeid i skolen ha gitt meg andre erfaringer som kan være nyttig å ta med seg.

Min forforståelse om barn har også betydning for hvilke valg jeg har tatt og for resultatet av undersøkelsen. Jeg har alltid vært opptatt av å se enkeltbarnet i gruppen, samtidig som jeg har tenkt helhet. Jeg har forsøkt å være så bevisst min forforståelse som mulig, samtidig som har jeg tilstrebet å ha et åpent fokus på tema. Som Rhedding – Jones (2005) sier, er det viktig å tenke gjennom hvem jeg er i forhold til min forskning.

3.2.2 Utvalg

Vedeler (2000) viser til at man bør finne fram til et godt, hensiktsmessig eller strategisk utvalg. Det vil si et utvalg som vil gi rik og god informasjon ut fra undersøkelsens fokus. Som nevnt ville jeg i min undersøkelse se på samspill mellom barn og voksne på en avdeling med barn fra ett til tre år med fokus på gruppen. Ut fra dette ble det hensiktsmessig å finne et utvalg bestående av barn fra ett til tre år og voksne. Avdelingen hvor jeg har foretatt mine observasjoner har tolv barn som var fra 1,3 til 2,7 år da observasjonen startet. Et av barna var 1, 3 år, de resterende fra 1, 10 – 2,7 år. Det var fire voksne på avdelingen, derav en pedagogisk leder og tre assistenter.

3.2.3 Planlegging

Undersøkelsen var planlagt til å vare 3-4 uker, tre dager i uken, tre timer hver gang, hovedsaklig på formiddagen. Jeg ønsket å være fleksibel i forhold til i hvilke rom jeg foretok mine observasjoner. Med det håpet jeg å få tak i de spontane samspillene som oppstod i øyeblikket. Barns frilek var hovedfokuset for mine observasjoner. Det som er betegnende for frileken, er at barna selv kan velge hva de ønsker å holde på med. Jeg var opptatt av at personalet ikke skulle forandre på rutiner eller planer på bakgrunn av min undersøkelse. Jeg ønsket å observere hverdagen slik den framsto de dagene jeg var ute og observerte. Jeg var i tillegg åpen for å observere andre aktiviteter hvis jeg så at det var aktuelt for tema.

I tillegg til de fire ukene som ble brukt til aktiv observasjon, ble det satt av en uke til å bli kjent med barn og voksne, til å finne egnede steder å observere og når jeg skulle observere. Jeg ville også bruke disse dagene til å la barn og voksne få venne seg til at jeg var der med kamera. De skulle få lov til å se seg selv på videoopptak om de ønsket det, og

jeg fikk samtidig mulighet til å få et inntrykk av hvordan barn og voksne reagerte på videoobservasjonen. Jeg dannet meg også et førsteinntrykk av barnehagen og avdelingen, og hvordan det kunne være å bruke video som observasjonsmetode på denne avdelingen.

3.2.4 Valg av barnehage

Før jeg kunne gå ut å samle inn data ved bruk av video, måtte jeg søke Norsk Samfunnvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning til å gjennomføre undersøkelsen. Da prosjektet var godkjent, kunne aktuelle barnehager kontaktes. Barnehagen jeg valgte, kjente jeg til gjennom barn som har gått der og voksne som har arbeidet der. Jeg visste blant annet til at de hadde en småbarnsgruppe. Barnehagens årsplan viste at de la vekt på sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, noe jeg fant interessant i forhold til mitt tema, sosialt samspill. For meg var det fint å stille med blanke ark, og på den måten ha mulighet til å bli kjent med barnehagen slik jeg opplevde den gjennom min undersøkelse.

Jeg tok kontakt med styrer i barnehagen på telefon og la fram mitt ønske om å foreta en undersøkelse i deres barnehage. Her presenterte jeg meg og fortalte hvorfor jeg ringte og hvorfor jeg ønsket å utføre observasjonene i denne barnehagen. Det er vanskelig å si noe om hvorfor det gikk så lett å finne en barnehage og utføre undersøkelsens feltarbeide i. Det at jeg tok personlig kontakt ved å ringe styrer, samtidig som jeg hadde lest barnehagens årsplan kan ha virket som en ”døråpner” for meg. Enhetsleder takket umiddelbart ja til forespørselen, og jeg avtalte å komme på et foreldremøte uken etter.

3.2.5 Møte med barnehagen

Etter avtale med styrer sendte jeg et brev med informasjon om undersøkelsen. Videre var jeg på et foreldremøte og orienterte kort om undersøkelsen, hilste på de ansatte og de foreldrene som var til stede. Ved at jeg stilte opp der, fikk foreldrene og de ansatte et ansikt å forholde seg til. Jeg vil tro dette var en medvirkende årsak til at jeg ble møtt med en positiv holdning hele veien. I tillegg til så tema for undersøkelsen ut til å være noe som appellerte til de som var til stede. En interessant kommentar fra pedagogisk leder var; ”Jeg kjenner jeg blir mer bevisst samspillet når jeg hører du snakker om det”. Min umiddelbare reaksjon var at dette var positivt. Samtidig er det en fare for at de som er med i en undersøkelse kan endre måten å være på mens undersøkelsen pågår (Björklund,

2010). Det var ikke slik jeg opplevde denne kommentaren. Jeg opplevde den mer som en kommentar til at det tema jeg la fram var interessant og viktig.

Pedagogisk leder fikk en mappe med informasjon om undersøkelsen og skjema for informert samtykke. De foreldrene som var til stede skrev under der og da. De opplyste at de skulle snakke varmt om undersøkelsen til de som ikke var der. Det ble avtalt at jeg skulle komme uken etter å hente skjemaene.

Ved å gi informasjon i forkant av datainnsamlingen får deltagerne vite hva de sier ja til og hva de gir seg inn på (Postholm, 2010). Jeg har gitt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og delt ut samtykkeerklæringer som foreldre og de voksne på avdelingen har signert. Jeg innhentet informert samtykke fra de ansatte og foreldrene på vegne av barna på avdelingen og to barn fra en annen avdeling som var til stede flere ganger i uken (vedlegg 4). Alle fikk et skriv med generell informasjon om undersøkelsen og med opplysning om at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg (vedlegg 2 og 3). Jeg hadde satt en frist for innhenting av samtykke, men valgte å gå utover denne fristen for å få samlet inn alle erklæringene. Det har vært en viktig for meg å ha samtykke fra alle barna. Avdelingen er liten, og det kunne vært problematisk å observere med barn uten samtykke til stede.

Den uken jeg var på besøk i barnehagen, fikk jeg inntrykk av at de gikk fra den ene rutinesituasjonen til den andre. Jeg ble bekymret for at jeg ikke skulle få mulighet til å observere det jeg ønsket, men dette viste seg å være barnehagen slik den fremsto disse dagene. I de ukene jeg gjennomførte min undersøkelse, var det mange muligheter for barna til å leke på egenhånd.

3.2.6 Beskrivelse av avdelingen

Avdelingen hvor jeg utførte mine observasjoner, er en avdeling med 12 barn og 4 voksne. Avdelingen består av et hovedrom, bad, garderobe og to rom som blir brukt både som soverom og lekerom. De har grind inn til alle rom, noe som gjør at de har fysisk mulighet til å stenge barn ute fra rommet eller inne på rommet. De kombinerte sove - og leke rommene var mindre i bruk enn hovedrommet den perioden jeg var til stede.

I hovedrommet er det en krok på gulvet som jeg har valgt å kalle "Gulvkroken". En vegg på den ene siden og en hylle på den andre siden, lager det jeg velger å kalle en krok. I

hyllene står det leker tilgjengelig for alle. På gulvet er det et teppe og myke puter. ”Gulvkroken” er en sentral plass for barnas lek, og som jeg observerte, tiltrekker den seg spesielt mange barn når det sitter en voksen der.

Bordene på hovedrommet ble mye brukt i frilek, så vel som i aktiviteter organisert av de voksne. Noe av det som foregikk ved bordene, var å pusle, tegne, lese bøker, plastelina, lek med biler, små dukker med dukkemøbler. Ved bordaktiviteter sitter småbarna på stoler med bøyler eller seiler, noen ganger begge deler. Her er de avhengige av hjelp for å komme seg opp eller ned.

Barnehagen har et fellesareal som er tilgjengelig for hele barnehagen. ”Fellesrommet”, som jeg velger å kalle det i analysen, er et stort rom med ribbevegg, madrasser, leker som henger lett tilgjengelig på veggen og en krok for roligere lek i den ene enden av rommet. I den andre enden er det kjøkken og personalrom. Det finnes også mulighet til å dele rommet med en skyvedør. Fellesarealet ser ut til å være barnehagens knutepunkt, og her møtes mennesker på tvers av avdelingene. Fellesarealet ble brukt flere ganger i løpet av den tiden jeg var der.

3.3 Videoobservasjon og datainnsamling

Til min undersøkelse har jeg valgt video som observasjonsmetode. Ved bruk av video som metode gis det mulighet til nære studier av situasjoner mellom mennesker (Fennefoss & Valvik, 2001). Ved å anvende video som metode får jeg med detaljer i samspillet som jeg kanskje ikke hadde fått med ellers. Mæhlum (2006) trekker fram at videoobservasjon kan være et godt verktøy for å synliggjøre noe som ikke er så synlig med det hverdagslige blikket. Jeg har fokusert på samspillet i gruppen, og det gir flere detaljer som skal undersøkes og trekkes frem, enn om fokuset kun hadde vært på det dyadiske samspillet. Med video som observasjonsverktøy, har jeg hatt mulighet til å studere inngående det jeg ønsket å se på. Os (2007) viser til at video fanger opp et komplekst og detaljrikt bilde av hverdagslivet, som det kan være vanskelig å få med seg ved bruk av andre observasjonsformer. Jeg hadde ikke nødvendigvis funnet mitt fokus på temaet hvis jeg hadde skrevet feltnotater i stedet for å benytte videoobservasjon. Det var detaljer i samspillet jeg la virkelig merke til først ved gjennomsyn av videoopptakene. Nå fikk jeg muligheten til å få med meg de mange små detaljer i samspillet som til sammen utgjorde en helhet.

Jeg ville studere både det individuelle og det gruppemessige i situasjonen, noe som er komplekst å vanskelig å få tak i.

Flere avspillinger av samme situasjon kan også hindre at en trekker konklusjoner for fort, og en kan slå fast hva som skjer med større sikkerhet (Løkken & Søbstad, 2006:68).

Ved bruk av video som metode, har jeg hatt anledning til å gå tilbake og spille samme situasjon gjentatte ganger, og slik hatt mulighet til å få med meg flere detaljer og nyanser i samspillet.

De mange fordelene ved å bruke video i forskning, gjør at det er lett å overse ulempene (Walsh, 2007). Jeg vil ikke si at jeg opplevde noen store ulemper eller problemer ved bruk av video som observasjonsmetode. Jeg velger heller å kalle det utfordringer. En utfordring var hvordan jeg skulle håndtere kamera. Det ble litt prøving og feiling med bruk av kamera de første dagene jeg observerte. Noe av videoopptakene bærer preg av det. Jeg valgte for eksempel å avslutte observasjonen for tidlig og mistet på den måten noe av det som skjedde. Å observere over tid, ble en utfordring jeg tok tak i og fikk slik mer sammenhengende opptak.

En annen utfordring var å få med det jeg rettet fokus mot innenfor kameraets rekkevidde. Jeg opplevde at jeg ikke fikk med meg alt jeg ønsket på opptaket fordi kameraets rekkevidde ikke strakk til. Os (2007) skriver at videokameraet, med sin begrensede rekkevidde, ikke er i stand til å fange inn alt som foregår selv, på et relativt begrenset område. Denne utfordringen løste jeg ved å ha et bevisst forhold til dette underveis. Jeg var oppmerksom på at om jeg rettet fokus på en gruppe barn og voksne i "Gulvkroken", kunne enkelte av de som var til stede ikke komme med på videoopptaket. En annen utfordring jeg møtte, var rommets fysiske rammer. Avdelingen er liten og trang og det bød på utfordringer med å få med alle grunnet møbler som var i veien og så videre. Jeg hadde samme bevissthet i forhold til denne utfordringen. Jeg lærte meg etter hvert å plassere meg bedre i rommet under observasjon. Slik ble det større mulighet til å få med alle deltagerne. Mitt fokus i undersøkelsen er på samspill mellom barn og voksne i gruppen. Da kan det oppleves som et paradoks å ikke ha mulighet til å observere mer enn et utsnitt av helheten. Samtidig er det disse utsnittene av helheten som danner en helhet.

Fennefoss og Valvik (2001) påpeker at videoopptaket gjengir et flatt bilde, avgrenset og todimensjonalt, i motsetning til den personlige observasjonen som er tredimensjonal og involverer alle sanser. Slik kan det bli vanskelig å gjenoppleve stemningen i rommet slik den faktisk var. Det må uansett ikke glemmes at videoopptak kun er et utsnitt av virkeligheten, og ikke nødvendigvis gir et riktig bilde av det virkelige liv. Samtidig har jeg som observatør vært til stede og opplevd stemningen slik den var da observasjonene ble foretatt.

Video som observasjonsmetode er tidkrevende. Mye materiale skal sees igjennom, transkriberes og analyseres. Graue og Walsh (1998) mener video kan være utilgjengelig fordi det tar lang tid å få oversikt over dem. Det er store mengder med film som skal transkriberes og analyseres, noe som kan være et problem (Fennefoss & Valvik, 2001). Det fordrer gode evner til å ta valg og vurderinger underveis, for eksempel å være bevisst hva du kan utelate og hva du må ha med. For meg innebar dette å rette kamera mot situasjoner som kunne tenkes å være, eller som kunne utvikle seg, til å bli interessante for mitt fokus.

Graue og Walsh (1998) skriver at det er viktig å huske på at data er ferskvare, derfor er det viktig å starte bearbeidingen av dem med en gang.

Georg Spindler used to tell his graduate students (one of whom was me) not to sleep between data generation and data record construction. By the time you wake up in the morning ,he told us, something will be lost (Graue & Walsh, 1998:130).

Dette gjelder alle prosessene, som videoobservasjon, transkribering og analyse. Jeg valgte å se igjennom videoopptakene og skrev ned notater, refleksjoner og tanker rett etter observasjonene. Slik fikk jeg godt kjennskap til materiale før jeg gikk i gang med transkriberingen. Mine notater og refleksjoner ble også en hjelp til analysen, da mye var gjort på forhånd.

3.3.1 Valg av kamera og utstyr.

Jeg har valgt å bruke et håndholdt kamera til observasjonene. Slik har jeg hatt mulighet til å være fleksibel, til å bevege meg rundt i rommet og å gå ”tett inn på” det som skjer.

Kamera ble lånt på Høgskolen i Oslo. Det var et lite, nett kamera som var lett å håndtere. Kamera ga god billedkvalitet på opptakene. Jeg fikk blant annet god bildekvalitet på

observasjoner som ble tatt da lyset i taket ble slått av. Mikrofonen var av god kvalitet, med den ulempen at det tok opp all lyd i rommet. Noe som førte til at det ble noe bakgrunnsstøy som var forstyrrende for den verbale kommunikasjonen i situasjonen. Os (2007) skriver at det er viktig å vurdere i hvilken grad det er nødvendig å høre alt som sies, og om det er avgjørende å få med blikkorientering og ansiktsuttrykk. Jeg vurderte meg fram til at kvaliteten var god nok til å få med det viktigste av det som ble sagt, at det var viktigere for meg å se hva de gjorde enn å høre hva de sa.

Jeg fikk med bakgrunnslyd fra barn og voksne som var i nærheten av kameraets rekkevidde. Selv om dette ble en ulempe for kvaliteten på opptakene, så har det på samme tid minnet meg på at det foregår noe utenfor kameraets rekkevidde.

3.3.2 Mitt observasjonsmateriale

Mitt observasjonsmateriale består av 5 timer videoopptak fordelt på ulike situasjoner morgen og ettermiddag. Alle observasjonene er foretatt innendørs. Materialet er ikke veldig stort, men stort nok til at jeg har fått innblikk i hvordan hverdagen med fokus på samspillet mellom barn og voksen er på denne avdelingen. Det at materialet ikke er så veldig stort, gjør det lettere for meg å huske tilbake hvordan det var å være til stede.

Det er videoobservasjonene som er prosjektets hovedmateriale. Jeg har valgt å ha fokus på samtlige barn og voksne på avdelingen. Jeg observerte frilekssituasjoner med flere enn en til stede. Observasjonene ble foretatt på hovedrommet, "Fellesrommet" og på et av de kombinerte leke og soverommene. Eksempler på sted og hva jeg observerte, er barn og voksne i "Gulvkroken", og barn og voksne ved bordet med lekeaktiviteter som barna selv hadde valgt.

Materialet er delt opp i forskjellige sekvenser med ulike tidsintervaller. I og med at jeg gikk ut med et vidt fokus på hva jeg skulle observere, er noe av materialet senere utelatt fra videre bearbeiding. Noen observasjoner er lange og noen korte. En del av materialet er av barn uten voksne til stede. Disse er ikke blitt videre transkribert og analysert.

3.3.3 Feltnotater

For å supplere det jeg fikk med meg innenfor kameraets rekkevidde, skrev jeg feltnotater. Feltnotater er nyttige for å kunne supplere videoopptaket med kontekstuelle opplysninger

(Hammersley & Atkinson, 1996). Det ga meg muligheter til å få med informasjon som jeg ellers ikke hadde fått. Feltnotatene ble skrevet ned som ferske hukommelsesminner der og da. Et eksempel på et notat kunne være at det var mye sykdom blant personalet. Jeg erfarte at det var viktig å sette seg ned å notere med en gang, ellers kunne viktige detaljer gå tapt. Jeg observerte en sekvens hvor det skjedde noe utenfor bildet som var interessant i forhold til observasjonen. Hendelsen ble ikke skrevet ned rett etter observasjonen, noe som førte til at jeg husket færre detaljer av det som skjedde da jeg skulle notere ned hendelsen.

