

HiO-rapport 2004 nr 25

Dialoger mellom førskolelærere og barn

-en beskrivende og fortolkende studie-

av

Berit Bae

Avhandling til graden Dr. Philos
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
Institutt for spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo
2004

Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning
November 2004

© Høgskolen i Oslo
ISBN 82-579-4379-7
ISSN 1501-1039

Det er foretatt noen få språklige rettinger, og korrekturlisten som var vedlegg til avhandlingen er sløyfet."

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Abstract:**Dialogues between preschool teacher and children - a descriptive and interpretative study**

Key words: Preschool, teacher, mutual recognition, part process, communication, interaction, dialogue, child as subject, experience.

Aims. This research aims at identifying salient processes which predispose the quality of the relationship between preschool/kindergarten teacher and children. It focuses on qualitative aspects of dialogues where children's experiences are validated. The intention is to contribute to theory and methodology about teacher child relationships in a preschool setting.

Methodology: The study is inspired from different fields notably micro-ethnography and clinical psychology. Theoretically it leans on Schibbye's dialectical model of self and relations, and her perspective on mutual recognition is chosen as the overarching concept. The empirical source material is based on participant observation in two kindergartens (children aged 3-6) from September to May. Everyday interactions within 14 'target' dyads were video-filmed in three different situations (mealtime, circle-time and free play period). Schibbye's Part Process Analysis Method is taken as a point of departure for delineating and analyzing teacher-child dialogues. The combination of the data collection design and this analytical approach generates a rich source of descriptive material of micro-level processes.

Results: The social ecology within which the dialogues are embedded, is characterized by multidimensionality, simultaneity, and unpredictability. Four different relationship themes occur repeatedly in adult-child interactions, namely: a) conversation, b) practical co-operation, c) play/humour and d) setting of limits. Trying to answer the research questions, three distinct analytical steps evolved. It soon came evident that the first step was one-sided and deficient, both in terms of the theoretical description of mutual recognition and the empirical observations. The next analytical step took more care of the processual flow and reciprocity in the interaction. Here the sequences are categorized under two contrasting patterns, which appear to provide qualitatively different dialogical space. These are described by the metaphors of *spacious and narrow patterns*. The spacious patterns are interpreted as validating children's experiences and enhancing their vitality. In contrast the narrow patterns seem to constrict the children's possibility to get in touch with and have their experiential world validated. The final analyses include comparisons between dyads and within dyads over time. Individual and dyadic variations are described under these headings: 1) mutual interest and humour; 2) changing dialogical processes, 3) troublesome interactions. Within all three groupings children experience some spacious and some narrow patterns. The analyses indicate that mutual understanding and humour are more typical in group 1 than in group 3. In group 2 there is a distinctive change in quality from one-sidedness at the beginning to more openness and mutuality at the end of the year.

Conclusions: The concept of mutual recognition proves fruitful as a theoretical tool for differentiating between dialogues which validate or invalidate children's experience. The study contributes with identifying relational modes which mediate recognition between children and preschool-teachers. It underscores that recognition must be understood as a processual phenomenon, and describes individual differences and processual changes both within interactions and within dyadic relationships over time. In terms of methodology the findings show the importance of focusing on short interchanges, document how it is possible to discern and analyze dialogues of 20 seconds duration, and offer concepts and metaphors which can be used as analytical tools for the interpretation of dialogues between children and preschool teachers.

FORORD

Mange kilder, mennesker og miljøer har vært betydningsfulle for dette sluttproduktet.

I forsøket på å finne ut hva anerkjennelse er har noen kilder vært viktigere enn andre. Å bli kjent med Anne Lise Schibbyes tanker, både i teori og praksis var skjellsettende. Sammenlignet med mye annen faglitteratur som var livsfjern og blodfattig fant jeg i hennes teoretiske modell en tenkning som var fenomennær og gjenkjennelig i forhold til levd relasjonsproblematikk. Uten forankring i nettopp dette komplekse perspektivet på anerkjennelse hadde jeg neppe greidd å opprettholde interessen for å utforske de samme dialogprosessene år etter år etter år. Det i tillegg å erfare hennes anerkjennende væremåter i vennekrets og familierelasjoner har vært en stadig kilde til fornyet forståelse av hva anerkjennelse kan være. Min dypfølte takk til henne.

Jeg er glad for den finansielle støtten Norges Forskningsråd og Barne og Famliedepartementet gav meg til å starte prosjektet, og for den institusjonelle ”backingen” jeg i alle år har fått først fra ledelsen ved Barnevernsakademiet og senere fra avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Oslo. Godt var det å møte Roald Nygård og hans sterke tro på verdien av det arbeidet jeg holdt på med. Takk også til FOU-ledere ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Oslo, særlig til Sigmund Ongstad for grundig gjennom lesing og konstruktiv feedback i to omganger, og til Jorun Spord Borgen for kreative og betydningsfulle kommentarer, og til Gun Engelsrud og Per Jarle Bekken for spennende faglige diskusjoner, og til Edvard Befring for oppmuntrende feedback i sluttfasen.

Jeg er takknemlig for berikende utvekslinger med amerikanske kolleger som Millie Almy, Bill Corsaro, og John Broughton, som alle delte raust av sin tid og interesse. Å legge fram observasjoner og diskutere prosjektet med Fred Erickson og Brian Sutton Smith innebar meget stimulerende og utviklende møter.

Trofaste følgesvenner og dialogpartnere som Jan Erik Waastad og Lars Løvlie skal ha takk for at de har lest og kommentert deler og utkast underveis, alltid stilt med en lyttende, interessert holdning og stilt utfordrende spørsmål. Takk også til Karen Jensen for hennes støtte og interesse, og til Pål Ødegård som hver gang jeg ville utforske mer av fortidig/nåtidig relasjonsproblematikk, alltid var tilgjengelig for meg.

Kolleger som Kristin Aamlid, Olav Dalland og Eva Johannessen var stimulerende diskusjonspartnere i tidlige faser av prosjektet, og har siden fulgt det med interesse på avstand. En varm takk fortjener Nina Winger og Faith Guss for følelsesmessige støtte og en usvikelig tro på at avhandlingen måtte og ville bli ferdig. Jan Erik Johannssons for hans imøtekommethet og tålmodighet når avhandlingsarbeidet har gått utover andre faglige forpliktelser, Ellen Os og Brit Eide for lojal ”oppbacking” i alle år, og Jeanette Rhedding Jones for assistanse ved oversettelser til engelsk, når det trengtes. En takk også til kollega Åse Tefre for alt hun delte av engasjement og interesse helt inntil hun døde.

Arbeidet med prosjektet har strukket seg over mange år, og i ulike faser har jeg hatt gode medhjelpere. En spesiell takk til Zoe Øiestad for hennes innsats i forbindelse med delprosessanalysene. Birgit Malmo bidro også med verdifulle synspunkter i forbindelse med dem. Det samme gjorde Sissel Mørreaunet som også skal ha takk for mangeårig samarbeid og

mye rom for diskusjoner av faglig og annen art. Magritt Lundestad trådte til og bidro med kjærkommen assistanse til systematisering av datamaterialet. Ardis Storm Mathisens hjelp til å lage den vedlagte eksempelsamlingen, samt kommentarer på et utkast av avhandlingen, var viktige bidrag. Nina Johannesen har vært en kritisk leser av både innhold og språklige aspekter, og hennes samarbeidsvillighet og behagelige vesen har hatt en beroligende innflytelse når panikken lå på lur. Sist, men absolutt ikke minst, har Martin Alnæs vært en aldri sviktende, uhyre rask og samtidig kreativ støtte når det gjaldt å lage tabeller, figurer og lister, sjekke layout og systematikk, samt hjelp til å sette avhandlingene sammen til et ferdig manus. En stor takk til alle medhjelperne for deres respektive bidrag.

Parallelt med oppturer og nedturer i arbeidet med avhandlingen, har det å bli involvert i familie og venners feiringer av alskens runde år, brylluper, skilsmisser og begravelser, barnedåper og konfirmasjoner, samt hverdagslige hendelser, tatt vare på vitalitet og livsbejænde utfoldelse. En helt spesiell takk til Elisabeth Løvlie som på utallige måter har beriket livet mitt.

Men uten de førskolelærerne som i forprosjektene og senere i hovedundersøkelsen, viste meg tillit gjennom å ha meg som deltagende observatør med og uten kamera, hadde ikke prosjektet vært mulig. Deres mot, åpenhet, samt villighet til å se på seg selv, er ikke hverdagskost i pedagogiske sammenhenger. Jeg er dem dypt takknemlig for alt de har bidratt med av utvikling i mitt liv. Avhandlingen er tilegnet førskolelærere og annet barnehagepersonale som er villig til å ta perspektiv på samspill de er involvert i og yte sitt bidrag til at barn får bedre tak i egne opplevelser.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.	UTGANGSPUNKT, FORSTUDIER OG OVERSIKT	1
1.1	Utgangspunkt og fokus	1
1.2	Egne forstudier: utvikling av problemområde	3
1.2.1	Valg av analytisk enhet: delprosesser	4
1.3	Avgrensning av problemområde og undersøkelsens formål	6
1.4	Summarisk oversikt over innholdet i avhandlingen	7
2.	TEORETISK BAKGRUNN	9
2.1	Innledning	9
2.2	Grunnlaget for anerkjennelse: likeverdighet og rettigheter i forhold til egne opplevelser	9
2.2.1	Hvorfor det er viktig at barns opplevelse gyldiggjøres	13
2.3	Sentralt i anerkjennelse: rom for likhet og forskjellighet	16
2.4	Kvalitative aspekter ved dialogprosesser – fokus på mikronivå	18
2.4.1	Anerkjennende væremåter i terapi	19
2.4.2	Følelsesmessig inntoning og fokusert oppmerksomhet	21
2.4.3	Oppfølging av barnets interesser	23
2.5	Betydningen av voksnes selvrefleksivitet angående eget bidrag til samspeillet	24
2.6	Sammenfatning og antagelser ut fra teorigrunnlaget	26
3.	OVERSIKT OVER BESLEKTET FORSKNING: KVALITATIVE ASPEKTER VED RELASJONEN MELLOM VOKSNE OG BARN I BARNEHAGER	28
3.1	Innledning	28
3.2	Undersøkelser som kaster lys over kvalitative aspekter ved voksen-barn dialogen	30
3.2.1	Interaksjonsnivå	30
3.2.1.1	Aspekter ved prototypiske interaksjonsstiler	30
3.2.1.2	Aspekter ved interaksjonsstiler som gir mer plass for barns perspektiv	33
3.2.3	Relasjonsnivå	35
3.2.3.1	Variasjon i relasjonskvalitet	35
3.2.3.2	Beskrivelse av kvalitative aspekter - etnografiske studier	37
3.2.4	Gruppenivå - dialogens sosiale kontekst	39
3.3	Sammenfatning	41
3.3.1	Mangler og problematiske punkter	42
3.3.2	Konklusjon	43
4.	METODEPERSPEKTIV: OVERORDNET FORSKNINGSSYN, DESIGN OG METODEVALG	45
4.1	Innledning	45
4.2	Overordnet forskningssyn og vitenskapsteoretiske premisser	45
4.2.1	Fortolkende tilnærming	46
4.2.2	Kritisk interesse	47
4.2.3	Relasjonell og foreløpig forståelse	48
4.2.4	Pragmatiske valg	49
4.3	Feltarbeid i barnehagen	50
4.3.1	Videofilming	52
4.3.2	Hvordan være sikret teoretisk relevant materiale	54
4.3.3	Deltakernes reaksjoner på å bli filmet	55
4.4	Systematisering og analyse av videomaterialet	57
4.4.1	Utvelgelse av sekvenser	59
4.5	Transkribering og analyse ut fra delprosessmetoden	61
4.5.1	Fortolkning av delprosessene	62
4.6	Oppsummering angående observasjonsmaterialets gyldighet	64

5.	NOEN AV DIALOGENS TIDSMESSIGE OG SOSIALE RAMMEBETINGELSER	67
5.1	Innledning	67
5.2	Tidsmessige aspekter	67
	5.2.1 Hyppighet av interaksjon – generelt	67
	5.2.2 Hyppighet av kontakt – fra ulike parters perspektiv	69
	5.2.3 Delprosessenes varighet	71
5.3	Oppmerksomhet og initiativ	72
	5.3.1 Oppmerksomhetsmarkører	72
	5.3.2 Hvordan initiativet fordeler seg mellom voksne og barn	73
5.4	Om dyadisk og polyadisk interaksjon – to sider av samme sak?	75
5.5	Oppsummering og drøfting	78
6.	UTVIKLING AV ANALYSE OG FRAMSTILLINGSFORM	83
6.1	Innledning	83
6.2	Oversikt over trinn i analysen	83
6.3	Første trinn: kommunikasjonsaspekter	85
	6.3.1 Om bruk av oppmerksomheten: fokusert vs. ufokusert	85
	6.3.2 Om å forholde seg til opplevelsesaspektet: bekreftende vs. avkrefte	86
	6.3.3 Om spørsmål: åpne vs. lukkede	87
	6.3.4 Om appell til selvbestemmelse vs. utenfra-vurdering	88
	6.3.5 Oppsummerende fordeling av kommunikasjonsaspekter	88
6.4	Sammenfatning: hva kom ut av de første analysene?	89
6.5	Mangler ved analysene på første trinn	89
6.6	Annet trinn: fokus på interaksjonsprosesser – ulike mønstre	90
	6.6.1 Tendenser i fordeling av kommunikasjonsmåter og interaksjonsmønstre	93
6.7	Framstilling av dialogprosesser – bruk av eksempler	95
	6.7.1 Forsøk på å få fram barns perspektiv	97
	6.7.2 Barnehagebasert dokumentasjon	98
7.	ROMSLIGE OG TRANGE INTERAKSJONSMØNSTRE I : FOKUS PÅ SAMTALER	99
7.1	Innledning	99
	7.1.1 Generelt om samtalekategorien	99
7.2	Ulike varianter av romslige samtalemønstre	100
	7.2.1 Gjensidig glede ved å dele opplevelse	100
	7.2.2 Fokus på mestring: rom for å vise hva en kan og uttrykke det på sin måte	104
	7.2.3 Å søke og å dele kunnskap: gjensidig kunnskapsutveksling	107
	7.2.4 Selvrepresentasjon: OK å markere eget synspunkt	110
	7.2.5 Oppsummering av romslige samtalemønstre	113
7.3	Ulike varianter av trange samtalemønstre	113
	7.3.1 Å fortelle om opplevelse og bli avsporet	113
	7.3.2 Å fortelle om mestring – fokus på resultatet, definerende ros	115
	7.3.3 Å søke eller dele kunnskap – jakten på et riktig svar	117
	7.3.4 Selvrepresentasjon – opplevelsen må godkjennes av andre	120
	7.3.5 Oppsummering av trange samtalemønstre	122
7.4	Oppsummering: voksnes samspillsmåter i ulike samtalemønstre	123
8.	ROMSLIGE OG TRANGE INTERAKSJONSMØNSTRE II : FOKUS PÅ PRAKTISK SAMARBEID, LEK-HUMOR OG GRENSESETTING	125
8.1	Innledning	125
8.2	Praktisk samarbeid	125
	8.2.1 Hva prosessene handler om	125
	8.2.2 Beskrivelse og fortolkning av ulike mønstre	126
	8.2.2.1 Romslige mønstre	126
	8.2.2.2 Trange mønstre	130
	8.2.3 Oppsummering	133
8.3	Lek-humor	134

8.3.1	Hva de handler om	134
8.3.2	Beskrivelse og fortolkning av ulike mønstre	135
	8.3.2.1 Romslike mønstre	135
	8.3.2.2 Trange mønstre	139
8.3.3	Oppsummering	141
8.4	Grensesetting	142
	8.4.1 Hva de handler om	142
	8.4.2 Beskrivelse og fortolkning av ulike mønstre	143
	8.4.2.1 Romslike mønstre	143
	8.4.2.2 Trange mønstre	148
	8.4.3 Oppsummering	150
8.5	Oppsummering og drøfting av kvalitative aspekter	151
	8.5.1 Drøfting av voksnes samspillsmåter i forhold til teoretisk bakgrunn	153
	8.5.2 Drøfting av aspekter i lys av annen forskning om interaksjon mellom voksne og barn	158
	8.5.3 Ulike mønstre - ulik forståelse av voksenrollen?	163
8.6	Avslutning	165
9.	GLIMT INN I DYADER – INDIVIDUELL VARIASJON	166
9.1	Innledning	166
9.2	Kvalitativ variasjon innen og mellom dyader	167
9.3	Gruppe 1: Dyadisk samspill preget av gjensidig forståelse og humor	168
	9.3.1 Fredrik og førskolelærere	169
	9.3.2 Siri og førskolelærere	173
	9.3.3 Marius og førskolelærere	175
	9.3.4 Sammenfatning	179
9.4	Gruppe 2: Dyadisk samspill i forandring: fra ensidighet mot gjensidighet	179
	9.4.1 Innledning	179
	9.4.2 Kristin og førskolelærer	180
	9.4.2.1 Samtale	181
	9.4.2.2 Praktisk samarbeid	184
	9.4.2.3 Lek - humor	186
	9.4.3 Ali og førskolelærer	186
	9.4.3.1 Samtale	187
	9.4.3.2 Praktisk samarbeid	190
	9.4.3.3 Grensesetting	190
	9.4.5 Sammenfatning	191
9.5	Gruppe 3: Strevsomme dyadiske samspill	193
	9.5.1 Innledning	193
	9.5.2 Thomas og førskolelærer	193
	9.5.3 Julie og førskolelærer	196
	9.5.4 Ragnhild og førskolelærer	202
	9.5.5 Sammenfatning	206
9.6	Oppsummering og drøfting av dyadisk og individuell variasjon	207
	9.6.1 Sammenfatning av de viktigste forskjellene	208
	9.6.2 Barna er aktive relasjonsarbeidere ut fra sine forutsetninger	209
	9.6.3 Ulike erfaringer knyttet til delprosessemaene	210
	9.6.4 Drøfting i forhold til annen relevant barnehageforskning	213
	9.6.5 Konklusjon	215
10.	KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE DRØFTINGER	
10.1	Innledning	217
10.2	Konklusjoner og drøftinger i forhold til formål 1	217
	10.2.1 Komplekse prosesser på mikronivå	217
	10.2.2 Dialogens tempo	219
	10.2.3 Barns dialogferdigheter og individuell variasjon	220
10.3	Konklusjoner og drøftinger i forhold til formål 2	221
	10.3.1 Anerkjennelse i dialoger mellom førskolelærer og barn - et prosessuelt fenomen	221
	10.3.2 Potensialet i lekende-humoristiske prosesser	224

10.3.3.	Betydningen av å være observant vis a vis metakommunikative signal	225
10.3.4	Bevegelse og selvrefleksivitet hos pedagogen	226
10.4	Drøftinger i forhold til formål 3	229
10.4.1	Ulike dialogmønstre - bevisstgjøring i forhold til oppfatninger av voksnes rolle	229
10.4.2	Bevisstgjøring angående motsetninger i relasjonen	232
10.4.3	Bevisstgjøring angående politisk ideologi om barnehager	233
10.5	Vurdering av undersøkelsens metodologi	234
10.5.1	Deltagende observasjon - systematisering av videomateriale	235
10.5.2	Om delprosessanalysemetoden som redskap	236
10.5.3	Vurdering av framstillingsformen - bruk av eksempler	238
10.6	Vurdering av hvordan teorigrunnlaget fungerte	240
10.6.1	Oppmerksomhet mot opplevelsessiden	241
10.6.2	Oppmerksomhet mot barn som subjekter	242
10.6.3	Oppmerksomhet mot barnehagepersonalets betydning	243
10.7	Implikasjoner i forhold til utdanning av førskolelærere og etterutdanning av barnehagepersonale	245
10.7.1	Problematisering av pedagogisk metodetenkning	245
10.7.2	Refleksjon over den voksnes rolle som dialogpartner	247
AVSLUTNING		250
Litteratur		251

TABELLER OG FIGURER

4.3a	Observasjonsdesign og utvalgsenheter	50
4.3b	Oversikt over barnas prosjektnummer, dekknavn og alder	52
4.3c	Oversikt over observatørens tilstedeværelse	52
4.3d	Totalt innsamlet videomateriale	54
4.4a	Oversikt over steg i systematisering av videomaterialet	57
4.4b	Oversikt over grupperinger av delprosesser - stikkord angående innhold	59
4.4c	Minimumsmodell for utvelgelse av delprosesser	59
4.4d	Oversikt over antall analyserte delprosesser pr barn i hver observasjonssituasjon	60
4.4e	Oversikt over fordeling av delprosessemaer pr barn	61
4.5a	Oversikt over drøftinger angående fortolkning av delprosessene	62
4.6a	Fordeling av delprosessemaer mellom observasjonssituasjoner	65
5.2a	Antall registrerte interaksjonssekvenser	68
5.2b	Innsamlet videomateriale - total optakstid	69
5.2c	Hyppighet av registrert interaksjon fra barnets perspektiv	69
5.2d	Hyppighet av registrert interaksjon fra den voksnes perspektiv	70
5.2e	Gjennomsnittlig varighet av delprosesser	71
5.3a	Oversikt over oppmerksomhetsmarkører	73
5.3b	Initiativ i alle delprosessene	74
5.3c	Fordeling av initiativ	74
5.5a	Aspekter ved gruppeatmosfæren - dialogens kontekst	79
6.2a	Oversikt over trinn i analysen av kvalitative kjennetegn	84
6.6a	Rangfordeling mellom barna i barnehage A	94
6.6b	Rangfordeling mellom barna i barnehage B	95
7.1a	Oversikt over romslige og trange mønstre rundt ulike samtaletema	100
7.4a	Stikkord angående voksnes samspillsmåter i romslige og trange samtalemønstre	124
8.2a	Stikkord angående voksnes samspillsmåter i ulike mønstre - praktisk samarbeid	126
8.3a	Stikkord angående voksnes samspillsmåter i ulike mønstre - lek-humor	135
8.4a	Stikkord angående voksnes samspillsmåter i ulike mønstre - grensesetting	143
8.5a	Identifisering av kvalitative kjennetegn ved interaksjonsmønstre	152
9.2a	Grupperinger av dyadisk samspill	167
9.3a	Stikkord angående kommunikative kjennetegn - gruppe 1	168
9.4a	Stikkord angående kommunikative kjennetegn - gruppe 2	180
9.5a	Stikkord angående kommunikative kjennetegn - gruppe 3	193
9.6a	Oppsummering av dyadiske forskjeller	208

EKSEMPLER

7.2a	”... så kjørte vi sånn stor radioaktiv bil”	101
7.2b	”Hva var det du skulle si?”	102
7.2c	”Skal du kjøre litt med racerbilen da?”	103
7.2d	” <u>Det</u> er det ingen som har turt det”	105
7.2e	”er det i Amerika eller Afrika det finnes løvetenner?”	107
7.2f	”jeg kaller det akkurat passe, jeg”	110
7.2g	”nå glemte jeg det”	111
7.3a	”på lørdag skal jeg i bursdagsselskap”	114
7.3b	”den detta ned... så jeg lage fint med skrue”	116
7.3c	”... hvor har du funnet blomstene?”	118
7.3d	”Mange, mange... mange tusen dager til meg”	120
7.3e	”jeg vil ikke bli med jeg”	120
7.3f	”Nå glømtet jeg det”	121
8.2a	”skal du ripe sånn selv?”	126
8.2b	”Har dere lyst til å gjøre noe?”	131
8.2c	”Nå må du snu deg rundt å spise!”	132
8.3a	”... du er bestefaren min..., og nå skulle jeg ringe til bestefar”	135
8.3b	”Jeg har ingen å leke med jeg”	138
8.3c	”vi skal henge i kroker vi, jeg og Patrick”	139
8.3d	”... har dere lyst til å være med å spille sånn?”	140
8.4a	” Nå, var det Ragnhild”	143
8.4b	”... og så skal jeg høre på Fredrik”	143
8.4c	”Nei, forresten, la Ali få si det han tror”	146
8.4d	”Nei, ... ikke gjør det’a!”	147
8.4e	”Nei, vent litt da!”	148
8.4f	”Hysj, hysj, en om gangen!”	148
9.3a	”skjære, skjære, skjære”	169
9.3b	”... jeg har også lyst”	171
9.3c	”atte mamma, henne blir veldig fort sinna”	173
9.3d	”Eh... eh... det går an å tegne patter”	177
9.3e	”Vent litt, nå er det Erling”	178
9.4a	”Var det godt med mat, Kristin?”	181
9.4b	”mammaen min har funnet hvitveis”	182
9.4c	”Hva skal vi gjøre med appelsinen din?”	184
9.4d	”Det er en gull’en”	185
9.4e	”Åssen går det med deg, Ali?”	187
9.4f	”En, to, tre ferdig”	188
9.4g	”Jeg, jeg skal si det til Julie!”	191
9.5a	” Nei, jeg..vi..”	195
9.5b	”Men det begynner å skje noe snart”	197
9.5c	”Ja, jeg har vokst fra alt jeg ”	198
9.5d	”Kan heller drikke vann”	199
9.5e	”Jeg venter på å leke jeg”	200
9.5f	”...min oldemor og oldefar er gamle...”	202
9.5g	”en gang hadde jeg begynt å si mamma”	203
9.5h	”Nei, sett dere pent ned nå!”	205

VEDLEGG

A	Brev til foreldrene
B	Brev til styret i barnehagen
C	Brev fra Datatilsynet
I	Grovbeskrivelser
II	Registrering av interaksjonssekvenser per barn, per observasjonsdag
III	Lister over tidspunkt og innhold i interaksjonssekvenser
IV	Eksempel på delprosessanalyse
V	Stikkord ang. anerkjennende og ikke-ankjennende kommunikasjon
VI	Oversikt over tid (i sekunder) per delprosessanalyse, for ett barn
VII	Totaltid og gjennomsnittstid i alle delprosessene
VIII	Fordeling av anerkjennende og ikke-ankjennende kommunikasjonsmåter for ett barn
IX	Oversikt over totalt antall spørsmål
X	Totaloversikt over anerkjennende og ikke-ankjennende kommunikasjon
XI	Oversikt over samarbeid mellom førskolelærere og forsker
XII	Eksempelsamling

KAPITTEL 1

UTGANGSPUNKT, FORSTUDIER OG OVERSIKT

1.1 Utgangspunkt og fokus

Denne avhandlingen retter oppmerksomheten mot hva som skjer i dagligdags samspill mellom voksne og barn i barnehagen. Fokus er på kvalitative kjennetegn ved dialogprosesser hvor barn får mulighet til å erfare at egne opplevelser er gyldige; dialoger hvor det formidles respekt for barns opplevelsesverden.