I tillegg til feltnotater som ble skrevet ned før jeg forlot barnehagen, skrev jeg inntrykk og tanker hver dag etter å ha sett gjennom det ferske opptaket. Disse notatene ble også en del av mine feltnotater.

3.3.4 Transkribering

Å transkribere handler om å tolke det man ser, og å finne en måte å forvandle denne tolkningen til ord som gjør at den som leser, kan få et godt bilde av det man beskriver (Walsh, 2007). Transkriberingene er forskerens tolkninger og beskrivelser av det som skjer. Som forsker går en ut for å se nærmere på noe en finner interessant, og er opptatt av. Skal det være noe mening i det, må det bli nødvendig å sile ut hva en velger å ha med. Kvale (1997) mener det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk. En må se på hensikten med transkriberingen, hva som er viktig å få fram og hvorfor. Dette må sees i lys av problemstillingen og hva som er formålet med undersøkelsen.

Under transkribering skal forskerens blikk på det som skjer festes til papiret. Det handler om å overføre noe fra et tegnsystem til et annet (Løkken & Søbstad, 2006). Utfordringen ligger i å få med kroppsspråk og nyanser i språket. Det blir viktig å se hva forskeren trenger å ha med og hva som kan utelates. Sandvik (2000) viser til at virkeligheten filtreres gjennom forskeren, og at beskrivelse, ordvalg og språkdrakt alltid er observatørens.

Under transkriberingen gjøres observasjonsmaterialet klar til analysen (Kvale, 1997). Det er noen ganger vanskelig å skille mellom transkripsjon og analyse. Tolkning og analyse foretas under hele utvelgelsesprosessen, ved at man velger hvilke ord man setter på hendelsene og hvilke hendelser man kaster lys over. Man kan hele tiden gå tilbake til

opptakene for å korrigere og bekrefte eller avkrefte antagelser (Graue & Walsh, 1998). Som Vedeler (2000:79) skriver det; ”I kvalitativ observasjonsforskning vil ofte datainnsamling og analyse gå hånd i hånd”. Selve transkripsjonen må betraktes som en ufullstendig gjengivelse av det som forgår. I analyse – og tolkningsprosessen vil det være nødvendig å gå tilbake til observasjonene flere ganger, og ikke basere seg utelukkende på transkripsjonen (Greve, 2007b).

3.3.4.1 Transkripsjonsprosessen

Transkriberingsprosessen har vært lærerik, spennende, givende, strevsom og tidkrevende. Jeg har sett på videoopptakene gjentatte ganger og dvelt ved sekvenser og hendelser. Dette gjør at jeg har kunnet organisere sekvenser og eksempler, og at jeg har lært mye underveis. Jeg bestemte meg for at jeg ville transkribere fortløpende. Jeg startet med å se på hele opptaket under ett. Det ble til at jeg så gjennom alt observasjonsmaterialet flere ganger. Her festet jeg meg ved enkelte hendelser og fikk samtidig et helhetlig bilde av observasjonsmaterialet. Slik ble jeg godt kjent med observasjonsmaterialet før jeg transkriberte, noe jeg har hatt god nytte av under transkriberingen. Det er ikke bare de enkelte sekvensene som har vært i fokus, men også helheten.

Det er viktig å sortere ut hvilken informasjon som skal tas med og hva som kan utelates (Vedeler, 2000). Jeg startet med å transkribere nesten alt. Dette var veldig tidkrevende, og jeg gikk etter hvert over til å transkribere det jeg fant interessant for undersøkelsens fokus og gikk så tilbake og så på resten av materialet. Slik sikret jeg meg også mot å overse noe. Jeg har gjort som Bae (2004) og stilt meg spørsmål underveis; Hva er det som foregår her? Hva handler denne sekvensen om? Hvilke følelser gir barna uttrykk for? Hvordan er atmosfæren? Er det tema fra denne sekvensen som kan kjennes igjen i andre sekvenser?

Det ble også et spørsmål om hvor detaljert jeg skulle være, og hvordan jeg skulle beskrive handlingene. Handlingene, de kroppslige uttrykkene, i tillegg til det verbale, har jeg prøvd å beskrive så nøyaktig som mulig. Greve (2007b) skriver at hun tolket barns verbale og kroppslige uttrykk med utgangspunkt i sitt kjennskap til barn. Jeg har lang erfaring med barn og god kjennskap til barn. Jeg kan hevde at denne kunnskapen har hjulpet meg i tolkningen av de kroppslige og verbale uttrykkene. Den verbale talen har blitt skrevet ned slik at de ble tilnærmet rette. Fokuset på undersøkelsen har ikke vært språket, men på samspillet. Derfor har det vært viktigere og fram hva de sier, enn å fokusere på den fonetiske lyden. Det ble viktig å finne begreper som satte ord på stemning

og følelser. Eksempler på begreper jeg valgte, kan vises i hvordan en voksen henvender seg til et barn; ” Sa hun oppmuntrende”, og et barns reaksjon på noe som skjer; ”Ropte han begeistret”. Slik ble det mulig å kjenne igjen noe av atmosfæren i det jeg hadde transkribert.

Videre lagde jeg et system hvor jeg startet med å skrive navn og alder på alle deltagerne. På neste linje markerer jeg tiden for når sekvensen starter og slutter. Slik ble det lett for meg å finne tilbake til de enkelte eksemplene i observasjonsmaterialet. Deretter skrev jeg ned det som skjedde med en replikk eller et hendelsesforløp på hver linje. Replikkene ble merket med et punkt og et innrykk. Alt barn og voksne gjorde ble nøye beskrevet. Utfordringen var å få med seg de nonverbale uttrykkene til alle deltagerne. Jeg beskrev detaljert ned hva hver enkelt gjorde. Når et barn krøket seg sammen og så strakk hendene over hodet, så skrev jeg akkurat det. Nederst på siden hadde jeg satt av plass til umiddelbare kommentarer, noe som har hjulpet meg i arbeidet med å finne temaer i materialet. Her har jeg to eksempler på en transkribering, slik de først framsto for at jeg skulle få med meg mest mulig, og deretter slik de fremstår i undersøkelsen skrevne tekst;

Jeg spiser deg;

Til stede; Mette (voksen), Martin 1,10 år, Amund 2,7 år, Thomas 2,4 år.

Varighet;

Mette sitter på gulvet i gulvkroken.

Hun tar opp en stor edderkopp som ligger på gulvet.

Hun retter den mot Amund og sier;

- ”Jeg spiser deg, jeg spiser deg.”

Amund ler og prøver å ta edderkoppen.

Mette holder armen hans mens hun sier med skummel stemme;

- ”Jeg spiser deg, jeg spiser deg.”

Amund ler og slenger seg ned i madrassen.

Thomas sitter på gulvet på andre siden av kroken og pusler.

Han vender blikket mot Amund.

Han retter seg brått opp og vræler med et stort smil;

- ”Ikke ta meg.”

Han går mot Mette med den ene armen strekt frem;

- ”Ta meg.”

Metteedderkoppen ”tar” han.

Thomas trekker seg unna, tar ned armene og ler.

Kommentarer;

I undersøkelsens skrevne tekst fremstår transkripsjonene som små narrativer eller fortellinger. Vedeler (2000) viser til at data må være tilstrekkelig narrativt beskrivende slik at leseren kan forstå hva som hendte. Her har jeg vært opptatt av at leseren skal få med seg innholdet i transkripsjonen og gangen i sekvensen. Jeg bruker navn bare når jeg mener det er nødvendig for det sekvensen forteller. Her er et utdrag av samme sekvens slik den ser ut i teksten.

Jeg spiser deg.

Mette (voksen), Amund 2,7 år og Thomas 2,4 år.

Mette og Amund leker med en edderkopp i gulvkroken. Edderkoppen ”spiser” Amund. Mette holder armene til Amund og gjentar; “ *Jeg spiser deg, jeg spiser deg*”. Amund ler og slenger seg ned i madrassen. Thomas sitter på gulvet i gulvkroken og pusler. Han vender blikket mot det som skjer. Han retter seg brått opp og vræler med et stort smil; “*Ikke ta meg*”. Han går mot Mette med den ene armen strukket frem; “*Ta meg*”. Edderkoppen ”tar” ham. Thomas trekker seg unna, tar ned armene og ler.

Jeg har gjennom hele prosessen med transkriberingen gått tilbake til observasjonsmaterialet og sett på observasjonene gjentatte ganger. Slik kunne jeg sjekke om transkriberingen holdt mål.

Dette kapitlet har tatt for seg hva transkripsjon er og hvordan jeg foretok mine transkripsjoner, hvilke valg jeg tok og hvorfor. Jeg ser transkriberingen som et skritt på vei til analysen.

3.3.5 Analyse og resultat

Analysen handler om å redusere datamengden, altså at man fjerner informasjonen som ikke er relevant for problemstillingen. Hensikten er å finne mønstre i data, se tendenser og finne gode eksempler som kan egne seg til videre formidling (Løkken & Søbstad, 2006). Analysen er en kontinuerlig prosess som starter når forskeren entrer feltet. Walsh (2007) understreker betydningen av å begynne analysen tidlig;

”The most important rule is to begin analysis early and continue analysis as data are generated” (Walsh, 2007:56).

Forskeren kan tidlig danne seg et inntrykk av dataene og avdekke hva som skal vektlegges og hva som kan utelukkes. En del av analysen er å dele opp beskrivelsen og se nærmere på hva den består av, og se på hvordan de enkelte delene står i forhold til helheten (Løkken & Søbstad, 2006). En er tjent med å starte med helheten, så kan en gå over til hovedelementer og del aspekter etter hvert. Helheten er viktig for å danne seg et inntrykk av materiale og hva en kan utelate og hva som er viktig å ha med. Observasjonene skal tolkes i lys av fysisk og sosial kontekst, og sees i en helhetlig sammenheng. Dataene må kategoriseres og få merkelapper som symboliserer nøkkeltrekk og kvaliteter i lys av spørsmål som er stilt og det fokus som er valgt for observasjonene (Vedeler, 2000).

3.3.6 Analyseprosessen

Analysearbeidet har vært en prosess som har foregått både bevisst og ubevisst for meg. I tillegg til mitt fokus på undersøkelsen, har tanker og inntrykk, samt min forforståelse, påvirket hva jeg fokuserte på under innsamling av datamateriale. Jeg tok samtidig bevisste valg som å legge vekt på hva jeg skulle observere og hvorfor.

Videooptakene ble sett gjennom hver ettermiddag. “Good analysis requires interacting with video as it is shot” (Walsh, 2007:55). Jeg skrev umiddelbare notater om det jeg fant spennende og interessant for min undersøkelse. Under transkriberingen av stoffet skrev jeg også notater ved siden av. Det var da jeg gikk grundig og detaljert gjennom stoffet for første gang. Kommentarene og notatene systematiserte jeg nærmere ved å skrive ned kategorier jeg fant i observasjonsmaterialet.

Johannessen (2002) skriver at det handler om å lete etter mønstre, se etter sammenhenger, men også å se etter uregelmessigheter og tilfeldigheter. Utvelgelsesprosessen kunne til tider oppleves tung og vanskelig fordi det var mange interessante perspektiv å finne i observasjonsmaterialet. Da var det essensielt å ha et bestemt fokus og problemstilling å forholde seg til. Kriterier for utvalg av kategorier var samspill mellom barn og voksne, og barns og voksnes initiativ. Samspillene måtte foregå i en gruppesammenheng med flere enn to til stede. Kategoriene brukte jeg til å se nærmere på mønstre i observasjonsmaterialet i forhold til min problemstilling.

Neste skritt var å finne eksempler som skulle brukes til videre analyse og tolkning. Her la jeg vekt på å finne eksempler hvor samspillet i gruppen kom tydelig frem og hvor initiativ førte til at samspillet utviklet seg. Alle eksemplene gjengir barn og voksne samspill i gruppen på en eller annen måte. Analysen viser at det skjer mye – det er adskillelige fokus og mange forskjellige situasjoner barn og voksne befinner seg i. Det kan se ut til at dette er noe som kjennetegner hverdagen. Derfor ble det viktig å konkretisere kategoriene enda mer. Observasjonene opplevdes som et hele, og jeg ser likhetstrekk ved flere av dem. Likhetstrekkene i de observasjonene jeg har valgt å trekke fram er; Barn i gruppe, samspill mellom voksne og barn, initiativ (gi, motta og akseptere tilbud), inkludering, respekt, gjensidighet, fellesskap, mange fokus og at det er mange barn til stede. Det kan sammenfattes med at det er mye som skjer.

Samtidig er det ulikheter, dette tar jeg tak i når jeg deler dem opp ytterligere. I mine observasjoner er det mange eksempler hvor et initiativ fører til et nytt, og stadig flere som bygger på hverandre. Barn og voksne spiller på hverandre, og det er tydelig at dette gir nye dimensjoner til leken eller aktiviteten de holder på med. Barn som går ut og inn av leken eller aktiviteten. Noen går, noen kommer og noen blir. Dette er vekselvirkninger barn og voksne forholder seg til. Det er også situasjoner fulle av muligheter til å leke og være sammen.

Kategoriene jeg trekker fram og eksemplene jeg har valgt for nærmere analyse synliggjør det jeg ønsker å sette fokus på. Det er viktig å reflektere over hvorfor jeg har valgt akkurat disse. Spørsmål jeg har stilt meg underveis er; Hva er det som er typisk akkurat her? Hvorfor trekker jeg fram akkurat dette? Hva er det som skjer her som er viktig å trekke fram? Hva ønsker jeg å trekke fram? Kategoriene presenterer fenomener jeg fokuserer på i mitt observasjonsmateriale, og fenomenene oppstår hyppig. Kategoriene blir nærmere beskrevet i kapitlet om analyse og drøfting. Her presenterer jeg en kort fremstilling av kategoriene.

En konsert av innspill – felles fokus. Denne kategorien viser til samspill hvor det er flere barn og en voksen til stede, og hvor det kommer initiativ fra flere hold. Den voksne forholder seg til flere barn, og de har et felles fokus. Dette er samspill hvor et initiativ blir hele gruppens eiendom. Det blir fokus på det barn og voksne gjør sammen (Lobman, 2006). Den voksne slipper det enkelte barnet til, mottar og aksepterer.

En konsert av innspill – flere fokus. Denne kategorien omhandler de sekvensene hvor den voksne har flere fokus på en gang. Den voksne forholder seg til flere barn med forskjellig fokus. Den voksne ”sjonglerer” mellom flere barn og deres initiativ.

En inviterende væremåte. Denne kategorien favner de voksne som klarer å skape interesse rundt en aktivitet. Dette er hovedsakelig voksnes initiativ som er et som kan oppfattes som et tilbud til flere barn i gruppen.

”Henge seg på” – barns initiativ. Her henger barn seg på et samspill som foregår mellom et barn og en voksen. Slik kan dyaden utvikle seg til en gruppe. Et eller flere barn tar initiativ til å bli med i et samspill som allerede foregår mellom en voksen og et barn.

Medoppleve – være til stede – de barna som står og ser. Denne kategorien viser til de barna som står og observerer et samspill, de som ser fra avstand, de som er nært innpå, og de som tydelig følger med på det som skjer. De som stopper opp og ser en liten stund.

3.3.7 Tolkning

I analysen gjøres observasjonsmaterialet klart til videre drøfting og analyse. Neste skritt er å tolke og prøve å forstå det som har skjedd, ut fra den beskrivelsen som er gitt (Løkken & Søbstad, 2006). Johannesen (2002) skriver at analyseprosessen består av elementer som tolkning, refleksjoner, beskrivelser og fortelling. Det er ikke et absolutt svar man skal produsere i analysen, men en forståelse av et fenomen. Med utgangspunkt i de perspektivene som er valgt i denne undersøkelsen, skal jeg prøve å utvikle en forståelse av de fenomenene jeg har sett betydningen av å se nærmere på gjennom tolkning og refleksjon. Når man tolker mangetydige fenomen som samspill, må tolkeren velge hvilke aspekter som betraktes og anta et visst perspektiv som i sin tur utelukker andre perspektiv (Björklund, 2010). Da blir det viktig at jeg er bevisst, og tydelig på perspektivene som er valgt under tolkningsprosessen.

Tolkningen bør foregå i nært samspill mellom det fysiske miljøet og menneskers handlinger. Björklund (2010) mener at i videoobservasjon med små barn må forskeren streve etter å forstå barna i den verden de møter, utforsker og danner seg en oppfatning av. Samtidig har forskeren alltid et annet kontekstuellt perspektiv enn de involverte, ut fra forskerens tolkningsrammer. Tolkingsrammer som består av forskerens forforståelse, samlede kunnskap og erfaringer (Björklund, 2010). Hundeide (2003) oppfordrer til

forsiktighet i tolkningsprosessen, ettersom menneskers handlinger er bundet til forventninger, erfaringer og sosiokulturelle rammer der mennesker forholder seg til hverandre. Disse rammene bør altså tas i betraktning i forskerens analyse og tolkningsarbeid. Dette betyr å sette fenomenet som tolkes og analyseres inn i en sammenheng.

3.3.8 Forskerrollen

Etter mitt syn finnes det ikke et riktig svar på hva en forsker er eller skal være. Det som er avgjørende er at forskeren er seg bevisst hvilken rolle han eller hun inntar (Postholm, 2010). Vedeler (2000: 17-19) trekker fram ulike observatørroller en kan velge å ta i sin undersøkelse. Som fullstendig deltaker, prøver observatøren å ta en naturlig rolle og være involvert i aktivitetene på linje med de andre deltakerne. Er man deltakende observatør, vil det være tydelig for deltakerne og observatøren selv at observatøren har en deltagende rolle. I rollen som fullstendig uavhengig deltager ligger det en ”flue på veggen rolle”. Noe som i praksis vanskelig lar seg gjøre. En annen rolle er observatør som deltager. Dette er en rolle der man i hovedsak er observatør, men samtidig deltaker.

Jeg har hovedsakelig vært til stede som observatør, men har likevel vært deltager slik Vedeler (2000) beskriver det. Det vil si at jeg ikke har tatt direkte del i aktivitetene, men har hatt en klar status som forsker som bruker systematisk observasjon (Vedeler, 2000). Som ”observatør som deltager” observerer jeg fra sidelinjen, men er samtidig til stede i rommet hvor handlingene pågår. ”Observatør som deltaker” innebærer at man tar en aktiv observatørrolle med et åpent sinn. Gillund (2006) hevder at det er viktig å reflektere over seg selv som subjekt i forskningen, og at en objektiv forsker totalt uten påvirkning på forskningen, hverken er en realitet eller noe å strebe etter.

Den som observerer er også et menneske som bringer med seg sine intensjoner og meninger. Observatøren eksisterer innenfor en sosial sammenheng som påvirker både problemfokusering, metode, begrepsapparat og lignende. Ingen av disse forholdene er nøytrale eller objektive (Bae, 1996a:49).

Ved å ta en rolle hvor jeg ikke gikk inn i de pågående handlingene, fikk jeg anledning til å observere prosesser som også hadde skjedd om jeg ikke hadde vært til stede.

Jeg informerte de voksne på avdelingen hva slags rolle jeg kom til å ha under undersøkelsen. Det mener jeg er viktig uavhengig av hvilken observatørrolle jeg valgte å ha. Dette klargjorde jeg med personalet på et tidlig tidspunkt. På den måten kjente de til mine valg og hvorfor jeg forholdt meg som jeg gjorde under den pågående undersøkelsen. For å få informasjon med kvalitet, er forskeren avhengig av å ha et samarbeid med deltagerne (Postholm, 2010). Jeg har vært opptatt av å ha en åpen dialog med de voksne på avdelingen. Det førte blant annet til at en av de voksne ved et par anledninger ba meg stoppe videoopptaket. Det var omstendigheter hvor de var opptatt av å planlegge og organisere dagen grunnet mye sykdom blant de ansatte. Jeg har valgt å ha en fleksibel plan for når jeg skulle foreta mine observasjoner. Dette ga med bedre mulighet til å erfare hverdagen slik den var. Dette var også med på å gi meg en fleksibel holdning til hva som foregikk på denne avdelingen og dermed mulighet til å være fleksibel under undersøkelsen.

De ukene jeg var ute og observerte, var hele barnehagen preget av sykdom, spesielt avdelingen hvor jeg hadde min undersøkelse. Noe som førte stadig nye vikarer inne på avdelingen. Jeg kan heller ikke komme bort fra at barnehagens hverdagsproblemer ble mine hverdagsproblemer. Endringer av planer, gjorde at jeg ikke fikk observert på det tidspunktet. Vikarer som ikke hadde skrevet under samtykke ble en utfordring under observasjon, men ikke slik at det gikk ut over materiale og muligheten til å samle nok materiale. Med min fleksible holdning, forholdt jeg meg til det og løste det der og da. Jeg valgte for eksempel en annen vinkel å observere fra, slik at de voksne som ikke hadde signert samtykke, ikke ble med på opptakene.

Selv om jeg hadde valgt en rolle som ”observatør som deltager”, ønsket jeg at barna skulle ha en viss fortrolighet til meg som forsker. Det gjorde det lettere for meg å være der som forsker og observatør å vite at det var greit at barna tok kontakt. Samtidig som jeg hadde bevissthet rundt det faktum at det var en grunn til at jeg var der. Enkelte barn viste mer interesse for kamera enn andre. De fikk lov til å se seg selv i displayet, om de ønsket det. Thomas satte helikopteret sitt oppe på låret mitt. Han var veldig opptatt av om han kunne se det i kamera. Da valgte jeg å rette fokus mot helikopteret slik at han fikk se det i displayet. Dette varte kun få sekunder og gikk ikke utover mine observasjoner. Selv om jeg til en viss grad imøtekom barna og deres ønske om å ta kontakt med meg, opplevde jeg det som et dilemma at jeg var der for å observere samspill, men selv ble en som avviste og overså barns initiativ.

Den uken jeg hadde satt av til å bli kjent med barn og voksne på avdelingen, hadde jeg en rolle hvor jeg involverte meg. Jeg satt på gulvet med barna og var med og hjalp til i garderoben. Jeg gravde i sandkassen og lærte meg navnene til alle på avdelingen. En av hovedintensjonene mine denne uken, var å bli kjent med barn og voksne.

En annen intensjon var å prøve kamera. Jeg ville gi barn og voksne en mulighet til å bli kjent med og fortrolig med det å bli observert. Under prøveobservasjonene, var det mange som viste interesse for kamera. De som ville fikk se seg selv, og jeg fikk samtidig et inntrykk av hvordan de reagerte på at jeg var der med kamera. Det var ikke alle som viste tydelig interesse for kamera, men det trenger ikke bety at de ikke var interessert. Noen barn er mer forsiktige enn andre.

Som forsker, prøvde jeg å møte barna med respekt for deres opplevelsesverden. Det har vært situasjoner hvor det har vært vanskelig å innta en observerende rolle, eller retttere sagt, være i rollen som forsker og observatør. Det har vært episoder som barn har vært involvert i og hvor de voksne ikke har fått med seg det som har skjedd. En episode skjer i lek med tog på gulvet. En gutt som har holdt på lenge og har samlet mange tog, opplever at et annet barn forsyner seg med togene. Jeg som har fulgt med på dette, ser at han blir fortvilet og derfor velger jeg si fra til en voksen. For meg ble det viktigere å ta hensyn til det enkelte barnet enn å få ”gode” opptak av det som skjedde. Jeg har også avbrutt observasjonen for å hjelpe et barn som trengte hjelp til å komme opp i stolen. Jeg opplever ikke at dette har gått nevneverdig utover observasjonene og kvaliteten på materialet. Det ligger et etisk perspektiv her også.

3.3.9 Etiske utfordringer og overveielser

Etiske refleksjoner og varsomhet overfor deltagerne i undersøkelsen må være til stede før, under og etter. Jeg har forsøkt å ha en grunnleggende etisk holdning til arbeidet med denne undersøkelsen. Rhedding-Jones (2005:86) sier at etikk handler om ”not doing what is wrong; We as researchers must act ethically, speak ethically and write ethically.” Björklund (2010) mener at all forskning bør ha et etisk fundament som delvis setter rammene for hva som studeres, hvordan fenomenet undersøkes og dels på hvilken måte forskningsresultatet rapporteres. For meg handler dette om å ha respekt for deltagerens opplevelsesverden. Rhedding-Jones (2005) skriver at respekt for mennesker og respekt for å fortelle sannheten alltid må være til stede. Å fortelle ”sannheten” vil i praksis bety at forskeren gjør en så god jobb som mulig angående ærlighet, ansvarlighet og omsorg. For meg betyr dette at jeg skal trå varsomt fram og vise hensyn til forskningsdeltagerne, noe

som blant annet innebærer å ha et godt samarbeid og en åpen dialog med forskningsdeltagerne. På samme tid har jeg vært i barnehagen for å gjøre en undersøkelse de har samtykket til. Postholm (2010) påpeker at forskeren må ta hensyn til målsettingen for undersøkelsen, men samtidig opptre på en akseptabel måte. I praksis vil det si at mennesker ikke skal behandles som midler for at observatøren skal nå sine mål.

Sampill handler for meg mye om gjensidighet og respekt. Den tanken har jeg prøvd å føre videre til mitt forskningsarbeid. Jeg skal være respektfull overfor menneskene som deltar i min undersøkelse, før, under og etter at selve undersøkelsen er over. Jeg skal ikke bestemme hva som er rett eller galt, men heller ha en forståelse for deres opplevelsesverden og for de valgene de tar. Som observasjonsforsker har jeg hatt mulighet til å se en episode gjentatte ganger. Jeg kan se i detalj hvordan de voksne kommuniserer med barna. Da kan det være enkelt å se hva som kunne vært gjort annerledes, og derfor har det vært viktig å se det i forhold til konteksten.

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) har krav om anonymisering av deltakerne i en undersøkelse. Det vil si at det ikke skal være mulig å kjenne igjen deltagerne og observasjonssted. I mitt tilfelle innebar det at alle deltagerne fikk fiktive navn, som jeg bruker i undersøkelsen og når jeg snakker om undersøkelsen. I tillegg til alle deltagerne, er også navn på barnehage og avdelinger anonymisert. Videomaterialet har vært oppbevart på en forsvarlig måte som er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

3.3.9.1 Etiske refleksjoner i forskning på barn

I den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH : 4) punkt.12 står det; ”Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov.” De voksne på avdelingen kan selv samtykke i om de vil være med eller ei. Barn har ikke den muligheten, og det gir meg et stort ansvar i forhold til det å se og lese barna. NESH (2006) viser til at barnas aksept er nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den. Jeg har observert småbarna, og de er i mindre grad enn større barn i stand til å si fra om de ikke ønsker å være med på videoopptaket. Jeg prøvde å være sensitiv i forhold til barna og deres uttrykk, om de eventuelt følte ubehag ved at jeg rettet kamera mot dem. Hvordan jeg førte kamera og hvilke situasjoner jeg observerte, er noe jeg har vært bevisst på. Jeg har flere ganger valgt å stoppe observasjonene underveis i

tilfeller der jeg tolket det slik at barn reagerte på at jeg observerte det. Når de kikker en ekstra gang på deg eller med et lite usikkert smil om munnen, betyr det at de ikke ønsker å få kamera rettet mot seg? Eller er det deres måte å forholde seg til omverden på? Det krever mye av mine egenskaper til å lese barn, og av min kjennskap til barn, for å kunne se om barn aksepterer å bli observert i øyeblikket eller ikke. Og samtidig er jeg som forsker et sted hvor jeg ikke kjenner barna fra før. Slik Løkken og Søbstad (2006) sier det, bør hensynet til gode data aldri overskygge hensynet til det enkelte barnet. Da er det bedre å stoppe opptakene (Fennefoss & Valvik, 2001; Walsh, 2007). Det blir viktig og nødvendig å trå forsiktig, og da mener jeg at det er bedre å stoppe en gang for mye enn en gang for lite.

3.4 Validitet og reliabilitet

Hensikten med dette kapitlet er å drøfte om undersøkelsen er forskningsmessig og metodologisk etterrettelig og godt gjennomført. Det innebærer å drøfte kvalitet og pålitelighet med utgangspunkt i undersøkelsens teoretiske perspektiver og metodologien som ligger til grunn. ”Validiteten henviser til studiens gyldighet og har ”å gjøre med hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke”, mens reliabiliteten forstås som hvor pålitelig resultatene av det analytiske arbeidet er” (Kvale, 1997:165). I forskningssammenheng er det viktig at de metodiske valgene samsvarer med det som er undersøkelsens målsetting. Begrepene validitet og reliabilitet er knyttet tett sammen i forskningsarbeidet. Det handler om at man presenterer et perspektiv på den virkeligheten man har observert, og det perspektiv kan være mer eller mindre troverdig.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at undersøkelsen er pålitelig og at nøyaktighet har ligget til grunn under prosessen. Björklund (2010) viser til at hvordan data samles inn, bearbeides og tolkes, har betydning for hva resultatene av analysen viser. Her skal jeg vise om undersøkelsen har fulgt en klar og systematisk prosess, som dokumenterer, og beskriver godt hva jeg har gjort. Jeg har i ”metodologikapitlet” (se kap. 3.0) grundig beskrevet, og reflektert over hvordan jeg har jobbet med de forskjellige leddene i undersøkelsen. Derfor velger jeg her å skissere i korte trekk, hva jeg har gjort for å sikre undersøkelsens reliabilitet.

Da mitt forskningsfokus har vært rettet mot samspill mellom barn og voksne i et gruppeperspektiv, har video som observasjonsmetode vært et godt verktøy til å fange opp kompleksiteten i samspillet. Kvaliteten på videomaterialet er avhengig om jeg har fått med det som har vært viktig for min undersøkelse (se, kap. 3.3 ”Bruk av video i forskning”). Jeg observerte samspillet med fokus på det relasjonelle mellom mennesker og ut fra et gruppeperspektiv. Björklund (2010) viser til at i undersøkelser hvor det er brukt videoobservasjon, er det et ønske om å forstå menneskers hensikter og interesser, i nær relasjon til den konteksten atferd og samhandling foregår i. Jeg mener jeg har fått gode videoopptak som viser samspill mellom barn og voksne i denne småbarnsgruppen. Disse har jeg hatt mulighet til å transkribere, analysere og tolke ut fra de perspektiv som er valgt for undersøkelsen. Fokuset er på gruppeperspektivet og hva som foregår av samspill mellom barn og voksne i småbarnsgruppen. Et sentralt spørsmål i forbindelse med pålitelighet er om utvalget er tilstrekkelig bredt (Greve, 2007a). Undersøkelsens utvalg var 12 barn fra et til tre år og 4 voksne i en småbarnsgruppe. Slik er utvalget representativt for undersøkelsens formål som er samspill mellom barn og voksne i småbarnsgruppen. Jeg har valgt å trekke inn mange episoder inn i analysen, noe som er med å vise kompleksiteten i funnene.

Det ligger en mulighet for at barn og voksnes samspill kan ha blitt påvirket av min tilstedeværelse. Godt kjennskap til miljøet en skal observere kan være med å øke troverdigheten til studien (Vedeler, 2000). Jeg kjente ikke barnehagen fra før, men har et godt kjennskap til barnehagefeltet, og god kunnskap om barn og samspill. Jeg har god erfaring med hvordan jeg nærmer meg, og forholder meg til barn. Det har vært en fordel under undersøkelsen. Det ble satt av en uke til å bli kjent med barn og voksne i barnehagen hvor jeg utførte min undersøkelse (se kap. 3.2 ”Forberedelse til feltarbeide”). Her fikk jeg lett kontakt med barn og voksne, og følte at jeg ble tatt godt imot. Jeg har ingen opplevelse av at de voksne endret atferd og ble ”veldig flinke” da jeg foretok mine observasjoner. Derfor vil jeg tro at opptakene er troverdige og slik pålitelige.

Bae (2005) viser til at forskeren bør reflektere over assymetrien i forholdet mellom deltakere og forsker. Dette innebærer å invitere de som jobber i barnehagen i dialog om hva som skjer, og hvordan man skal tolke hva som skjer. En svakhet ved min undersøkelse kan være at det er kun jeg som har sett og tolket videomaterialet. Det er mine tolkninger som ligger til grunn, for analysen. Det er godt gjennomarbeidet, og de har vært veloverveid de valgene jeg har tatt og hvorfor. Jeg har vært bevisst min forforståelse og hvordan det kan være med å påvirke meg, og hvordan jeg tolker materialet. Jeg har

vendt tilbake til videoopptakene under hele prosessen med analyse og tolkning. I tillegg har jeg skrevet feltnotater og førstehåndsnotater etter å ha sett gjennom videoene. Jeg har blant annet vært veldig bevisst på og ikke la min forståelse styre mine valg. Jeg har tvert om erfaringer med at min forforståelse og min kjennskap til barnehagefeltet gjør meg trygg på at jeg er bevisst på muligheten av å bli styrt av det jeg ønsker å finne ut.

3.4.2 Validitet

Validitet for denne undersøkelsen innebærer å bedømme i hvilken grad undersøkelsen har maktet å fange inn, og beskrive samspillet mellom barn og voksne i småbarnsgruppen.

”Validitet refererer til sannhetsgestalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet” (Vedeler, 2000:106). Björklund (2010) skriver at den kvalitativt innskrevne forskeren ikke er ute etter å finne generelle lover som beskriver en virkelig verden. Forskeren strever heller mot å synliggjøre erfaringer hos en viss gruppe mennesker. Jeg var ute etter å se samspillet slik det framsto i den småbarnsgruppen jeg gjorde min undersøkelse i. Jeg gikk ut med et klart fokus på samspill mellom barn og voksne som tema. Jeg hadde ingen bastante antagelser om hva jeg vil finne. Jeg ønsket å være åpen for hva som kunne dukke opp. Mitt fokus var på hvilke muligheter for gode relasjoner mellom barn og voksne som lå i samspillene. Jeg prøvde å være bevisst på at det som skjedde, skjedde i settingen her og nå. Slik har jeg prøvd å unngå å være forutinntatt på hva jeg ønsket å finne.

Videoopptakene er relevante for mitt fokus som er samspill mellom barn og voksne i gruppen. Hvordan videokamera blir brukt har også betydning for undersøkelsens gyldighet og kvalitet. Jeg brukte et håndholdt kamera og hadde slik mulighet til å flytte meg rundt i avdelingen og rette kamera mot det som kunne vise seg å være interessant for mitt fokus. Den tekniske kvaliteten har også betydning for hvor gode beskrivelser det kan gjøres i etterkant. Jeg har gjort rede for dette i kapitel 3.4 *Bruk av video i forskning*. Jeg har 5 timer observasjonsmateriale, noe som ikke er et spesielt mye, men til gjengjeld er det mye relevant data for undersøkelsens formål. Jeg har valgt å bruke mange eksempler fra materialet noe som viser kompleksiteten i samspillet.