Da jeg startet utforskningen av dette området, på slutten av 80-tallet, fantes det relativt lite empirisk forskning om relasjoner i barnehage. Schaffers uttalelse fra 1984 opplevdes dekkende: "Above all, we know relatively little about day to day experiences of children in such places, or about the nature of their social interactions with the adults who staff these centres, and virtually nothing about what these adults actually do and what the nature of the child care task that confronts them in such settings are".¹

I de få barnehageundersøkelsene jeg kom over, ble forholdet mellom voksne og barn beskrevet som preget av følelsesmessig distanse, nøytralitet og instrumentalitet.² Det manglet forskningsmessig dokumentasjon av relasjoner preget av varme og gjensidig engasjement. Dette syntes urovekkende av flere grunner; både med tanke på: 1) at flere og flere barn tilbringer mer av sin barndom i barnehage, 2) hvor viktige relasjonserfaringer er for barns utvikling, og 3) barnehagepersonalets mulighet for trivsel og utvikling i yrket.

Også fra mitt ståsted i som pedagogikk lærer i førskolelærerutdanningen ble jeg motivert til å utforske relasjonen nærmere. Pensumkildene var dominert av en tradisjonell utviklingspsykologisk tankegang, og lite basert på forskning med utgangspunkt i levd barnehageliv. Og den type observasjon som studentene ble opplært i, var potensielt avstandsskapende og reduksjonistisk i og med at barna ble diagnostisert ut fra løseverne sider og beskrevet som abstrakte typer, kategorier eller gjennomsnittlige normerte vesener uten kjøtt og blod.³ Slik jeg vurderte faglitteraturen og den type observasjon som ble brukt, befordret den ikke en holdning rettet mot å forstå og gå inn i en prosessorientert dialog med små barn. På denne bakgrunn fikk jeg lyst til å skape viten som tok utgangspunkt i barnehagens premisser, og som bidro i retning av å gjøre barn synlige som selvstendige opplevende individer, både i forskningsrapporter og i barnehagens praksis.

Når det gjelder undersøkelsens fokus på dialoger, er det nødvendig å foreta noen avgrensinger. Dialogbegrepet har over årene vært gjenstand for mange forskjellige oppfatninger og mye pedagogisk debatt.⁴ Innenfor barnehagepedagogikken har det vært vanlig å oppfatte dialogen primært som en metode eller kommunikasjonsteknikk, noe som

¹ Schaffer (1984:204-205)

² Se for eksempel Garland & White (1980), Ladberg (1974), Suransky (1982)

³ Se Bae (1986). Denne artikkelen er trykket opp igjen, med noen mindre endringer i Bae (1996, kp. 2). Se også Lenz Taguchi (2000) og Lenz Taguchi (2001) for en oversikt og kritisk diskusjon av observasjonsmetoder brukt i svensk førskolelærerutdanning, en diskusjon som også er relevant for norsk førskolelærerutdanning.

⁴ Se for eksempel Lars Lovlie (1984). Se også Lillemyr og Søbstad (1993:54-62) for en oversikt over linjer i debatten innen barnehagefeltet.

bl.a. kom fram i Kärribys⁵ undersøkelse av barnehagepersonalet oppfatning av den såkalte dialogpedagogikken. I motsetning til denne instrumentelle forståelsen kan dialogen mellom voksne og barn oppfattes som det Løvlie betegner som **oppdragelsens grunnbetingelse og medium**.⁶ Det er denne forståelsen som ligger til grunn for min undersøkelse. Også Burbules⁷ beskrivelse av to prinsipielt forskjellige måter å forstå dialogen, kan være en støtte til avgrensning. Innenfor den han kaller en teleologisk forståelse, blir dialogen primært oppfattet som et middel til å nå et på forhånd bestemt mål. Burbules argumenter for et alternativ, det han kaller ikke-teleologisk forståelse, "...in which the participants commit themselves to an intersubjective relation of exploratory and negotiated understanding without necessary having a definite outcome in mind".⁸ Han tenker seg at en slik åpen intersubjektiv dialog må sees som et **prosess** ideal i pedagogisk sammenheng. Denne undersøkelsen kan bidra til å belyse hva det innebærer å forstå voksen-barn dialogen i barnehagen som en prosess og ikke bare som et middel mot et mål.

Prosjektets fokus må også avgrenses i forhold til nyere forskning om språk og læring hvor dialogbegrepet står sentralt.⁹ Generelt sagt rettes oppmerksomheten i disse studiene mot språklige, innholdsmessige og/eller sosiokulturelle aspekter, og sammenhengen mellom dialogbetingelser, språkutvikling og/eller læring er i fokus. Til forskjell fra disse er ikke min undersøkelse spesielt rettet mot læringsaspektet, men av å få fram betydningen av dagligdags samspill slik det foregår i ulike situasjoner i barnehagen. Ikke dermed sagt at de dialogiske kjennetegnene som kommer fram, er uten betydning for læring.¹⁰

Også i spesialpedagogisk og psykoterapeutisk sammenheng har aspekter ved dialogen mellom voksne og barn blitt fokusert,¹¹ og da særlig kvaliteter som fungerer utviklingsstøttende. Noe som er annerledes i forhold til disse kildene, er at min undersøkelse ikke er fokusert mot barn med problem eller problematisk samspill i barnehage og skole, og den løfter heller ikke fram bare støttende dialogaspekter. Hensikten min er å beskrive ulike varianter av dialogprosesser, og identifisere hemmende såvel som fremmende aspekter, i dagligdags samspill mellom voksne og barn i barnehage. Når det er sagt, er det klart at den kan belyse prosesser som forebygger evt. forsterker samspillsproblem, og i den forstand berøres det spesialpedagogiske feltet.

Nettopp fordi den type "alminnelig" samspill som fokuseres i denne undersøkelsen, ikke er primært lærings-, kunnskapsrettet eller problemorientert, så unndrar de seg lett pedagogisk oppmerksomhet. Selv om de utgjør en stor del av barns hverdagsliv, får de mindre status som noe det er verdt å bruke tid på å forstå. Av akkurat samme grunn ser jeg det nødvendig å belyse dem forskningsmessig, slik at vi får øynene opp for hvordan de er betydningsfulle både for barn og voksne.

⁵ Kärriby (1980), se også Bae (1985)

⁶ Løvle (1984)

⁷ Burbules (1993:4)

⁸ Burbules (1993:17)

⁹ Se for eksempel Dysthe (2001), Wells (2002)

¹⁰ I Bae (1992,2001) har jeg pekt på medlæringspotensial som er knyttet til dialogprosesser, og drøftet hvordan kvalitativt ulike samspill virker inn på hva individer lærer om seg selv og andre. Se også kapittel 3.2 hvor det pekes på forskning som tydeliggjør sammenhengen mellom interaksjons-betingelser og læring av bl.a. roller og moralske holdninger.

¹¹ Se for eksempel Hafstad (1998), Øvreeide og Hafstad (1999), Hansen (1996).

1.2 Egne forstudier: utvikling av problemområde

For å få førstehåndserfaring med barnehagemiljøet hadde jeg tatt jobb som assistent i en stor drabantbybarnehage i 3 måneder.¹² I assistentrollen opplevde jeg relasjonen til barna som uhyre innholdsrik og variert. Hva kontakten handlet om og hvem som fikk oppmerksomhet, forandret seg hele tiden. Mye av energien ble bundet opp av øyeblikkets krav, og det var vanskelig å få oversikt over hva og/eller hvem man måtte forholde seg til i neste stund. Samtidig fantes det mange rutiner og regler som virket til å kontrollere utfoldelsen. Førsteintrykket ble dermed en relasjonsatmosfære som var både kaotisk og velregulert på samme tid. Jeg opplevde det krevende å samle seg og være fokusert tilstede i dialog med barn i barnehagemiljøet, og begynte etter hvert å lure på om eventuell distanse og fjernhet fra personalets side kunne forstås som en måte å hankses med all spontaniteten og bevegeligheten?

Assistentperioden var ikke planlagt og gjennomført ut fra systematiske forskningsintensjoner, men den aktualiserte problemstillinger som jeg fikk lyst til å utvikle videre. For å få mer systematikk i observasjonene, gjennomførte jeg i et forprosjekt.¹³ Hensikten nå var å utvikle teoretiske og metodiske grep for å studere voksen-barn relasjonen mer i detalj. Når det gjaldt teori, fant jeg i Løvlie Schibbys dialektiske selv- og relasjonsmodell,¹⁴ en prosessuell relasjonsforståelse som var interessant i forhold til det jeg var opptatt av. Særlig Schibbys beskrivelse av en av en anerkjennende grunnholdning - som ”innebærer at den andre ser deg som atskilt, med rettigheter over egne opplevelser, som en person med verdi, som er forståelig og aktverdig”,¹⁵ syntes egnet til å lede oppmerksomheten mot viktige sider ved dialogen. Praktisk-metodisk innebar forprosjektet deltagende observasjon i 2 måneder fordelt på 3 barnehagemiljøer. Observasjonsfokus var relativt ”grovmasket,” men rettet mot interaksjonsepisoder i utvalgte situasjoner hentet fra hele barnehagedagen.

Det viktigste jeg trakk ut av forprosjektet var et mønster som kunne beskrives som en instrumentell samspillstil. Typisk i denne var at voksne brukte det barna kom med som objekt eller et middel i for sin egen pedagogiske plan og/eller for å få fram det den voksne var opptatt av. Jeg observerte at voksne primært svarte i forhold til saklige innholdet, og syntes mindre oppmerksomme i forhold til det barna kommuniserte via stemmeleie, ansiktsuttrykk, kroppsholdning og lignende. I problematisk samspill var det også mer vanlig at voksne vurderte og definerte barnas handlinger, enn å kommunisere klart ut fra egne intensjoner og opplevelser.

Et eksempel ble stående igjen som illustrerende. Det var mandag formiddag og samlingsstund. På spørsmål fra førskolelærer om noen hadde noe de vil si, forteller er 5-årig gutt ivrig og forventningsfull at han har vært på fisketur! I møte med et interessert spørsmål om hva slags fisk han fikk, formidler han usikkerhet og ser litt sjenert ned. På neste spørsmål om han kanskje vet navnet på noen andre fisker, kommuniserer han tvil, vrir seg på stolen, flakker med blikket før han ser stivt ut i været, fremdeles svar skyldig. Når den voksne spør om det er noen andre barn som vet navnet på fisker, kaster en jente seg inn med sitt bidrag. Dialogen går videre, mens han sitter igjen med et litt tafatt uttrykk.

¹² Erfaringene fra denne perioden er beskrevet i rapporten: ”skal jeg si deg hva jeg gjorde i morgen”, utgitt i Barnevernssakademietts Skriftserie, se Bae (1984). Den er trykket opp i forkortet versjon som kapittel 1 i Bae (1996a).

¹³ For en nøyere redegjørelse se Bae (1985) og Bae (1987b)

¹⁴ A-L.Løvlie 1982b og c. Se for øvrig kapittel 2 for en redegjørelse for teorigrunnet.

¹⁵ Schibbye (1984b:6).

Fortolket i lys av teoriutgangspunktet, ble det i denne interaksjonen ikke gitt rom for hans opplevelse. Snarere tvert imot mistet han sjansen til å dele sine opplevelser og erfare at de hadde gyldighet. Hans rolle ble å gi et svar som tilfredsstilte pedagogen, og når det ikke skjedde, falt han utenfor den videre dialogen.¹⁶ Samspillet kan tolkes som et eksempel på at dialogen blir brukt som et middel til ensidig å teste kunnskap, til fortregning for barns synspunkt og opplevelser. ”Fisketur-eksemplet” er blitt møtt med mye gjenkjenning i praksis. Nå i retrospekt, virker gjenkjenningen rimelig i lys av at det ligner på typiske mønstre som er blitt observert i pedagogiske institusjoner i mange land (se kp 3.2.1.1). Som jeg skal komme tilbake til, tenker jeg at det kan sees som en slags pedagogisk prototyp; høyst forståelig ut fra dominerende kunnskaps- og læringstradisjoner.

Forprosjektet var imidlertid lite og mangelfullt, og reiste nye spørsmål; Kunne det være at metodetilnærmingen var for snever til å fange inn varierte samspillsformer? Kanskje hadde jeg for lite materiale og ikke observert grundig nok? Var den teoretiske forståelsen for ufullstendig og de teoretiske redskapene ikke presise nok? Eller kanskje var det noe med de kontekstene jeg hadde observert i? Og hva var egentlig kvalitative kjennetegn ved dialogprosesser som tar mer vare på barns vitalitet og selvverdi, enn det instrumentelle mønstret syntes å innby til? Spørsmålene motiverte meg til å planlegge en grundigere studie.

Forprosjektet viste at man må ha videoopptak for å kunne analysere kommunikasjonsprosesser i detalj, og særlig hvis en skal fange opp opplevelsesaspektet, fortolket ut fra den nonverbale kommunikasjonen. Erfaringer med å være deltagende observatør med videokamera hentet jeg inn gjennom et påfølgende **etterutdanningsprosjekt**. Formålet var bevisstgjøring ang. samspill blant personalet i to barnehager. Med et bærbart kamera gjorde jeg opptak av to erfarne førskolelærere i samspill med barn i utvalgte situasjoner,¹⁷ hvorpå utvalgte klipp ble brukt som grunnlag for drøfting.

Når det gjaldt implikasjoner for videre utforskning, trakk jeg den konklusjon at det var mulig å filme samspillsepisoder ved å være deltagende observatør med et bærbart kamera, uten at dette virket unødig forstyrrende inn på de pågående aktivitetene. Selv om kvaliteten på opptakene ikke var helt optimal, verken når det gjaldt lydgjengivelse eller for å få med all nonverbal kommunikasjon, vurderte jeg det slik at videomaterialet fanget inn tilstrekkelig av ansiktsuttrykk, kroppsholdning og lignende, til å kunne gjøre en fortolkning av opplevelsesmessige sider.

Disse forskjellige erfaringene med varianter av deltagende observasjon i ulike barnehagemiljø gav meg mot til å fortsette. Det var mulig å fange opp dialoger gjennom videofilming, samt at opplevelser i observatørrollen genererte innsikt angående problem som oppstår i relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen.¹⁸

¹⁶ Dette eksemplet er grundigere analysert flere steder, se for eksempel Bae (1987b, 1988a, 1996a:134 og 155-156)

¹⁷ Dette prosjektet ble dokumentert i 1986/1987 gjennom to 1-times videoer – 1 fra hver barnehage – hvor utvalgte situasjoner var redigert sammen for å gi et bilde av typiske samspill i barnehagen. Disse ble vist på personal- og foreldremøter som grunnlag for informasjon og drøfting.

¹⁸ Se Bae (1987a, 1988b)

1.2.1 Valg av analytisk enhet: delprosesser

Ut fra at jeg var kritisk til tradisjonell observasjonsmetodologi og ønsket en tilnærming som fanget inn mer av det levde livet i barnehagen, hadde jeg i forstudiene tatt utgangspunkt i (Løvlie) Schibbyes delprosessstankegang. Schibbye utviklet delprosessanalyse-metoden i forbindelse med et prosjekt om ektefelleinteraksjon.¹⁹ Senere er den blitt benyttet bl.a. i helsefaglige studier.²⁰ Delprosesstilnærmingen representerer et alternativ til statistiske observasjonsmetoder, som verken fanger inn hva partene opplever eller at det som foregår mellom dem kan forstås som en prosess. Begrunnelsen for å velge betegnelsen delprosess, formulerer Schibbye slik: ”Grunnen til at vi valgte delprosessbegrepet, var for å understreke at sekvensene var *en del* av et mye mer omfattende samspill, inkludert samspill i en større kontekst. Dessuten ville vi bevare *prosessen* i dialogene”.²¹

Delprosessanalysemetoden bygger bl.a. på pragmatisk kommunikasjonsteori og det premiss at mennesker kommuniserer på flere nivå samtidig.²² Et aspekt er **temaet** i interaksjonen, som vanligvis formidles verbalt. Temaet kan være hva som helst som kommer opp i en relasjon, f.eks. følelsesmessige tema, praktiske samarbeidsoppgaver, samtaler etc. Et annet aspekt er **metakommunikasjonen**,²³ dvs. hva slags opplevelser personene uttrykker i forhold til temaet. Disse blir fortolket ut fra nonverbale, paralingvistiske signal, som f.eks. stemmeleie, tonefall, og kroppskommunikasjon som ansiktsuttrykk, holdning osv. Det tredje aspektet er kalt **definisjonen av forholdet**, og det refererer til hvordan partenes kommunikasjon i hele forløpet (basert på kombinasjonen av verbale og nonverbale signaler) bidrar til å bestemme hva slags handlinger som skal komme til uttrykk i relasjonen mellom dem, altså hva slags roller de får i forhold til hverandre rundt det aktuelle temaet. En delprosess (samspillssekvens) består altså av **tema**, pluss **følelse** og **handling** som kommuniseres samtidig.

I tillegg til Schibbyes delprosessbegrep har Hindes tenkning om ulike nivå av sosial kompleksitet²⁴ vært en støtte i systematisering og framstilling av observasjonsmaterialet. I likhet med Schibbye understreker Hinde at relasjoner inngår i komplekse sammenhenger og kan forstås ut fra for eksempel samfunnsnivå, gruppenivå, relasjonsnivå, interaksjonsnivå. Samtidig legger han vekt på at nivåene utgjør hverandres forutsetninger og at oppdelingene må sees som forsøksvise redskap.²⁵ En **relasjon** beskrives som noe som varer over tid, og hvor partene forholder seg til hverandre rundt mange tema. Begrepet **interaksjon** derimot bruker han om korte samspillssekvenser rundt et gitt innhold eller fokus. ”.. an interaction could be defined as having one meaning or 'focus', a relationship is likely to have many”.²⁶

¹⁹ En grundigere redegjørelse for tenkningen bak delprosessbegrepet, finnes i Lafferty og Gulbrandsen (1980), Lafferty (1981), Løvlie (1982a), Schibbye (1984a). I Schibbye (1984a, 1995b) framstilles resultatene som steg ut av metoden i et prosjekt om ektefellesamspill. Se også Schibbye (2002:105-108).

²⁰ Engelsrud (1990) studerte relasjonen mellom fysioterapeut og barn; Steihaug (2002) og Steihaug og Malterud (2002) analyserte relasjonen mellom lege og pasienter.

²¹ Schibbye (2002:107-108).

²² Watzlawick et al (1967)

²³ Andre for eksempel Handal og Lauvås (1983:91) bruker metakommunikasjonsbegrepet med referanse til prosesser hvor partene tar opp og snakker om det som foregår dem imellom. Denne oppfatningen legger mer vekt på det bevisste aspektet. Slik jeg forstår metakommunikasjon ut fra Watzlawick et al, (1967) referer det til all kommunikasjon også ubevisst, som ledsager det verbale budskapet.

²⁴ Se Hinde (1979, 1992)

²⁵ ”Indeed the various levels of social complexity we have distinguished are in part heuristic devices: they are not entities, but complex interrelated processes in continuous creation through the dialectical relations between levels” Hinde (1992:26) .

²⁶ Hinde (1979:16)

Sammenligning av delprosessbegrepet med Hindes relasjonstenkning,²⁷ viser at delprosessanalysen kan sies å fange opp både relasjonsnivå og interaksjonsnivå, i den betydning at en relasjon utspilles rundt mange delprosessetema.

Rent empirisk tilsvarende en delprosess er interaksjon i den betydning at det dreier seg om observasjon av avgrensede sekvenser rundt et gitt tema, eller det Hinde kaller fokus i en interaksjon. Noe som imidlertid skiller delprosessbegrepet fra interaksjonsbegrepet, er at oppmerksomheten eksplisitt ledes mot et det som foregår mellom partene er en prosess, samt at opplevelsesaspektet fokuseres. Det var dette som gjorde delprosessstanken særlig fruktbar for mitt formål; at den ledet oppmerksomheten både mot prosess- og opplevelsessiden. Dette fant jeg ikke i andre interaksjonsanalytiske tilnærminger.

Metodisk viste altså erfaringene fra forstudiene at gitt at man hadde et større datamateriale basert på videoopptak, så ville det være fruktbart å studere dialogen med delprosesser som analyseenhet. I denne tilnærmingen lå en mulighet for å belyse kvalitativt ulike dialogmønstre rundt forskjellige tema, samtidig som den ville kunne si noe om dialogmønstre innen ulike dyader, altså bringe fram variasjon i relasjonen mellom førskolelærer og barn.

1.3 Avgrensning av problemområde og undersøkelsens formål

Forstudiene munnet i mange spørsmål, som dreide seg om hvordan dialoger i barnehagen kan gi rom for barns opplevelse. Er dette mulig i hverdagslig samspill, og hva er det egentlig kjennetegn ved en slik dialog på et detaljert mikroanalytisk nivå? Kanskje er anerkjennende dialoger sjeldent i pedagogisk sammenheng? Eller kanskje kolliderer det å ta hensyn til barns opplevelse med andre oppgaver pedagogene ser som viktigere? I følge offisielle målsettinger er jo hensikten med pedagogiske institusjoner som barnehage og skole at barn skal lære å bli kjent med kulturens og samfunnets normer; altså lære barn å tilpasse sin opplevelsesverden til forventninger og krav fra samfunnet rundt. Eller som en kollega sa en gang: Er det ikke like godt at barn allerede i barnehagen lærer at det er ikke rom for deres opplevelser – de vil jo likevel uunngåelig erfare det når de kommer oppover i skolesystemet?

På bakgrunn av alle spørsmålene bestemte jeg meg for å utforske mer i dybden hva som egentlig inngår i en anerkjennende dialog i dagligdags samspill i barnehagesammenheng. Mer avgrenset ble jeg interessert i å identifisere og fortolke **kvalitative kjennetegn ved voksen-barn dialoger som gir rom for barns opplevelser, i den betydning at barn får mulighet til å erfare at deres opplevelser er gyldige og berettiget på linje med andres** (En nærmere redegjørelse for problemområdets teoretiske forankring, kommer i kp. 2.)

Undersøkelsen **formål** kan oppsummeres under disse punktene:

1. legge fram detaljert, deskriptiv dokumentasjon om voksen-barn dialoger i barnehagesammenheng;

2. vinne innsikt i hva som kjennetegner en anerkjennende dialog mellom voksne og barn i barnehage; avgrenset til å identifisere, beskrive og fortolke kvalitative aspekter ved dialogprosesser hvor barn får mulighet til å erfare at egen opplevelsesverden er gyldig;

²⁷ Se også Hinde (1992:18)

3. legge fram kunnskap som kan bidra til bevisstgjøring i praksis.

Rutinemessige og gjentakende episoder er i fokus, ikke det spesielle, eksotiske evt. spesielt problematiske og konfliktfylte. Fordi det finnes relativt lite forskningsmessig dokumentasjon av hvordan dialogprosesser mellom voksne og barn i barnehage trer fram helt konkret, er en av intensjonene er å beskrive kvalitative aspekter ved samspill hentet fra levd hverdagsliv. Dialogprosessene analyseres i et kritisk teoretisk perspektiv, i og med at de fortolkes med tanke på hvordan de evt. rommer respekt for barns opplevelsesverden. Fordi teoriperspektivene er utviklet med basis i andre kontekster (terapi, familie), blir det viktig å beskrive aspekter som kan være kjennetegn ved dialoger nettopp i barnehagesammenheng.

Ut fra min forankring i førskolelærerutdanningen er jeg opptatt av at forskning skal bidra til **bevisstgjøring i praksis**. En av intensjonene er derfor at både beskrivelser og analyser vil gjøre studenter, barnehagepersonale og andre mer observante og reflekterte på sin egen rolle i dialogen med barna. Til forskjell fra læringsmodeller og program for hvordan føre en god dialog med barn, vil undersøkelsen kaste lys også over dialogbetingelser som ikke fungerer optimalt. Hensikten er ikke å komme fram til metoder for kommunikasjon, eller ”oppskrifter” til bruk i didaktisk planlegging, men å bidra til å skjerpe praktikernes blikk i retning av å se barns opplevelser og reflektere over hvordan disse evt. gis rom i dagligdags samspill.

I et felt som barnehagepedagogikk – som på et samfunnsmessig plan ofte blir underkjent og trivialisert, hvis ikke direkte nedvurdert – er det viktig at forskningen får fram at det i barnehagen foregår komplekse relasjonsprosesser som er betydningsfulle både for det enkelte barnet, dets familie og samfunnet som helhet. En av intensjonene med prosjektet er å synliggjøre dialogens dannelsespotensiale, og å oppdage dens utviklingsfremmende så vel som utviklingshemmende sider.

1.4 Summarisk oversikt over innholdet i avhandlingen

I kapittel 2 redegjøres for undersøkelsens teoretiske bakgrunn. Det trekkes fram begrep og resonnement som viser hvorfor det er viktig at dialogen med voksne gir barn mulighet til å komme i kontakt med egen opplevelsesverden og erfare at den er gyldig. Dernest beskrives aspekter på relasjons- og interaksjonsnivå som kan være veiledende for å identifisere og fortolke kvalitative aspekter ved en slik dialog. Avslutningsvis settes det opp noen antagelser for hva vi skal se etter i voksnes væremåte og i det barna uttrykker, som kan tolkes som uttrykk for at relasjonen gir barna mulighet til å erfare at deres opplevelse er gyldig.

Kapittel 3 er et oversiktskapittel ang. beslektet forskning fra barnehage og skole. Hensikten er å sette undersøkelsen inn i en pedagogisk kontekst, og skape en bakgrunn for å kunne drøfte egne analyser. Både undersøkelser som fokuserer avgrensede aspekter eller mønstre, studier som belyser hele relasjonen og trekk ved gruppeatmosfæren blir summarisk referert. Avslutningsvis drøftes problemer og mangler i sett i relasjon til min problemstilling/-område.

Innledningsvis i **kapittel 4** redegjøres for prosjektets vitenskapsteoretiske premisser. Deretter gis en oversikt over den empiriske undersøkelsens design, med beskrivelse av valg av førskolelærere, barn og situasjoner, samt hvordan feltarbeidet foregikk. Det redegjøres for hvordan observasjonsmaterialet ble systematisert, transkribert og fortolket. Som oppsummering pekes på analysenes gyldighet i forhold til samspill i barnehager generelt.

I kapittel 5 belyses noen av dialogens tidsmessige og sosiale rammebetingelser. Disse beskrivelsene sprang ut av spørsmål som oppsto underveis i arbeidet med å systematisere videomaterialet. Ved å sette sammen ulike datakilder er det mulig å få øye på noen særtrekk ved den dialogiske atmosfæren. Innholdet i kapitlet gir dermed en kontekstuell ramme for de detaljerte dialoganalysene som følger senere. Mot slutten drøftes sammenhengen mellom dyadisk og polyadisk samspill i barnehage.

I likhet med annen kvalitativ forskning bygger undersøkelsen på et prosessuelt syn på metode og innhold, hvilket betyr at en del av metodegrepene skjer etter at grunnlagsmaterialet er skapt. I **kapittel 6** beskrives trinn i analysen av problemstillingen. Det pekes på hvordan den første tilnærmingen etter hvert trådte fram som mangelfull, noe som resulterte i en mer prosessuell og forløpsorientert analyse- og framstillingsform. Det redegjøres for valget av to hovedkategorier: nemlig romslige og trange interaksjonsmønstre, som ble brukt som redskap for å få fram kvalitative skiller mellom interaksjoner. Mot slutten redegjøres for bruk av eksempler som en del av framstillingen.