Jeg hadde en åpen problemstilling med fokus på samspill. Forskeren som samler data har en delikat oppgave i å tolke materialet slik at resultatet av undersøkelsen og analysen kan sies å være så ”sann” som mulig (Björklund, 2010). Tolkerens forforståelse gjøres synlig og ut fra hvilket perspektiv tolkningen gjøres. Jeg ser på videoopptakene som uttrykk for

hva som var av samspill den tiden jeg var der. Samtidig kan det speile samspillet slik det foregår mellom barn og voksne i denne småbarnsgruppen utover den tiden jeg var der. Jeg har trukket fram det jeg ser på som relevant for problemstillingen og det perspektivet jeg har på undersøkelsen. Noe har blitt valgt framfor noe annet. Det som var relevant å få med, var samspillene med flere deltagere og de hvor det var flere til stede.

Vedeler (2000) hevder at i en observasjonsstudie med kvalitativt design vil resultatenes validitet avhenge av at beskrivelsene som lages på grunnlag av observasjonene er gode. Jeg har valgt å transkribere nøye videoopptakene. Slik ønsket jeg å sikre og få med det som var relevant for denne undersøkelsen. Jeg fikk på den måten god informasjon om det jeg hadde observert og ønsket å trekke fram. Observasjonene ble sett igjennom flere ganger, og da sjekket jeg ut hva jeg måtte ha med, og hva jeg kunne utelate. Hvordan jeg gjorde det er beskrevet i kapitlet *Transkripsjonsprosessen* 3.3.4.1. Det var et komplekst samspill med mange viktige detaljer som skulle omarbeides fra videomateriale til skrevne ord og med undersøkelsens perspektiv til stede. Derfor var det viktig å transkribere slik, at det ble tydelig hva jeg ønsket å trekke fram. Transkripsjon, tolkning og analyse er prosesser som har gått parallelt. Jeg har gått omfattende til verks og har gode beskrivelser på hva som skjer mellom barn og voksne, og av barn og voksnes kroppslige uttrykk. Jeg ønsket å få fram den opplevelsesmessige siden av samspillet, det barn og voksne gjør sammen. Jeg ønsket å se hvordan de voksne forholdt seg til de barna som kom med initiativ i gruppen.

Jeg har gjennom transkribering og tolkning prøvd å beskrive hverdagen slik jeg observerte den på en måte som andre kan kjenne seg igjen i, og som jeg kjenner igjen fra observasjonsmaterialet. Valg av perspektiv er avgjørende for hvordan kunnskap synliggjøres, fordypes og diskuteres. Hvilke perspektiv som velges, er dermed av større betydning å klargjøre for å sikre kvaliteten og validiteten i tolkningen av kvalitative data (Björklund, 2010). Mine perspektiver på gruppe, improvisasjonsteorier og atmosfære har vært til hjelp i tolkningen og analysen. De teoretiske perspektivene er også med å skape rom for tolkning. Det har vært viktig å være bevisst min egen forforståelse og hvilket rom for tolkning min forforståelse skaper. Teorigrunnlaget jeg hadde valgt for undersøkelsen ga meg mulighet til å trekke inn det kollektive samspillet, og på samme tid trekke inn det individuelle barnet. Björklund hevder at sannheten i en tolkning er avhengig av at kontekst og perspektiv er tydelige, og tolkningene må være overbevisende til noen presenterer en ny, og mer overbevisende tolkning basert på ny kunnskap, eller en fordypet

forståelse. Hadde min undersøkelse blitt foretatt et annet sted kunne resultatet av undersøkelsen blitt en annen fordi konteksten er en annen. Her kunne det ha dukket opp andre interessante perspektiver på temaet samspill mellom barn og voksne.

3.5 Oppsummering

I denne undersøkelsen har jeg vært opptatt å få med meg samspillet mellom barn og voksne i småbarnsgruppen. Til å fange opp samspillet som foregår i gruppen har jeg brukt video som observasjonsmetode. Observasjon som involverer barn er en kompleks prosess som krever etiske refleksjoner. Jeg har under hele prosessen vært bevisst min forskerrolle og hvordan jeg forholder meg til deltagerne i undersøkelsen. Observasjonsmaterialet har blitt transkribert, analysert og gjort klar til videre analyse og drøfting.

4 Analyse og drøfting av mine funn

Når jeg skal presentere mine funn for å få et svar på problemstillingen, vil jeg gjøre det klart at dette ikke er ”sannheten” om samspill mellom barn og voksen. Det er ikke et mål å gi konkrete svar, men å peke på ulike fenomen som viser hvordan det kan være, ut fra mitt perspektiv på undersøkelsen. Jeg har først og fremst valgt å trekke fram eksempler, hvor initiativ blir møtt, og hvor dette åpner opp for samspill i gruppen. I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere noen eksempler fra mine observasjoner, og jeg vil drøfte dem ved hjelp av undersøkelsens teoretiske perspektiv.

4.1 ”En konsert av innspill” - felles fokus hvor den voksne forholder seg til flere barn på en gang.

Under denne kategorien trekkes fram samspill hvor deltagerne i gruppen har et felles fokus. Det kan være samspill av kort varighet og samspill som varer over tid. Felles er at det er flere barn til stede, og at den voksne forholder seg til mange barn på en gang. Samspillene starter med at en voksen eller et barn tar initiativ. Dette kan være initiativ fra flere barn og flere fra et enkelt barn. Lobman (2006) sier at skal vi se på samspillet med improvisasjonsbriller, kan et barns eller en voksens initiativ bli hele gruppens eiendom. Når en voksen eller et barn kommer med et initiativ, ligger det en mulighet for de andre til å bidra med nye initiativ. Det åpnes opp for de som til er til stede til å delta. Det blir fokus på det barn og voksne gjør sammen (Lobman, 2006).

Synge en sang mens vi venter.

Karine (voksen) David 2,6 år, Martin 1,10 år, Vilde 2,3 år, Milla 2,1 år, Maren 2,1 år, Mina 1,3 år, Fredrik 2,5 år, Lise 1,11 år, Nina 1, 9 år.

9 barn i ett til to års alderen sitter rundt bordet og venter på mat. Karine står med pekefingerne mot hverandre og sier *"To, to.."* som er starten på en sang de ofte synger. Samtidig som hun spør; "Men skal vi synge en sang imens?" "Skal vi synge en sang som heter..." Fredrik kommer raskt med et forslag om *"Edderkopp"*. Karine sier de kan synge *"Lille Petter edderkopp"*. Fredrik peker opp i taket opp på noen edderkopper som barna har laget og roper *"Der, der, der"*. Lise som løfter begge armene i været roper med; *"Her, det er her."* Alle ser opp i taket der edderkoppene henger.

Her ser vi spiren til et samspill hvor den voksne kommer med et initiativ ved å komme med forslag om å synge en sang. Det ser ut til at hun antyder en bestemt sang ved å lage bevegelser og ord som hører til den sangen. Fredrik ønsker å synge om edderkoppene. Det ser ut til at hans initiativ blir mottatt av den voksne ved at hun velger den sangen. Fredrik følger på med et nytt initiativ ved å peke opp i taket hvor edderkoppene som barna har laget henger. Det kan tenkes at han ønsker å trekke edderkoppene med i aktiviteten. Lise henger seg på Fredriks initiativ ved at hun kommer med et eget initiativ, og slik ser det ut til at hun understreker at hun i henhold til det Lobman (2006) sier, mottar og aksepterer Fredriks tilbud. Det kommer ikke flere initiativ, men de som er til stede i gruppen følger med og ser opp i taket. Det kan tenkes at de på den måten er med på å akseptere Fredriks initiativ.

Det ser ut til at voksnes interesse for barns initiativ og barns engasjement, er med å skape interesse i gruppen. Ved at de voksne åpner opp for at barn har mulighet til å bidra, legges forholdene til rette for at dette skal kunne skje. Barn som erfarer at deres bidrag betyr noe og at de har mulighet til å være med på å påvirke innholdet i samspillet, gis mulighet til å være med om de ønsker. Dette samsvarer med det (Bae, 1996) skriver om barns medlæring om fellesskap i gruppen. Det kan tenkes at de som har gode erfaringer med at deres initiativ blir mottatt og akseptert, opplever at de har anledning til å delta og dermed bidra.

Gøy med lommelykt i gulvkroken.

Mette (voksen), Martin 1,10 år, Amund 2,7 år, Maren 2,1 år, Lise 1,11 år, Mina 1,3 år, Thomas 2,4 år.

Fem barn i ett og to års alderen er i "Gulvkroken" sammen med en voksen. Amund lyser med en lommelykt, noe han har holdt på med lenge sammen med andre barn og en voksen aktivt til stede. Den voksne peker opp på veggen og spør Amund som har lykta om han kan finne David. Han lyser på bilde av David med lommelykta. Den voksne roper begeistret; "*Der ja.*" og spør deretter om han kan finne Amund. Det gjør han og så skal han finne Vilde. Her peker Martin opp på veggen. En jente reiser seg peker og sier; "*Der*". Den voksne ser på henne med et smil; "*Der er Vilde ja.*" Videre spør den voksne om han kan finne henne. Amund lyser og to jenter peker og sier "*Der*". Den voksne ser på dem, smiler og gjentar; "*Der ja.*" Men hvor er Thomas da? De to jentene peker opp på veggen og en gutt ser på Amund og smiler. Thomas ser opp på veggen og ler. Amund lyser på et bilde og sier; "*Sebastian*". Den voksne smiler "*Ja.*" Alle ser opp på veggen.

Her foregår det mye, og den voksne forholder seg til flere barn på en gang. Den voksne retter seg mot Amund som har lommelykten. Den voksne tar initiativ eller kommer med et tilbud ved å be Amund finne David. Amund viser at han tar i mot initiativet ved å lyse opp på Davids bilde. Den voksne følger opp ved å bekrefte "*Der ja*". Hun kommer med et nytt initiativ ved å spørre om han kan lyse på et annet barn. Det ser ut til at han godtar det ved å rette lykta mot bildet. Her trekker jeg inn det Lobman (2006) beskriver som å gi et tilbud, motta og akseptere. Amund mottar den voksnes tilbud og aksepterer ved å lyse på bildet. Han åpner dermed opp for å utvikle samspillet ved å ta i mot. Her er det den voksne som fører aktiviteten videre ved å komme med et nytt tilbud, det som i improvisasjonsteori blir et "*Yes and...*" (Lobman, 2006). Sammen er de med å utvikle samspillet videre.

Den voksne er oppmerksom og retter fokus mot enkeltbarn som kommer med initiativ. Det ser ut til at de andre barna er engasjert tilstede. De følger med og kommer med initiativ som blir møtt og akseptert av den voksne. En gutt peker mot veggen og en av jentene reiser seg, peker og sier "*Der*". De følger opp og legger på den måten noe nytt til samspillet. Slik viser de muligens også at de er interessert til stede og deler deres fokus. Slik kan det bli et fokus på det gruppen gjør sammen.

Bae (1996) sier at voksne som mestrer både relasjonen til enkeltbarnet og til gruppen, har mulighet til å se det individuelle barnet i gruppen. Slik kan de være med på å åpne opp for å se de ulike deltageres bidrag i samspillet (Myrstad & Sverdrup, 2010). Når voksne er oppmerksomme og retter fokus mot enkeltbarn som kommer med initiativ, opplever barn at de har mulighet til å være medskapere. Jentene følges opp ved at den voksne smiler og gjentar det de sier. På denne måten kan voksne motta og akseptere barns initiativ til samspillet.

Selv om den voksne streber etter nettopp dette, kan det være vanskelig å fange opp initiativene fra alle deltagerne i gruppen. Det ser ut til at Martins initiativ ikke blir møtt med en tydelig tilbakemelding fra den voksne. Det er uklart om hun tar imot hans bidrag til samspillet. Martin peker tydelig mot bildet på veggen. Det kan se ut som det forsvinner blant de andre initiativene. Det kan være forskjellige årsaker til det. Det kan være vanskelig å holde overblikk over alle deltagerne. Det kan også være at det er lettere å få øye på de initiativ som uttrykkes verbalt enn de ikke verbale uttrykkene i gruppen. For at alle skal kunne bidra med sine initiativ, må de voksne evne å se de ulike deltageres bidrag i samspillet (Myrstad og Sverdrup, 2010). Det blir like viktig å se de nonverbale uttrykkene som de verbale.

Det er nok ønsketenkning at de voksne alltid skal klare å ha fokus på alle. Da blir det viktig å trekke frem de voksnes evner til å se alle bidrag som like viktige uansett om de er verbale eller kroppslige. Samtidig tenker jeg at det ikke er sikkert at det er viktig for barna og alltid få tilbakemelding på det de gjør. Det kan hende at Martin føler at han er med, selv om han ikke fikk direkte tilbakemelding på det han gjorde. De er der sammen som gruppe.

Ansvar for å ivareta barns initiativ og drive samspillet videre ligger hos den voksne. Med det mener jeg ikke å si at barn ikke kan komme med initiativ og drive det videre, men det skal ikke være barnas ansvar å være dette bevist. Her ligger ansvaret hos de voksne. De voksnes reaksjon kan være med på å bestemme om samspillet føres videre ved at initiativ enten blir mottatt og akseptert, eller slik Lobman (2006) beskriver det, blokkert. Ved blokkering tas ikke initiativet i mot eller det tas i mot på en slik måte at samspillet stopper opp, for eksempel at ved de voksne er opptatt av at relasjonen skal ha nytteverdi. Dette kan vises ved at det som skjer i relasjonen ikke verdsettes for sin egen skyld, men som et middel til å oppnå noe annet (Bae, 1992). En indiviorientert tankegang hvor rettferdighetsbegrepet og det at alle må få lov, mener jeg også kan være med på å gi

en blokkering i samspillet. Jeg ser dette i motsetning til det gruppeorienterte, hvor det gruppen opplever sammen blir viktigere enn at for eksempel hver enkelt får lov til å holde lommelykta. Dette i seg selv er ikke med å utelukke og trekke inn det enkelte barnets initiativ. Poenget er at de voksne har et stort ansvar her, og det krever bevisste voksne som evner å trekke med seg enkeltbarna i gruppen og om mulig gjøre det interessant for alle. De voksne må evne å sette relasjonen i sentrum.

Et gjentakende mønster i materialet er at ikke alle deltar direkte i handlingen, men de er til stede og følger med på handlingen som utspinner seg. Det kan være at deres nærvær også er med på å bidra til noe i gruppen og fellesskapet. Det kan være slik at når de retter fokus mot noe felles, så er de en gruppe som gjør noe sammen, uavhengig om alle bidrar direkte eller ikke. Det viktige må være at de er forskjellige subjekter som opplever noe felles. Deltagerne har felles oppmerksomhetsfokus og på den måten kan det antakelig sies at de har et felles mål. Hännikäinen (1999) sier at når gruppen og den voksne har fokus på noe felles, får de anledning til å oppleve et fellesskap som de selv erfarer å være en del av. *"Det er oss der oppe på veggen"* eller *"Alle"* ser opp på edderkoppene. De har fokus mot noe felles, og det kan være de opplever dette som "noe å være opptatt av". Stern (2007) hevder at når det gjelder grupper, kan vi se to aspekter; hvordan de opptrer harmonisk, eller til og med synkront i fellesskapet, og hvordan de selv med et raskt blikk oppfattes som en enhet. Det kan være at barna og den voksne her føler seg som en enhet når de retter seg mot noe felles i gruppen. Hadde det vært slik at de andre ikke var interessert i det som foregikk, måtte jeg ha stilt meg annerledes til det. Johansson (2008) mener at når de voksne åpner opp for barns initiativ, og barn opplever at de har noe å bidra med, gis det mulighet til å utvikle samspillet, og i mine funn, også fellesskapet.

4.2 "En konsert av innspill" – den voksne forholder seg til flere barn med ulike fokus

Denne kategorien omhandler et velkjent fenomen i barnehagen. I observasjonsmaterialet er det mange eksempler hvor den voksne er alene med flere barn. Temaet tar for seg de sekvensene hvor den voksne har flere fokus på en gang, der den voksne forholder seg til flere barn med forskjellig fokus. Den voksne "sjonglerer" mellom flere barn og deres initiativ. Schaffer (1984) sier at samspillene stort sett foregår i settinger hvor andre aktiviteter som kan være med å påvirke interaksjonen forekommer. Her kan det se ut til at de voksnes evner til å sjonglere og se barns intensjoner blir viktig, noe som krever en åpenhet til å se det individuelle barnet i gruppen. Under dette temaet er det ikke

nødvendigvis fellesskapet eller gruppefokus som er i sentrum. Det ser mer ut til at de er enkeltsubjekter samlet i en gruppe. Dette er sekvenser som viser at hvordan de voksne takler disse fenomener, har betydning for barns medlæring om det å være i gruppe.

Lek på ”familierommet”.

Karine (voksen), Vilde 2, 3 år, Milla 2,1 år, Martin 1,10 år, Maren 2,1 år, Amund 2,8 år.

En voksen sitter på gulvet med en jente og en gutt på fanget. Vilde går fram og tilbake og serverer den voksne kaffe. Den voksne tar i mot og drikker. Vilde lurar på om hun vil ha melk i kaffen og det vil Karine. Mens dette pågår ruller gutten som sitter på fanget til den voksne seg ned på gulvet. Han strekker seg etter en leke. Amund som står utenfor grinden roper at det er hans leke. Den voksne foreslår at Amund kan leke med den store, samtidig som hun tar i mot kaffe og mister koppen. Vilde går og henter mer kaffe og ny kopp. Amund protesterer og strekker seg mot leken han vil ha. Den voksne ber gutten som fant leken på gulvet gi den tilbake; *”Kan du gi den til Amund?”*. Vilde fyller på mer kaffe.

Den voksne har flere barn å forholde seg til. Hun sitter tilgjengelig på gulvet og har dermed nær tilgang til barna og de til henne (Samuelsson & Johansson, 2009). Den voksne evner å forholde seg til de barna som er til stede. Hun er oppmerksom overfor jenta som lager kaffe til henne, samtidig som hun hjelper han som har mistet leken sin. Det ser ut til at hun innehar en posisjon som hjelper samtidig som hun innehar en posisjon som meddeltager i en lek. Hun har samtidig et blikk på de andre som er til stede i rommet. Hun tar seg tid, og evner å rette fokus mot de som er involvert. Om Martin som fant leken på gulvet føler seg ivaretatt i samspillet eller ikke, er det vanskelig å si noe om. Det jeg kan si noe om er at han så ut til å være fornøyd med noe annet.

Evner de voksne å holde flere fokus på en gang har de gode muligheter til å ivareta enkeltbarnet selv om det er mange til stede og de har forskjellige behov. Den samspillende atmosfæren mener jeg utgjør en god grobunn for at de voksne skal kunne ta vare på det enkelte barnet i gruppen. Atmosfæren kjennetegnes av en åpenhet for barns initiativ, lydhørhet overfor barns intensjoner og hensikter, og at barna har stort spillerom (Johansson, 2008). Barna som er til stede i en slik atmosfære får gode erfaringen med å få den voksnes oppmerksomhet (Bae, 1996).

Lese i gulvkroken.

Mette (voksen) , Lise 1,11 år og Vilde 2.3 år og Mina 1,3 år

Mette sitter i ”gulvkroken” og leser for Vilde, Lise og Mina. Mina ser ut i rommet, reiser seg opp og snur seg mot en kurv med leker. Hun drar ut kurven, men får det ikke helt til. Mina drar samtidig som hun kommer med et utrop ut i rommet. Den som sitter og leser vender seg mot Mina; ” *Se her, skal jeg hjelpe deg*”. Mette stikker handa nedi kurven og tar opp en hai som hun gir til Mina. Lise og Vilde sitter rolig og venter. Mette leser videre. Mina tar i mot med et smil og setter seg.

Det ser ut til at Mina blir inspirert av noe som skjer i rommet. Det kan være grunnen til at hun bryter ut av ”lesesirkelen”. Schaffer (1984:196) skriver at...”adult and child generally interact in settings where other events occur that may well influence the nature of the interaction”. Mette er opptatt med å lese og av de barna som leser med henne. Likevel tar hun seg tid til å hjelpe Mina som bryter ut av lesesirkelen. Hun flytter blikket fra boka mot Mina og hjelper henne uten at det ser ut til å gå nevneverdig utover lesingen. Mette skaper en samspillende atmosfære ved at hun ser på Mina som en med intensjoner med det hun gjør. Slik blir det mulig for den voksne å komme Mina til unnsetning samtidig som hun har fokus på lesingen. I den kontrollerende atmosfæren kunne hennes handlinger bli sett på som irrasjonelle og dermed blitt et irritasjonsmoment (Johansson, 2004).

Vilde og Lise venter rolig mens den voksne hjelper Mina. De ser ut til å ha erfaring med at slike avbrytelser skjer. Bae (1996) nevner barns muligheter for en positiv medlæring når det gjelder fellesskap. Her trekkes oppmerksomheten mot hvilke opplevelser som knyttes til det å være deltager i barnehagens fellesskap fram. Det ser ut til at barna godtar at de må vente, og det kan også være at de har erfaringer med at de voksne vender fokuset tilbake til dem. I tillegg ser de at Mina får hjelp, og det tenker jeg gir dem en positiv medlæring om fellesskapet i denne gruppen. De får erfaringer som sier at de voksne er lydhøre utover det å se det enkelte barnet her og nå. Det er mulig å bli sett og hørt selv om den voksne er opptatt.

Hvordan de voksne tar i mot barns initiativ, deres syn på barn og deres syn på hva barns meninger og hensikter er, har betydning for hvordan hver enkelt blir møtt i gruppen (Johansson, 2008). I observasjonene er det i ulike situasjoner der de voksne er alene med større grupper med barn. Dette ser ut til å ha innflytelse på hvordan barns initiativ mottas og også på hvilken atmosfære som råder. De to ovenstående eksemplene viser barn og

voksne som sitter på gulvet, tett inn på barna og dermed har en viss nærhet til hverandre. I neste eksempel er det mange til stede og barnas lek kjennetegnes av at ulike aktiviteter med stor fart foregår samtidig. I tillegg er rommet er mye større.

Sitte og passe på

Stine (voksen) og åtte barn fra 1,10 – 2,7 år.

Stine sitter på gulvet inn til veggen og følger med på barna som er i rommet. Hun er stadig borte og sier fra at de må passe seg og ikke klatre i ribbeveggen, ikke ha leker på trampolinen og så videre. *”Nå er jeg alene her, så da må jeg sitte her og passe på.”* sier Stine til et barn.

Stine har satt seg slik at hun har oversikt over rommet og ser alle barna. Hun forteller dem hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre. Schaffer (1984) viser til at de voksne har en tendens til å bruke mer forebyggende uttryksmåter når de forholder seg til flere barn i en gruppe. Den voksne forklarer barna at de ikke kan klatre opp i ribbeveggen, og så videre. Dette kan virke som formaninger selv om de blir sagt på en mild og rolig måte. Det ser ut til at hun sikrer seg slik at ulykker og kaos kan unngås. Ønsket om å ha kontroll i en bestemt situasjon kan slik gå utover ønsket om å følge opp barns initiativ.

Det ser ut til at en ustabil atmosfære kan bli dominerende i slike situasjoner. Her er det, som Johansson (2004) uttrykker det, et klart voksenperspektiv som trer fram. Det preges av at den voksne ikke alltid fokuserer på, eller imøtekommer barns initiativ eller intensjoner. Det trenger ikke å bety at de alltid møter barna på en sånn måte, men at de i enkelte situasjoner finner det mest hensiktsmessig. Det kan tenkes at det å sikre barna og hindre ulykker blir viktigere enn hva barnas ønsker og intensjoner er. Kampmann (2008:64) sier at atmosfæren i det offentlige rom er fylt med generelle ordninger og struktureringer av tid og kropp og konstante henvisninger og tilrettevisninger av det enkelte barn. *”Ikke så høyt, ikke så vilt, her gjør vi ikke sånn, det er ikke smart.”* Hensynet til å passe på at alt går bra for seg og at ingen skader seg, går foran hensynet til samspillet.

Det kan være slik at situasjon og kontekst styrer hva slags atmosfære som råder på avdelingen i hverdagen. Samtidig kan det også være en mulighet for at det er personavhengig. Hva som er av betydning i situasjonen her og nå, ser ut til å avgjøres av den voksne og er med å påvirke voksnes lydhørhet overfor barns initiativ.

4.3 "En inviterende væremåte" – voksnes initiativ

Denne kategorien favner de voksne som evner å skape engasjement. Skjervheim (1996) skriver at vi ikke kan velge å være engasjert. Han hevder at i og med at vi er i verden, er vi alt engasjert, i et eller annet. Det vi kan velge, i følge Skjervheim (1996) er hva vi velger å la oss engasjere i, eller vi kan la andre velge for oss.

Dette er hovedsakelig voksnes initiativ. Initiativ som kan ses på som et tilbud til flere barn i gruppen. Det kan også ses på som en oppfordring eller oppmuntring til å være med i en aktivitet. Det kan være lekeaktiviteter like mye som ryddeaktiviteter. Karlsen (2006) mener at evne til improvisasjon er noe av det som kjennetegner god undervisning. De som har "det" evner gjennom improvisasjon å gripe felles øyeblikk som skaper det magiske i undervisningen. Dette mener jeg også kjennetegner de voksne som evner å skape engasjement og å gjøre det som skjer til noe å være opptatt av, det handler om evnen til å bidra til felles fokus. Schibbye (2002) viser til at intersubjektivt fellesskap kan oppstå helt direkte og umiddelbart mellom mennesker. Dette temaet beskriver de voksne som inviterer og har evnen til å trekke med seg hele eller deler av gruppen, og slik rette fokus mot noe felles. I mitt observasjonsmateriale var dette et fenomen som forekom ganske ofte.

Nå rydder vi sammen.

Stine (voksen), Vilde 2,3 år, David 2, 6 år, Sebastian 2,5 år, Martin 1,10 år, Milla 2,1 år, Lise 1,11 år, Fredrik 2,6 år, Maren 2,1 år.

Det er på tide å rydde i gulvkroken. En voksen putter leker opp i ei kasse og spør; *"Kan alle hjelpe meg å putte opp i lekene?"*. To jenter kommer bort og setter i gang med å putte leker opp i kassen. Den voksne sier oppmuntrende; *"Ja, kom igjen"*. Deretter synger hun; *"Nå rydder vi sammen..."*. En gutt kommer og hjelper til. Den voksne lurar på om de får alt opp i den ene kassen eller om de må bruke den andre kassen og. Barna som rydder snur seg og ser mot kassen.

Slik jeg oppfatter dette er det en invitasjon til alle som er til stede. Den voksne begynner å rydde før hun henvender seg til barna. Hun synger også, og det kan hende hun på den måten gir signaler om at dette er "noe å være opptatt av". Syngingen gjør også at det kan oppleves som lystbetont og gøy å være med på. Barna ser hva hun holder på med, og

kanskje lar de seg inspirere av det. Når den voksne ikke synger, snakker hun om det hun gjør. Hun retter fokuset mot ryddingen og det de kan gjøre sammen. Det kan tenkes at hun på den måten retter fokuset mot at vi rydder sammen som gruppe. Hun har fokus både på det enkeltbarnet og på gruppen. Den voksne evner å skape engasjement, og barna, hennes medspillere, stiller villig opp. Hun ser ut til å fokusere på det de gjør sammen, istedenfor å rette fokus på at alle skal hjelpe til.

Voksne som ser muligheter i stedet for begrensinger, skaper mulighet til å delta for store og små. Jeg vil tilbake til Lobman (2006) og det hun sier om at dette gir fokus på det barn og voksne gjør sammen. Her er det ikke nødvendigvis aktiviteten som står i sentrum, men det de gjør sammen. Sammen skapes engasjement og glede rundt en aktivitet. Det handler om voksne som ikke gir direktiver, men heller åpner opp for at de som har lyst kan være med, voksne som evner å skape et felles fokus sammen barna. Atmosfæren er av en slik art at barna blir sett på som mulige medspillere (Johansson, 2008). Det kan tenkes at det tas utgangspunkt i det aktivt lekende barnet.

Under sofaen; ”Er det mer her eller?”

Stine (voksen), Vilde 2,3 år, David 2, 6 år, Sebastian 2,5 år, Martin 1,10 år, Milla 2,1 år, Lise 1,11 år, Fredrik 2,6 år, Maren 2,1 år.

De rydder, og den voksne stikker handa under en sofa og undrer; *”Er det mer her eller?”* En gutt svarer; *”Ja.”* Den voksne krabber nærmere, prøver å få hånden under sofaen og utbryter med overrasket stemme; *”Næh, under her! Hva er det der? Skal vi se. Hallo, en som har hoppet langt inni der.”* En gutt legger seg på gulvet ser under sofaen. En annen bøyer seg ned på huk for å se, mens en jente står litt bortenfor og ser.

Stine prater høyt om det hun gjør og skaper et engasjement rundt det å rydde. Den voksne evner å skape engasjement og spenning rundt noe som for de voksne muligens blir sett på som nødvendig og trivielt. Det kan tenkes at det er slik Steinsholt og Sommerro (2006) sier at det handler om på gjøre noe usedvanlig ut av det vanlige. Den voksne møter barna på en leken måte og slik møter barna der de er. På den måten får de mulighet til å dele felles fokus og fellesskap som gruppe. Da blir også det Schibbye (2002) sier viktig, nemlig at den enes væremåte skaper forutsetninger for den andres og omvendt.

Når de voksne har evnen til å undre seg sammen med barna, kan det de undrer seg over bli noe å være opptatt av. Det som skjer i øyeblikket blir viktigere enn å være opptatt av forhåndsbestemte mål. Det handler om å være til stede når noe skjer, en ”utfoldelse av kunnen og gjøren på en og samme tid” (Steinsholt & Sommerro, 2006:19).

Hoppe i madrassen.

Mette (voksen), Milla 2,1 år, Thomas 2,4 år, Lise 1,11 år, Vilde 2,3 år

En voksen og en gutt og tre jenter i to års alderen leker inne på ”fellesrommet”. Den voksne reiser seg og spør ; *”Skal vi løpe og hoppe der?”*. Barna ser vekselvis på henne og på madrassene. En jente peker på madrassene og sier; *”Der”*. En annen jente nikker. Den voksne sier; *”Ja, kom”*. De to jentene og den voksne reiser seg. Den voksne ser på Vilde og spør om hun er klar; *”Da hopper vi”*. Vilde sier nei. Den voksne hopper alene. Hun tar fart og lander på madrassene. Thomas som sitter på madrassene ler når den voksne har hoppet. Lise kommer løpende rett etter med vogna. Den voksne reiser seg ser bort på jenta som ikke ville hoppe og sier oppmuntrende; *”Kom da Vilde”*. Vilde løper mot madrassene og kaster seg opp i dem. Den voksne roper begeistret. Thomas ser på begge og ler. Jenta som hoppet ser mot gutten og den voksne med et smil. Lise løper mot startstreken med et smil om munnen. Den voksne ser på Thomas og lurert på om han også skal hoppe? Han venter litt og sier så *”Ja”!* Mens dette skjer, er Lise på vei mot madrassene. Den voksne sier oppmuntrende til henne; *”Kom igjen Lise.”* Vilde ser på Lise og smiler og ser deretter på den voksne. Den voksne hoier begeistret.

Her er det en voksen, som i en lekesituasjon med barna, har evne til å skape engasjement. Hun henvender seg til barna ved å si *”Skal vi..”*. Det kan oppfattes som om hun retter seg mot alle som er til stede og at det dermed kan oppleves som et tilbud til hele gruppen. Deretter retter hun seg direkte til ei jente og gir henne et tilbud om å være med. Den voksne er oppmerksom og toner seg inn på de enkelte deltagerne. Samtidig ser det ut til at det understrekes at de er en gruppe ved at hun bruker *”vi”*. Vilde vil ikke hoppe sammen med den voksne. Kanskje hun trenger å se hva det innebærer først? Den voksne hopper alene og aksepterer på den måten jentas nei. Det får meg til å tenke at denne jenta blir sett på som en med egne ønsker og intensjoner. Den voksne lager ikke problemer ut av det. Isteden åpner hun opp for at det mulig å være med for de som vil.

Jeg har tidligere nevnt Hännikäinen (1999) som sier at det er rimelig å anta at barns opplevelser av det gode liv i barnehagen, i stor grad er knyttet til at barnegruppen utvikles til et fellesskap som de selv opplever å være en del av. Stern (2007) sier at følelse av fellesskap er en av mange evner og motivasjoner som er med å skape og opprettholde grupper. Den voksnes evner og interesse for dette blir av betydning. Også opplevelsen av fellesskap i mindre grupper er viktig. De voksnes intensjoner og barns intensjoner er ikke nødvendigvis like. De deler en opplevelse, men samtidig er de ulike (Schibbye, 2002). Den voksne kommer med oppmuntringer og ikke formaninger om å være med. Når barn oppmuntres til å bidra på sin egen måte, har de mulighet til å bidra til fellesskapet ut fra sine egne forutsetninger.

4.4 "Henge seg på" – barns initiativ

Denne kategorien illustrerer fenomenet, barn som "henger seg på" et samspill som allerede er i gang mellom et barn og en voksen. Når barn "henger seg på", kommer de med initiativ til en allerede etablert dyade. Barn ser ut til å bli inspirert av det som skjer i dyaden mellom et barn og en voksen. Bae (1996) sier at fra gruppens perspektiv fungerer dyadisk kommunikasjon som inspirasjon til å gå inn i samtalen. Jeg utvider samtale til å omfatte alle uttrykk, verbale og kroppslige barn uttrykker når de tar initiativ til å "henge seg på". Initiativ fra et barn til å "henge seg på" kan føre til et kortvarig samspill mellom deltagerne. Barn henger seg raskt på og går så tilbake til det de holdt på med. Initiativ fra barn som "henger seg på" kan også føre til samspill som varer over tid, og dette kan utvikle seg til en gruppe. Et trekk ved mine observasjoner er at det ser ut til at barnas tilbud blir mottatt og akseptert.

Jeg spiser deg.

Mette (voksen), Amund 2,7 år og Thomas 2,4 år

Mette og Amund leker med en edderkopp i gulvkroken. Edderkoppen "spiser" Amund. Mette holder armene til Amund og gjentar; "*Jeg spiser deg, jeg spiser deg*". Amund ler og slenger seg ned i madrassen. Thomas sitter på gulvet i gulvkroken og pusler. Han vender blikket mot det som skjer. Thomas retter seg brått opp og vræler med et stort smil; "*Ikke ta meg*". Han går mot Mette med armen strukket frem; "*Ta meg*". Edderkoppen "*tar ham*". Thomas trekker seg unna, tar ned armene og ler.