Kapittel 7 og 8 er disponert med utgangspunkt i de 4 delprosessstemaene, som ble induktivt bestemt ut fra observasjonsmaterialet, nemlig samtale, praktisk samarbeid, lek og grensesetting. Framstillingen er rettet mot interaksjonsnivå og løfter fram ulike samspillsmåter fra den voksnes side. Konkrete sekvenser – delprosesser – beskrives og fortolkes under de to valgte hovedkategoriene, romslige og trange mønstre. Eksempelene er valgt ut for å få fram variasjon i voksnes samspillsmåter og hva som skjer i løpet av dialogprosessen, innenfor varianter av både romslige og trange mønstre. På slutten av kapittel 8 oppsummeres kvalitative kjennetegn ved voksnes væremåte på tvers av ulike delprosessstema. De kvalitative aspektene drøftes i lys av teorigrunnlaget, og i forhold til relevant forskning.

I kapittel 9 rettes oppmerksomheten mot forskjeller som ble identifisert både mellom ulike barn og innen enkelte dyader over tid. I motsetning til kapittel 7 og 8 hvor fokus er på kvalitativt ulike mønstre på interaksjonsnivå, er fokus i kapittel 9 på individuelle kjennetegn og dyadisk samspill over tid. For å gi et glimt av den viktigste variasjonen i barnas samspill med førskolelærer, er det med utgangspunkt i 8 dyader, laget 3 grupperinger av dyadisk samspill. Det pekes på hvordan barna har forskjellig stil, og hvordan dette skaper ulike forutsetninger for dialogen med voksne innenfor barnehagens relasjonsatmosfære. Avslutningsvis oppsummeres og drøftes det som kommer fram i forhold til problemstillingen og i lys av annen forskning ang. voksen-barn relasjonen i barnehage.

Kapittel 10 inneholder en oppsummering av de viktigste konklusjonene ut fra helheten ved undersøkelsen. Konklusjonene drøftes i forhold til formålene og forskningsinteressene. Det foretas vurdering av teorigrunnlaget og metodetilnærmingen, pekes på begrensninger og nye problemstillinger som åpner seg i forlengelsen av analysene. Til slutt drøftes meget kort, det jeg ser som de viktigste implikasjonene i forhold til utdanning av førskolelærere og etterutdanning av barnehagepersonale.

KAPITTEL 2

TEORETISK BAKGRUNN

2.1 Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for undersøkelsens teoretiske bakgrunn. Som overordnet teoretisk referanseramme har jeg valgt Schibbyes perspektiv på anerkjennelse. For å utdype den teoretiske forankringen vil jeg løfte fram begreper og resonnement jeg har brukt som oppmerksomhetsledende redskap for å identifisere kjennetegn og for å fortolke det som skjer i dialogene mellom førskolelærer og barn. Der det er relevant avgrenses evt. utfylles forståelsen i forhold til beslektet tenkning. Mot slutten foretas en oppsummering av aktuelle samspillsmåter det kan være relevant å se etter i det empiriske materialet. Når jeg bruker begrepet dialog er det som en beskrivende term som referer til samspillet mellom voksne og barn. (Oversikt over barnehageforskning som har relevans for problemområdet, kommer i neste kapittel).

I nyere arbeider har Schibbye fortsatt å utvikle den grunnleggende posisjonen hun først presenterte i 1982.¹ Framstillingen min bygger både på "eldre" og nyere kilder.² Først i dette kapitlet vil jeg peke på den prinsipielle tenkningen som ligger til grunn for Schibbyes perspektiv på anerkjennelse og trekke fram det jeg har festet meg ved når det gjelder betydningen av opplevelse, for deretter å peke på hvorfor det er viktig at barn møter anerkjennelse i forhold til egen opplevelse.

2.2 Grunnlaget for anerkjennelse: likeverdighet og rettigheter i forhold til egne opplevelser

I likhet med andre som belyser relasjonsproblematikk ut fra en dialektisk posisjon,³ knytter Schibbye drøftingene nært sammen med Hegels forståelse av anerkjennelsens dialektikk. Jeg har i min utforskning av dialogprosesser i barnehage, primært tatt utgangspunkt i Schibbyes forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Dette fordi ingen av de andre kildene har så klart fokus på opplevelsessiden, og ei heller beskriver begrepet med samme detaljrikdom og fenomennærhet. Det må samtidig understrekes at når jeg bruker begrepet som bakgrunn for å analysere dialogprosesser, så er intensjonen ikke å belyse anerkjennelsestanken på alle nivå og i sin fulle bredde/dybde.⁴ Jeg ser det imidlertid som viktig å kjenne til at begrepet er forankret i et prinsipp om gjensidig likeverd mellom mennesker. I den grad forståelsen

¹ Se Løvlie (1982b og c)

² I Schibbye (2002) gies en samlet framstilling av dialektisk relasjonsforståelse. Se ellers litteraturlisten under Løvlie A-L og Schibbye, A-L.

³ Se for eksempel Stierlin (1974), Benjamin (1987, 1988, 1990). Også i Montgomery og Baxter (1998) og Baxter og Montgomery (2000) analyseres relasjonsproblematikk ut fra dialektiske perspektiv.

⁴ Det kan også nevnes at Hegels tanke om anerkjennelsens dialektikk de siste årene har blitt tatt opp i mange sammenhenger, se for eksempel Winds (1998) filosofisk-idehistoriske analyse og Honneth (1996) som bruker anerkjennelsestanken som utgangspunkt for en tenkning om sosial grammatikk. Taylor (1994) viser hvordan ideen om likeverd mellom mennesker og multikulturelle problemer kan belyses ut fra tanken om gjensidig anerkjennelse. Lars Løvlie (1979) har ut fra en pedagogisk filosofisk posisjon fortolket Hegels ideer med tanke på hvordan de er relevante som grunnlagstenkning om oppdragelse og danning. Se også Løvlie (1995) og Korsgaard og Løvlie (2003)

løsrives fra det filosofiske grunnlaget om gjensidig likeverd, kan resultatet lett bli en forenklet og overfladisk oppfatning i retning teknikker eller metoder/program for god kommunikasjon.⁵

I sin redegjørelse for dialektisk relasjonsforståelse tydeliggjør Schibbye de metateoretiske premissene.⁶ Begrunnelsen for å klargjøre de filosofiske premissene er "... et og samme begrep kan vise til forskjellige fenomen og inngå i ulike teoretiske sammenhenger. For å få oversikt over forskjeller og likheter i begrepsbruk, trenger vi et meta-ståsted".⁷ Og sentralt i den metateoretiske forankringen av anerkjennelsesbegrepet, er at det bygger på et **prinsipp om likeverd mellom mennesker**. Schibbye fortolker prinsippet om likeverd som en relasjon mellom to subjekter. "Partene henvender seg til hverandre som subjekt til et annet subjekt. Det betyr at partene opplever at den andre har indre affektive opplevelser som tilsvarende, men samtidig er forskjellig fra, ens egne. Tanken om individets selvfølgelig rett til sine opplevelser er sentral".⁸

Det som er interessant for meg ved dette teoretiske perspektivet, er at opplevelsessiden får en sentral plass, når det gjelder likeverdighet mellom mennesker. Å se den andre som likeverdig knyttes sammen med å vise respekt for den andres opplevelsesverden, eller som Schibbye formulerer det, den andre sees som "... autoritet i forhold til sin egen opplevelse".⁹ Ut fra denne tankegangen blir det å møte noen med anerkjennelse ikke det samme som ros eller verdsetting av ytre sider som prestasjoner av f.eks. sosial, intellektuell eller kroppslig art, slik det ofte oppfattes i dagligtalen.¹⁰ Snarere tvert imot handler det om å forholde seg til individets **indre** opplevelsesverden, prøve å forstå hvordan en opplevelse kan ha mening og er gyldig for den det gjelder, uavhengig av hvordan den oppfattes utenfra, av andre.

Mot bakgrunn av at det kan være lett å blande sammen likhet og likeverd,¹¹ ser jeg det også som interessant at innenfor denne forståelsen innebærer det å se den andre som autoritet i forhold egne opplevelser, ikke det samme som likhet eller enighet. Med referanse til Hegel uttrykker Schibbye 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. Min *opplevelse* av å ville slå en annen gjelder. Handlingen derimot kan fordømmes. Dermed blir det helt vesentlig at vi skiller mellom opplevelse og handling. Jeg kan *forstå* din følelse av at ingenting nytter, men jeg er ikke enig i at det er en sannhet *utenfor* din opplevelse."¹²

Det jeg utleder av denne beskrivelsen i forhold til mitt problemområde, er at i en anerkjennende dialog blir barn møtt som subjekt med rettigheter over egen opplevelsesverden, parallelt med at den voksne kan framtre som forskjellig og evt. være uenig i handlingskonsekvensene av det barn måtte oppleve.

⁵ Se også Bae og Waastad (1992:13) "Filosofisk klargjøring understreker at gjennom valg av ulike begrepssystemer påtar man seg implisitt ansvar for ulike måter å se og verdsette menneskelig utvikling på. Vi blir dermed *etisk ansvarlige* for den kunnskapen som skapes i forlengelsen av de teoriene vi bruker. Jo mindre vi kjenner til premissene for en gitt teori, jo vanskeligere blir det å se hva vi blir ansvarlige i forhold til."

⁶ Schibbye (2002:17-52)

⁷ Schibbye (2002:19-20)

⁸ Schibbye (1996:531)

⁹ Schibbye (1988:166)

¹⁰ Det kan være nyttig å skille denne teoretiske forståelsen fra slik begrepet anerkjennelse beskrives i ordbøker: I Norsk Synonymordbok (1964:8) beskrives det for eksempel slik: å akte, estimere, respektere, gi lovord, rose, påskjønne.

¹¹ Gullestad (1989:16) hevder at i norsk kultur er det en tendens til å oppfatte likeverd som likhet.

¹² Schibbye (2002:247)

Noen vil kanskje innvende at fenomen som opplevelser, intensjoner, er ”indre” eller intrapsyriske tilstander som ikke er observerbare, og som pedagoger ikke kan forventes å forholde seg til. Her følger jeg Sommers¹³ argumentasjon om at mentale fenomen som opplevelse og intensjoner kommer til uttrykk i meningsfull sosial praksis. I relasjon til mennesker som ta omsorg for dem, kommuniserer små barn via nonverbal og etterhvert kombinert med verbal kommunikasjon, noe om hva som foregår inni dem. Ved å fortolke det deres nonverbale og verbale handlinger, kan vi få et inntak til å forstå noe om deres opplevelsesverden. Men som Sommer framhever med referanse til spedbarn, er dette ”..ikke identisk med selve barnets opplevelse: men sandsynligvis det nærmeste voksne kan komme på det nonverbale barns opplevelsesunivers”.¹⁴

Jeg ser det som nødvendig å avgrense forståelsen av begrepet opplevelse i forhold til slik begrepet brukes i dagligtalen,¹⁵ og refereres til i pedagogiske planer,¹⁶ nemlig som noe substansielt, en ting, noe man skal **gi** barn. Implisitt i en slik forståelse ligger også at opplevelse forbindes med noe som er positivt ladet, noe som skal fungere spennende eller utviklende. Det kan også oppfattes som noe spesielt, en avgrenset hendelse som har gjort sterkt inntrykk (jfr ”eventyr”). Men opplevelse kan også brukes synonymt med erfaring,¹⁷ og dette ligger nærmest slik jeg bruker opplevelse i problemstillingen. Spørsmålet som skal belyses gjelder altså kjennetegn ved dialoger hvor barn får mulighet til å kjenne at det de erfarer har gyldighet. Opplevelse slik jeg bruker det referer altså ikke til en hendelse av spesiell karakter, ei heller alltid en positiv, eller noe som skal bli tilført utenfra. Snarere tvert imot brukes det med referanse til et kvalitativt aspekt som er innebygget i all menneskelig kommunikasjon. Opplevelsesaspektet kan ha ulike valør hva gjelder innhold, både i negativ og positiv retning, og det kan være mer eller mindre tydelig, bevisst, sterkt og lignende.¹⁸

Sterns begrep vitalitetsaffekter kaste lys over opplevelsessiden i kommunikasjonen. Stern utviklet dette begrepet i et forsøk på å gripe subtile prosesser og implisitte følelses kvaliteter som alltid er tilstede i møter mellom mennesker. Han mener vitalitetsfølelser refererer til **former** for følelses aspekter som er uunnngåelig blandet opp i alle dagligdagse livsprosesser. ”We are never without their presence, whether or not we are conscious of them, while ”regular” affects come and go”.¹⁹ Vitalitetsfølelser kommer altså til uttrykk i **måten eller formen** noe blir kommunisert på.²⁰ Eksempelvis kan vi i interpersonlig samspill intuitivt fornemme at noe blir sagt eller formidlet på f.eks. en rask, treg, dempende, brå, rytmisk, flytende, bølgende, spenningsskapende, intens osv. måte. I kommunikasjonen mellom mennesker vil altså konkrete ord og handlinger alltid formidles omgitt av en eller annen

¹³ Se Sommer (2003:93).

¹⁴ Ibid : 97-98

¹⁵ I Norsk synonym ordbok står erfaring, eventyr, hendelse som synonymt med opplevelse

¹⁶ Se Rammeplan for barnehager, s. 61

¹⁷ På engelsk rommer begrepet ”experience” både opplevelse og erfaring.

¹⁸ I daglig tale kan opplevelsesbegrepet også bli brukt på måter som innskrenker vår forståelse, eller får oss til å legge mindre vekt på betydning av dem. Skjervheim (1964:36) peker på at det kan bli brukt i nedsettende betydning, som når noen karakteriserer en annens synspunkt eller erfaring som ”berre oppleving”. Underforstått i en slik karakteristikk er at det som er knyttet til individets indre ikke ansees som viktig, men noe subjektivt og privat som ikke er verdt å ta på alvor for andre.

¹⁹ Stern peker på at kvaliteten av disse er ikke så lett å gripe og holde fast, og han mener de er best beskrevet ved dynamiske kinestetiske termer som ”surging”, ”fading away”, ”fleeting”, ”explosive”, ”crescendo” ”drawn out” (Stern 1985:54)

²⁰ Hansen (2003:16) referer til vitalitetsaffekter som ”følelsestone”. ”Dette handler om formaspektet ved en opplevelse i motsetning til kategorialaffekter (sinne, overraskelse, glede) som handler om innholdsaspektet”. (ibid:17)

følelstone, noe som kommer til uttrykk gjennom nonverbal kommunikasjon som for eksempel tonefall, ansiktsuttrykk, kroppsholdning og lignende.

Med referanse til min problemstilling, peker synspunktene over mot at en dialog hvor det skapes rom for at barn får kontakt med at egen opplevelse gjelder, innebærer noe annet enn at barnehagepersonalet skal planlegge å gi barn gode opplevelser. Teorisynspunktene leder oppmerksomheten mot at det handler mer om at voksne må være observant tilstede i forhold til ulike nonverbale og metakommunikative signaler. Akkurat hva disse signalene betyr og hvordan de skal forstås vil være gjenstand for fortolkning, men det å være observant på måten noe blir kommunisert, kan være en innfallsvinkel til å forstå noe om opplevelsesaspektet i dialogen.

Et annet aspekt som jeg har festet meg ved, og som skiller Schibbyes teoretiske forståelse av anerkjennelse fra slik det oppfattes i dagligtalen, er at den er bygget på et premiss om **gjensidig avhengighet** mellom partene. Schibbye uttrykker det slik: ”Anerkjennelse er noe vi ønsker fra den andre, og for at relasjoner skal være i utvikling, må begge få dette ønske oppfylt. Gjensidig anerkjennelse innebærer at de to kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. Begge er i stand til å ”forlate” sin posisjon for å se hvorledes verden ser ut fra den andres.La meg foreløpig peke på at det dreier seg om å endre fokus –fra å forholde meg til meg selv, til å ta den andres subjektive perspektiv og igjen kunne gjenvinne mitt eget ståsted”.²¹

I forhold til undersøkelsens fokus på dialogprosesser mellom voksne og barn i barnehage vil vel noen være skeptisk til om en slik form for gjensidighet er mulig i denne sammenhengen. Tatt i betraktning all forskjelligheten som er innebygget i relasjonen - kan det reises spørsmål om førskolelærer og barn kan bytte perspektiv og se hvordan verden ser ut fra den andre? I og med asymmetrien er det den voksnes ansvar å ha oversikt over hva som skjer relasjonelt. En implikasjon av synspunktet over kan være at pedagogen er i stand til å se hvordan egen kommunikasjon oppleves fra barnets posisjon; eksempelvis å gi opp væremåter hvor barnas kommunikasjon ensidig blir møtt ut fra egne pedagogiske intensjoner, og lytte til det barna er opptatt av, før man evt. går tilbake til sin plan. Et slikt skifte av perspektiv skulle kunne skape forutsetninger for en dialog hvor barn erfarer at deres perspektiv har gyldighet på lik linje med voksnes.

Igen må det understrekes at for at dialogprosesser skal fungere i retning av å styrke barns tillit til egen opplevelser, så må forståelsen av dialogen være forankret i verdier om gjensidighet og likeverd, ellers fungerer den ikke. ”Det er nemlig slik at likeverd, noe som ikke preger herre-og -trell-forholdet, er en forutsetning for anerkjennelse. På grunn av sin undertrykkelse av trelen får herren seg tilbake som ”uselvstendig bevissthet”. Anerkjennelsen blir trelsk. Grunnen til det er altså at jeg må være ”anerkjennelsesverdig” for å kunne anerkjenne den andre på en ”verdifull” måte, i betydning selv å ha verdi. Problemet er med andre ord at jeg først må erkjenne at den andre er et *likeverd* og avgrenset selv, og derved anerkjenne vedkommende, før den andres anerkjennelse av meg kan gjelde.”²²

Hvordan kan det Schibbye kaller ”trelsk” anerkjennelse ha relevans for forståelsen av relasjonen mellom voksne og barn i barnehage?

²¹ Schibbye (2002:19)

²² Schibbye (2002:43)

En mulig fortolkning med referanse til relasjonen mellom førskolelærer og barn er at den voksne ikke ser på seg selv som en som har verdi, som et avgrenset og selvstendig subjekt, men har dårlig kontakt med egne opplevelser evt. er i tvil og oppfatter seg selv som mindre verdt. Da vil evt. anerkjennelse som vedkommende prøver å møte barn med bli ”trelsk”, i og med at den kommer fra en som ikke ser seg selv som anerkjennelsesverdig. Tatt i betraktning av barnehagearbeid er et lavstatus kvinneyrke ofte utsatt for nedvurdering og mangel på respekt, og med lite tradisjon og mulighet for å bearbeide egne erfaringer, er voksnes tvil og mangel på selvverdi en realistisk mulighet i barnehagens praksis. I den grad dette er tilfelle, vil altså barnet få seg selv tilbake via en ”trelsk bevissthet”, noe som i sin tur kan bidra til at barna får problemer med å komme i kontakt med egne tanker og opplevelser som gyldige og verdt respekt fra andre. Desto mer interessant å studere prosesser som virker inn i denne retningen.

En annen mulig fortolkning er at den voksne ikke ser på barnet som et likeverdig subjekt. Da vil evt. anerkjennelse som barnet uttrykker vis a vis den voksne bli oppfattet som ”trelsk”. Barnets bekreftelse av den voksne underkjennes; den gjelds ikke, fordi den kommer fra en bevissthet som den voksne ser på som mindre verdig og ikke like verdifull som sin egen. Jeg tenker meg at i den grad dette skjer i praksis, så vil barnehagepersonalet lett vil kunne bli utilfreds. De kan komme til å føle at de får lite svar på seg selv, fordi de ikke ser det barna deler av tanker og følelser som verdt tid og oppmerksomhet. De er ikke mottagelig for å bli sett og verdsatt av barna – deres viktigste relasjonspartnere. Resultatet kan bli at dialogen verken åpner for at barn skal få oppleve å være autoritet i forhold til egen opplevelsesverden, eller at de voksne som jobber der, får en følelse av selvrespekt og mening i arbeidet med barna.

For å oppsummere så langt: Teoriperspektivene som er trukket fram, peker altså mot at hvis voksne i barnehagen skal prøve å skape en dialog preget av gjensidig anerkjennelse, så berører dette **grunnleggende verdier og menneskesyn**. Det handler om noe mye mer komplekst enn å gi gode opplevelser eller en metode for å kommunisere for eksempel bejaelse, ros eller positiv feedback. Anerkjennelse henger sammen med de voksnes syn både på seg selv og på barn. Med Schibbyes ord: ”Anerkjennelse favner samværsmåter eller samværsmodi, en levd måte å være sammen med andre på. For å si det helt enkelt: Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du *er*.”²³

2.2.1 Hvorfor er det viktig at barns opplevelse gyldiggjøres

Mot en bakgrunn at enkelte hevder at anerkjennelse er sjeldent i vår kultur,²⁴ og at prototypiske interaksjonsmønstre i pedagogisk sammenheng primært legger vekt på innhold og resultat, og ikke fokuserer på opplevelsessiden, vil jeg ut fra teori meget kort peke på hvorfor en dialog som gyldiggjør barns opplevelse er viktig.

Grunntanken i den dialektisk relasjonsforståelsen, er at den andres anerkjennelse er en nødvendig forutsetning for selvbevissthetens utvikling.²⁵ Dette er en tanke som finner empirisk støtte i nyere spedbarnsforskning, hvor forskere fra ulike tradisjoner framhever at all

²³ Schibbye (2002:247)

²⁴ Benjamin (1988) hevder dette. ”Recognizing the other has been the exceptional moment, a moment of rare innocence, the recovery of a lost paradise” (ibid:78)

²⁵ Schibbye (2002:40-52), Benjamin (1987)

utvikling må sees i et relasjonelt eller transaksjonelt perspektiv.²⁶ Noe som imidlertid skiller den dialektiske relasjonsforståelsen fra andre teoretiske modeller, er den sterke vektleggingen på at det er en gjensidighet i forholdet mellom prosesser i eget selv og i hva som foregår i relasjonen til andre. Dette dobbelperspektivet og den gjensidige sammenhengen mellom det som foregår innad i individet og utad i relasjonen til andre, er et kjernepunkt i Schibbys tenkning om relasjoner.²⁷

Nettopp dette er også en av grunnene til at jeg ser det som interessant å legge disse teoriperspektivene til grunn når det gjelder utforske dialoger mellom pedagoger og barn. I motsetning til teorier som enten primært leder oppmerksomheten mot individuelle sider eller som bare fokuserer på sosiale aspekter og roller, så gir det valgte perspektivet mulighet til å belyse hvordan dialogprosesser skaper forutsetninger **både** for utvikling av tillit til hva som foregår i eget selv, **og** for utvikling av tilsvarende konstruktive måter å relatere seg til andre. I nyere drøftinger av dannelsesaspektet i pedagogiske institusjoner, legges nettopp vekt på at individets forhold til seg selv er et av de bærende elementer i utviklingen av dannelsen.²⁸ Å finne ut mer om hva som kjennetegner dialogprosesser som skaper forutsetning for barns forhold til seg selv, blir derfor meget pedagogisk relevant, både ut fra individuelle og samfunnsmessige perspektiv.

Schibbye argumenterer for at selvet i relasjon er motivert ut fra to motstridende relasjonsbehov, på den ene siden behovet for tilknytning og nærhet, og på den andre siden behovet for individualitet, altså for å oppleve seg som avgrenset og forskjellig fra andre.²⁹ Disse relasjonsbehovene ledsages samtidig av to angstkilder, nemlig på den ene siden angsten for å bli forlatt, totalt ensom og uten tilknytning, og på den andre siden: angsten for å bli invadert, oppslukt av den andre, miste sine grenser.³⁰ Å møte anerkjennelse antas å skape forutsetninger både for en opplevelse av tilknytning, men samtidig også gi mulighet for avgrensning.³¹

Motsatt understreker Schibbye at manglende anerkjennelse vil gjøre individer mer utsatt psykisk og relasjonelt. "Et viktig poeng er at psykiske forstyrrelser oppstår når tilknytnings- og selvavgrensningsbehovene ikke blir møtt med anerkjennelse. Anerkjennelse rommer emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse og genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser (jfr.kp. 7). **Dersom barnets oppfattelse av egne subjektive opplevelers realitet ikke blir tilstrekkelig anerkjent, og på den måten validert, mister barnet tak i disse opplevelsene og dermed tillit til at de er virkelige og gjeldende.**"³² (Min understreking).

I forhold til min problemstilling viser dette synspunktet hvor viktig det er at barn møter anerkjennelse av egne opplevelser med tanke på deres psykiske helse, og at manglende anerkjennelse kan bidra til mistillit og tvil i forhold til hva de erfarer. Ut fra den gjensidige sammenhengen innad i eget selv og utover i relasjonen til andre, vil en posisjon hvor barn ikke har kontakt med/er fremmed i forhold til egne opplevelser, gjøre at de blir tilsvarende mer utsatte og påvirkelige overfor andres definering og styring. Parallelt med dette kan vi ut

²⁶ Se f.eks Stern (1985), Smith og Ulvund (1999)

²⁷ Se for eksempel Schibbye (2002:94-120)

²⁸ Se Korsgaard og Løvlie (2003:11)

²⁹ Schibbye (2002:94-101), se også Benjamin (1987)

³⁰ Se også Schibbye (1988:48-49)

³¹ Se Benjamin (1987), Schibbye (1993, 1999a og 2002, særlig kp.7)

³² Schibbye (2002:122) Dette er også i tråd med for eksempel Laing (1978), Winnicott (1980) og Stern (1985) som påpeker negative utviklingsmessige konsekvenser når individers opplevelse ikke blir bekreftet

fra denne teorirammen anta at fjernhet i forhold til egne opplevelser potensielt innebærer mer psykisk eller fysisk vold overfor andre.³³

Et annet aspekt jeg ser som interessant ved det valgte teoriperspektivet, er at det leder oppmerksomheten mot at selvet består av en gjensidig relasjon mellom jeg-siden og meg-siden. Jeg-siden forstås som den velgende, ansvarlige siden, den som forholder seg og tar stilling til innhold, definisjoner, tidligere erfaringer, forventninger og lignende, som utgjør meg-siden.³⁴ Å møte anerkjennelse antas å styrke og gi kraft til jeg-siden av selvet, det vil si den delen som forholder seg reflekterende og velgende. Den selvrefleksive siden av selvet vitaliseres.

Også selvrefleksivitet og selvavgrensning forstås innenfor denne modellen som sider som står i et gjensidig avhengighetsforhold og forutsetter hverandre. "Selvrefleksivitet dreier seg om en spesifikt menneskelig egenskap: å kunne forhold seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne "observere" seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si "avgrense, og betrakte seg selv".³⁵ Den andre siden beskrives slik; "Selvavgrensning viser altså til individers evne til å sortere og skille mellom egne og andres opplevelser, synspunkter, oppfatninger og representasjoner. Det som er avgrenset som mitt, har jeg et forhold til".³⁶

Med referanse til undersøkelsens problemområde og oversatt til voksen-barn relasjonen i barnehage, tolker jeg de teoretiske synspunktene slik at dialogerfaringer hvor barn får gyldiggjort egne opplevelser, bidrar til at de får kontakt med og utvikler tillit til egen opplevelsesverden. I følge den dialektiske tenkningen skaper de samme prosessene forutsetning for økt selvavgrensning, dvs. at barn blir bedre i stand til å skille mellom ulike følelser inni seg, og mellom egne og andres, noe som gjør det lettere for dem å si ifra ut fra hva de selv opplever.

Motsatt kan vi anta at i den grad barn ikke får bekreftet egne opplevelser, vil de få dårligere kontakt med egne følelser og tanker, og utviklingen av selvrefleksivitet svekkes. Manglende tillit til egne opplevelser innebærer mer følelsesmessig uklarhet, og det blir vanskeligere å skille egne følelser i forhold til hva som foregår i andre rundt dem. Tvil og fjernhet i forhold til egen opplevelsesverden vanskeliggjør også å kunne si ifra ut fra seg selv, og gjør barn tilsvarende mer utsatt for andres manipulering eller påvirkning. Parallelt vil dårligere kontakt med egne opplevelser, gjøre det vanskeligere å gjenkjenne følelser i andre, altså kunne sette seg inn i og vise innlevelse med hvordan andre har det.

Som en oppsummering av disse teoretiske resonnementene, vil jeg trekke den konklusjon at dialoger som gir rom for gyldiggjøring av barns opplevelser er viktig både med tanke på deres psykiske utvikling, og også for deres forhold til andre. Å skape dialoger som gir rom for at barn får tillit til egen opplevelse, blir dermed ikke et ensidig individrettet prosjekt, hvor det viktigste er den enkeltes autonomi. Ut fra Schibbys tanke om gjensidighet i forholdet mellom prosesser i eget selv og i relasjonen til andre, blir det også et viktig sosialt anliggende.

³³ I Schibbye (1985) drøftes hvordan vold kan forstås ut fra manglende kontakt med egne opplevelser her beskrevet som tingliggjøring. Schibbye (2002:33) bruker også uttrykk som "relasjonelle overgrep" og "relasjonelt misbruk". Se også Schibbye (1997a,1998) for å beskrive prosesser hvor den ene parten er ureflektert, ikke har kontakt med egne følelser og utnytter andre i forlengelsen av dette.

³⁴ Schibbye (1988:53-55)

³⁵ Schibbye (2002:77)

³⁶ Schibbye (2002:78), se også Schibbye (1998,1999a)

2.3 Sentralt i anerkjennelse: rom for likhet og forskjellighet

Når man skal utforske dialogen i praksis, er det nødvendig å ha øye for kompleksiteten, og være forsiktig med for eksempel å trekke konklusjoner ut fra visse interaksjonssekvenser eller kommunikasjonsmåter på et gitt tidspunkt. Det er ingen enkle sammenhenger mellom ulike nivå av sosial kompleksitet.³⁷ Med referanse til en anerkjennende grunnholdning understreker Schibbye at på praksisnivå kan den komme til uttrykk i mange forskjellige væremåter, som utfyller hverandre; den må forstås som en overordnet ramme som omslutter hele relasjonen, og inkluderer andre prosesser.³⁸ For eksempel kan en enkelt dialogsekvens tolkes som ikke-ankjennende ut fra den måten det kommuniseres der og da, men gitt at det ligger en anerkjennende grunnholdning til grunn, kan dette bli forsonet over tid. Med referanse til en terapeutisk kontekst hevder Schibbye ”Den anerkjennende relasjon danner nemlig en slags bakgrunn eller ramme som i de fleste tilfelle bevarer relasjonen selv om samspillsprosessen i en gitt time eller timer synes å bryte sammen”.³⁹

På dette punktet skiller den dialektiske relasjonsforståelsen seg fra relasjonstilnæringer som ensidig legger vekt på beskrive positive aspekter eller utelukkende fokuserer på 'den gode relasjon'.⁴⁰ Snarere ledes oppmerksomheten mot at forskjeller og motsetninger eksisterer i alle relasjoner. Jeg skal trekke fram noen synspunkter om intersubjektivitet⁴¹ for å belyse hvordan anerkjennende møter kan romme både likhet og forskjellighet.

Det er nødvendig å avgrense forståelsen av intersubjektivitetsbegrepet i forhold til slik det brukes i forskning om læring i dialog, særlig ut fra den sosiokulturelle tradisjonen. Et sentralt poeng er felles eller delt forståelse. ”The notion of intersubjectivity refers to shared understanding established between the participants of an activity”.⁴² I andre kilder brukes begrepet for beskrive en prosess som munner ut i felles hensikter/intensjoner.⁴³ Hundeide bruker uttrykket ”det intersubjektive rommet”⁴⁴ om de gjensidig utarbeidede, felles forståelsesrammene som er med å strukturere kommunikasjonen mellom lærer og elev i klasserommet. Et annet poeng er at i den sosiokulturelle tradisjonen rettes oppmerksomheten primært mot hensikter og intensjoner og mindre mot opplevelsesmessige sider ved samspillet. At dialogprosessene også kan romme forskjellighet og motsetninger, blir altså ikke så tydelig i denne måten å forstå intersubjektive tilstander eller møter.⁴⁵

Noe jeg har festet meg ved innenfor dialektisk inspirert relasjonstenkning, er at her antas intersubjektive prosesser å mediere innlevelse og gjenkjenning parallelt med forskjellighet. I det følgende skal jeg redegjøre for hvordan dette beskrives.

³⁷ Jfr. Hinde (1992), se også fotnote 25 i kapittel 1

³⁸ Schibbye (2002:245-264)

³⁹ Schibbye (1996:533)

⁴⁰ Nerdrums (1997)drøfter bruken av anerkjennelsesbegrepet og annen tenkning om den gode relasjon og peker på at den kan bli idylliserende. Jeg kommer tilbake til dette i de avsluttende drøftingene i kapittel 10.

⁴¹ Dette er et stort begrep som behandles i ulike forskningstradisjoner med noe ulikt innhold. Se for eksempel Stern (1985), Hansen (1991a), Børstad (1992), von Wright (2000).

⁴² Gönci (1993:99)

⁴³ ”Underlying interaction within the zone of proximal development is intersubjectivity, the process of constructing and reconstructing joint purposes between the child and his/her interactional partner” Canella (1993:429)

⁴⁴ Hundeide (2001:158)

⁴⁵ På bakgrunn av at intersubjektivitet primært beskrives som en tilstand preget av felles forståelse, så blir Mehans (2000:264) uttalelse om at ”the socio cultural researchers presents only the good news” forståelig.

Benjamin peker på at gjensidig anerkjennelse nettopp innebærer denne samtidige tilstedeværelsen av likhet og forskjellighet. "One of the most important insights of intersubjective theory is that **sameness and difference exist simultaneously in mutual recognition**"(min understreking).⁴⁶ Med referanse til mor-barn forholdet argumenterer hun for at moren må være et selvstendig subjekt, som både må kunne oppfattes som lik, mens også som forskjellig, hvis barnet skal søke hennes anerkjennelse. "The idea of mutual recognition is crucial to the intersubjective view; it implies that we actually have a need to recognize the other as a separate person who is like us yet distinct".⁴⁷ Det framheves at bare den anerkjennelsen som kommer fra en person som oppfattes som et selvstendig individ, og ikke bare er et speilbilde, fungerer genuint bekræftende. "The recognition the child seeks is something the mother is able to give only by virtue of her independent identity.... The mother cannot(and should not) be a mirror; she must not merely reflect back what the child asserts; she must embody something of the not-me, she must be an independent other who responds in her different way".⁴⁸

Schibbye underbygger og nyanserer dette teoretiske poenget ved å peke på at intersubjektiv deling for eksempel i mor-barn relasjoner eller terapi, bare er mulig hvis moren(terapeuten) er avgrenset i forhold til egne opplevelser. Bare hvis hun har kontakt med **sitt** perspektiv, og hvordan dette er forskjellig fra barnets, kan hun møte barnet med innlevelse, men samtidig tre fram som ulik. Dette illustreres bl.a. gjennom et eksempel hvor mor og barn deler en opplevelse under et bankbesøk. Her drøftes hvordan moren kan hjelpe barnet til å få et forhold til hva han ser og opplever, bare under forutsetning av at hun vet hva som er sitt og er klar over forskjellen mellom dem.⁴⁹ Konklusjonen er at bare et individ som har et forhold til egne opplevelser kan dele dem.⁵⁰

Med referanse til den terapeutiske relasjonen drøfter Schibbye hva det vil si at terapeuten trer fram som subjekt. "Som terapeuter trenger vi altså å gi klientene en opplevelse av at det finnes andre og *likeverdige* opplevelsesverdener. Når jeg sier subjekt, snakker jeg *ikke* om subjekt i betydningen å kunne gi uttrykk for egne problemer, men å være et subjektivt senter for opplevelse i relasjonen."⁵¹ Og det legges vekt på at "Når terapeuten setter grenser, kommer hun fram som subjekt. Dette kan være særlig viktig med barn og tenåringer. Denne type grensesetting springer ut av terapeutens evne til å avgrense seg, også fra behov hos klienten(e)".⁵²

Viktigheten av at den som skal hjelpe andre til å bli kjent med egne opplevelser må tre fram som et eget, avgrenset subjekt, utledes også av en analyse av hva som er virksomme endringsfaktorer i barneterapi. Ved hjelp av innsikter fra moderne spedbarnspsykologi og dialektisk relasjonsteori samt og illustrasjoner fra barneterapi, argumenterer Strømsnes⁵³ for at hvis terapeuten skal kunne bidra til endring, er det en forutsetning at hun gjør seg kjent med og bekrefter barnets opplevelsesverden. Men hun må **også** kunne framstå som et individ med et separat senter for opplevelse. "Med en dialektisk tilnærming er det altså ikke tilstrekkelig for terapeuten å være seg bevisst hvordan han ser og møter barnet. Terapeuten må også være seg bevisst at han selv trer frem som et subjekt og dermed oppleves som noe mer enn

⁴⁶ Benjamin (1988:47)

⁴⁷ Benjamin (1988:23)

⁴⁸ ibid: 24

⁴⁹ Dette eksemplet er drøftet flere steder; se for eksempel Schibbye (1993), (Schibbye 2002:119-120).

⁵⁰ Schibbye (1993:182)

⁵¹ Schibbye (2002:243)

⁵² ibid:244

⁵³ Strømsnes (1996)

overførings- og identifiseringsobjekt”.⁵⁴ Det understrekes imidlertid at terapeutens innlevelse og bekreftelse er en helt nødvendig forutsetning for endring. Prosessen fungerer ikke hvis terapeuten primært satser på å tre fram som subjekt, uten at det eksisterer innen en ramme av innlevelse og forståelse.

Det jeg trekker ut som vesentlig for min problemstilling og forståelsen av voksen-barn dialogen, er at den voksnes grad av selvavgrensing/selvrefleksivitet skaper forutsetning for hvor lett barnet får kontakt med hva som er **sitt** i situasjonen, får mulighet til å avgrense hva han eller hun opplever. Dialektisk sett så antas dette å skape bedre mulighet for nærhet til andre. Schibbyes poeng er at ”En økende opplevelse av selvavgrensning medfører paradoksalt nok, mer nærhet både til prosesser i eget selv og til medmennesker”.⁵⁵

For å oppsummere: Fortolket med tanke på dialogen i barnehagen, peker de teoretiske resonnementene i retning av at førskolelærer både må kunne være innlevende og ta barnets perspektiv, samtidig som vedkommende ikke selv må bli borte som et opplevende individ med sine intensjoner. At den voksne skal tre fram som et subjekt betyr ikke nødvendigvis at hun skal dele egne erfaringer, fortelle om sine vansker, og lignende. Jeg tenker meg at det betyr at hun i møte med barn er nær seg selv og lar barna erfare at hun forstår deres intensjoner og opplevelser, selv om hun ikke alltid er enig med dem eller lar dem følge opp det de vil. Hvis relasjonen skal skape forutsetninger for at barnet kommer nær egne opplevelser og få et forhold til dem som sine, er det altså ikke tilstrekkelig at voksne er ensidig opptatt av å vise innlevelse eller empati forhold til det barn bringer fram. Parallelt må hun også bestrebe seg på å være nær egne opplevelser, og kommunisere på en måte som gjør at barnet oppfatter henne som et atskilt individ. Motsatt kan hun heller ikke ensidig være opptatt av å markere egen subjektivitet, uten at dette går sammen med innlevelse med barnets perspektiv.

Hvis vi setter de teoretiske resonnementene sammen med tanken om barnets grunnleggende relasjonsbehov og ditto angster, blir det forståelig hvordan en intersubjektiv dialog mellom to selvstendige men forskjellige subjekter, holder de grunnleggende relasjonsangstene i sjakk. Opplevelsen av innlevelse fra den voksnes side skaper forutsetning for at barnet føler nærhet og slipper å være engstelig for å miste tilknytningen. Samtidig kan vi tenke oss at fornemmelsen av at den voksne er ulik, demper angsten for å bli invadert, miste egne grenser og bli oppslukt av den andre. Innenfor en slik dialog blir barnet mer ”fristilt” til markere seg selv, og uttrykke hva det føler og tenker på sin egen måte, noe som i neste omgang gjør han eller hun mindre redd for å slippe andre inn, og mindre engstelig for å være nær. Det virker rimelig å anta at en intersubjektiv dialog med rom for både likhet og forskjellighet, vil kunne fungere konstruktivt både for barnets mulighet til å komme i kontakt med egen opplevelsesverden, og samtidig også bli mer åpen overfor å ta inn andres opplevelser.

2.4 Kvalitative aspekter ved dialogprosesser – fokus på mikronivå

Mens jeg hittil har presentert teoretiske synspunkter som gjelder helheten og dynamikken i relasjonen, vil jeg i det følgende fokusere på kvalitative aspekter ved dialogprosesser slik de utspiller seg på mikronivå. Jeg skal trekke på noe ulike kilder bl.a. fra spedbarnsforskning, for som flere⁵⁶ har pekt på, er samspillsmåter beskrevet i nyere spedbarnsforskning og terapi

⁵⁴ *ibid*:55

⁵⁵ Schibbye (1996:532)

⁵⁶ Se for eksempel Børstad (1992), Benjamin (1988)

delvis sammenfallende med en anerkjennende grunnholdning. Benjamin uttrykker det slik: "What I call *mutual recognition* includes a number of experiences commonly described in the research on mother-infant interaction: emotional attunement, mutual influence, affective mutuality, sharing states of mind".⁵⁷

Forstått som prinsipielle måter å forholde seg til andre, kan beskrivelse av væremåter i andre kontekster enn barnehage være veiledende for å identifisere og fortolke kvalitative aspekter som formidler respekt for barns opplevelsesverden.⁵⁸ Når jeg har valgt å trekke fram enkelte væremåter, er det ut fra hvilke aspekter jeg vurderer som mest relevante for min problemstilling ang. dialogen med barnehagebarn.

2.4.1 Anerkjennende væremåter i terapi

I sin diskusjon av væremåter som formidler at ulike parter skal få anledning til å være eksperter på sin egen opplevelse, bruker Schibbye uttrykk som at terapeuten "henvender seg til refleksjonsiden".⁵⁹ Denne måten å møte andre beskrives også slik: "I tråd med Hegel henvender den anerkjennende terapeut seg til subjekt-siden eller refleksjonsiden hos klienten, dvs tar klientens synspunkt. Klienten defineres eller vurderes ikke som et objekt".⁶⁰ Det understrekes at i praksis kan denne holdningen komme til uttrykk på mange forskjellige måter, som alle fungerer i retning av å bringe klienten i kontakt med egne følelser, og formidle at disse er forståelige ut fra den enkeltes perspektiv.

Schibbye beskriver ulike bestanddeler som inngår i en anerkjennende grunnholdning. Hun understreker at de henger sammen i et hele, og ikke kan splittes opp og sees på som atskilte fenomener. "Slike ingredienser er: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. De er ingredienser i den forstand at de *inngår* i et hele. Disse væremåtene griper over i hverandre,, henger sammen skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, eller for si det på en annen måte: De er dialektiske. ...Det dreier seg altså ikke om selvstendige, atskilte fenomener (eller begreper)".⁶¹

Når det gjelder å kunne henvende seg til andre som subjekt, er det å kunne **lytte** sentralt. "Lytting krever en mottakelighet, en villighet til å bli beveget av klienten. Lytting er ikke passiv, men aktiv, utstrakt, engasjert, fokusert, konsentrert intens og vital, og opptar hele terapeutens selv. Det innebærer å høre mer enn bare ordene, å legge merke til nonverbale signaler, altså måten ting blir sagt på, for på den måten å forstå mer om meningen eller den opplevelsesmessige stemningen. "I denne lyttende åpenheten får klienten et "rom": et indre og ytre rom til å utforske og bli bedre kjent med eget selv. Derved styrkes selv-refleksjon og selv avgrensning".⁶²

⁵⁷ Benjamin (1988:16)

⁵⁸ Innenfor barnehagelitteraturen i Norge, har Abrahamsen (1997) brukt Winnicotts begrep "holdning" og Boins begrep "containing" for å beskrive omsorgsgivers holdning til små barn i barnehage. Disse fanger jo inn mye av den samme grunnleggende omsorgen for barns opplevelse som ligger i anerkjennelsestanken. Men jeg ser dem som mer "globale" og ikke så velegnet til å identifisere kvalitative aspekter på mikronivå. Begrepene synes dessuten å lede oppmerksomheten mer mot tilknytningssiden enn mot avgrensningssiden. Betydningen av den voksnes selvrefleksivitet/selvavgrensning er heller ikke like tydelig vektlagt.

⁵⁹ Schibbye (1988:193)

⁶⁰ Schibbye (1996:532)

⁶¹ Schibbye (2002:249)

⁶² Schibbye (1996:534)

Når vi tar i betraktning at dialogen i barnehagesammenheng har en annen funksjon og foregår i hektiske relasjonsatmosfære, kan pedagoger rimeligvis ikke forventes å kunne lytte med samme intensitet og fordykelse som i en terapirelasjon. Allikevel kan synspunktene være veiledende for å se om den voksne er lydhør, konsentrert tilstede og skjerner interaksjonen et øyeblikk, for dermed å øke muligheten for at barna kan få delt og få et forhold til egne opplevelser.

Men som Schibbye understreker: ” Denne ”inntakende” holdningen er svært vanskelig. Det er vanlig å høre det som passer *våre* behov, og ikke å høre det som kan få oss til å føle ubehag. For å lytte må vi gi avkall på å kontrollere den andre - vi må våge å ta inn budskap som kan gi angst.”⁶³ Og ”Vi må sette mentale prosesser i venteposisjon for å kunne se og ”ta inn” fenomener rundt oss, inkludert fenomener knyttet til den personen vi er i dialog med.”⁶⁴

Overført til dialogen mellom voksne og barn, kan vi tenke oss at dette forutsetter at pedagogen kan avgrense sine ”impulser” eller ureflekterte intensjoner slik at hun ikke alltid må gjøre noe ”pedagogisk” med det barna bringer fram. Det handler altså om å la barna få lov til å **være**, gi dem tid til å kjenne etter og evt. sette ord på det de er opptatt av, gjennom at den voksne anstrenger seg for å forstå meningen ut fra barns posisjon.

Bekreftelse er en annen ingrediens som inngår i anerkjennelse.⁶⁵ Med referanse til psykoterapi beskrives denne væremåten slik: ”Bekreftelse dreier seg om å ”gi autoritet til ” klient-opplevelsens plass og gyldighet.....Terapeuten setter seg inn i klientens følelser, f.eks. i en følelse av ensomhet, og gir den tilbake til klienten som forståelig og rimelig, gitt klientens utgangspunkt. På samme måte som barnet gjennom morens tilbakemelding opplever at egen opplevelse er gyldig i verden, føler klienten at hans/hennes opplevelse gjelder i det psykologiske og sosiale rom de to deler i øyeblikket”.⁶⁶ Schibbye er opptatt av at det ligger en fare i at den som er ”ekspert” kan komme til å se på seg selv som den som skal **gi** den andre bekræftelse, og dermed behandle den andre som et objekt, som trenger å få tilført noe utenfra og ikke selv kan forholde seg til egne opplevelser. ”En annen fare med begrepet bekræftelse er at det kan komme til å bety at vi *godtar* opplevelsen i betydningen er *enig* i den eller beundrer den”.⁶⁷

Dette synspunktet ser jeg som interessant med tanke på at vurderingsmomentet er dominerende i mye interaksjon i barnehage og skole(se kapittel 3). For pedagoger ligger det en utfordring her i å kunne at imot og formidle forståelse for barns opplevelse, i stedet for umiddelbart å komme med en vurdering, eller en annen form for kommunikasjon som uttrykker godtagelse eller det motsatte.

Bekreftelsen - i betydningen la han/hun få ha sin opplevelse- er altså viktig i voksen-barn dialogen, fordi den legger grunnlag for erfaringer med at opplevelser og intensjoner har forankring i eget selv. Det er bare gjennom å få svar fra den andre at ”... jeg får meg selv *tilbake*, det er slik jeg kan bygge opp mening. Dersom min kommunikasjon ”forsvinner” ut i verden, blir jeg fremmedgjort fra hva jeg meddeler, dvs. jeg mister en del av meg selv. Jeg får ikke tak i meg selv som et utgangspunkt for egen handling.”⁶⁸

⁶³ Schibbye (1988:171)

⁶⁴ Schibbye (2002:251)

⁶⁵ Denne væremåten er utførlig beskrevet og drøftet i Schibbye (2002:260-264)

⁶⁶ Schibbye (1996:536)

⁶⁷ Schibbye (2002:260)

⁶⁸ Schibbye (1988:204)

Men som Schibbye påpeker, kan det være angst skapende å la den andre få ha sin opplevelse. ”Dette innebærer at det krever et visst mot å kunne la den andre ha sin opplevelse. Når vi aksepterer den andres opplevelse, særlig når den er svært forskjellig fra vår, blir vi sårbare. Aksept av den andres opplevelse krever at vi tåler en angst for å måtte justere egen opplevelse og på den måten endre oss.”⁶⁹ Med tanke på dialogmønstre som er observert i barnehage og skole (jfr. kp.3), er det mulig at instrumentelle væremåter kan forståes som en måte å holde egen angst for kaos og uoversiktighet under kontroll. I dette perspektivet må kanskje pedagogen gi opp typiske måter å møte barns tanker og følelser, og dermed kan det å forholde seg anerkjennende til barn bli et vågestykke for den voksne.⁷⁰

Et annet aspekt som synes relevant for utforskning av dialogprosesser i pedagogisk sammenheng, er Schibbys synspunkt om hvordan ulike måter å stille spørsmål fungerer forskjellig med hensyn til om den andre får anledning til å komme i kontakt med og får tillit til egne opplevelser. Hun argumenterer for væremåter som bidrar til å skape en åpen og utforskende stemning, deriblant undrende spørsmål. ”Undrende spørsmål er innlagte spørsmål som henvender seg til refleksjonssiden. Det krever ikke et svar.”⁷¹ Andre steder beskrives dette slik: ”Med en undrende holdning prøver vi å sette oss inn i hva den andre eller de andre muligens opplever, og undre oss om det stemmer.”⁷² I motsetning til en undrende væremåte setter Schibbye ”skjema-spørsmål”, dvs. spørsmål som krever absolutte og entydige svar. ”Måten slike spørsmål stilles på, innebærer for det første at det finnes et svar, og for det andre at spørsmålsstilleren har krav på svaret”.⁷³ Implisitt i slik kommunikasjon formidles at det er rom for bare ett perspektiv; relasjonen defineres i retning av at det er **en** mulighet for å føle seg noe verdt.

Forståelse er en annen bestanddel som utfyller en lyttende og undrende måte å forholde seg til andre. Men som Schibbye påpeker, er det en bestemt type forståelse, en forståelse basert på innlevelse.⁷⁴ En slik innlevende forståelse bidrar til at andre kan få tak i meningen ut fra seg selv. **Aksept og toleranse** går sammen med lytting og innlevende forståelse. ”Vi aksepterer den andres rett til sin følelse, vi tåler følelsen og lar den være”.⁷⁵ I denne holdningen ligger å la den andre være i sin opplevelse, uten umiddelbart å måtte vurdere eller gjøre noe med den.

Slik jeg tolker toleranse innebærer det å tåle ulike opplevelser side om side, ta inn at forskjellige ”virkeligheter” kan være sanne. Oversatt til relasjonen mellom pedagoger og barn kan man tenke seg at pedagogen blir utfordret til å ta i bruk forståelsesfulle og tolerante væremåter når barn uttrykker seg på sin måte, kanskje ikke svarer som forventet, eller markerer ulikhet i forhold til andre barn og voksne for å nevne noe.

2.4.2 Følelsmessig inntoning og fokusert oppmerksomhet

Sterns begrep følelsmessig inntoning kan kaste lys over hvordan det å forholde seg til nonverbal kommunikasjon er viktige ingredienser i en dialog hvor barn får kontakt med egne

⁶⁹ Schibbye (2002:248)

⁷⁰ Se Bae (1992)

⁷¹ Schibbye (1988:195-196).

⁷² Schibbye (2002:367) I Schibbye (2002, spesielt kapittel 11 og 12) utdypes hva som inngår i 'undring i dialoger'.

⁷³ *ibid*:355

⁷⁴ Schibbye (2002:255)

⁷⁵ *ibid*:258

opplevelser. Denne væremåten beskrives ut fra følgende karakteristika: a) det er en eller annen match(samsvar) i adferd mellom omsorgsperson og barn; b) ”matchingen” foregår på tvers av sansemodaliteter, f.eks. barnet gjør en bevegelse med hodet, mor foretar en lignende bevegelse ved hjelp av stemme eller tonefall; c) det som blir ”matchet” er ikke atferden som sådan, men et aspekt som reflekterer følelsestonen.⁷⁶ Dette er subtile prosesser som ofte foregår utenfor bevisst kontroll og er over i løpet av sekunder. Stern understreker at det å mer eller mindre ubevisst tone eller stemme seg inn i forhold til barnets vitalitetsfølelser, ikke er det samme som f.eks. speiling eller det å vise empati; selv om han mener at inntoning kan inngå i en empatisk innstilling. Følelsesmessig inntoning skiller seg fra speiling ved at det ikke er ren imitasjon av det barnet gjør/kommuniserer, men også inneholder noe som er ulikt.

Schibbye⁷⁷ har argumentert for at det er nettopp er det hun kaller ”tilbakemelding med en forskjell” ved følelsesmessig inntoning som bidrar til intersubjektiv deling. Oversatt til dialogen mellom voksne og barn betyr dette at når den voksne mer eller mindre ubevisst toner⁷⁸ seg inn på barnets følelsesmessige stemning, og gjennom for eksempel stemme og/eller ansiktsuttrykk ”matcher” et gledesuttrykk som barnet har kommunisert gjennom bevegelse av armer og ben, så fornekter barnet et svar som er likt stemningsmessig, men som samtidig er forskjellig i kommunikasjonsuttrykk. Slike samspill rommer altså likhet parallelt med forskjellighet.