Her er det en voksen og et barn som har det moro sammen. Thomas som oppholder seg like ved, og som tilsynelatende er opptatt av å legge puslespill, henger seg brått på det som foregår mellom de to andre ved å vræle, smile og rekke fram handen og si; *"Ikke ta meg."* Gutten kommer med et klart innspill ved å sprette opp, henvende seg til den voksne, og på den måten tydelig vise at han ønsker å være med. Den voksne oppfatter invitasjonen, tar i mot og aksepterer den ved å la edderkoppen ta ham. Thomas forsetter med puslespillet etter at edderkoppen har tatt ham.

Som nevnt kan det som skjer i dyaden oppfattes som en invitasjon til de som er i nærheten. Jeg vil trekke inn det Bae (1996:172) skriver om at førskolelæreren må være innstilt på avbrytelser og å måtte dele oppmerksomheten sin mellom barnet hun er engasjert med i øyeblikket og de barna som kommer til. At de voksne er innstilt på at det kan skje, vil ikke si det samme som at barns innspill blir møtt, mottatt og akseptert. Den voksne må ha evne og vilje til å rette fokus mot både det individuelle barnet og det som skjer i gruppen. Her tenker jeg spesielt på det at barn "henger seg på". Det blir også viktig at de voksne evner å se betydningen av å være her og nå. Myrstad og Sverdrup (2009) viser til at tilstedeværelse i øyeblikket gir mulighet til å ivareta impulsive innspill. De voksne må både ha en evne og en vilje til å gjøre det. Trekker vi inn dette som en kvalitet i samspillet, kan dette være med på å gi muligheter til spontant delta og bidra også for andre barn enn de som er i dyaden.

Gutten som "henger seg på" ser ikke ut til å være en som står utenfor og ser (Bae, 1996). Han holder på med sitt da han uforutsett kommer med et initiativ. Det ser ut til at han selv velger å gå ut og inn av relasjonen. Barn som oppholder seg i nærheten av et samspill gis anledning til å komme med raske initiativ og gis dermed anledning til å delta. Voksne som tar utgangspunkt i det aktive barnet, gir barn mulighet til å delta, og derved også en følelse av å bidra (Johansson, 2008).

Det er ikke nødvendigvis slik at dyaden utvikler seg til en gruppe og videre til et fellesskap ved at et annet barn "henger seg på". Når initiativet er kortvarig, skifter fokus den voksne fra det ene barnet til det andre. Samspillet i barnehagen preges av raske skift mellom individ og gruppe og mellom ulike barn (Bae, 2004). Det blir ikke nødvendigvis et felles fokus for alle som er til stede når et barn "henger seg på". Gutten som i utgangspunktet leker med den voksne, retter ikke fokuset mot Thomas som kommer med et initiativ. Han ligger på gulvet og ler. Skal jeg se på dette med Sterns (2007) blick, så

føler muligens ikke disse deltakerne seg som en enhet. Om det er intersubjektiv deling til stede, foregår den i dyadene og ikke i gruppen som helhet.

Lobman (2006) hevder at ser vi på samspillet ved hjelp av improvisasjonsteorier så kan det som skjer i dyaden bli oppfattet som en invitasjon til de som er til stede. Dette åpner opp for at barn henger seg på.

Lille kattepus

Stine voksen, Vilde 2,2 år og Lise 1,10 år.

En voksen og Vilde legger puslespill og synger sanger om puslespillbrikkene. Henvendt til Vilde spør den voksne om hun kan en sang om kattepusen. Lise som sitter like ved, ser opp fra puslespillet hun holder på med og sier; *"Kattepus"*. Den voksne ser bort på henne og begynner å synge med innlevelse; *"Lille katte..."* Lise forsetter; *"Pus"*. Den voksne synger videre; *"Hvor har du..."* Lise; *"Hvor har du vært"*. Den voksne; *"Jeg har vært ..."* Her bryter Vilde inn med; *"Hos mamman min"*. De synger sangen sammen. Den voksne ser vekselvis på jentene. Vilde, som i utgangspunktet sang med den voksne, ser på Lise, og smiler. De avslutter sangen sammen.

Her ser det ut til at Lise som sitter i nærheten av dyaden en voksen og Vilde er i, "henger seg på". Den voksne spør Vilde om hun kan en sang om en katt, hun svarer ikke, men den andre jenta kommer med et initiativ ved å si *"kattepus"*. Hun kommer med et initiativ som det ser ut til at den voksne tar i mot ved å synge lille kattepus mens hun holder blikket på henne. Den voksne mottar og aksepterer barnets initiativ og dermed henne som medspiller. Dette kan samsvare med det Karlsen (2006) sier om å gi elevene mulighet til å være medskapere, ved at de skaper noe nytt sammen. Barn som blir møtt på sitt initiativ, gis mulighet til å være medskaper og til å utgjøre en forskjell.

I eksemplet ser den voksne vekselvis på jentene mens hun synger sangen. Barna blir sett på som likeverdige. Schibbye (2002) sier at intersubjektiv deling dreier seg om to mennesker som deler en opplevelse (subjekt – subjekt syn), ikke et subjekt som forholder seg til et objekt (subjekt- objekt syn). Intersubjektivitet innebærer en evne til å koble seg på og dele oppmerksomhet, (Stern, 2007) da må den fungere også i gruppe ikke bare i dyaden. Her ser det ut til at begge barnas initiativ har betydning, og det kan være at

dyaden her utvikler seg til en gruppe, en gruppe som videre kan ha mulighet til å utvikle seg til et fellesskap med felles fokus.

Hännikäinen (1999) hevder at fellesskap (togetherness) handler om positive emosjonelle relasjoner. Jenta som er med fra begynnelsen, smiler til den andre jenta. Det kan være at de barna som er til stede opplever det som en berikelse at andre barn blir med. Det blir avgjørende at den voksne har evne til å ivareta både det barnet som er til stede og det som ”henger seg på”. Howes (2001) skriver at gode voksen-barn relasjoner er med på å influere gode jevnaldningsforhold; ”*Vilde, som sang med den voksne først, ser på Lise og smiler*”. Det ser ut som om Vilde synes det er hyggelig at Lise er med. Det kan være at deres medlæring om fellesskapet ikke kun dreier seg om hva barn og voksen gjør sammen, men også hva barn og barn gjør sammen. Her finnes det gode muligheter til å utvikle gode vennskskapsrelasjoner. De barna som trekkes inn i gruppen, blir med å danne et fellesskap som kan utvikle seg videre. Barns medlæring kan da også bli at det er mulig å bli med og at det sees på som noe positivt for enkeltbarnet og for fellesskapet.

Schaffers (1984) undersøkelse tok utgangspunkt i at barnet trenger den individuelle dyadiske oppfølgingen for å få en god selvfølelse. Bae viser også viktigheten av de dyadiske samspillene. Det er viktig at enkeltbarnets initiativ blir møtt og at barnets opplevelser blir tatt på alvor. Hännikäinen (1999) skriver at fellesskap er en manifestasjon av barnehagelivet. Når de voksne evner å ta vare på enkeltbarnet i gruppen, og klarer å trekke enkeltbarnet inn i gruppen, må det å kunne være en del av gruppen også bety noe for hvert enkelt barn i gruppen.

Barnehagelivet er hektisk og med mange deltagere. De dyadiske samspillene blir påvirket av konteksten rundt. Mulighetene for de rene dyadiske samspillene er færre (Bae, 2004; Schaffer, 1984). Den voksnes evne til å trekke inn barnet slik at det gagnar gruppen og slik at den som er med fra starten av føler seg ivaretatt, blir viktig. Om barn får erfaring med at deres initiativ blir mottatt og akseptert, blir det muligens lettere å prøve igjen senere enn om de opplever at deres initiativ ikke blir møtt. Mulighetene til å henge seg på er større i en atmosfære av det samspillende slaget, enn om den skulle være av den kontrollerende slaget. I en samspillende atmosfære blir barns initiativ sett på som viktige, og barna de har mulighet til å bidra. Dette kjennetegnes ved at den voksne tar utgangspunkt i det aktive barnet Johansson 2008. I en kontrollerende atmosfære, blir barn sett på som irrasjonelle og deres initiativ kan oppfattes som irritasjonsmoment.

Gå på piknik.

Mette (voksen), Lise 1,11 år, Thomas 2,4 år, Milla 2.1 år, Vilde 2.3 år, Mina 1,3 år, Sebastian 2,5 år.

En voksen og syv barn fra ett til to års alderen er til stede ved kjøkkenbenken. Den voksne har vært inne på en annen avdeling og lånt leker. En jente har fått låne en vogn. Den voksne gir Vilde en trillebag. En jente går nærmere trillebagen mens en gutt og en jente står og ser. Den voksne ser opp i bagen og oppdager at det er masse "mat" der. Hun ser på Vilde som holder trillebagen og sier; *"Nå kan du gå på piknik"*. Tre av de andre barna ser mot bagen og Vilde som holder den. Den ene jenta flytter seg nærmere. Hun går bort og ser ned i bagen. Den voksne ser på Vilde med trillebagen og sier. *"Se her da, da kan du gå på piknik. Her er det pizza, sjokolade, pølse og brus."* Tre andre barn tar mat opp fra bagen. En gutt kommer nærmere. Den voksne spør Vilde som holder trillebagen om hun skal gå på piknik. 5 barn har fokuset vendt mot bagen. Den voksne peker mot fellesrommet; *"Dere kan ha piknik der"*. Vilde med bagen peker dit den voksne peker samtidig som hun "smaker" på maten. Den voksne sier til Vilde; *"Du får ta med deg bagen da Vilde så kan dere gå på piknik. Ikke sant"?!"*

Dette eksemplet har en forhistorie hvor den voksne sier høyt henvendt til Vilde; *"Skal vi gå på Måne og finne noen leker"?* Det kan være at det i denne setningen ligger en åpen invitasjon til alle som ønsker å være med. Det er ikke sikkert det er ment som det, men kanskje oppfattes det slik av de som er til stede. Den voksne retter fokuset mot noe som skal skje. Det ser ut til at hun har fokus mot et enkelt barn, men flere er til stede (Bae, 1996a). Her kan det tenkes at den voksne bevisst velger å holde fokus på ett barn av gangen selv om hun merker at mange viser interesse. Muligens kan det være som Schaffer (1984) sier, at de voksne henvender seg til barna i gruppen som om de var en serie dyader. Det kan også være situasjonsavhengig. Vilde har vært med ut og hentet trillebagen. Kanskje har hun plukket den ut selv. Det kan være grunnen til at den voksne lar Vilde ha trillebagen, selv om den trekker til seg oppmerksomheten fra mange flere. Det kan også tenkes at den voksne ikke reflekterer så mye over hvorfor hun henvender seg til enkeltbarnet. Samtidig ser det ut som gruppen blir trukket med ved at de andre får komme med sine initiativ.

Det som tilsynelatende er en individuell kontakt oppleves også som et tilbud til de som er til stede. For at barn i det hele tatt skal ha anledning til og "å henge seg på", må

muligheten til det være til stede. Som nevnt forholder den voksne seg her til enkeltbarnet når hun presenterer lekene. Samtidig åpner den voksne for de andres tilbud ved å la alle barna sammen med Vilde utforske det som er i bagen. Slik sett kan det sies at hun allerede har trukket dem inn og at det utvikler seg til en gruppe med et felles fokus. Voksne som ikke har behov for kontroll, men lar barn bidra, er med på å åpne for slike muligheter. I en atmosfære hvor barn blir sett på som "a fellow beeing" (Johansson, 2004) gis de mulighet til å komme med sin interesse og nysgjerrighet for det som skjer. Barna blir tatt på alvor, blir sett på som aktive, og blir dermed noen som har noe å bidra med til fellesskapet. Det blir viktig for den voksne å finne balansegangen mellom enkeltbarnet og gruppen. Den voksne trekker de andre barna med seg ved å si til Vilde; *"Du får ta med deg bagen da Vilde, så kan dere gå på piknik"*. Her går den voksne språkmessig fra å rette seg mot enkeltbarnet til å rette seg mot hele gruppen. Den voksne ser enkeltbarnet samtidig som hun trekker med gruppen (Schaffer, 1984).

Den voksne retter seg mot et enkelt barn og sier samtidig du. Det ser ut til at fokuset på enkeltbarnet og bruken av "du" ikke nevneverdig forstyrrer barnas interesse for det som skjer. Det kan tenkes at de "henger seg på" uten en åpen invitasjon. "Du" endres seinere til "dere" og slik sett ser det ut til at deres initiativ blir mottatt og akseptert. Skal vi se på det med improvisasjonsbriller uttrykker Lobman (2006:458) det slik; "When a player makes an offer it becomes the collective property of the troupe".

Et mønster i observasjonsmaterialet er at det er stor åpenhet for at barn kan "henge seg på" samspillet i dyaden, og at deres initiativ i stor grad blir møtt av en voksen. Det kommende eksemplet viser også barn som henger seg på. Samtidig er det et barn som protesterer.

Lese i gulvkroken.

Mette (voksen), Mina 1,3 år, Vilde 2,1 år og Lise 1,10 år

Mette og Mina sitter og leser. Vilde kommer og setter seg ned ved siden av Mette. Mette ser på henne og spør om hun skal lese. Mina som sitter der fra før snur seg mot boka, legger hendene ned på den, ser opp på Lise som har kommet til og sier besluttsomt; *"Nei"*. Den voksne ser ikke på Mina og inviterer også Lise med til lesestund.

En voksen og ett barn sitter og leser idet det kommer flere barn til som ønsker å være med. En jente ”henger seg på” ved å sette seg ned ved siden av den voksne. Den voksne snur seg mot jenta og spør; ”Skal du lese, Vilde.” En annen jente blir møtt med samme spørsmålet. Her ser ut til at Mina som leser med Mette ikke liker andre kommer og setter seg ned. Mina viser ganske tydelig at hun ikke vil at de skal lese sammen med dem ved å legge hendene ned i boka og si et klart ”nei”, samtidig som hun ser opp på Lise som står foran henne. Her viser et barn motvilje, men den voksne trekker de to andre likevel med.

Den voksne er lydhør overfor de barna som kommer til. Spørsmålet er om hun er lydhør overfor hun som allerede er til stede. Det kan se ut til at mulighetene til å kunne ”henge seg på” går foran hensynet til enkeltbarnet. Dette går på bekostning av de barna som ønsker den voksne for seg selv. Det blir mindre plass til de rene dyadiske samspillene som varer over tid (Bae, 2004), og samspillet i gruppen blir prioritert framfor dyaden. Nå er dette en situasjon hvor den voksne sitter på gulvet i ”gulvkroken”. Det i seg selv ser ut til å oppleves som en mulighet til og ”henge seg på” for barna, en voksen på gulvet kan virke som en invitasjon til alle som ønsker det.

For å opprettholde de rene dyadiske samspillene uten forstyrrelser, må det tas hensyn til enkeltbarnet i gruppen. Ved at den voksne greier å balansere flere barns hensyn mot hverandre og kommunisere slik at alle føler at deres behov er rimelige, vil de oppleve variasjon og veksling mellom å være involvert i dyadisk aktivitet og det å delta i større grupper. Bae (1996) skriver at barn skal utvikle ferdigheter spesielt til det å forholde seg til en gruppe. Det ser ut til at dette å finne seg i at de andre ”henger seg på” blir noe av det de skal lære.

4.5 ”Medoppleve” – være til stede – de barna som står og ser

Som tidligere nevnt, viser Bae (1996) til at det alltid står et barn og observerer. Denne kategorien illustrerer de barna som følger med på det som skjer. Det innbefatter de som ser på fra avstand, de som er nært innpå, de som tydelig følger med på det som skjer og de som stopper opp, og ser på en liten stund eller i korte glimt. Det kan også være de som ser på før de ” henger seg på”. Mine observasjoner synliggjør at barna ofte stopper opp et lite øyeblikk midt i en aktivitet og ser eller følger med på hva som skjer før de går videre. Det jeg hovedsakelig tar opp her, er de som tydelig står og ser.

Bjørnen sover

Mette(voksen), Amund 2,7 år, Martin 1,10 år, Maren 2,1 år, Thomas 2,5 år.

En voksen og fire barn i to års alderen leker ”Bjørnen sover”. Thomas ligger under teppet og er bjørn. De synger; “ *Kan man aldri være trygg*”. Den voksne tar samtidig på Martin. Amund som sitter på en stol og ser på, ler og sier; “*Ehe, han er borte*”. Deretter vræler han høyt i skrekkblandet fryd. Han reiser seg og løper bort til de som leker.

Flere barn og en voksen leker ”Bjørnen sover”. Amund som sitter på en stol, er ikke med i leken. Han sitter og ser på, men samtidig ser det ut til at han engasjerer seg i det som foregår ved at han kommenterer og kommer med et utbrudd. Amund har nylig vært med i leken. Det ser ut til at han kjenner hendelsesforløpet og deler muligens opplevelsen med dem. Det kulminerer i et vræl fra hans side. Deretter ”henger han seg på” leken.

Amund har vært med i leken, setter seg så ned og deretter ”henger han seg på” igjen. Slik Kampmann (2008) beskriver atmosfære, er atmosfære et uttrykk for barns umiddelbare opplevelse av og tilgang til de handlerom barnehagen gir dem. Det kan se ut til at Amund har en opplevelse av at det er mulig å gå ut av leken og senere bli med igjen. Kampmann (2008) trekker også fram at atmosfære kan forstås i forhold til hvordan det enkelte barn i løpet av dagen sanser og fornemmer sin væren i institusjonsrommet. Det kan være at et barn som går ut av en lek ikke nødvendigvis tenker på seg selv som en som har gått ut av eller avsluttet leken.