Fokusert oppmerksomhet er et annet begrep som kan kaste lys over aspekter som inngår i dialogprosesser hvor barn får anledning til å erfare at egen opplevelse er gyldig. Rød Hansen framhever dette som en nødvendig forutsetning for å komme inn i en konstruktiv dialog.. ”Oppmerksomhet på hverandre eller i forhold til et felles ytre objekt danner utgangspunkt for det gjensidige i samspillet”,⁷⁹ og ” Samspillet må organiseres og justeres med utgangspunkt i felles oppmerksomhet... Å dele referansepunkt er en forutsetning for et intersubjektivt fellesskap. Det er selve utgangspunktet for meningsskapende dialog.”⁸⁰

I en diskusjon av kommunikasjonsformer i psykoterapi med barn utdyper hun betydningen av felles oppmerksomhet, og hvordan dette etableres og formidles via nonverbale signaler. ”Oppmerksomhet og samspill refererer til den *kommunikative siden* ved det terapeutiske forholdet, og slik jeg forstår begrepene, med spesiell referanse til *ikke-språklig kommunikasjon*”.⁸¹ I forlengelsen av dette argumenteres også for bruk av lek og andre former for symbolsk kommunikasjon. ”Vektlegging av ikke-språklige former for terapeutisk kommunikasjon er, som vi ser, et sentralt tema i arbeid med barn. Den metaforiske og analoge siden ved barns kommunikasjon understrekes og fremheves i forhold til den språklige”.⁸²

⁷⁶ ”An attunement is a recasting, a restatement of a subjective state. It treats the subjective state as the referent and the overt behavior as one of several possible manifestations or expressions of the referent. For example, a level and quality of exuberance can be expressed as a unique vocalization, as a unique gesture, or as a unique facial display. Each manifestation has some degree of substitutability as a recognizable signifier of the same inner state. And thus attunement recasting behaviors by way of **non verbal metaphor and analogue**” (min understreking) Stern (1985:161)

⁷⁷ Schibbye (1996:533-534), (2002:257)

⁷⁸ Flere bl.a. Hundeide (1993) har pekt på at musikalske uttrykk og metaforer er mest dekkende for å beskrive det som skjer i et godt matchet samspill. Jfr. uttrykket ”å finne tonen” som brukes i dagligtalen for å beskrive godt samspill.

⁷⁹ Hansen (1991b:780)

⁸⁰ Ibid:782

⁸¹ Ibid:780

⁸² Ibid:782

Dette synspunktet synes spesielt relevant i forhold til en utforskning av dialogen mellom førskolelærer og barn, i og med at lek er en samspillmåte som ligger nær barnehagebarns måte å forholde seg til andre. Vi kan også tenke oss at analog kommunikasjon gir barn rom for selv fortolke den voksnes svar og finne sin egen mening. Som vi så tidligere, er opplevelsen av å føle seg gjenkjent og forstått i et svar som samtidig formidler noe ulikhet, noe av kjernen i en intersubjektiv dialog hvor barn på støtte i å forholde seg til egne opplevelser. Dette skjer for eksempel når voksne bruker bilder/metaforer og lekende handlinger, som fanger opp barnets stemning. En slik kommunikasjon åpner for at barnet intuitivt føler seg forstått og gjenkjent, samtidig som det ikke blir definert gjennom vurderende karakteristikk. Snarere tvert imot får det plass til å skape sin egen forståelse.

2.4.3 Oppfølging av barnets interesser

Schaffers begrep ”sensitive responsiveness”- (følsomt svarberedskap) - er blitt brukt i tidligere forskning for å beskrive optimale samspillsbetingelser mellom voksne og barn.⁸³ Jeg trekker det inn fordi det understreker det som har kommet fram over, om betydningen av at den voksne er følsom i forhold til barnets interesser og intensjoner. Essensen i denne samspillmåten utdypes nærmere ved hjelp av tre aspekter: nemlig å kunne reagere raskt, konsistent og tilpasset til barnets signaler.⁸⁴ Når den voksne er observant og i stand til å følge opp barnets intensjoner, antas det å føre til ”the joint involvement of adult and child, both paying attention to the same topic and becoming mutually engaged in the same course of action”.⁸⁵ Et slikt følsomt svarberedskap som resulterer i at partene kommer inn i et gjensidig avpasset og godt synkronisert kommunikasjonsforløp, skaper altså forutsetninger for et samspill hvor barnet erfarer at egne intensjoner er verdt å følge opp. Til forskjell fra beskrivelsen av anerkjennende væremåter og følelsesmessig inntoning, ledes imidlertid oppmerksomheten gjennom dette begrepet mer mot intensjoner og handlinger, og mindre mot opplevelsesmessige aspekter i dialogen.

En annen ingrediens som kan være relevant når det gjelder skape rom for at barn kommer i kontakt med egen opplevelsesverden, er det Schaffer beskriver som ”.. non-responsiveness to the child's non-bidding. The latter refers to the parent's tendency not to intrude when the child is engaged in some course of action of his own; it is thus also an indication of sensitivity though one rarely taken account of”.⁸⁶ Parallelt med å kunne gi avpassede og synkroniserte svar må den voksne kunne være avventende når barnet trenger tid til å bearbeide erfaringer, ta tak i eller forfølge egne tanker. Å være observant uten å måtte ta initiativ hvis ikke barnet innbyr til det, kan være en utfordring for pedagoger. Tatt i betraktning av at dialogen i barnehagesammenheng oftest foregår i en uoversiktlig atmosfære, kan det være lett for voksne å gripe inn overfor barn, uten at barn har tatt initiativ eller signalisert ønske om kontakt. Voksne i barnehager kan også være dominert av pedagogiske målsettinger og planer, og i iveren etter å sette disse ut i livet, kan de bli mindre observant og avventende i forhold til ”hvor” barn er oppmerksomhetsmessig. I den grad samspillet domineres av at den voksne

⁸³ Schaffer (1984:205).

⁸⁴ ”...namely (i) the promptness, (ii) the consistency and (iii) appropriateness of the adult's behaviour”, Schaffer (1984:188).

⁸⁵ Schaffer (1984:205).

⁸⁶ Ibid:188. I nyere kilder er Schaffers begrep ”joint involvement episode” blitt brukt for å fange opp samspillsbetingelser som fungerer konstruktivt når det gjelder språk og læring, se for eksempel Ogilvy et al (1992), Schaffer (1996).

ensidig tar initiativ ut fra egne planer, vil det kunne hemme barns mulighet til å komme i kontakt med egne opplevelser og intensjoner.

2.5 Betydningen av voksnes selvrefleksivitet angående eget bidrag til samspillet

Med Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse som ramme rettes altså oppmerksomheten mot begge parter i samspillet, inkludert å se hvordan voksnes selvrefleksivitet/selvavgrensning skaper forutsetning for hva som skjer i dialogen. Samtidig så understrekes at disse sidene ikke er statiske produkter som vi blir ferdig med en gang for alle, men snarere prosesser som blir utfordret i ulike relasjoner hele livet. Det jeg ser som en viktig implikasjon av dette, er at **dialogprosesser med barn blir et potensielt danningssarbeid også for voksne.**⁸⁷

Bevissthet om pedagogens relasjonelle ansvar ser jeg som særlig fruktbart i lys av erfaringene fra forprosjektet, hvor det var vanskelig å observere at voksne i sin kommunikasjon tok klart ansvar for hva som var sitt bidrag, men heller tenderte mot å definere barnas handlinger. Også tatt i betraktning av hvor mye det er i pedagogrollen som leder blikket vekk fra opplevelser i øyeblikket, og over på mål, intensjoner om å lære bort, planer som skal gjennomføres, og lignende, er det nyttig med et perspektiv som får fram betydningen av den voksnes fokus i her og nå situasjoner. Jeg har ikke kommet over andre relasjonsteorier med så klare implikasjoner i retning av at førskolelærers rolle også innebærer å rette blikket mot eget bidrag og drive selvoppdragelse.

Samtidig understrekes i de teoretiske kildene at gjensidig anerkjennelse ikke er noe konstant, men heller må sees som et potensiale, eller noe man søker å utvikle seg i retning av. Schibbye formulerer det slik: ”Å være anerkjennende er ikke en tilstand, men en prosess, og vi glipper stadig i våre forsøk på å opprettholde denne holdningen”.⁸⁸ Relasjonelle møter beskrives altså ikke som en konstant ”idyll”, noe som hele tiden preges av gjensidig harmoni. Snarere tvert imot sees det disharmoniske som en uunngåelig del og som en mulighet for utvikling av noe nytt i relasjonen. ”.. innenfor dialektisk relasjonsteori er anerkjennelsen forstått som en væremåte som fører til nye konflikter, uenigheter og motsetninger som må takles fortløpende i relasjoner. Men anerkjennelsen sikrer *bevegelsen* i forholdet - dvs. konflikter forsones slik at utviklingen videre av både partene og den relasjonen de er en del av, sikres”.⁸⁹

Overført til utforskningen av en anerkjennende dialog i barnehagen, tolker jeg de teoretiske synspunktene dit hen at det viktigste blir ikke å se etter om den voksne hele tiden er ”perfekt” eller kommuniserer på en ”riktig” måte. Gruppeatmosfæren i barnehagen tatt i betraktning, med stadige avbrytelser og mange inntrykk på samme tid, vil det jo i praksis være umulig alltid å kunne være lydhør og svare tilpasset det enkelte barnets intensjoner. Når det i tillegg kommer at voksne er påvirket av pedagogiske tradisjoner hvor barnas innspill brukes instrumentelt, så blir avstanden til kjennetegn ved en anerkjennende dialog enda større. I sin iver etter å forfølge didaktiske planer og mål, kan pedagogen lett komme inn i en rolle hvor voksne glemmer å møte barnet som subjekt. Da kan relasjonen utvikles mot det Stierlin kaller ”negativ gjensidighet”,⁹⁰ noe som resulterer i at dialogen preges av følelsesmessig flatet og

⁸⁷ I Slagstad m.fl. (2003) diskuteres dannelsesproblematikk ut fra idemessige og institusjonelle perspektiv. En analyse av dialogprosesser på mikronivå, kan kaste lys over dialogiske aspekter som inngår i danningprosesser, både for barn og voksnes vedkommende.

⁸⁸ Schibbye (2002:263)

⁸⁹ Schibbye (1995a:41), se også Schibbye (1999b:122)

⁹⁰ Stierlin (1974:79-92)

ulystbetonhet, samtidig som partene låses i ensidige og instrumentelle posisjoner i forhold til hverandre. Forskning fra barnehage og skole (jfr. kapittel 3.2.1.1) viser at dette er en realistisk mulighet i forholdet mellom voksne og barn i barnehagen.

I den grad dialogen blir dominert av slik kvaliteter, vil den underminere barns mulighet til å komme i kontakt med egne opplevelser og få avgrenset dem som sine. I og med at små barn i barnehage er mer eller mindre avhengig av de voksne som tar omsorg for dem, og ikke kan forlate relasjonen, blir det de voksnes ansvar å få oversikt over hva som skjer relasjonelt, og reflektere over evt. fjernhet, følelsesmessig flatet og ensidighet i dialogprosessene.

Flere har pekt på at i nyere spedbarns- og relasjonsforskning har det kommet fram at interaksjonen mellom omsorgsperson og barn ofte er preget av misforståelse av intensjonen, er usynkronisert, eller disharmoniske følelsesmessig. Det argumenteres for at slike erfaringer ikke i og for seg selv er skadelig, hvis det disharmoniske repareres i senere interaksjon.⁹¹ Snarere tvert i mot er resonnementet at barnets opplevelse av forandring fra negativ til positiv affekt, i seg selv er utviklingsfremmende.⁹² Andre diskuterer dette i relasjon til terapi med barn og hevder "Overføres dette til terapi, kan de terapeutiske feil sees som nyttig informasjon for at terapeuten skal kunne gjenopprette dialogen."⁹³

Med tanke på hvor mange muligheter det er til å trå "feil" i dialoger med barn i barnehage, i lys individuelle forskjeller, impulsivitet og uro i gruppen, samt pedagogiske forestillinger som ikke legger vekt på barnet som subjekt, synes bevissthet om "interaksjon-reparasjon", å være en viktig ingrediens i utvikling av anerkjennende dialoger. En positiv fortolkning av evt. "feil", synes også i tråd med Lars Løvlies framstilling av det dialektisk erfaringsbegrep. I motsetning til hva som har vært vanlig i pedagogisk sammenheng, hvor feilen har vært sett på som noe man ikke skulle gjort, argumenterer Løvlie for at feilen ikke kan sees som noe negativt man skal straffes for. "Dialektisk sett peker jo feilen umiddelbart til sin korreksjon; å definere noe som feil angir samtidig muligheten for å rette den opp".⁹⁴

Implikasjonen for dialoger i praksis er at selv om ikke interaksjonen til enhver tid er preget av intersubjektive møter og gjensidig forståelse, men også misforståelser og feilreaksjoner, så kan dette åpne for nye muligheter. Jeg antar at det forutsetter et aksepterende og ikke fordømmende forhold til egen tilkorkomning, ellers kan det jo lett slå over i en overdreven "unnskyldende" holdning hvor pedagogen mister taket i sin subjektside. Da kan den voksnes posisjon blir "trelsk"(jfr. s.12) og likeverdigheten forsvinner. Barn møter ikke et selvstendig subjekt, og "reparasjonen" fungerer ikke i retning av at barn får kontakt med og tillit til egne opplevelser.

Det har vært påpekt at også hjelper-relasjoner kan bli preget av ubalanse. Schibbye drøfter eksempler på terapeutisk samspill som underminerer klientens selvopplevelse; et eksempel på dette er det hun kaller "bemektigelse",⁹⁵ en prosess hvor klientens opplevelser ugyldiggjøres og omformes det hjelperen tåler. Som nevnt før bruker hun uttrykk som "relasjonelle overgrep" og "relasjonelt misbruk"⁹⁶ for å beskrive samspill hvor menneskers blir frarøvet sin

⁹¹ Se Tronick (1989). Andre har pekt på hvordan forståelsen av "interaksjonsreparasjon" kan overføres til forholdet mellom terapeut og klient Hansen (1991), Strømsnes (1996), og til mellom forholdet mellom veileder og student, Schibbye (1995a og 1999b).

⁹² Tronick (1989)

⁹³ Strømsnes (1996:30)

⁹⁴ Løvlie (1979:78)

⁹⁵ Schibbye (1997a:109)

⁹⁶ Schibbye (2002:33)

opplevelse.⁹⁷ Selv om man i relasjonen mellom voksne og barn i barnehage ikke kommer så nær følelsesmessig som i et mor-barn forhold, eller fokuserer på følelsesmessige problem som i en terapi relasjon, så er det sannsynlig at varianter av relasjonelle ”overtramp” også forekommer i pedagogiske sammenhenger. De voksne kan for eksempel ut fra ureflekterte holdninger til læring eller oppdragelse, komme til å kommunisere vis a vis barn på en måte som gjør at han eller hun mister kraft og blir i tvil om de kan stole på egne opplevelser.⁹⁸ Å innse at dette er en mulighet, og prøve å sette seg inn i hvordan egne kommunikasjonsmåter kan begrense og skape tvil i barn om deres opplevelse er gyldig, er en måte å praktisere selvrefleksivitet som pedagog.

På grunn av ulike roller og ansvarsfordeling kan voksen-barn relasjonen aldri bli preget av gjensidighet i en konkret forstand, og i den betydning at de utveksler samme type handling/tjeneste i forhold til hverandre.⁹⁹ Det vil bestandig være elementer av asymmetri eller ulikevektighet i dialogen. Slik jeg ser det må gjensidigheten knyttes til at både barn og voksne over tid får mulighet til å tre fram som subjekt og at de kan skifte perspektiv og posisjon. Gitt at pedagogen ser barnet som et likeverdig subjekt og samtidig er klar over muligheten for maktmisbruk i relasjonen, er det mulig på tross av asymmetri å skape en dialog hvor barn får kontakt med egne opplevelser.

2.6 Sammenfatning og antagelser ut fra teorigrunnlaget

I en empirisk utforskning av kvalitative kjennetegn ved en slik dialog i barnehager, må man ha et perspektiv på hva som er dynamikken i relasjonen over tid, samtidig som det er nødvendig å rette oppmerksomheten mot hva som uttrykkes i korte delprosesser. Bevissthet om at en anerkjennende dialog mellom voksne og barn i barnehagen, dypest sett som forankret i en verdi om gjensidig likeverd mellom ulike individer, synes også nødvendig.

I forhold til problemstillingen om å identifisere kjennetegn ved dialoger, så vil jeg ut fra de teoretiske beskrivelsene løfte fram noen væremåter som kan være veiledende ved observasjon i barnehagen. I dialogprosesser hvor barn får mulighet til å erfare at egne opplevelser gjelds, antas at den voksne møter barnet med:

- Følelsesmessig innlevende og lyttende væremåter, fokusert oppmerksomhet.
- Forståelse, aksept og toleranse.
- Åpne, undrende spørsmål.
- Interesse inkludert avventende og ikke-avbrytende måter å være på.
- Selvrefleksivitet i forhold til å innrømme feil og rette opp interaksjoner hvor barnet ikke blir behandlet som et subjekt med rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden.

Med bakgrunn i de teoretiske resonnementene er det rimelig å anta at i den grad dialogen er preget av slike væremåter, så vil sjansen øke for at **barn:**

⁹⁷ Også andre, se for eks. Kolsrud (1992) og Haugen (1995), har drøftet hvordan terapeuter kan komme til å misbruke sin mektige posisjon og tilpasse den andres opplevelser til sine ubevisste behov.

⁹⁸ I artikkelen Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse drøfter jeg ulike eksempler på hvordan den voksnes væremåte kan bidra til at barn mister taket i egne opplevelser og intensjoner, se Bae (1988d).

⁹⁹ Norsk Riksmålsordbok ” handling, forhold el.l. som finner sted i nogenlunde samme grad fra to eller flere parter side overfor hverandre” s. 73. Se også Nerdrum (1997) for en diskusjon av gjensidighet i hjelperelasjoner. Wind (1998) drøfter gjensidighetstanken ut fra Hegles dialektikk mer grundig.

- Er uttrykksfull ang egne opplevelser, både lystbetonte og ulystbetonte.
- Sier fra hva de vil og ikke vil, selv om dette er forskjellig fra andres intensjoner.
- Kan stille spørsmål, si ifra ved tvil eller usikkerhet.
- Er i stand til å velge mellom ulike alternativ, greier å bestemme seg.
- Kunne vise interesse og godhet overfor andre.
- Kan ta andres perspektiv, er klar over at andre har sitt eget perspektiv.

Disse antagelsene danner altså grunnlag for hva det er relevant å se etter når vi skal identifisere kvalitative aspekter og foreta fortolkninger av hva som skjer i ulike delprosesser. Min undersøkelse kan ikke gi noe absolutt svar eller bekreftelse evt. avkreftelse i forhold til antagelsene. Hensikten er heller ikke å måle sammenhenger. Men undersøkelsen kan gi deskriptive data som kaster lys over og eventuelt gir støtte til teoretiske sammenhenger ut fra pedagogisk praksis.

KAPITTEL 3

OVERSIKT OVER BESLEKTET FORSKNING:

KVALITATIVE ASPEKTER VED RELASJONEN MELLOM VOKSNE OG BARN I BARNEHAGER

3.1 Innledning

Hverken teoretisk eller metodisk har det vært lett å finne undersøkelser som er direkte sammenlignbar med min. Det er relativt få studier som på et detaljert mikroanalytisk nivå beskriver levde relasjonsprosesser mellom voksne og barn i barnehage. Når jeg allikevel lager en oppsummering av forskning her, er det for å sette eget prosjekt inn i en større ramme. Interessen har vært rettet mot å se hva som kommer fram hva gjelder interaksjons- og relasjonsforskning fra barnehage, både substansielt og metodologisk. Dette kan bidra til å se om funn fra annen pedagogisk forskning kan gi støtte til at de teoretisk utledede antagelsene (jfr.kp.2), og om det evt. er spesielle samspillsmåter som synes særlig relevant å se etter i pedagogiske kontekster. Dessuten vil det gi en bakgrunn å drøfte egne analyser opp mot.

Før jeg starter oppsummeringen av forskningen vil jeg innledningsvis peke på noen **tendenser innenfor barnehageforskning** generelt.

I forhold til Schaffers uttalelse fra ca 20 år tilbake (se kapittel 1.1), foreligger det etter hvert noe mer kunnskap om hva som foregår i barns liv i barnehage, både når det gjelder barns relasjon med hverandre og i forhold til de voksne som tar omsorg for dem. Selv påpeker Schaffer at forskningen etter hvert har blitt mer opptatt av å beskrive hva som foregår i de prosessene barn er involvert i; "Thus the research has moved away from a concern with *outcome* to a concern with *process*..."¹ Med referanse til amerikanske forhold hevder Kontos og Wilcox- Herzog: "In spite of the apparent lack of disagreement about the importance of teacher child interactions in early childhood classrooms, researchers have only recently begun to more formally document exactly how these interactions take place and how variations in these interactions are related to behaviors and other outcomes in children, in other words, research is beginning to help us to sort out how and why teacher -child interactions are important".² Det har kommet en del studier av voksen-barn relasjonen undersøkt med basis i de voksnes vurderinger, men få som er basert på direkte observasjon av levde relasjonsprosesser i praksis.³

I en oversikt over svensk barneforskning de siste 10-årene hevdes det at utviklingen har gått fra makroorientert forskning til mer mikroorienterte studier, og forsøk på å fange inn mer av barns perspektiv.⁴ Og i sin evaluering ang. kvalitet i den svenske førskolan påpeker Haug⁵ at mye forskning særlig på avhandlingsnivå, er karakterisert av et innenfra perspektiv, i den

¹ Schaffer (1998:130)

² Kontos & Wilcox Herzog (1997:4). Også andre har etterlyst utforskning av kvaliteter ved barns relasjoner i barnehager, se for eksempel Hatch (1995)

³ Coplan og Prakash (2003:144)

⁴ Klerfelt (2002:32)

⁵ Haug (2003:71)

betydning at de er utført av personer med forankring og lojalitet til feltet. Haug etterlyser imidlertid mer kritisk perspektiv i den forstand at funnene kunne vært mer problematisert og grundigere drøftet i lys av teori.⁶

Den norske forskningsaktiviteten i barnehagefeltet har vært preget av variasjon både i teoretisk fokus og metoder. Gulbrandsen med flere⁷ gir i sin framstilling en oversikt over hvordan innsatsen har vært spredt over flere områder fra å kartlegge rammefaktorer, politiske forhold, til intervjuundersøkelser av barns perspektiv samt etnografiske studier av ulike sider ved livet i barnehage. Forfatterne av denne oversikten etterlyser bl.a. mer forskning direkte rettet mot læringsprosesser og planlagte pedagogiske aktiviteter i barnehagen.

Hvis vi legger nordisk forskning til grunn, finnes det forskningsprosjekter og avhandlinger- på doktorgrads og hovedfagsnivå, som på empirisk grunnlag har kastet nytt lys over aspekter ved relasjonsliv i barnehage, eksempelvis: barns egne synspunkter på sin situasjon i barnehage,⁸ barnehagebarns ritualer,⁹ ulike aspekter ved barnehagebarns lek,¹⁰ barns markering av fellesskap¹¹ og humor¹² og (før)språklig kontakt og vennskap.¹³ Oppmerksomhet har også blitt rettet mot voksen-barn relasjonen, for eksempel: dagmamma-assistenters kontakt med barn,¹⁴ personalets kommunikasjon med jenter og gutter,¹⁵ og kommunikasjonsmønstre knyttet til barns selvbestemmelse,¹⁶ personalets væremåte og utvikling av moral,¹⁷ førskolelærers rolle i samlingsstund,¹⁸ læringsprosesser.¹⁹

Et problem i oppsummering av forskning er at undersøkelsene varierer mye både angående hva som fokuseres, teoretisk forankring og ikke minst metodisk tilnærming. Forskjellene i teori og metode skaper forutsetning for ulike typer "resultater", noe som bidrar til at det blir vanskelig oppsummere og samtidig yte rettferdighet overfor de premissene som ligger til grunn.

Et annet problem er at mange utenlandske studier referer til institusjoner hvor det er problematisk å avgjøre om de er sammenlignbare med norske barnehager. I Norge er barnehage et samlebegrep som brukes for ulike typer institusjoner som varierer når det gjelder barnas oppholdstid, størrelse, eierforhold, økonomi, personalsammensetning og barnas alder. I engelsk faglitteratur brukes "early childhood settings" som en samlebetegnelse. Inn under dette begrepet refereres til ulike typer institusjoner f.eks. day care(center), center-based care, creche, nursery school, nursery class, day nursery, kindergarten, play group, infant school, Alle disse betegnelse vil kunne ha likhetstrekk med en norsk barnehage. Samtidig vil enkelte institusjoner være mer eller mindre forskjellige, både hva gjelder for eksempel personalets utdanning, gruppestørrelse, målsetting, innhold osv. Det er derfor grunn til å være forsiktig med å gjøre enkle sammenligninger eller trekke bastante konklusjoner om forhold i

⁶ Ibid:71

⁷ Gulbrandsen m. fl. (2002)

⁸ Eide og Winger (1994)

⁹ Løkken (2000)

¹⁰ Guss (2000), Strandell (1997, 2001) Mauritzen og Säljö (2003)

¹¹ Storm Mathiesen (1995), Ytterhus (2000)

¹² Sandvik (2000, 2001), Hildershavn (1999, 2003)

¹³ Johannesen (2002)

¹⁴ Abrahamsen og Janke Mørkeseth (2001)

¹⁵ Andresen (1996) Odelfors (1996)

¹⁶ Bjerke (2001,2003)

¹⁷ Johansson (2002)

¹⁸ Rubinstein Reich (1994)

¹⁹ Johansson (2003) Lindahl (1996) Pramling (1994)

(norske) barnehager på bakgrunn av (hovedsakelig utenlandsk) forskning. Vel vitende om den variasjon som finnes på det samfunnsmessige og organisatoriske planet, har jeg i denne oversikten inkludert ulike studier, uten hele tiden å presisere hva slags type barnehage det evt. er snakk om.

3.2 Undersøkelser som kaster lys over kvalitative aspekter ved voksen-barn dialogen

I forhold til prosjektet formål – om å utforske dialogiske kvaliteter som skaper forutsetning for at barn får et forhold til egne opplevelse - så har jeg ikke kommet over barnehage-forskning som på en avgrenset måte fokuserer nettopp dette området. Men kvalitative aspekter ved kortvarige interaksjoner og studier som belyser kvaliteten i voksen-barn relasjonen over tid, har vært av interesse. Og fordi en del av formålet med undersøkelsen er å framskaffe deskriptiv kunnskap om dialogprosesser nettopp i barnehage, i motsetning til for eksempel familie eller terapi, så har jeg også funnet det relevant å se på forskning som kaster lys over dialog i en gruppekontekst.

For å systematisere oversikten har jeg tatt utgangspunkt i noen av nivåene i Hindes modell angående sosial kompleksitet (se kapittel 1, s 5-6), og fått disse hovedoverskriftene:

- A) Undersøkelser rettet mot **interaksjonsnivå**, dvs kortvarige sekvenser;
- B) Som belyser helheten av **relasjonen**;
- C) Rettet mot hva som kjennetegner samspillet på **gruppenivå**, voksnes relasjon til barn i gruppe.

Når jeg bruker begrepene interaksjon og relasjon, er det som nøytralt beskrivende termer for samspill av større eller mindre omfang/varighet. Det er ikke et forsøk på å sette undersøkelsene inn i spesielle faglige diskurser.²⁰ Framstillingen er av summarisk karakter.

3.2.1 Interaksjonsnivå

Teoretisk sett har mye av denne forskningen fokusert språk-/samtale. For å kunne **tydeliggjøre kvalitative forskjeller** har jeg forenklet oversikten under henholdsvis prototypiske og alternative interaksjonsstiler.

3.2.1.1 Aspekter ved prototypiske interaksjonsstiler

Her er det interessant å se at den instrumentelle samspillsmåten som kom til uttrykk i mitt ”fisketur-eksempel” (jfr. kapittel 1), ligner på dialogmønstre som lar seg gjenfinne i forskningslitteraturen fra mange land. Særlig kommer dette fram i studier av språklig samhandling i undervisningssituasjoner. Den typisk sekvensen er at pedagogen stiller et spørsmål, eleven svarer og blir vurdert. I den grad det kommer svar som ikke passer inn med det læreren forventer, vil spørsmålet bli gjentatt eller sendt videre til et annet barn, inntil pedagogen har fått fram det svaret han er ute etter og kan avrunde med en vurdering. På

²⁰ Dette til forskjell fra Fendler (2001) som i sin diskursteoretiske analyse bruker interaksjonsbegrepet med referanse til mange typer studier, og drøfter pedagogiske retninger som ”.. for convenience, I call interactionism” (ibid:132). Se for øvrig drøftinger kapittel 10.6

engelsk forkortes dette samtalemønsteret til en "IRE"- sekvens "initiation- response- evaluation".²¹

Selv om det såkalte initiativ-svar-vurdering -mønsteret er mest studert i småskole og skolesammenheng, er det også observert med mindre barn, i barnehager.²² Ved sammenligning av interaksjon i barnehage og skole²³ eller mellom barnehagelærere og småskolelærere kommer det fram at den kontrollende stilen er mer utbredt i skolen enn på barnehagenivå.²⁴ Tatt i betraktning at skolen som institusjon har et mye klarere lærings-/undervisningsmandat enn barnehagen,²⁵ synes det rimelig at denne stilen er mindre typisk i barnehager. En norsk undersøkelse viser at når førskolelærere kommer inn i en skolesammenheng, blir de preget av en kontrollerende stil "It is the nursery school teacher who controls the communication by giving instructions, telling stories, and asking questions and making comments on and assessments of the children's questions. She does most of the talking. The children say less, and with fewer words. Their main task is to respond to the signals of the nursery school teacher with answers and reactions".²⁶

Denne voksenrollen er i tråd med Geekie og Rabans oversikt; "Most studies of classroom discourse have confirmed that it is dominated by adults".²⁷ Dominansen kommer til uttrykk både gjennom mengden og hyppigheten av språklige kommentarer.²⁸ Eksempelvis kommer voksne ofte med språklige ytringer uten å vente på svar fra barnet.²⁹ Cross sin oppsummeringsstudie av språk i førskolemiljø, viser at ca 60% av alle ytringer kommer fra den voksne og 38 % fra barna.³⁰

Den typiske pedagogstilen trer fram som forskjellig fra den foreldre bruker,³¹ selv om sammenligning av samtalestiler mellom foreldre og barn dokumenter at også i denne relasjonen er det variasjon.³² Graden av kontroll over interaksjonen synes også å øke når man henvender seg til barn med annen kulturbakgrunn,³³ samt at voksnes kontroll over samtalen varierer mellom ulike typer aktiviteter/situasjoner.³⁴

Hyppig bruk spørsmål særlig i mer eller mindre lukket eller retorisk form, er et altså kjennetegn.³⁵ Spørsmålene kan ha form av å være kunnskapstester, hvor hensikten er å få barna til å vise fram hva de kan³⁶ eller sjekke hva de sitter inne med av kunnskap om det gitte

²¹ se for eksempel Mehan (1979), Buzelli (1996), Willes (1981), Cazden (1986), Cross (1989), Lynch et al (1988), Reithaug (1984, 1987), Haug (1992), Wells (1992, 1993), hvor ulike variasjoner av dette grunnmønster beskrives og drøftes.

²² Willes (1981), Hughes og Westgate (1998)

²³ Reithaug (1984, 1987)

²⁴ Hadley, Wilcox og Rice (1994)

²⁵ Se Jansen (1999)

²⁶ Haug (1992:182)

²⁷ Geekie og Raban, (1994:177)

²⁸ Dickinson et al (1991), Lynch et al (1988), Cross (1989), Ogilvy et al (1992)

²⁹ Lynch et al (1988)

³⁰ Cross (1989:137)

³¹ Tizard et al (1982), Geekie og Raban (1994), Cross (1989), Wells (1983)

³² Hoogsteder, Maire og Elbers (2000), se også Blum-Kulka og Snow (2002) med ulike bidrag om samtaler mellom foreldre og barn

³³ Ogilvy et al (1992)

³⁴ Dickinson og Smith (1991)

³⁵ Se for eksempel Lynch et al (1988). De peker på at "Teachers asked narrow questions three times more often than broad questions, (ibid:22). Se også Wood et al (1980), Hughes og Westgate (1998)

³⁶ "enforced repetition" Wood et al (1980:73)

tema.³⁷ En annen variant er lukkede spørsmål som bare gir bare ett eller to svaralternativ.³⁸ Andre har pekt på at pedagoger stiller spørsmål som ligger på siden og tar fokus bort fra barnets intensjon, og over på noe han/hun er opptatt av.³⁹

Hypig bruk av vurderende kommentarer er et annet kjennetegn.⁴⁰ Willes beskriver et mønster hun kaller ”as-if strategien”,⁴¹ som innebærer at selv om barnet svarer utydelig, på siden eller ukorrekt i forhold til det pedagogeren spør om, så kommuniserer den voksne en vurdering tilbake **som om** barnet hadde gitt det forventede riktige svaret. Den voksne positive vurdering gjør at barnet tilpasser seg, spørsmålet utdypes ikke, og den voksne beholder kontrollen over samtalen. White bruker uttrykket ”høflighetsstrategier”⁴² om samtalemønstre som inneholder mye rosende bemerkninger, og entusiastiske kommentarer på relativt intetsigende svar.

I tillegg til kjennetegn ved voksnes væremåter hva kommer fram **om barnas rolle** innenfor en slik prototypisk stil? Undersøkelser har løftet fram følgende aspekter: a) den passiviserer, barn blir mindre språklig og intellektuelt initiativrike;⁴³ b) den bidrar til angst, uro og kjedsomhet;⁴⁴ c) barn tilpasser seg en ensidig rolle, lærer spillereglene;⁴⁵ e) de kommer med mindre selvstendige/autonome innspill.⁴⁶ Interaksjonserfaringene skaper altså forutsetninger for hvordan barn lærer å bli deltagere og se på sin egen og andres rolle. I Cestaris studie av interaksjon i matteundervisning på barnehage/småskoletrinnet er en av hennes konklusjoner er at i den grad pedagoger kommuniserer ut fra en selvcentrert posisjon uten åpenhet for barnas bidrag, vil de måtte innta en underdanig rolle som bidrar til utvikling av en såkalt tvingende moral. Den innebærer i praksis at eleven ikke kommer med spørsmål og egne forslag, og står i motsetning til en autonom moral preget av gjensidig respekt og mer plass til elevens egne bidrag.⁴⁷ Buzelli drøfter av hvordan deltagelse i kvalitativt ulike interaksjonsmønstre får betydning for utvikling av moralske holdninger som evne til å respektere andre og regulere egne handlinger i forhold til andres, understreker samme poenget.⁴⁸

Og parallelt med at barn lærer ulike roller, skapes det forutsetning for hva de lærer om det aktuelle kunnskapsområdet som er temaet for dialogen. I og med at en begrensende dialog gir mindre anledning til å stille spørsmål og sammenligne ulike synspunkter undermineres utviklingen av en selvstendig og nyansert forståelse av det begrepet eller det fenomen man prøver å lære om.⁴⁹

Ut fra at språklig kontroll gjennom spørsmål og vurderende kommentarer er viktige kjennetegn ved dialogen mellom pedagoger og barn i mange land, tenker jeg at de kan

³⁷ ”testing demands” Tizard et al (1982:106)

³⁸ ”closed questions” Wood et al (1980:73)

³⁹ Cazden (1988:15)

⁴⁰ Willes (1981), White (1989), Edwards (1988)

⁴¹ Willes (1981: 57)

⁴² White (1989:312, ”politeness strategies”)

⁴³ Cross (1989), Wood et al (1980), Haug (1992)

⁴⁴ Bae (1985,1987b), Barth (1995)

⁴⁵ Willes (1981), White (1989)

⁴⁶ Buzelli (1995,1996), Cestari (1997)

⁴⁷ Cestari (1997)

⁴⁸ Buzelli (1995,1996). Se også Lars Løvlie (1992) som på et filosofisk-teoretisk grunnlag argumenterer for at moralske holdninger dannes gjennom konkrete, situasjonsbestemte interaksjoner, mer enn gjennom internalisering av abstraherte, generelle prinsipper, uavhengig av tid og sted

⁴⁹ I Whites (1989) og Barth (1995) diskuteres dette med referanse til småskole og barnehagetrinnet. I Lamperts (1990) aksjonspregede studie som gjelder matematikkundervisning med eldre elever kommer det fram hvordan elevens forståelse av matematiske begreper forandrer seg når dialogen i klasserommet forandrer seg.

forstås som uttrykk for en kulturell dyp forståelse eller ubevisst oppfatning ang. av hva som forventes fra voksne i læringssituasjoner i vår kultur. I tråd med dette kan instrumentelle stiler – ala ”fisketureksemplet” – sees som **en pedagogisk prototyp**.⁵⁰ Interaksjonsmønsteret blir også fortolket som en metode for kulturell reproduksjon, og at det er pedagogers måte å sosialisere barn inn i kulturen.⁵¹ Barth forstår interaksjonsstilen i lys av vanlige oppfatninger av læring og kunnskap.⁵²

I forhold til mitt problemområde så peker forskningsoversikten mot at innenfor en prototypisk pedagogisk samtalestil, får dialogen som prosess dårlige betingelser. Samspillet innbyr ikke til at barns opplevelser og perspektiv får plass, noe som har implikasjoner både for hva barn lærer om egen og andres rolle, samt for forståelsen av det innholdet som er i fokus.

3.2.1.2 Aspekter ved interaksjonsstiler som gir mer plass for barns perspektiv

Innenfor nyere utviklings-, språk- og læringsforskning har det kommet fram beskrivelser av interaksjon mellom pedagoger og barn hvor de har andre roller enn det prototypiske mønsteret. En del undersøkelser er inspirert av Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen eller sonen for mulig utvikling.⁵³ Wood beskriver optimale læringsbetingelser som at pedagogen leder ved å følge eleven og ved å hun/han kommer med en såkalt ”contingent response”⁵⁴. Poenget er at når pedagogen tilpasser sitt svar til elevens initiativ, kan eleven gjøre mer på egen hånd etterpå. Schaffer framhever betydningen av det han kaller ”the joint involvement episode”,⁵⁵ en interaksjon hvor voksne og barn har felles fokus og blir engasjert i et felles forløp. Ut fra et såkalt sosial konstruktivistisk syn på kunnskap, hvor premisset er at kunnskap ikke er en gitt fast størrelse men noe som utvikles/konstrueres i en sosial prosess, beskrives et optimalt samspill mellom pedagog og barn via uttrykk som ”A Responsive Instructional Style”.⁵⁶

Hvilke samspillmåter kommer så fram i disse kildene ? Ett aspekt er at i stedet for å møte barns utsagn med en vurdering eller et lukket spørsmål, så inntar den voksne i disse mønstrene en mer lyttende holdning, og kommer med korte, innlevende kommentarer, som ligner på det Wood kaller for ”pathic moves”.⁵⁷ Det kan også være at den voksne gjentar eller omformulere det barna selv har sagt.⁵⁸ Et annet kjennetegn er at spørsmålene ikke har så stor plass. I stedet for å stille lukkede spørsmål og gi vurderende kommentarer, så inviteres barn til å dele, evt komme med forslag, eller den voksne forteller og deler mer av seg selv.⁵⁹ Lignende samspillmåter ble observert hos ufaglærte og assistenter i en engelsk studie som sammenlignet ulike yrkeskategorier innen barnehagesystemet.⁶⁰ Og i en amerikansk barnehageundersøkelse beskrives pedagogens samspillmåter med et uttrykk forskerne kaller ”Child Referenced Interactions”.⁶¹ I dette ligger at pedagogen er nøye med å bygge på ulike

⁵⁰ Se Bae (1992)

⁵¹ Se Wells (1992,1993) for en diskusjon av ulike synspunkter på dette

⁵² Barth (1995:71)

⁵³ Dysthe og Igland (2001)

⁵⁴ Wood (1998:164)

⁵⁵ Schaffer (1992:99), se også Ogilvy (1992)

⁵⁶ MacMillan (1998:96)

⁵⁷ Wood et al (1980:68), Vedeler (1993)

⁵⁸ Orsolini og Pontecorvo (1992)

⁵⁹ Cazden (1988)

⁶⁰ Hughes og Westgate (1998), se også drøftinger kapittel 8.5.3

⁶¹ Kugelmass og Ross-Bernstein (2000:22)

sider av det barnet uttrykker, særlig er hun oppmerksom på kroppskommunikasjon og nonverbale signaler.

Oppsummeringsvis peker disse undersøkelsene mot en rolle hvor pedagogen trer ut av en ensidig kontrollerende rolle, anstrenger seg for å se hvor barn har sin oppmerksomhet, og er i stand til å bruke seg selv/sin kunnskap tilpasset deres initiativ og fokus. Uten at prosessbetingelser beskrives i detalj, så dokumenteres at det er mulig å etablere kommunikasjonsmønstre hvor pedagogen prøver å møte barn med fokusert oppmerksomhet, er lydhør og følger opp barnets intensjoner.

Og hva kommer fram når det gjelder **barnas rolle**? Hvordan skaper disse betingelsene muligheter for deres deltagelse i interaksjonen? Studier inspirert fra et konstruktivistisk kunnskapssyn, for eksempel, viser at når læreren deler mer av sin makt og kunnskap med elevene så tar barn mer aktivt del i læringsprosessen, stiller mer spørsmål, og kommer med selvstendige vurderinger.⁶² Det er interessant å merke seg at ved observasjon av lærerutsagn innenfor et sosial konstruktivistisk naturfag-opplegg, kommer læreren nesten ikke med vurderende bemerkninger, men elevene kommer med desto flere spørsmål og kommentarer i forhold til eget arbeid.⁶³ Disse aspektene står i klar kontrast til den mer tilpassende rollen som elever inntar i de prototypiske mønstrene, hvor vurdering fra pedagogens side er et dominerende trekk.

Mer selvstendig aktivitet fra barnas side, kom også fram i en kvasiekperimentell studie for å se om barnehagebarn forandret væremåte når pedagogen ble mindre ensidig kontrollerende på sin side.⁶⁴ Edwards utviklet et selvstyringsprogram som hadde en dobbelmålsetting: "Firstly, it aimed to encourage the children to sense their own powers as agents who are able to make choices and evaluate their own actions. The second objective was that the children would become increasingly aware of the validity of their own interpretations of events, rather than dependent on those based entirely on the categorisation system of the potentially dominant adult."⁶⁵ Den voksne rolle i eksperimentet var å gi barna god tid til å formulere sitt eget svar, være forsiktig med å komme med vurderinger, og å oppmuntre barna til selv å velge hva de ville forfølge og utdype. Eksperimentet viste at under disse interaksjonsbetingelsene er barn i stand til å sette sine egne ord på ting og foreta vurderinger av egne handlinger.

Lignende prosesser argumenteres for i Buzzellis drøfting av alternativer til det prototypiske IRE-mønstret. En interaksjonsstil hvor den voksne i stedet for å umiddelbart å komme med vurderende utsagn, prøver å gi feedback eller stimulere barnet til å følge opp egne utsagn, legger grunnlag for at barn blir barn aktive og deltagende, i stand til å regulere egne handlinger i forhold til andre.⁶⁶

Også forskning som fokuserer sammenhengen mellom kognitive og emosjonelle faktorer⁶⁷ belyser samspillsbetingelser som fremmer barns deltagelse i dialogen. Her argumenteres for at affektive sider, slik de kommer til uttrykk gjennom ansiktsuttrykk, gester og tonefall i kombinasjon med språk, leder til felles oppmerksomhet og hjelper barnet til å forstå hva en

⁶² Cestari (1997), Lampert (1990), Watters og Diezmann (1998), MacMillan (1998)

Disse undersøkelsene gjelder barn på småskole og skoletrinnet.

⁶³ Watters og Diezmann (1998:81-82)

⁶⁴ Edwards (1988)

⁶⁵ Ibid:148

⁶⁶ Buzzelli (1995, 1996)

⁶⁷ Horn Rattner (1991:2)

handling betr. ⁶⁸ Den følelsesmessige tonen mellom pedagog og barn, og hvor sensitiv den voksne er overfor barnets nonverbale signaler, fremheves som avgjørende for om interaksjonen blir gjensidig og for om barn blir aktive i læringsprosessen.

Det jeg trekker ut av disse studiene er at de støtter resonnement om at kvalitative variasjoner i pedagogens væremåte, gjør en forskjell med tanke på hvor mye og evt. hva barn får delt av seg selv, enten det er tanker eller opplevelser. Mindre lukkede spørsmål, mindre vurderende kommentarer, mer lyttende og uttrykksfulle samspillsmåter, synes å skape forutsetning for at barn trer fram med mer av seg selv, kan ta stilling til og vurdere egne tanker og handlinger.

3.2.3 Relasjonsnivå

I flere studier ang **kvalitet i barnehager** fremheves relasjonen mellom voksne og barn som den viktigste enkelt-variabelen. ⁶⁹ Med referanse til de minste barna i barnehage, hevdes relasjonen å være den medierende faktoren mellom ytre rammefaktorer og det som skjer med barns utvikling. ⁷⁰ En sammenligning av strukturelle kvalitetsmål (gruppestørrelse, personaltetthet og lignende) med såkalte prosess mål på kvalitet (relasjonelt samspill, følelsesmessig klima og lignende) viser at god ”prosesskvalitet” går sammen med bedre utvikling for barn. ⁷¹ Og når det gjelder hvordan barnehageerfaringer skaper forutsetning for senere kompetanse, oppsummeres: ”In fact, a range of studies provide support for the view that early childhood is a period of increased sensitivity to relationships and that many outcomes related to performance in schools are in fact mediated by social processes embedded in these relationships ”. ⁷²

3.2.3.1 Variasjon i relasjonskvalitet ⁷³

Mange undersøkelser som kaster lys over relasjonskvalitet, spesielt amerikansk forskning - er forankret i psykologiske teori-tradisjoner ang. tilknytningsforskning. ⁷⁴ De bygger også ofte på læreres eller andres vurdering av voksen-barn forholdet, og ikke på direkte observasjon. I kontrast til disse står etnografisk inspirerte studier, som er basert på mer eller mindre langvarig observasjon rettet mot å beskrive kvalitative aspekter ved miljøet og relasjonene som helhet. Mellom disse igjen faller enkelte studier som kartlegger eller beskriver mer avgrensede kvalitative aspekter ut fra ulike teoretiske ståsted. Felles er at de avdekker variasjon i relasjonskvalitet mellom miljøer. ⁷⁵

Typisk for en del studier er at man har brukt ferdige kvalitetsskalaer, eller det har vært utarbeidet nye kategorier og skalaer, som så i neste omgang har fungert som skåringsmal for å måle kvaliteten i voksen-barn relasjonen. Dette gir kunnskap på konklusjonsnivå, og er lite

⁶⁸ Blumberg og Izard (1991)

⁶⁹ Kärby og Giota (1994), Dunn (1993), Oliveira-Formosinho (2001)

⁷⁰ Raikes (1993:310): ”This new conceptualization introduces the infant-teacher relationship as a mediator between program -level variables and child outcomes”

⁷¹ Dunn (1993)

⁷² Pianta et al (1997:264)

⁷³ Min intensjon er ikke å gi en bred oversikt over kvalitetsforskning på barnehagesektoren. For en mer helhetlig presentasjon se for eksempel Borge (1998)

⁷⁴ Coplan og Prakash (2003)

⁷⁵ Garland og White (1980), Suransky (1982), Jaccobi (1991), Phillipsen et al (1997), Lera et al (1996), Scarr et al (1994), Elicker og Fortner-Wood (1995)

informative med hensyn til å skille ut kjennetegn ved **dialogprosesser** i levd barnehageliv. Det de imidlertid kaster lys over er **at** kvaliteten i relasjonen mellom voksne og barn varierer, både mellom miljø og pedagoger.

Når fokus er på ulike pedagogers relasjon til barna, dokumenteres at den følelsesmessige relasjonskvaliteten varierer: noen pedagoger har et mer positivt forhold til gruppen andre mer negativt. Og **en** voksen kan ha kvalitativt ulike relasjoner til enkeltbarn i sin gruppe, noe som kom fram i en undersøkelse hvor pedagogene ble bedt om å vurdere sin relasjon til barna **innen sin gruppe** eller klasse ut fra kvalitative kjennetegn. I dette utvalget, som alle var erfarne pedagoger med gjennomsnittlig 10 års fartstid, vurderer ¾ det slik at de har et primært positivt forhold til barna. 1/3 av dem mener derimot at relasjonene til barna er overveiende vanskelig.⁷⁶ I en annen studie basert på førskolelærere vurdert til å ha høy kompetanse, peker resultatene i samme retning; den følelsesmessige kvaliteten i den voksnes relasjon til ulike barn i gruppa er forskjellig.⁷⁷

Howes med flere har målt barns tilknytning til sine omsorgspersoner og lærere ut fra to hoveddimensjoner, nemlig den voksnes følsomhet ("adult sensitivity") og engasjement ("adult involvement").⁷⁸ De viser at noen av barna utvikler trygge tilknytningsforhold til sine lærere. Og det viser seg at i den grad de blir møtt med følsomhet og engasjement, så bruker barna de pedagogene til å søke emosjonell støtte. Howes og Hamilton konkluderer med at data peker i retning av at relasjonen mellom pedagog og barn ikke er uviktig eller utbytbar.⁷⁹ Måling av tilknytning på forskjellig tidspunkt (1-3 åringer), indikerer at den blir bedre over tid.⁸⁰ I andre studier som måler samvariasjon mellom for eksempel grad av tilknytning og barns sosial tilpasning i førskole/skole,⁸¹ deres lek med kamerater,⁸² skoleprestasjoner,⁸³ så viser undersøkelsene noe motstridende resultater. Ulikheten i resultater peker mot at det er grunn til å være forsiktig med å trekke konklusjoner om virkninger av tilknytningsforhold.

Variasjon i kvalitet mellom avdelinger/grupper kommer også fram i en norsk studentundersøkelse på småbarnsavdelinger (0-3år). Her ble kvaliteten av samspillet observert ut fra det såkalte MISC programmet, med basis i P Kleins kriterier for formidlet læring.⁸⁴ En hovedkonklusjon er "På noen avdelinger kan en karakterisere voksen-barn- kommunikasjonen ved at det er mye og positivt/engasjert/interessert samspill mellom voksne og barn. Andre avdelinger kan karakteriseres ved at det er lite kommunikasjon som har felles fokus, (enten ved at det snakkes lite med barna, de voksne snakker sammen eller de snakker "ut i luften"), og også til dels at det sjelden kommuniseres på en positiv/interessert måte".⁸⁵

Andre relasjonsstudier har rettet oppmerksomheten mot avgrensede sider ved samspillet. Enkelte har observert følelsesmessig uttrykksfullhet - i hvilken grad og på hvilken måte barnehagepersonalet gir uttrykk for varme følelser i møte med barna. Resultatene viser at i miljøer som var vurdert til å ha høy kvalitet, der viste personalet signifikant mer positive

⁷⁶ Pianta (1994:24)

⁷⁷ Raikes (1993)

⁷⁸ Howes og Hamilton (1992a:860)

⁷⁹ Howes og Hamilton 1993:29 "... that children do use their child-care teachers for emotional support. They further suggest that the teacher-child relationships are not unimportant or interchangeable").

⁸⁰ Raikes (1993)

⁸¹ Pianta et al (1995) Birch & Ladd (1997). Pianta et al (1997)

⁸² Howes & Hamilton (1993)

⁸³ Pianta et al (1997)

⁸⁴ Klein (1989)

⁸⁵ Aamlid (1992:28-29)

følelsesuttrykk.⁸⁶ Smil ansees å være en avgjørende faktor for å bringe fram positive svar fra barna og for å opprette gjensidig kontakt.⁸⁷ Det kommer også fram at i utrygghets situasjoner orienterer barna seg etter de voksne som er mest følelsesmessige uttrykksfulle(ekspressive).⁸⁸ Følelsesmessig uttrykksfullhet trekkes også fram i Månssons⁸⁹ observasjonsundersøkelse på svenske småbarns avdelinger, hvor hun peker på at pedagogens grad av vitalitet skaper forutsetning for hvor vitale barna blir.

3.2.3.2 Beskrivelser av kvalitative aspekter - etnografiske studier

I motsetning til undersøkelser hvor relasjonskvaliteten er vurdert ut fra visse situasjoner, er etnografiske studier basert på deltagende observasjon over tid, rettet mot å beskrive av voksen-barn relasjonen mer innenfra og helhetlig.

I flere amerikanske observasjonsstudier konkluderes det med at den følelsesmessige tonen i relasjon til barna som oftest er nøytral og/eller fjern.⁹⁰ Enkelte beskriver samspillsmønstre mellom personalet og 1- og 2-åringer i småbarns institusjoner som direkte negativ for selvutvikling, eksempelvis at barna møter lite innlevelse og forståelse fra personalets side når de viser klare følelsesmessige uttrykk og behov for kontakt. "In these situations children's emotions and thus their selves, were not given meaning through recognition and response by their caregivers".⁹¹ Hovedtendensen i Suranskys deltagende observasjon i 5 barnehagemiljøer peker i samme retning, selv om denne avdekker mer variasjon. I 4 av miljøene beskrives relasjonen mellom voksne og barn som følelsesmessig distansert og instrumentell, mens i det 5. miljøet derimot, vurderes relasjonen til å være mer preget av varme, engasjement og gjensidig interesse.⁹²

I McLeans etnografiske studie av 4 kompetente australske førskolelærere⁹³ ble kvaliteten i samspillet hos 3 av de 4 vurdert til å vise mye bekræftelse i relasjonen til barna, selv om graden av den varierte noe både mellom aktiviteter og personer. Hos den fjerde derimot, ble det observert mer fjernhet og mindre engasjement i samspillet, noe som ble fortolket i lys av utbrenthetssymptomer.