Fredrik står og ser

Fredrik 2,5 år

Noen barn og en voksen leker Bjørnen sover. Litt på avstand står Fredrik og ser på. Kroppen og ansiktet forandrer seg ettersom handlingen i ”*dramaet*” skrider frem. Når bjørnen våkner og vræler og noen barn ler, ler Fredrik også.

Fredrik står litt bortenfor og følger med. Det ser ut til at han er med på opplevelsen selv om han ikke er med på leken. Blikket er rettet mot det som skjer, og kroppen følger med. Han lever seg inn i det og ler når de andre ler. Selv om et barn ikke ønsker å være med, trenger det ikke bety at det ikke er interessert. Det ser ut til at Fredrik viser stor interesse for det som skjer.

Dette ligner på det jeg har beskrevet over. Forskjellen er at her er det et barn som ikke velger å være med, men heller velger å følge med. I det andre eksemplet velger barnet å gå ut og inn av leken. Bae (1992) påpeker viktigheten av å skape en atmosfære som gir rom både for individuell utfoldelse og gruppefelleskap. Dette er med å gi barn mulighet til selv å velge om de ønsker å være med eller ikke. Atmosfæren er av en slik art at Fredrik har mulighet til å stå utenfor og se samtidig som han har mulighet til å være med hvis han ønsker det. Sandvik (2001) skriver at når det er tillat bare å sitte og se, gis det tid til å puste med magen å hengi seg til det man betrakter.

Kampmann (2008) skriver at institusjonens fysiske og romlige rammer utgjør et ganske vesentlig aspekt av den atmosfæren barna skal ferdes og handle i, og som de selv bidrar til utviklingen av. Barns ønske om å stå og se på leken eller gå ut og inn av leken er noe barn selv velger, og de er slik med på å bidra med til de mulighetene de har. Uansett kan en ikke komme bort fra de voksens bidrag til atmosfæren. Det er de voksne som er med på å sette normen for hva som er mulig. Barn som får mulighet til å slenge seg på en aktivitet og gå ut og inn blir forstått, i motsetning til barn som blir møtt med et ”nei, nå hadde du bestemt deg for å ikke være med mer”. Hvordan barn som velger å ta seg slike pusterom blir møtt når de er ønsker å delta igjen, blir av betydning.

Det er ikke alltid slik at barn som står og følger med på leken, velger det fordi de ønsker det selv. Det kan være at de har lyst til å være med, men ikke tør. Da er det viktig å ha voksne som ser dem og som kan hjelpe dem og oppmuntre dem til å bli med. Her blir det også et spørsmål om de som står og følger med er en del av fellesskapet eller om de er utenfor.

Mettespøkelset

Mette (voksen), Thomas 2,4 år, Vilde 2,2 år, Lise 1,10 år og Milla 2,1 år.

En voksen og en gutt og tre jenter i to års alderen leker i madrassen på fellesrommet. Den voksne har hoppet som spøkelse. Hun legger teppet over seg selv og en jente; ”*Jeg har fanget Lise.*” De tre andre ser på med et smil om munnen. De dukker fram fra teppet. Den voksne lager en spøkelseslyd og ser på de andre. Jenta under teppet ser opp på en annen jente og på den voksne og smiler. Hun reiser seg. Gutten som står og ser på hyler begeistret; ”*Uaah*”, trekker overkroppen litt bakover, løfter armene og lager ”*løveklør*” .

Dette er en lek som har vart lenge. Alle har tidligere hoppet i madrassene. Her tar den voksne initiativ til å utvikle leken. Den voksne er engasjert til stede, hun har fanget en jente og de gjemmer seg under teppet. Hun trekker med seg de andre ved at hun forteller hva hun gjør. De andre barna står rundt og smiler. Det kan være at alle er med i interaksjonen eller leken, men samtidig blir de stående og se på leken mellom de to andre. Det ser ut til at de er både tilskuere og deltagere på en gang. De trekkes inn igjen ved at den voksne lager spøkelseslyd. Dette kan ligne på borte – bø leken som mange barn liker å leke sammen med voksne. Den voksne lager spenning og er med på å løfte opplevelsen. De deltar på hver sine måter. Thomas er mer tydelig kroppslig enn de andre, han bruker kropp og stemme. Dette forstår jeg som at deltagerne deler en opplevelse, men de kan ha forskjellige opplevelser av den (Schibbye, 2002).

Dette er et eksempel hvor barna er både deltagere og tilskuere. Selv om den voksne inviterer dem med, velger de selv å stå og se på. Jeg velger å ha med dette eksemplet under dette temaet, og trekker fram Böhme (2001, i Dupont, 2008) som ser på atmosfære som noe mellom, ikke forstått som noe relasjonelt, men selve relasjonen. Atmosfære og omgivelser er til stede på en og samme tid, og slik blir fornemmelse av nærvær blir viktig. Atmosfære er med å skape erfaring, i nærværet mellom mennesker og ting (Böhme, 2001, i Dupont, 2008). Her er det nettopp fornemmelsen av nærvær som er til stede.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet og reflektert over kategoriene i empirien opp mot undersøkelsens ulike perspektiver. Samspillene er komplekse og mangfoldige og fører med seg muligheter til samhandlinger mellom barn og voksne i småbarnsgruppen, ved at de voksne ser og imøtekommer det individuelle barnet i gruppen.

I neste kapittel skal drøfte hovedpunktene i funnene opp mot sentrale begreper og annen relevant forskning.

5 Avsluttende refleksjoner

I denne avsluttende delen vil jeg trekke noen linjer og summere opp noen av punktene i min drøftning ut fra min problemstilling, samt drøfte det teoretiske og metodologiske utgangspunktet. Helt til slutt vil jeg si noe om pedagogiske konsekvenser og veien videre. Sentrale deler i denne undersøkelsen er polyaden, barn og voksnes initiativ og de voksnes betydning. Sentrale begreper i denne undersøkelsen er atmosfære, improvisasjon, gruppe

og felleskap og deling av felles oppmerksomhetsfokus. Med disse perspektivene har jeg hatt mulighet til å ta tak i den opplevelsesmessige siden av samspillet mellom barn og voksne i småbarnsgruppen. Jeg har hatt fokus på hva barn og voksne gjør sammen istedenfor på forhåndsbestemte mål. Dette trekker også fram betydningen av å kunne imøtekomme barns initiativ og sammen skape noe i øyeblikket her og nå. Bae (2004:241) har brukt dialektiske relasjonsteorier i sin avhandling og viser til at i samspill med småbarn er det viktig også å ha oppmerksomhet mot følelsesmessige og opplevelsesmessige aspekter, ikke bare mot kognitive eller innholdsmessige og saklige side. De relasjonelle sidene ved undersøkelsens perspektiver har gitt meg mulighet til å fokusere på hva deltagerne gjør sammen som skaper muligheter for gode opplevelser i gruppen. Spesielt har improvisasjonsteorier gitt meg mulighet til å trekke fram det individuelle barnets bidrag i gruppen. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet nedenfor.

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har det blitt tydeliggjort for meg at dette er en undersøkelse om muligheter. Det dreier seg om småbarnas muligheter til å bidra i sitt eget liv i småbarnsgruppen, og hvilke erfaringer de små barna får om livet i gruppen og felleskap. Det er på samme tid en undersøkelse om de voksens betydning, og deres evne og vilje til å være med å skape disse mulighetene.

5.1 Samspill under polyadiske forhold

Småbarn lever livet sitt i gruppe, hvor de har mulighet til å inngå i sosiale relasjoner med andre barn og voksne. Denne undersøkelsen har rettet fokuset på samspillet mellom barn og voksne under polyadiske forhold. Dette har igjen åpnet for muligheten å fokusere både på gruppen og det individuelle barnet. Hvordan disse sammen skaper gode vilkår for et godt fellesskap og et godt liv i småbarnsgruppen og til å dele opplevelser her og nå.

Resultatene viser at samspill i småbarnsgruppen er sammensatt. Barn i denne småbarnsgruppen fikk, slik jeg så det, gode erfaringer om det å være i gruppe gjennom muligheter til å bidra ved å ”henge seg på”. Dette har i undersøkelsen blitt presentert som en egen kategori barn ”henger seg på” en allerede etablert dyade. Dette er et gjennomgående trekk i funnene. Barna ser ut til å ”henge seg på” der de ønsker å delta. De ser ut til å bli inspirert av det som foregår i umiddelbar nærhet og av en lyst til å være med der det skjer. Barn som blir møtt på sitt initiativ får mulighet til å være medskaper. Bateson (1972) referert i (Myrstad & Svedrup, 2009) hevder at når initiativ og uttrykk blir mottatt og ikke avvist, utgjør det ”forskjellen som gjør en forskjell”. Det individuelle

barnet blir tatt vare på ved at de har mulighet til å bidra og influere i barnehagens hverdagsliv, og dermed få virke med i fellesskapet.

Funnene i empirien viser at det er plass til det individuelle barnet i gruppen. Det individuelle barnet er synlig i gruppen ved at det gis mulighet til å komme med egne innspill til det som foregår. Ved å trekke fram improvisasjonsteorier som et perspektiv til å analysere samspillene, fikk jeg et perspektiv som synliggjør at barn "henger seg på" et samspill som allerede er i gang mellom en voksen og et eller flere barn. Improvisasjon kan forstås som noe som oppstår her og nå i en aktivitet hvor deltagerne sammen skaper noe nytt og uforutsett (Lobman, 2006; Steinsholt & Sommerro, 2006). Med dette perspektivet gis det mulighet til å nyansere det som skjer mellom barn og voksne med henblikk på flere deltagere. Det er et fokus på hva og voksne gjør sammen og muligheter for å trekke inn det individuelle barnets bidrag.

Myrstad og Sverdrup (2009) bruker improvisasjonsteori for å belyse hvordan medvirkningsbegrepet i større grad kan knyttes til barns aktive deltakelse i barnehagens felleskap. I en slik ramme handler det om å åpne opp for ett til tre åringenes måter å utrykke seg på, både gjennom kropp og verbale ytringer (Myrstad & Sverdrup, 2009:56). Dette er noe som kjennetegner mine resultater. Ved at de voksne åpner opp for småbarns måter å utrykke seg på, har de mulighet til å bli meddeltagere. Myrstad og Sverdrup (2009) påpeker viktigheten av å ha kompetanse om improvisasjon, og at i barnehagen dreier dette seg om kompetanse i forhold til det tema, som er gjenstand for improvisasjon og kompetanse i kunsten å improvisere. I denne undersøkelsen har jeg vist til at mye av samhandlingene kan gjenkjennes i grunnelementene i improvisasjon. Det er mulig at evnen til å improvisere ligger nært opp til evnen til å inngå i gode samspill med andre. Temaene som tas opp i samspillet mellom barn og voksne forekommer spontant i øyeblikket. Det dreier seg om en evne og vilje til å føre temaet videre uansett kunnskap.

Odden (2005) har i sitt forskningsprosjekt valgt improvisasjon som et begrep for å beskrive pedagogens profesjonalitet når de tar valg direkte i situasjonen. "Improvisasjon kommer til uttrykk når pedagogene tar valg og gjør prioriteringer i øyeblikket" (Odden, 2005:69). Hun trekker fram at pedagogene forholder seg aktivt til barns spontane aktivitet. I denne undersøkelsen kan dette kjennes igjen, ved at barns spontane væremåte blir sett på som verdifull og møtes med respekt. Samtidig har improvisasjon slik det blir sett her en begrensning i forhold til min undersøkelse, da den tar tak i det den voksne gjør, og ikke hva den voksne og barn gjør sammen. I denne undersøkelsen rettes

improvisasjonen mot samspillet mellom barn og voksne, hva begge parter bidrar med som er med å bringe samspillet videre.

På denne måten gis barn og voksne også mulighet til å være en del av et fellesskap. Det gode livet i barnehagen avhenger i stor grad av at barnegruppen utvikler seg til et fellesskap som de selv opplever å være en del av (Hännikäinen, 1999). Dette er et trekk som kommer tydelig fram i resultatene. Alle deltagerne er sammen om å skape dette fellesskapet, men i bunn må det ligge en vilje og en evne til å se det individuelle barnet i gruppen. For å kunne ivareta fellesskapet, må de føle at de kan være en del av det. Det individuelle barnet er synlig i gruppen ved at de har mulighet til å komme med innspill til fellesskapet og det som skjer i gruppen. Dette åpner opp for at gruppen utvikler seg til et fellesskap. Det bør være plass både til det individuelle barnet og gruppefellesskapet. Det er felleskap i de nære øyeblikkene som ser ut til å knytte dem sammen som en gruppe. Greve (2007a:289) skriver i sin avhandling at det som i særlig grad er med å markere en vennsksrelasjon mellom barna, er når barna uttrykker en opplevelse av et felles "vi", opplevelsen av et felles "vi" kan bli etablert i barns møte med hverandre. For at det skal oppstå et felles "vi" i et møte mellom barna, må det være gjensidighet til stede. Dette kan gjenkjennes i den felleskapsfølelsen barn og voksne har når de retter fokus mot noe felles. *"Det er oss der opp på veggen",* eller *"Alle"* ser på edderkoppene.

Kampmann (2008) skriver at institusjonens fysiske og romlige dimensjoner utgjør et ganske vesentlig aspekt av den atmosfæren barna skal ferdes og handle i, og som de selv bidrar til utviklingen av. "Medoppleve" er et begrep som i denne undersøkelsen er brukt på de som står og ser, de som ikke er direkte med i samspillet, men kanskje er med allikevel. Dette omfatter de som ser på fra avstand, de som er nært innpå, de som tydelig følger med på det som skjer, og de som stopper opp og ser en liten stund eller i korte glimt. Det kan også være de som ser på før de "henger seg på". Her tar jeg hovedsakelig opp de som tydelig står og ser. Dette er et fenomen som forekommer ofte, og det ser ut til å finnes flere variasjoner av dette. Det kan være barn som står og ser fordi de ønsker kontakt og har lyst til å være med. Disse barna trenger kanskje hjelp til å komme med i leken. Her ønsker jeg å poengtere at det ikke nødvendigvis er slik at de som står og ser ønsker å være deltager. Det ser ut til at de velger å observere samhandlingene i stedet for å være med. Det ser også ut til at noen bruker det å stå og se som et pusterom før de haster videre. Slik jeg har tolket Kampmann (2008), kan det være at de opplever seg som deltagere selv om de står og følger med eller går ut av leken et lite øyeblikk for så å vende tilbake. Kampmann bruker atmosfære som et uttrykk for barns umiddelbare opplevelse av og

tilgang til de handlerom barnehagen gir dem. Jeg skal ikke komme med noen klare svar på dette. En tanke jeg har om å medoppleve, er at de som står og ser, medopplever og erfarer det som skjer, og at de bidrar til fellesskapet på sin måte. De er likevel med å gi sitt bidrag til atmosfæren og fellesskapet.

5.2 De voksnes betydning

Resultatene viser at barns spontane væremåte og opplevelser får gode betingelser om de voksne evner å rette fokuset på gruppen her og nå. Innledningsvis i dette kapitlet påpekte jeg at dette er en undersøkelse om muligheter. Livet i gruppe arter seg på mange måter, og jeg ser at de voksne har stor betydning for hvordan livet i gruppen blir. Voksnes evner til å imøtekomme barns initiativ blir viktig i forhold til barns muligheter til å bidra med sine spontane innspill og væremåte. De voksne er med på å skape de mulighetene barn får, og deres evne til å bygge relasjoner og se det individuelle barnet og gruppen under ett, har stor betydning. Myrstad og Sverdrup (2009:63) bruker betegnelsen ”spontane rom” som en kategori på voksen – barn samspillet hvor improvisasjonsløp kan spores. De viser til Veine (2006), som hevder at i det spontane rom gis en adgang til et felles paradigme hvor man blir integrert med sine sosiale omgivelser. Dette kan forstås som deling av oppmerksomhet, følelser og intensjoner (Stern, 2003). Jeg har ikke brukt ”spontane rom” i denne undersøkelsen, men mener at ”spontane rom” uttrykker godt hva det handler om når vi snakker om å være i øyeblikket her og nå. Barn viser interesse for og blir inspirert av det som foregår og ”henger seg på”. Om de blir trukket med, avhenger i stor grad av de voksnes reaksjon på deres spontane væremåte. For å møte barn i det ”spontane rom”, stilles det krav til de voksne. Den voksne må ha evne og vilje til å rette fokuset både mot enkeltbarnet og mot det som skjer i gruppen. Mulighetene for at dette i det hele tatt skal skje, avhenger av de voksnes syn på barn.

I undersøkelsen anvendes atmosfære, til å beskrive hvordan de voksne imøtekommer barns spontane uttrykk og væremåte. Dette er en pedagogisk atmosfære som skal forstås som en helhet, og som skapes mellom barn og voksne i en pedagogisk sammenheng (Johansson, 2008). Å trekke inn atmosfære som et teoretisk perspektiv, har gjort at jeg har hatt mulighet til å se de voksnes betydning for hvordan fellesskapet utvikler seg, og deres betydning for barns mulighet til å ha innflytelse på sitt eget liv og til å delta i fellesskapet. Med pedagogisk atmosfære som perspektiv, er det hvordan de voksne evner å forholde seg til barna som er i fokus. Atmosfære gir et helhetlig perspektiv for hva som ligger til grunn for de voksnes handlinger.