Hvordan står så dette i forhold til nordiske undersøkelser basert på deltagende observasjon i barnehagemiljøer? Ut fra den forskningen jeg har funnet fram til, kan man si at beskrivelsene i noen grad samsvarer med de foregående: enkelte miljøer beskrives som preget av følelsesmessig fjerne relasjoner, men i andre er kvaliteten i relasjonen karakterisert av nærhet og interesse.

I en svensk undersøkelse av et daghjem for eksempel, karakteriseres den relasjonelle kvaliteten som "mekanisk omsorg". Dette defineres som "...som det professionellt korrekta och vänliga, men ganska svala og opersonliga förhållningsätt personalen visar i sin omskötsel och i sitt bemötande av barnen".⁹⁴ Kontakten preges av "saklighet": det ble sjelden observert

⁸⁶ Hestenes et al (1993)

⁸⁷ Zanolli et al (1990, 1997)

⁸⁸ Camras & Sachs (1991:34)

⁸⁹ Månsson (2001:211-212)

⁹⁰ Leavitt & Powers (1989), Zanolli et al (1997), Suransky (1982)

⁹¹ Leavitt (1995a:167)

⁹² Suransky (1982)

⁹³ McLean (1991)

⁹⁴ Dencik m.fl. (1988:116)

noen form for fysisk ei heller psykisk omsorg når barna var lei seg eller syntes å trenge trøst på en eller annen måte. ”Genom sitt förhållningssätt til barnen formedlar personalen till dem att de helst inte alls ska vara ledsna och gråta”.⁹⁵ Det konkluderes med at relasjonen mellom voksne og barn har et instrumentelt preg; de bruker hverandre for å få praktisk hjelp, for å opplyse eller informere. Og barna synes å innrette seg etter de forutsetningene de voksne gir; de oppsøker ikke de voksne for følelsesmessig hjelp og støtte, men orienterer seg som helhet mer mot de andre barna. Disse tendensene peker i samme retning som det som kom fram tidligere ang. at barn tilpasser seg de interaksjonspremissene voksne gir, og at de er mer oppsøkende overfor voksne som er uttrykksfulle.

I en nyere svensk undersøkelse rettet mot barnehager for de minste barna (1-3 år), avdekkes det mer variasjon. Johansson kommer fram til 3 forskjellige typer av gruppeatmosfære, nemlig det hun kaller ”samspelande atmosfär”, ”instabil atmosfär” og ”kontrollerande atmosfär”.⁹⁶ Ut fra Johanssons beskrivelse er det markerte forskjeller mellom miljøene. I en såkalt samsplande atmosfære er personalets holdning preget av nærhet og lydhørhet overfor barnas signal, parallelt med at overtredelse av grenser møtes med fleksibilitet. Den ustabile atmosfæren er mer preget av vennlig distanse, tilkjempet ro og er mer motsetningsfull, mens i den kontrollerende legger personalet mer vekt på orden, og forholdet er oftere preget av irritasjon og maktkamp mellom voksne og barn.

Også i en dansk undersøkelse av kvalitet i 3 barnehagemiljøer avdekkes det kvalitativ variasjon mellom barnehagene. Innenfor omsorgsmønster X, som vurderes som kvalitativt best, er de voksne **oppmerksomme** på barna og i stand til å **vis innlevelse**. ”Denne empati eller forståelse af barnet ytrer sig i både accepterende, imødekommende, begrænsende og strukturerende handlingsrespons. Responsiviteten er kendetegnet ved fleksibilitet og variation”.⁹⁷ Her møter barna forståelse for sine emosjonelle avhengighetsuttrykk, samtidig som de også blir utfordret til å utvikle seg videre intellektuelt og sosialt. Og barna på sin side synes å svare ut fra de forutsetninger de blir møtt med; de er opptatt av å dele opplevelser med de voksne og trekke dem inn i sine aktiviteter.

Disse kvalitative trekkene står i kontrast til samspillmåter som kommer til uttrykk i omsorgsmønster Z, som vurderes til dårlig kvalitet. Her er de voksne mye mindre oppmerksomme på barna, og i den grad de er det, er kontakten snevrere, bare rettet mot bestemte sider. I dette miljøet ”er kontakten mellem voksne og børn karakteriseret ved ganske enkel kommunikasjon, ofte bestående udelukkende af et verbalt udspil og et kort svar, der ofte er en handlingsrespons”.⁹⁸ Dessuten vises det mindre empati. ”I omsorgsmønster z ses lav grad, ofte fravær af bestræbelser mod at indleve sig i barnets perspektiv (empati). Den lave grad af empati viser sig på forskjellig vis dels ved forudsigelige rutinesvar dels som generelt fravær av responsivitet, dvs. fravær af ”svar”-handlinger over for mange af barnets uttryk eller udspil. ...Tonen er ofte uengageret, bebrejdende og kan også være krænkende og fordømmende”.⁹⁹ Igjen kommer det fram at barna synes å tilpasse seg de premissene de får; i barnehagen med dette omsorgsmønstret observeres at de er mindre oppsøkende og ikke så orientert mot å dele av seg med de voksne.

⁹⁵ Ibid:117

⁹⁶ Johansson (2003:54)

⁹⁷ Jaccobi (1991:135)

⁹⁸ Ibid:137

⁹⁹ Ibid:136

Med referanse til familiebarnehageassistenter peker Abrahamsen og Mørkeseths på at det er stor variasjon mellom deres evne til å ta barns perspektiv og vise sensitivitet i forhold til barnas non-verbale signaler.¹⁰⁰ Kvalitativ variasjon er også noe som stiger fram av egne observasjoner i barnehager. Som henvisning til tidligere (jfr. kapittel 1) var det i forprosjektperioden lett å se samspill preget av instrumentalitet og fjernhet i forhold til barns opplevelser,¹⁰¹ mens det etter hvert ble observert flere samspillprosesser hvor voksne viste varme og engasjement og evne til å ta barns perspektiv.¹⁰² Kanskje var de første observasjonene for begrenset og for lite detaljert, eller muligens var de også et eksempel på det Stern¹⁰³ påpeker, at det ofte er lettere å legge merke til og stoppe opp ved samspill som ikke stemmer eller er disharmonisk, enn de som er harmoniske og flyter lett av gårde. Erfaringene stemmer med det andre har påpekt at barnehagerelasjoner har en kompleksitet det er vanskelig å fange inn første øyekast.¹⁰⁴

3.2.4 Gruppenivå – dialogens sosiale kontekst

En av intensjonene med undersøkelsen er altså å legge fram deskriptiv kunnskap fra barnehagekonteksten og skape praksisnær kunnskap. En forståelse av voksen-barn dialogen som er gyldig for barnehagemiljøet, må derfor ta i betraktning at samspillet finner sted i det som etter inspirasjon fra Schaffer kalles en polyadisk kontekst;¹⁰⁵ altså er nedfelt i en ramme med mange barn rundt. Den direkte og indirekte kontakten med barna rundt utgjør den rammen dialogen er nedfelt i og kan sees som dialogens gruppenivå. Selv om dette nivået ikke er hovedfokus i min undersøkelse, vil jeg trekke inn noen synspunkter som kan danne bakgrunn for senere fortolkning og drøfting.

I egne forstudier steg gruppeatmosfæren fram som intens, hektisk og flimrende, noe som kunne gjøre det vanskelig å samle seg og være helt tilstede i konsentrert dialog med barn (jfr. kp.1). Hvordan står dette i forhold til andres observasjoner?

Når det gjelder studier av klasserommet som sosial kontekst, trekkes følgende kjennetegn fram: a) mange-dimensjonalitet, b) samtidighet c) øyeblikkelighet, d) uforutsigbarhet, e) offentlighet, f) historie.¹⁰⁶ Noen av de samme aspektene gjenfinnes i McLeans studie; ”In these preschool settings, it seemed the extent of multidimensionality might be even greater than that encountered by researchers in elementary school classrooms”¹⁰⁷; senere framheves at ”... 'simultaneity', in which the teacher was needed in many places at once, was a particular salient feature of these settings.”¹⁰⁸ ”Doyle's third factor, 'unpredictability' also was found to be a salient factor feature of these settings.”.... ”Flexibility seemed an essential component of these teachers' skills”¹⁰⁹ McLeans undersøkelse bekrefter altså inntrykket av at voksne i et barnehagemiljø befinner seg i en atmosfære hvor det skjer mye uforutsigbart, og de må være forberedt på å ta inn mye samtidig.

¹⁰⁰ Abrahamsen og Mørkesteh (2001:154)

¹⁰¹ Se Bae (1985)

¹⁰² Se Bae (1988c, 1990, 1992)

¹⁰³ Stern (1995:68)

¹⁰⁴ Wiltz og Klein (2001:231-232)

¹⁰⁵ Schaffer (1984:196)

¹⁰⁶ Se for eksempel Jackson (1968), Doyle (1977:52, 1986:394-395)

¹⁰⁷ McLean (1991:199)

¹⁰⁸ Ibid:199

¹⁰⁹ Ibid:200

Ut fra den ovennevnte beskrivelsen av kjennetegn blir de kravene som stilles til en god førskolelærer, nemlig: **evnen til å omgås kaos** (min understreking), og evne til å være nærværende og se det spesielle i det generelle,¹¹⁰ meget forståelige. De gir mening ut fra McLeans analyser av førskolelæreres pedagogiske arbeid som preget av paradokser og tvetydighet ("ambiguity").¹¹¹ I relasjonen til barna må hun stadig forholde seg til flere grunnleggende dilemmaer, særlig a) forholdet mellom ideal og virkelighet; b) her og nå adferd kontra langsiktig utvikling; c) det å vise følelser kontra selvkontroll. Også i Rubinstein Reichs studie av samlingsstund,¹¹² konkluderes det med at førskolelæreren i sitt samspill med barna må hankses med ulike dilemma.¹¹³ Her oppsummeres de motstridende hensynene slik: a) individuell oppmerksomhet kontra tilpasning til gruppa, b) balansering av oppmerksomhet mellom ulike enkeltindivider, c) barnets spontane behov kontra den voksnes planlegging og styring.¹¹⁴ Beskrivelsen av dilemmaer indikerer at dialogen mellom voksne og barn foregår i en relasjonsatmosfære som forutsetter balansering av ulike hensyn fra den voksnes side.

Schaffer og Lidells undersøkelse av språklig kontakt i en dyade sammenlignet med polyade illustrerer hvordan kommunikasjonen blir forskjellig når en voksen snakker med ett barn og med fire.¹¹⁵ I den polyadiske 4 barns-gruppen får barna sjeldnere kontakt, samtidig som det registreres forandringer både i innhold og kvalitet. Mer av interaksjonen blir fylt opp av snakk rettet mot å hold ro og orden, gi beskjeder, komme med oppfordringer o.l. En av konklusjonene er at hele atmosfæren ble mer oppstykket/oppjaget. En italiensk barnehageundersøkelse som har fulgt opp Schaffer og Lidells poeng, bekrefter de samme tendensene til mer kortvarig og oppstykket interaksjon, når antallet barn i gruppen øker.¹¹⁶

En atmosfære med mye kortvarig kontakt synes altså å være en del av dialogens rammebetingelser i barnehagen. Nøyaktig på hvilken måte dette skaper betingelser for spillet mellom den enkelte pedagog og barn, er vanskelig å si. McLean hevder at det er ikke tvetydigheten og dilemmaene i og for seg selv som bestemmer førskolelærerens væremåte, men det utslagsgivende er hvordan den voksne **opplever og fortolker** denne atmosfæren. Det er altså hva slags mening hun gir det som skjer i relasjonen som bestemmer hva slags interaksjonstil den voksne kommer inn i.¹¹⁷

Samtidig som gruppeatmosfæren kan oppleves krevende fra voksnes synspunkt, stiller den også **barna overfor forskjellige krav**. Schaffers hevder at småbarn må mestre enkelte interaksjonsferdigheter for å delta i samtale i en gruppesammenheng, nemlig 1) "addressing", 2) "monitoring" og 3) "sequencing".¹¹⁸ De må altså sende ut et oppmerksomhetssignal som signaliserer hvem de henvender seg til, ("addressing"). Samtidig må de greie å fange opp

¹¹⁰ Møklebust (1990)

¹¹¹ McLean (1991:171)

¹¹² Rubinstein Reich (1994:57)

¹¹³ Dilemmaperspektivet blir også brukt i undersøkelser med litt eldre barn hvor det fokuseres på kommunikasjonsprosesser på læringsprosesser småskoletrinnet. White (1989) viser hvordan læreren befinner seg i dilemmaet mellom å hjelpe barnet til å bevare ansikt kontra å vurdere riktig svar/få fram sannheten, og Lampert(1985) forstår pedagogens grunnleggende dilemma som det å forholde seg til individuelle løsninger kontra det hun/han tenker på som riktig svar.

¹¹⁴ Rubenstein Reich (1994)

¹¹⁵ Schaffer og Lidell (1984)

¹¹⁶ Cicognani og Zani (1992)

¹¹⁷ Dette er i tråd med bl.a. Lamperts (1985) synspunkter. Hun hevder at det er hvordan pedagogen tar seg selv i bruk, trekker på egne erfaringer, konfliktforståelse osv. som er avgjørende for hvordan hun/han lever med de dilemmaene.

¹¹⁸ Schaffer (1984:209-210)

andres kommunikasjonssignal ("monitoring"); og de må kunne tilpasse det de har å komme med, slik at den blir en synkronisering med andres bidrag ("sequencing").

Observasjon av samtaler med 4-5-åringene viser at de ofte mangler en kommunikasjonsferdighet forskerne kaller innramming eller "framing".¹¹⁹ Dette kommer til syne ved at barna går rett på med det de har å si, uten å forberede eller ramme inn replikken sin, slik at oppmerksomheten rettes i deres retning. I den grad de mangler evne til å forberede og ramme inn sitt innspill til dialogen, vil det kunne være vanskelig å nå fram med sitt. Barna vil også være mer utsatt når det gjelder avbrytelser og avsporinger.

Det som har kommet fram over, peker altså mot at den voksne som dialogpartner må kunne hankses med mange forskjellige inntrykk og hensyn, og være forberedt på at samtaler innimellom er korte og oppstykkede. Samtidig må han eller hun se og støtte enkelt barn i å komme inn i dialog og hjelpe dem til å følge opp det de har å si, i en gruppesituasjon hvor mange andre tilstede. Dette er rammebetingelser som er annerledes enn samspill mellom voksne og barn i skjermede rom, eksperimentelle situasjoner evt. hvor det bare er to tilstede.

3.3 Sammenfatning

Til tross for at den refererte forskningen er gjennomført ut fra forskjellige teoretiske og metodiske forutsetninger, er det mulig å sammenfatte:

- 1) Kvaliteten i relasjonen til barna varierer mellom og innen barnehagemiljøer, og også innen en voksens relasjon til sin gruppe;
- 2) Kvaliteten gjør en forskjell for miljøet som helhet, for det enkelte barns deltagelse i dialogen og læring, og for den enkelte voksnes trivsel.
- 3) Selv hos erfarne og kompetente pedagoger vil det være barn som ikke får optimale utviklingsbetingelser i dialogen med voksne

Når det gjelder kvalitative aspekter, peker resultatene i retning av at en dialog mellom pedagoger og barn, som gir rom for barns opplevelse, virker det relevant å se etter følgende kjennetegn:

- a) Finner sted i en relasjon hvor den voksne viser varme, er følelsesmessig uttrykksfull og engasjerer seg i dialogen med barn.
- b) På samtale og interaksjonsnivå vil voksnes væremåter bære preg av lydhør tilpasning til barnets premisser, oppmerksom tilstedeværelse i øyeblikket.
- c) Den voksne er tilbakeholden i forhold til å komme med lukkede spørsmål og vurderende kommentarer.
- d) Barn får tid og anledning til selv å kommentere egne handlinger, tanker og følelser.
- e) Den voksne er selvreflektert i forhold til egen språklig dominans.

Det som kommer fram i forskningsgjennomgangen sannsynliggjør altså at det skulle være mulig å gjenfinne noen av de teoretisk avledede samspillsmåtene (jfr. kapittel 2.6) i pedagogisk praksis. De synes relevante for å utforske dialogprosesser i barnehagesammenheng.

¹¹⁹ Wood et al (1980:55). Se også Bae (1990)/Bae (1996:174-177)

3.3.1 Mangler og problematiske punkter

I forhold til mitt problemområde så avdekker gjennomgangen også en del problematiske forhold. Jeg har oppsummert dem under tre punkter.

a) Lite detaljer om følelsesmessige aspekter og barns opplevelser i dialogen

I forhold til mitt problemområde er det en mangel at mange studier er lite detaljert beskrivende når det gjelder ikke-språklige aspekter som inngår i dialogen. Det dokumenteres i liten grad hvordan nonverbale kommunikasjonssignaler –som er inntak til å forstå opplevelsessiden - er til stede og påvirker dialogen. Som pekt på tidligere i kapitlet, bruker små barn affektive signaler og voksnes uttrykksfullhet for å orientere seg, skape mening og ta i bruk sin vitalitet. For å få fram barn som likeverdige dialogpartnere - evt. se hvordan dialogkvaliteter hemmer deres deltagelse - er det nødvendig å ha et datagrunnlag som fanger inn opplevelsesmessige sider ved samspillet.

Med referanse til amerikanske forhold, har studier som måler relasjonskvalitet i barnehager, blitt kritisert fordi de i liten grad har vært basert på langvarig observasjon i feltet, og hatt lite fokus på barns erfaringer i dagligdags praksis.¹²⁰ Leavitt uttrykker det slik: "The quantitative orientation in day-care research contributes to the shockingly inadequate attention to children's ongoing experiences in day-care programs."¹²¹ Også andre har framhevet lignende synspunkter. Ut fra en undersøkelse av 3-5 åringer i "day-care" hevdes at "...little attention has been given to children's daily emotional experiences in these environments".¹²²

Bortsett fra noen beskrivelser av atmosfæren og miljøet på hele avdelinger, kan vi også med referanse til nordiske forhold si at få undersøkelser fra barnehage har fokusert den følelsesmessige siden av samspillet og hvordan opplevelsesmessige kvaliteter barn evt. blir tatt vare på i dagligdags samspill.¹²³

b) Gjennomsnittlige beskrivelser av et miljø eller avdeling

Et problematisk punkt ved mange av de refererte undersøkelsene at man trukket konklusjoner om kvalitet og relasjonstiler på hele avdelinger, som inkluderer flere voksne. Fordelen ved en slik tilnærming er at den gir et bilde av en "gjennomsnittsstil", og belyser forskjeller mellom avdelinger/miljøer. Det mangelfulle er at a) den ikke får fram at ulike voksne på en avdeling kan være forskjellig; b) dekker til kvalitative variasjoner i en pedagogs relasjon til ulike barn. Dermed kan ikke karakteristikk av hele avdelinger si noe mer presist om hvordan det enkelte barnet opplever dialogen med en voksen. Snarere tvert imot kan slike kategoriseringer basert på flere voksne bidra til å skape et inntrykk av at alle voksne på en avdeling har den samme relasjonen til alle barn, som om den enkelte voksne er utskiftbar eller likegyldig. Fra barns opplevelsesmessige perspektiv er det kvaliteten av samspillet til den enkelte voksne det kommer an på, ikke den gjennomsnittlige miljø kvaliteten.

I forhold til min problemområde, er det derfor ikke tilstrekkelig bare å observere den voksne i sitt samspill med hele barnegruppa. Bare ved å ha systematisk fokus på dyadisk samspill og

¹²⁰ Se for eksempel Zimiles (1993), Leavitt (1995a og b), Graue og Walsh (1995)

¹²¹ Leavitt (1995b:159)

¹²² Hestenes et al (1993:296)

¹²³ I enkelte intervjuundersøkelser med barnehagebarn har man spurt dem om forholdet til voksne generelt. Svarene er lite detaljerte i forhold til hva som skjer i dialogprosesser.

beskrive detaljer innenfor dette, kan vi få data som gjør det mulig å se hvordan enkelt barns opplevelser blir tatt vare på, og avdekke evt. variasjon som måtte finnes mellom dyader innen samme barnegruppe.¹²⁴ At det blir mangelfullt å bare observere den ene parten i samspillet er også noe som påpekes innenfor nyere læringsforskning. Det er **prosessen**, det som foregår i selve interaksjonen, som må fokuseres, noe som blir framhevet både av forskere som studerer interaksjon mellom voksne og barn¹²⁵ og mellom barn.¹²⁶

c) Lite beskrivelser av barnets bidrag som selvstendig subjekt i dialogprosessen

Heller ikke interaksjonsforskning rettet mot språk har vært detaljert beskrivende når det gjelder dyadiske kommunikasjonsprosesser. Tendensen har til å observere og måle voksnes og barns språklige ytringer hver for seg, for så å sammenligne frekvens eller type utsagn for hver gruppe, og trekke konklusjoner på dette grunnlaget. Denne tilnærmingen kan få fram virkninger av en samtalestil på gruppe nivå, men belyser imidlertid ikke hvordan en stil trer fram og fungerer innenfor og mellom dyader. Det tildekker f.eks. at ulike barn kan svare ulikt på samme utsagn fra den voksne. Interaksjonsstudier basert på gjennomsnittsmål av gruppedata, er lite egnet til å få fram hvordan barn er subjekter som er med og påvirker dialogen ut fra sine individuelle forutsetninger.

Uten at dette er intendert eller sies eksplisitt vil barn i denne type studier tre fram som "responder". De blir primært synlig som reaktive individ i lys av hva de(n) andre gjør. En slik tilnærming belyser ikke hvordan barn bidrar i dialogen ut fra egne intensjoner og som selvstendige relasjonspartnere.¹²⁷ Når det gjelder undersøkelser av voksen-barn dialogen i barnehagesammenheng, mangler vi forskning som dokumenter hvordan barn trer fram som selvstendige subjekt. Til det trengs detaljerte beskrivelser av forløpet i dyadiske prosesser, og en sammenligning av hva som skjer i dyadiske samspill.

3.3.2 Konklusjon

Allerede for mange år siden ble det reist grunnleggende kritikk ang. observasjon av interaksjon i pedagogiske sammenhenger.¹²⁸ Et problematisk punkt har vært utstrakt bruk av prekodete skjemaer, hvor dataene blir samlet inn som kvantitative enheter. Slik observasjonsforskning gir et statisk bilde, og ingen innsikt i hva som foregår i selve dialogforløpet verken innenfor en kort sekvens eller innenfor hele relasjonen. Den får heller

¹²⁴ Dette er i tråd med argumentasjonen innen nyere relasjonsforskning, hvor det hevdes at man trenger mer av såkalt "partnership valid" research" Harding et al. (1995:31), Nichols et al. (1996); det vil si studier som følger barnets relasjon til en bestemt voksen, hvor de er partnere over tid.

¹²⁵ Roskos og Neuman (1993), Crahay og Delhaxe (1991), Schaffer (1984) og (1998), Leavitt (1995b).

¹²⁶ Canella (1993)

¹²⁷ Å få fram barn som selvstendige bidragsytere er et hovedpoeng i en hollandsk undersøkelse av foreldre-barn interaksjon (Hoogsteder, Maier, Elbers 1998). De peker på at selv om det etter hvert er teoretisk er enighet om at barn deltar som selvstendige individer i dialogen med voksne, så er det få studier som dokumenter dette via empirisk forskning. Den hollandske forskergruppen kritiserer studier ut fra en sosiokulturell tradisjon nettopp på dette punktet. (Elbers, Maier, Hoeckstra og Hoogsteder 1992)

¹²⁸ Se for eksempel Mehan (1979:10) som oppsummerte sin kritikk av klasseromsobservasjon slik: "The fundamental consequence is that the contingent nature of interaction is obscured. More specifically,

- (1) student's contribution to classroom interaction,
- (2) the interrelationship of verbal and non verbal behavior,
- (3) the relationship of behavior to context, and
- (4) the functions of language are not captured when quantification schemes are employed in the classroom"

ikke med seg alt det samtidige som skjer rundt, og vil måtte bli mangelfull i forhold til kompleksiteten i barnehagemiljøet.

Kvalitative og etnografisk inspirerte studier har etter hvert gitt mer feltnær kunnskap på et gruppe nivå, og nyere forskning om læring og samtale har avdekket kvalitative kjennetegn ved avgrensede interaksjoner. Økende bruk av video har også åpnet nye muligheter for utforskning av detaljer i kommunikasjonsprosesser, særlig når det gjelder samspillet med de aller minste barna.

Men som oversikten har vist, så trenger vi fremdeles mer forskningsmessig dokumentasjon av følgende forhold:

- a) hvordan kvalitative aspekter ved dialogprosesser skaper ulike forutsetninger når det gjelder å gi rom for barns opplevelser og perspektiv,
- b) kvalitativ variasjon av hvordan voksen-barn dialogen varierer innen en avdeling, og innen dyader,
- c) hvordan barn i dialogen med voksne trer fram som selvstendig subjekt og ikke bare som objekter eller ”responderter”.

KAPITTEL 4

METODEPERSPEKTIV: OVERORDNET FORSKNINGSSYN, DESIGN OG METODEVALG

4.1 Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å plassere undersøkelsen i forhold til overordnede forskningssyn og interesser, samt beskrive og vurdere ulike metodevalg ang. innsamling og systematisering av datamaterialet.

Silverman peker på at vi lever i en tid hvor tendensen er å framheve det spektakulære og spesielle, det avvikende, eller det som virker umiddelbart nytt og appellerer til presse og media.¹ Han er opptatt av at hvis forskningen også blir preget av dette, da overser vi det dype og komplekse, og med henvisning til Wittgenstein understreker han betydningen av å søke en grundig og detaljert undersøkelse av det tilsynelatende alminnelige.² Dette er også den grunnleggende posisjon som Jackson argumenterer for, når han drøfter "the place of the ordinary in educational studies".³ Han påpeker at også forskere lett kan bli fristet til å overse det ordinære og dagligdagse til fordel for det dramatiske og uventede.⁴

Min interesse er knyttet til å kaste lys over det alminnelige og rutinemessig gjentagende, og jeg slutter meg til Silvermans synspunkt om at "... we owe it to our audiences to surprise them by inviting them, with great clarity, to look anew at the world they already know".⁵ Særlig fordi barn og barnehageliv ofte framstilles på en forenklet og reduksjonistisk måte, ser jeg det som nødvendig at forskning belyser kompleksiteten og får folk til å se med nye øyne på virksomheten. I mitt tilfelle innebærer dette å tydeliggjøre forskjeller, få fram nyanser i dagligdagse dialogprosesser, aspekter som ofte unndrar seg oppmerksomhet. Videre i kapitlet vil jeg redegjøre for metodologiske valg jeg har foretatt i forsøket på å kaste nytt lys over dialogprosesser vi mener å kjenne fra før.