Om atmosfæren er samspillende, ustabil eller kontrollerende har mye å si for hvordan barn blir møtt på sine initiativ. Østrem (2008) mener at barn er i en assymetrisk relasjon og en i utsatt subjektposisjon i forhold til voksne som gruppe. Det er ikke til å komme bort fra at de voksne har stor makt i sitt arbeid med småbarna. Bae (1995) viser til voksnes definisjonsmakt, som viser at voksne er i en mektig posisjon vis-a-vis barnet når det gjelder deres opplevelse av seg selv. Hundeide (2003: 30) sier det på denne måten: ”Hvordan du definerer et barn som virkelig, kan bli virkelig i sin konsekvens”. Ut fra resultatene kan det se ut som barna var godt forankret i muligheten til å delta og bidra til fellesskapet. Resultatene viser at en samspillende atmosfære er med å løfte barns opplevelser. Dette forutsetter et syn på barn som ”a fellow beeing” og syn på læring som at barnet har kapasitet og muligheter til å bidra. Slik får barn stort spillerom, og opplever voksne som er lydhøre ovenfor deres initiativ.

Den kontrollende og den ustabile atmosfæren var til stede i enkelte perioder med mange barn til stede og også i forhold til enkeltbarn. Det kan være at det er lettere å forholde seg til barna når alt går på skinner. Et eksempel fra resultatene viser den voksne som passer på. *”Nå er jeg alene her, så da må jeg sitte her og passe på.”* Her er det en situasjon hvor det kan tenkes at den voksne vil ha kontroll. Samtidig viser resultatene voksne som møter barna i ”spontane rom” i tilsvarende situasjoner. De fire ansatte på avdelingen hvor jeg utførte min undersøkelse var ganske forskjellige som typer og hadde hver sine styrker som de brukte i sitt arbeide med barna. Det var den rolige typen som imøtekom barns initiativ på en rolig, men likevel engasjert måte, i kontrast til ”tjo hei, nå har vi det gøy sammen typen”. Det disse voksne har til felles, en imøtekommenhet ovenfor barna, og at de er nærværende og tilstede i forhold til barna. Det kan sidestilles med hva Bae (2004) og Schibbye (2002) sier om at å anerkjenne barn, er å gi dem rett til sinn egen opplevelse. Er derimot forskjelligheten basert på atmosfære, syn på barn og syn på læring, kan det gå utover barns muligheter. Manglende innlevelse, fjernhet, kontrollerende - lukkede spørsmål, definering, omforming og avkreftelse kan være med å undergrave anerkjennelse (Schibbye, 2002). Dette kan kjennes igjen i den ustabile og den kontrollerende atmosfæren.

Barns spontane væremåte får gode kår om de voksne evner å rette fokuset på gruppen her og nå, dele livet i øyeblikket istedenfor å rette seg mot forhåndsbestemte mål. Ta utgangspunkt i det.

5.3 Videre forskning

Jeg sitter ikke igjen med noen konkrete svar etter arbeidet med denne undersøkelsen, men heller med undring, tanker, refleksjoner og flere spørsmål. Avdelingen hvor jeg utførte min undersøkelse var liten og trang. De levde livene sine tett inn på hverandre. Det kan være en medvirkende årsak til at barn og voksne hadde nære relasjoner til hverandre, men det trenger nødvendigvis ikke være slik. Det hadde vært veldig interessant å følge opp funnene og refleksjonene fra denne undersøkelsen og foreta en undersøkelse i en basebarnehage. Seland (2009) viser til at på grunn av kjernetid og bemanningstetthet, er det en fare for at de voksne i basebarnehager blir overvåkere og organisatorer, snarere enn deltakere i barns opplevelser. Da kan det være interessant å se om det finnes spor av det samme der, eller om det er annerledes?

En annen vei som hadde vært spennende å følge er ett - åringens vei. I hvor stor grad er ett åringen med å bidra til gruppen og fellesskapet? Blir den individuelle ett - åringen inkludert inn i gruppen og fellesskapet på lik linje med de andre? Blir ett - åringen initiativ møtt med lydhøre voksne i samme grad som de større barna. Blir alle barn bekreftet som samspillspartnere og bidragsytere uansett alder, kjønn og etnisitet (Myrstad & Svedrup, 2009)? Det hadde også vært interessant å utvikle ”medoppleve” begrepet videre, og ha mulighet til å se nærmere på hva det innebærer.

5.4 Avsluttende kommentar

Arbeidet med den undersøkelsen har vært givende og lærerik. Jeg har fått innsikt i livet i småbarnsgruppen på en annen måte enn den jeg hadde fra egen praksis og videreutdanning. Jeg rettet oppmerksomheten på noe som jeg selv har vært en del av som førskolelærer i småbarnsgruppen, men som jeg ikke har reflektert så bevisst over som jeg nå har hatt mulighet til.

I denne undersøkelsen står småbarnsgruppen som jeg var å gjorde min undersøkelse i som representant for samspill mellom barn og voksne. Undersøkelsen springer ut av min forforståelse, samt observasjonsmaterialet fra barnehagen. I forskning vil konteksten rundt møtene med barna og diskursene som råder i barnehagen være førende for barnas uttrykk (Eide, Hognestad, Svenning, & Winger, 2010:37). Undersøkelsen viser hvordan samspillet kan foregå i denne småbarnsgruppen, sett med mine briller. Det er jeg som forsker som har valgt perspektivene og hvilke blikk jeg har rettet mot tema og problemstillingen. Denne undersøkelsen er av dagligdagse situasjoner som er

gjenkjennelige for andre. Jeg har ikke hatt til hensikt å generalisere, men å se på hva som kan beskrive samspillet i gruppen på nettopp denne avdelingen. De som leser undersøkelsen kan oppfatte teksten og innholdet i den som parallell til egne erfaringer (Postholm, 2010). Jeg håper å kunne bidra med noen refleksjoner gjort på bakgrunn av det som er skrevet i undersøkelsen, og at de som jobber med barn kan kjenne seg igjen, og få inspirasjon til å bli bevisst samspillet slik det kan foregå i småbarnsgruppen. I tillegg hva som må ligge til grunn for mulighet til å dele gode samspillsopplevelser. Atmosfære og improvisasjon kan begge brukes til å reflektere over i hvilke grad de voksne har en holdning til barn som åpner opp for gode samspillsopplevelser hvor småbarna har mulighet til å bidra, og hvordan barn får mulighet til å bidra.

Dette var funn som kom fra denne barnehagen. Hadde min undersøkelse blitt foretatt et annet sted kunne resultatet av undersøkelsen blitt en annen. Her kunne det ha dukket opp andre interessante perspektiver på temaet samspill mellom barn og voksne.

6 Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Alvestad, T. (2009). Barnehagen som læringsarena for de yngste barna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), 10.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner* (pp. s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse (pp. s. 129-148).
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2005). Troubling the identity of a researcher. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 283-291.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* [Oslo].
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande. En metodologisk reflektion. *Nordisk barnehageforskning*, 3(1), 17-26.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere, <http://www.phenomenologyonline.com/articles/bollnow.html>
- Center for Comprehensive School, R., & Improvement. (2009). *Developing A Positive School Climate. Newsletter: Center for Comprehensive School Reform and Improvement*.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH (Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora)
<http://www.etikkom.no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dupont, S. (2008). Atmosfære er kropslig. In U. Liberg, Dupont, Søren (Ed.), *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (pp. 17 - 34). København: Akademisk forlag.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B., & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen stemmer om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*(3), 31-46.
- Ekholm, B., & Hedin, A. (1993). *Det sitter i veggene!: barnehageklimaets betydning for barns og voksnes utvikling*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International journal of early education*, 39(Number 1), 11-38.
- Ese, K. (2008). Det kommer musikk ut av hullet. *Barnehagefolk*, 3, 6-7.
- Fennefoss, A. T., & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket: videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Greve, A. (2007a). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Høgskolen i Oslo, [Oslo].
- Greve, A. (2007b). Vennskap mellom små barn i barnehagen. In N. Winger (Ed.), *Forskning i små barns hverdagsliv. Noen forskningsmetodologiske utfordringer* (pp. 120 - 127). [Oslo]: Høgskolen i Oslo.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Howes, C. (2001). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Children's Second Grade Peer Relations. 9(2), 14
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Hännikäinen, M. (1999). Togetherness--A Manifestation of Day Care Life. *Early Child Development and Care*, 151, 19-28.
- Jensen, B. H. L. (2009). "Kendetegn ved det gode samspill mellom voksne og barn i en børnehagegruppe med 3-6 årige". Universitetet i Oslo, Oslo.
- Johannesen, N. (2002). "Det glemte språket": hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Johansson, E. (2004). Learning Encounters in Preschool: Interaction between atmosphere, view of child and of learning. *International Journal of Early Childhood* 36(2), 9-26.
- Johansson, E. (2008). Atmosfære og pædagogik *Atmosfære: i pædagogisk arbejde* (pp. s. 35-59). København: Akademisk forl.
- Kampmann, J. (2008). Atmosfæriske forstyrrelser *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (pp. 60 - 75). København: Akademisk forlag.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (pp. s. 239-259). [Oslo]: Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og undersøkelser*. [Oslo]: Akademi [distributør].
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An Analytic Tool for Examining Teacher-Child Interactions in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455-470.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Myrstad, A., & Svedrup, T. (2009). Improvisasjon - et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn*(2), 18.
- Myrstad, A., & Svedrup, T. (2010). Å være sammen i det spontane rom - de yngste barnas medvirkning i lys av et improvisasjonsperspektiv. *barnehagefolk*(1), 6.
- Mæhlum, S. (2006). *Rytme, dynamikk, rom og relasjoner i barns egeninitierte estetiske uttrykk: en mikroetnografisk studie av barn i alderen 1-3 år i barnehage*. Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning, Oslo.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Odden, A. (2005). *Improvisasjon: pedagogens møte med komplekse situasjoner? : en studie av pedagogers bevisstgjøring rundt egne valg i morgensamling*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Oers, B., Van, & Hannikainen, M. (2001). Some Thoughts about Togetherness: An Introduction. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 101-108.
- Os, E. (2007). Om noen valg når forskningen omfatter de minste. In N. Winger (Ed.), *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmessige utfordringer og dilemmaer* (pp. 81-103). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Peretz, A. (2004). The art of improvisation and expression. Improvcenter Alona Peretz. from <http://www.improvcenter.co.il/alona-english.html>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforl.
- Riksrevisjonen. (2009). Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene. *Dokument nr. 3-serien*.
- Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2009). Why Do Children Involve Teachers in Their Play and Learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor: fenomenet munterhet blant 1-3-åringer i barnehage*. Oslo: [N. Sandvik].
- Sandvik, N. (2001). Småbarnas bidrag til barnehagens sosiale miljø. *Barn*(2), 21.

- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Sawyer, R., Keith. (1997). *Improvisational Theater: An Ethnotheory of Conversational Practice*. In R. Sawyer, Keith (Ed.), *Creativity in performance* (pp. 171 - 193). London: Ablex Publishing Corporation.
- Schaffer, H. R. (1984). *The child's entry into a social world*. London: Academic Press.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys avnyere diskurser og kommunal virkelighet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Steinsholt, K., & Sommerro, H. (2006). *Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer* *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (pp. s. 9-21). [Oslo]: Damm.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Veine, S. (2006). *Det spontane rom - rommet hvor alt kan skje* *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (pp. s. 155-173). [Oslo]: Damm.
- Wacky World of improvisational comedy. (2001). from <http://web.archive.org/web/20010517020702/http://www.geocities.com/Hollywood/Land/8017/#games>
- Walsh, D. (2007). *Using Digital Video in Field-Based Research With Children: A Primer* In J. A. Hatch (Ed.), *Early Childhood Quality Research* (pp. 43-62). New York: Routledge.
- Winger, N., & Os, E. (2010). *Hverdagsliv og felleskap på småbarnsavdelinger*. *Barnehagefolk*(1), 9.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].

Vedlegg

Vedlegg 1; Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vedlegg 2; Informasjonsskriv til foreldre

Vedlegg 3; Informasjonsskriv til ansatte

Vedlegg 4; Samtykkeerklæring fra foreldre/foresatte og ansatte



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Ellen Os
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 25.09.2009

Vår ref: 22567 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22567	<i>Samspill mellom barn og voksen hos de yngste (1-2 åringen) i barnehagen. Blir barns initiativ plukket opp? Får de respons og eventuelt hvilken og hvordan</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ellen Os
Student	Ingunn Gallefoss

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


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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Ingunn Gallefoss
Nordlivn. 20b
1368 Stabekk
Tlf. 48261282
E-post: gunning@live.no

Stabekk 23. september 2009

Til foreldre og foresatte på avd. xxxx i xxxxxxxxx barnehage

Forespørsel om å delta i en undersøkelse om samspill mellom barn og voksne i forbindelse med en masterundersøkelse.

Mitt navn er Ingunn Gallefoss. Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og holder nå på med den avsluttende masterundersøkelsen. Jeg er utdannet førskolelærer ved lærerhøgskolen i Bodø i 1986. Jeg har lang erfaring fra barnehage og skole.

Temaet for min masterundersøkelse er samspillet mellom barn og voksne på småbarnsavdelingen. I den forbindelse ønsker jeg å filme barn og ansatte på avdeling XXXX. Jeg vil i tillegg skrive loggbok/dagboknotater. Jeg planlegger å foreta undersøkelsen i oktober 2009, og tenker å være i barnehagen 3-4 uker. Før det vil jeg bruke litt tid på å bli kjent i barnehagen og med barna.

Observasjonen vil danne grunnlag for det teoretiske arbeidet i masterundersøkelsen. Alle personidentifiserende opplysninger som for eksempel barnehagens navn, personalets navn og barnas navn vil bli anonymisert i det skriftelige materialet. Det er kun jeg og min faglige veileder som vil se på opptakene.

Alle opptakene vil bli slettet innen utgangen av juni 2010. Prosjektet er meldt til Personvernombudet, NSD, og prosjektet vil bli gjennomført i henhold til bestemmelser i personvernopplysningsloven.

Stipendiat Ellen Os ved Høgskolen i Oslo er min veileder. Hun kan nås på telefon: 22 45 28 04.

Formelt er det dere foreldre og foresatte som godkjenner om deres barn kan delta i undersøkelsen. Jeg vil i tillegg være observant på og ta hensyn til, barnas måte å uttrykke hvorvidt de synes det er greit å bli filmet eller ikke. Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke ditt barn fra undersøkelsen når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysninger som til da er samlet inn vil bli slettet. Hvis dere lurer på noe kan dere ta kontakt med meg på telefon: 482 61 281

På forhånd tusen takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen Ingunn Gallefoss

Ingunn Gallefoss
Nordlivn. 20b
1368 Stabekk
Tlf. 48261282
E-post: gunning@live.no

Stabekk 23. september 2009

Til styrer og personalet i xxxxxx barnehage

Forespørsel om å delta i en undersøkelse om samspill mellom barn og voksne i forbindelse med en masterundersøkelse.

Mitt navn er Ingunn Gallefoss. Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og holder nå på med den avsluttende masterundersøkelsen. Jeg er utdannet førskolelærer ved lærerhøgskolen i Bodø i 1986. Jeg har lang erfaring fra barnehage og skole.

Temaet for min masterundersøkelse er samspillet mellom voksen og barn på småbarnsavdelingen. I den forbindelse ønsker jeg å filme barn og ansatte på avdeling XXXX. Jeg vil i tillegg skrive loggbok/dagboknotater. Jeg planlegger å foreta undersøkelsen i oktober 2009, og tenker å være i barnehagen 3-4 uker. Før det vil jeg bruke litt tid på å bli kjent i barnehagen og med barna.

Observasjonen vil danne grunnlag for det teoretiske arbeidet i masterundersøkelsen. Alle personidentifiserende opplysninger som for eksempel barnehagens navn, personalets navn og barnas navn vil bli anonymisert i det skriftelige materialet. Det er kun jeg og min faglige veileder som vil se på opptakene.

Alle opptakene vil bli slettet innen utgangen av juni 2010. Prosjektet er meldt til Personvernombudet, NSD, og prosjektet vil bli gjennomført i henhold til bestemmelser i personvernopplysningsloven.

Stipendiat Ellen Os ved Høgskolen i Oslo er min veileder. Hun kan nås på telefon: 22 45 28 04.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg fra undersøkelsen når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysninger som til da er samlet inn vil bli slettet. Jeg vil ta hensyn til om du ikke ønsker å bli filmet i enkelte tilfeller. Hvis du lurer på noe kan du ta kontakt med meg på telefon: 482 61 281.

På forhånd tusen takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen Ingunn Gallefoss

Samtykkeerklæring fra foreldre/foresatte ved innsamling av data gjennom videoobservasjon.

Ansvarlig for undersøkelsen; Ingunn Gallefoss

Formålet med undersøkelsen er å se på samspillet mellom barn og voksne. Undersøkelsen er et ledd i en masterundersøkelse i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

Jeg **tillater** at mitt barn blir videoobserveret i forbindelse med overnevnte undersøkelse.

Jeg er kjent med at informasjonen innhentes i henhold til personsopplysningslovens bestemmelser, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Jeg er også kjent med at opplysningene blir anonymisert og alt videomaterialet slettes etter at masterundersøkelsen er avsluttet i august 2010.

Sted

Dato

Underskrift

Samtykkeerklæring fra ansatt ved innsamling av data gjennom videoobservasjon.

Ansvarlig for undersøkelsen; Ingunn Gallefoss.

Formålet med undersøkelsen er å se på samspillet mellom barn og voksen. Undersøkelsen er et ledd i en masterundersøkelse i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

Jeg **tillater** å bli videoobservert i samspill med barna i overnevnte undersøkelse.

Jeg er kjent med at informasjonen innhentes i henhold til personsopplysningslovens bestemmelser, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Jeg er også kjent med at opplysningene blir anonymisert og alt videomaterialet slettes etter at masterundersøkelsen er avsluttet i august 2010.