4.2 Overordnet forskningssyn og vitenskapsteoretiske premisser

Som helhet lar prosjektet seg plassere innenfor en kvalitativt fortolkende tradisjon, selv om enkelte metodevalg er inspirert fra ulike fagfelt, som for eksempel klinisk psykologi og etnografisk mikroanalyse. Undersøkelsen er preget av et prosessuelt syn på metode og innhold, og jeg ser på forskeren som deltager i "kunnskapingen", med selvrefleksjon som en

¹ Silverman (1998) Med referanse til den verden massemedia formidler hevder han; "That world demands immediate gratification in the form of simple narratives containing exciting 'incidents'. It has no time to gaze around, no desire to take pleasure in the unremarkable, no ability to view without background sounds or to listen without distracting images." (ibid :250)

² "Time and again, Wittgenstein consciously seeks to reject 'big' questions and global answers in favour of a meticulous examination of apparently unremarkable examples", Silverman (1998:249-250)

³ Jackson (1990:153)

⁴ "The natural temptation, therefore, even for serious scholars, is to seek out the dramatic, the troublesome, the unexpected, leaving behind the mundane, the ordinary, the run-of-the mill" Jackson (1990:158)

⁵ Silverman (1998:251)

nødvendig ingrediens.⁶ Noen av metodegrepene fra den opprinnelige prosjektskissen måtte forandres underveis (jfr. kapittel 6), men enkelte vitenskapsteoretiske synspunkter har vært grunnleggende hele veien. De beskrives under følgende punkter: a) fortolkende tilnærming; b) kritisk interesse; c) relasjonell og foreløpig forståelse; d) pragmatiske valg.

4.2.1 Fortolkende tilnærming

Kjørups beskrivelse av hensikten med en fortolkende studie: ”Der er nemlig slet ikke tale om at utvide vor *viden*, men måske snarere om at skabe *forståelse*, give et perspektiv, markere en synsmåde, påpege sammenhænge, henlede opmærksomheden på bestemte ting osv”,⁷ fanger godt inn formålet med min undersøkelse. Poenget er nettopp å henlede oppmerksomheten på hva det innebærer å møte barn slik at dialogen skaper forutsetninger for at de får kontakt med egne opplevelser som gjeldende. I stedet for å øke vår kunnskap rent kvantitativt sett, noe som ville forutsette at vi allerede visste mye om hva en anerkjennende dialog mellom voksne og barn i barnehagen innebærer,⁸ så ønsker jeg å bidra til at det framstår som interessant å fordype seg i hva det vil si å gi rom for barns opplevelse i barnehagens praksis.

Jeg kjenner meg også igjen i Jardine og Misgeld sitt synspunkt om at ”Hermeneutic studies in the area of education intend to move as much as to inform. They are essentially pedagogical, intending to bring forth understanding rather than to hand over objective information as if we already understood”.⁹ Intensjonen er at analysene kan **berike**¹⁰ forståelsen, i den forstand at det å fortolke meningen kan åpne øynene for nye sammenhenger, og bevege folk til å forstå dialogprosesser på en mer mangefasettert måte.

Rent praktisk har fortolkningsaktivitet kommet inn i flere ledd, og Alvessons og Skjöldbergs¹¹ systematisering av nivå av fortolkning, kan brukes til å gi en oversikt. Deres første nivå beskrives som ”interaction with the empirical material” med fokus på ”Accounts in interviews, observations of situations and other empirical materials”.¹² Dette kommer inn gjennom bruk av delprosessmetoden, hvor man transkriberer og fortolker det partene sier basert på verbal og nonverbal kommunikasjon. Etter hvert ble også de transkriberte delprosessene gjenstand for ny interaksjon og nye fortolkningsrunder, både gjennom systematisering av enkeltaspekter, samtaler med førskolelærerne og andre, samt ved å sammenligne med tidligere forskning. Dette er forenlig med det Alvesson og Skjöldberg beskriver som sitt andre nivå, nemlig fortolkning med fokus på underliggende mening.¹³

Det nivået de kaller ”Critical interpretation” med fokus på ”Ideology, power, social reproduction”,¹⁴ kommer inn i undersøkelsen via valget av problemstilling og teorigrunnlag som er egnet til å avdekke hvordan prototypisk samspill passiviserer barn og opprettholder en ensidig maktposisjon. Avslutningsvis drøftes også hvordan analysene kaster et kritisk lys over offentlig ideologi omkring barnehager. Alvessons og Skjöldbergs 4. nivå er: “Reflection on

⁶ Se for eksempel Schibbye (1984a:99-102), Bae (1987a og 1986), se også Frantzen (1992)

⁷ Kjørup (1997:12)

⁸ I Borge (1998) foreslås å måle hvordan anerkjennelse fordeler seg i feltet. Som jeg vil komme tilbake til i drøftingen kapittel 10, er slik måling problematisk.

⁹ Misgeld og Jardine (1989:270)

¹⁰ Jackson (1987) er opptatt av at fortolkende studier kan berike forståelsen, mer enn å forbedre praksis

¹¹ Se tabell 7.1 i Alvesson og Skjöldberg (2000:250)

¹² Alvesson og Skjöldberg (2000:250)

¹³ Ibid:250

¹⁴ Ibid:250

text production and language use”, og her fokuseres på ”Own text, claims to authority, selectivity of the voices represented in the text”.¹⁵ Dette kommer inn flere steder i avhandlingen hvor det reflekteres over framstillingsformen.

Graue og Walsh¹⁶ peker på at det er viktig med kvalitativt-fortolkende barnehageforskning fordi: a) den synliggjør hvordan barn og voksne skaper mening i dagligdags liv; b) den tvinger både forsker og utforsket til å se seg selv på nye måter; c) denne type forskning er mer tilgjengelig for praktikerne. Dette er i noen grad sammenfallende med mine formål.¹⁷

4.2.2 Kritisk interesse

Undersøkelsen kan sees som en variant av kritisk pedagogisk forskning, slik Howe¹⁸ diskuterer dette. Til forskjell fra Alvesson og Skjöldberg som inkluderer et kritisk aspekt i sin fortolkende modell, framhever Howe at selv om det er likheter mellom fortolkende og kritisk forskning, f.eks. at begge tradisjoner er opptatt av å forbinde teori og praksis, så er de også forskjellige. Den viktigste forskjellen ligger i at en kritisk interesse åpner for også å komme med eksternt kritikk av det som foregår innenfor en institusjon. ”Like the interpretivist link between theory and practice, critical social research is inherently participatory and must be ultimately grounded in terms of the insider’s perspective. The key difference is that critical social research consists in *challenging* citizen interlocutors with (expert) social research findings rather than merely facilitating mutual understanding of the rules of the game”.¹⁹

Gjennom teoretisk baserte fortolkninger av dialogen bringer jeg altså inn et ”utenfra-ekspert perspektiv” på det som foregår. Selv om det i drøftingsdelene pekes på hvordan voksnes samspillmåter og sider ved dialogprosessene kan forstås i lys av rolleoppfatninger og situasjonskrav - altså et innenfra-perspektiv - så blir de primært fortolket med tanke på om det samspillet innbyr til en gyldiggjøring av barns opplevelse. De teoretisk baserte analysene kan avdekke aspekter som utfordrer og kanskje også skaper avstand til deltagerens egen forståelse; eksempelvis kan det være ubehagelig for praktikere å kjenne seg igjen i visse prototypiske mønstre; og det kan vekke motstand å se at det kan være konflikter mellom allment aksepterte pedagogiske normer og måter som gir rom for at barns stemmer blir hørt. Det kan det også vekke motstand at voksen-barn dialogen i barnehagen beskrives som et komplekst og krevende dannelsesarbeide, i stedet for som et overvåkings-/tilsynsarbeid som krever lite kompetanse. Jeg deler Howes synspunkt om at ved å anlegge et kritisk-teoretisk perspektiv, må man også være forberedt på å møte motstand. ”Because it credits both the insiders’ and the outsiders’ perspectives, however, the problem of resistance is endemic to critical social research”²⁰ (jfr. drøfting i kapittel 10.4).

¹⁵ Ibid:250

¹⁶ Graue og Walsh (1995)

¹⁷ Graue og Walsh hevder dessuten at det er få forskere som har sin forankring og identifikasjon med barnehagefeltet som er opptatt av ”interpretative research”, og at de heller kommer fra eksempelvis antropologi eller sosiologi. Dette synspunktet gjelder bare delvis for nordisk forskning, for som vist til tidligere har Haug (2003:71) med referanse til svenske forhold påpekt at mye av forskningen om førskolan er gjort fra et ”innenfra og nedenfra perspektiv,” av kvinner med sterk identifisering med praksisfeltet.

¹⁸ Howe (1992). Han argumenterer for at uenigheten mellom fortolkende og positivistisk forskning kan overkommes eller burde vike til fordel for en ”... a model I call ‘critical educational research’ ”. Ibid:238.

¹⁹ Ibid:249

²⁰ Ibid:250

4.2.3 Relasjonell og foreløpig forståelse

Metodologien er altså påvirket av trekk ved et ikke-positivistisk paradigme, slik dette utlegges hos f.eks. Rowan og Reason²¹ eller Kvale.²² Sentrale erkjennelsesteoretiske premisser i et alternativt paradigme, er at virkeligheten beskrives som helhetlig, mangetydig og relasjonell; det finnes ikke a priori skiller mellom fenomen, skillene/avgrensningene blir skapt av mennesker.

Schibbyes delprosesstankegang og den kvalitative observasjonsmetoden hun utviklet i forlengelsen av denne (jfr. kapittel 1), bygger eksplisitt på vitenskapsteoretiske premisser om at det ikke finnes a priori skiller mellom fenomen; det er vi som mennesker/forskere som lager avgrensningene. Delprosessmetoden som altså er undersøkelsens viktigste analytiske redskap, gjør det mulig å forstå, observere og fortolke dialogen som et prosessuelt fenomen, i motsetning til å observere hver part for seg og så foreta statiske kategoriseringer, slik det ofte forekommer i studier bygget på en positivistisk tankegang.

Et annet premiss som understrekes i et ikke-positivistisk paradigme, er at det ikke finnes en objektiv sannhet om et fenomen. Alle fenomen rommer mange ”sannheter”, f.eks. avhengig av hva slags perspektiv det studeres ut i fra, og hva som kjennetegner relasjonen mellom observatør og fenomen. Tanken om at det ikke finnes en sannhet om dialogen, har blitt illustrert på mange trinn i forskningsprosessen. Gjennom å se på og fortolke observasjoner fra videomaterialet sammen med ulike personer, har det blitt tydelig hvordan ”samme” interaksjon ser forskjellig ut avhengig av den enkelte observatørs bakgrunn og/eller relasjon til det som observeres. Ingen av fortolkningene er nødvendigvis sannere enn andre i noen absolutt eller endelig forstand. Til sammen har de imidlertid bidratt til en mer kompleks og nyansert forståelse av de observerte dialogprosessene.

På grunn av kunnskapens foreløpige karakter argumenterer Reason for at i stedet for å tro at det vi kommer fram til er endelig og fast kunnskap, så trenger vi å bli bedre til en holdning han referer til som ”to hold an idea lightly”.²³ Jeg forstår den holdningen slik at man må være i stand til å se det relative og foreløpige i det man kommer fram til, og være villig til å gi opp ideer når de senere viser seg å være mangelfulle. Dette er også i tråd med Foleys beskrivelse av premissene i kritisk etnografi, hvor han peker på at kategorier som skapes i kombinasjon av teoretisk analyse og empirisk feltarbeid, må sees på linser eller forsøksvise redskap (”heuristic devices”).²⁴ Som det vil framgå etter hvert, har jeg her brukt kategorier og metaforer som forsøksvise redskap på flere trinn i analyseprosessen.

Stoffet som presenteres i avhandlingen, har altså blitt til gjennom en deltagende prosess. En del av deltagelsen var rent fysisk i barnehagemiljøet, eksempelvis ved å være deltagende observatør med videokamera over mange måneder,²⁵ men den var også av mer mental og følelsesmessig art, knyttet til det å sitte times- og månedsvis foran videoskjermen og prøve å beskrive og fortolke interaksjonen fra de ulike parters perspektiv. Mange ulike følelser steg opp både i møte med det som utspant seg på videoen, og i forsøket på å beskrive og analysere

²¹ Rowan og Reason (1981)

²² Kvale (1989)

²³ Reason (1995:36)

²⁴ Foley (2002:477)

²⁵ St.Pierre (1997) argumenterer for at kvalitativ forskning må utvide begrepet for hva som er data, til å inkludere det hun kaller ”...non-traditional kinds of data - emotional data, dream data and sensual data-” (ibid:179). Erfaringene og refleksjonene som sprang ut av tilstedeværelsen i de konkretet barnehagene, ville kunne sees på som ”sensual data”.

prosessene. Refleksjon og bevisstgjøring i forhold til egne følelsesmessige reaksjoner²⁶ - på egen hånd og sammen med andre - ble etter hvert en integrert del av forskningsprosessen. Uten denne form for ”deltagende bevissthet”,²⁷ tviler jeg på at analyser, framstilling og drøftinger ville blitt slik de presenteres i denne avhandlingen.

I og med at man bygger på et premiss at det ikke finnes en objektivt sann kunnskap om ”virkeligheten”, må også validitetsproblematikken sees i et relativt perspektiv. I sin drøfting problematiserer Kvale²⁸ validitetsbegrepet og argumenterer for at en undersøkelses gyldighet utvikles gjennom kritiske spørsmål og intersubjektive prosesser knyttet opp mot prosjektets forskningsinteresser: ”Heller enn å gi faste kriterier, henviser den kommunikative og pragmatiske valideringen til flere måter å stille spørsmålet om validitet på”.²⁹ I tråd med Kvale tenker jeg at validiteten ikke kan fastlegges en gang for alle, men må prøves gjennom spørsmål og drøftinger.³⁰ Gyldigheten i min undersøkelse kan sies å ha blitt utviklet gjennom drøftinger med ulike parter på ulike stadier, og gjennom vurderinger i forhold til de teoretiske og pragmatiske interessene som lå til grunn. Spørsmål knyttet til feltarbeidet, videofilmingen, og transkribering og analyse av dialogprosessene kommer i dette kapitlet. I sluttkapitlet diskuteres hvordan det som har kommet fram, står i forhold til formålene for undersøkelsen.

4.2.4 Pragmatiske valg

Howe og Eisenhart³¹ hevder at innen pedagogisk forskning har det utviklet seg to hovedretninger for hvordan man fortolker konsekvensene av positivismekritikken og det nye paradigme. Et hovedsynspunkt er at disse epistemologiske forutsetningene må følges opp med helt forskjellige metoder som er skarpt atskilte, og som ikke lar seg forene. Et annet synspunkt er at premissene i et alternativt paradigme godtas, og det utvikles metoder som kan begrunnes ut fra dette. Howe og Eisenhart mener det er viktig å være klar over skillet mellom et positivistisk og ikke-positivistisk syn på viten, på et epistemologisk nivå, men argumenterer mot at det skal utvikles helt forskjellige metoder ut fra de respektive premisser. Deres forslag er at metodevalg må kunne begrunnes ut fra prinsippet om ”logics in use”.³²

Som det vil framgå har jeg brukt enkelte kvantitative metodegrep parallelt med de kvalitativt fortolkende analysene. For heuristiske formål ble visse aspekter ved delprosessene kvantifisert og framstilt i tabeller, ikke for å kunne gjøre statistiske beregninger og trekke slutninger om mengde/utbredelse, men for å oppdage ytterligere forskjeller innad i materialet. Jeg erfarte at ulike metodegrep brakte fram ulike ”resultat” i betydningen ga et noe ulikt bilde av dialogprosessene (jfr. kapittel 6.6.1), og drøftinger av framstillingsform i kapittel 10. Dette understreker nødvendigheten av å være bevisst sammenhengen mellom metodevalg og den forståelsen som skapes.

Etter å ha klargjort de grunnleggende premissene, vil jeg videre i kapitlet beskrive feltarbeidet, trinn i systematisering av videomaterialet, samt redegjøre for transkribering og fortolkning av delprosesser.

²⁶ Mine følelsesmessige reaksjoner ville ut fra St.Pierres inndeling bli ”emotional data”

²⁷ Jfr. Heshusius (1996:15) sitt uttrykk ”a participatory mode of consciousness”

²⁸ Kvale (1989) og (1997:158-177)

²⁹ Kvale (1997:176)

³⁰ Jfr. Kvale (1989) ”To Validate is to Question” (tittelen på artikkelen)

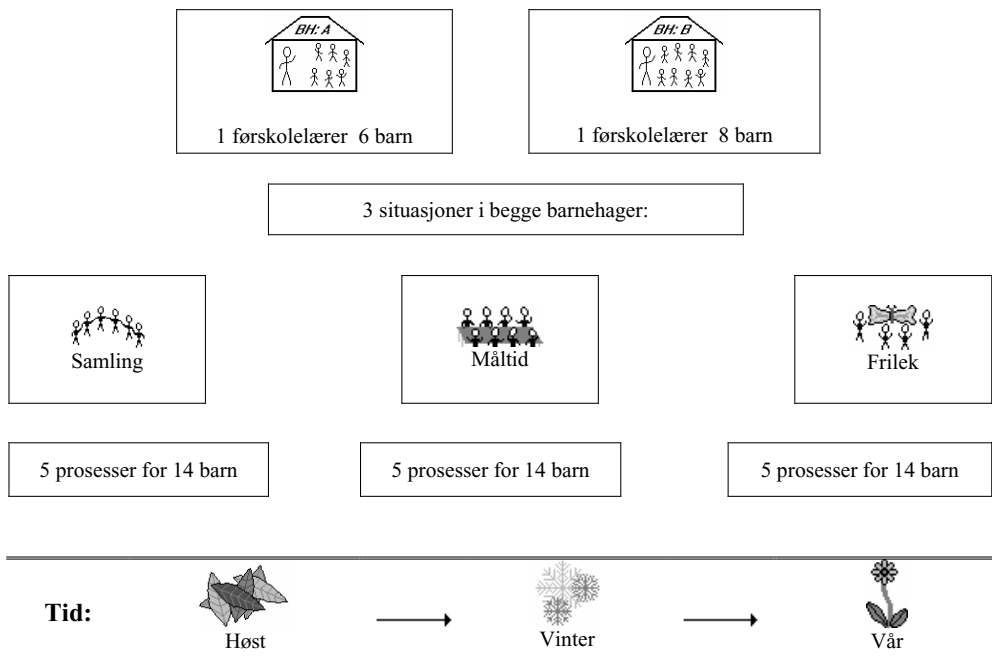
³¹ Se for eksempel Howe og Eisenhart (1990), Howe (1992)

³² Howes og Eisenhart (1990:4)

4.3 Feltarbeid i barnehagen

For å ta vare på intensjonen om å utvikle deskriptiv kunnskap om relasjoner nettopp i barnehagekonteksten, var det altså nødvendig å observere levde dialogprosesser. Akkurat hvilke typer samspill det skulle handle om, var ikke bestemt på forhånd, men skulle bestemmes induktivt ut fra observasjonsmaterialet. I og med at problemstillingen var rettet mot å analysere barns opplevelse i dialogen, var det ikke tilstrekkelig å bare fokusere på førskolelærers kommunikasjon, men å følge utvalgte barn over tid. Figur 4.3a gir en oversikt over observasjonsdesign og utvalgsenheter.

Tabell 4.3a
Observasjonsdesign og utvalgsenheter



På alle barnehageavdelinger er det flere voksne som barna har relasjoner til, men ut fra at selve observasjonstilnærmingen er "nærgående", virket det mest etisk forsvarlig å fokusere på den som er fagutdannet og står som faglig ansvarlig. Deltagelsen i prosjektet ville også innebære samtaler og diskusjoner rundt den observerte situasjonen, og her ville det være en fordel med personer som var vant til å forholde seg profesjonelt og refleksivt til egen virksomhet. Jeg vurderte hvorvidt det skulle velges en eller to førskolelærere, og kom frem til at en ville gjøre datainnsamlingen sårbar ved f.eks. sykdom o.l. Det kunne også øke faren for å bli "hemmablind", altså at jeg ikke greide å skifte perspektiv på det jeg så etterhvert. Å observere to ville potensielt gi større variasjon i dyadiske samspill, og lettere å se evt. individuelle forskjeller mellom barna. Å velge tre var praktisk uoverkommelig ut fra den planlagte observasjonstilnærmingen.

For at datagrunnlaget/observasjonsmaterialet skulle være mest mulig gyldig, måtte den som skulle bli observert ikke føle seg distraheret og/eller forstyrret av å ha en observatør med kamera gående så tett innpå seg. Hvis vedkommende ikke var skikkelig interessert, ville motstand og samarbeidsproblemer komme inn på mange nivå. Å overtale noen til å delta så jeg som uforsvarlig både av etiske grunner, og av hensyn til gyldigheten av data.³³ "Øvingslærere" (veiledere for studenter i praksis) som er vant til å diskutere og bli observert av studenter, ble en relevant utvalgsgruppe. I forhold til problemstillingen tenkte jeg også at førskolelærere som hadde funnet mening i yrket i ved å praktisere i lang tid, ville være en strategisk gruppe for observasjon av kvalitativt nyansert og variert samspill.

Utvalget av førskolelærere (barnehager) er altså strategisk og ikke tilfeldig. Det består av to førskolelærere som jobbet i 1 avdelings barnehager. De hadde lang praksis (henholdsvis 10 og 18 år). Den ene hadde jeg erfaringer med fra et tidligere prosjekt hvor jeg videofilmet, den andre var et nytt bekjentskap. Begge var kombinert styrer/avdelingsleder, og hadde to assistenter. For å få minst mulig usikkerhet rundt observatørens nærvær, og for å sikre stabilitet i voksne og barns tilstedeværelse, var det altså ønskelig med en relativt enkel institusjonsmessig struktur. Det var tilfelle hos de valgte førskolelærerne.

Problemstillingen tilsa fokus på enkelt barn i dyadisk samspill, men det var praktisk ugjennomførlig å observere alle barna i begge barnehagene. De barna som skulle begynne i barnehagen, ble valgt til "target children".³⁴ Foreldrene ble kontaktet pr. brev og via barnehagene (jfr. vedlegg A), og måtte gi skriftlig samtykke. Ingen av de som ble kontaktet sa nei. Utvalget inneholdt 14 barn totalt. 7 jenter og 7 gutter. I den ene barnehagen ble det 6 dyader (hvorav 1 gutt og 5 jenter), og i den andre ble det 8 dyader (hvorav 2 jenter og 6 gutter). Kjønnfordelingen mellom de to barnehagene er altså skjev. De fleste barna er mellom 4 og 5 år. Tabell 4.3b gir en oversikt over barnas dekknavn og alder.

Jeg var interessert i at observasjonsmaterialet skulle gi et fylldig grunnlag for å beskrive dialogen, og ikke bare ta utgangspunkt i observasjon i en enkelt situasjon, slik en del tidligere forskning hadde gjort. For å få et potensielt rikt datagrunnlag ble samlingsstund, frileksperioden (ikke utelek) og måltidet valgt som observasjonssituasjoner. Det må understrekes at disse ble valgt ikke fordi det skulle foretas systematiske sammenligninger av ulike kontekster, men fordi samspill i disse situasjonene gjentar seg daglig, og de syntes velegnet som basis for å studere dagligdagse dialogprosesser. Pragmatiske forskningshensyn spilte også inn i og med at disse situasjonene sammenlignet med andre, for eksempel utelek, lå bedre til rette for videofilming, både med hensyn til samspillsstruktur og støynivå.

³³ Se også Bae (1987a)

³⁴ Inspirert fra Sylva et al (1980:19)

Tabell 4.3b
Oversikt over barnas prosjektnummer,
dekknavn og alder

Nr.	Navn	Alder	
		September 87	Mai 88
1	Siri	6:03	6:11
2	Fredrik	4:00	4:08
3	Ragnhild	5:00	5:08
4	Charlotte	6:00	6:08
5	Kristin	5:02	5:10
6	Anne	5:06	6:02
7	Patrick	4:05	5:01
8	Marius	4:03	4:11
9	Julie	4:01	4:09
10	Tuva	4:03	4:11
11	Ali	5:03	5:11
12	Philip	5:00	5:08
13	Jørgen	3:10	4:06
14	Thomas	4:09	5:05

For å kunne gi et relativt sett helhetlig inntrykk av dialogen, og ikke bare slik den trådte fram på et gitt tidspunkt av året, valgte jeg et observasjonsdesign som gikk over tid, fra høst til vår. Tabell 4.3c viser tidspunkter for deltagende observasjon i de to barnehagene.

Tabell 4.3 c
Oversikt over observatørens tilstedeværelse (dager*)

	aug/sept	okt	nov/des	jan/feb	mars	april/mai	total
Barnehage A	2	4	3	3	3	3	18
Barnehage B	6	2	5	3	3	3	22
Totalt:	8	6	8	6	6	6	40

*1 observasjonsdag = gjennomsnittlig 4 timer

tils. 160 timer

Tabell 4.3c viser at totalt ble det observert 18 dager i barnehage A, og 22 i barnehage B,³⁵ til sammen **160 timers tilstedeværelse fordelt på 40 dager.**

Barnehagene fikk en oversikt for hver observasjonsperiode som anga dager og tidspunkter for observatørens tilstedeværelse, men det var ingen detaljplanlegging av hvilke barn som skulle filmes. Hver observasjonsperiode (økt) ble planlagt til 3 dager vanligvis mandag, tirsdag og onsdag. Jeg var tilstede i barnehagen ca. 4 timer ad gangen, hvorav det ble tatt opptak i gjennomsnittlig halvannen time. Resten av tiden ble brukt til ”passiv” observasjon i de respektive situasjoner som f.eks. samling, frilek eller måltid, eller at jeg tok en prat med barn eller voksne.

4.3.1 Videofilming

Nedenfor skal jeg beskrive og drøfte hvordan jeg gikk fram for å skape og systematisere videomaterialet. En av grunnene til at jeg redegjør relativt detaljert for dette, er at jeg i likhet

³⁵ I den barnehagen som var ny (B), gikk det med noen dager i begynnelsen til å gjøre seg kjent med barna og personale.

med Heikkilä og Sahlström har erfart at med få unntak, så er beskrivelsen av hvordan videokamera blir brukt og med hvilke begrunnelser, relativt vagt beskrevet i avhandlinger fra barnehagesektoren.³⁶

Til filmingen ble brukt et helautomatisk, middels stort VHS kamera, som jeg beveget meg rundt med. Dette var et valg jeg foretok til fordel for å ha et fast kamera på stativ for eksempel i et hjørne, da jeg antok at dette ville gi dårligere grunnlag for å få inn samspillepisoder. En ekstra retningsgivende mikrofon var montert på kameraet, i tråd med Heikkilä og Sahlströms påpekning av at tilfredsstillende lydgjengivelse er et problematisk punkt fordi barnestemmer er lyse, mange barn snakker tidvis lavt og i en atmosfære med mye bakgrunnstøy.³⁷

I hver observasjonsperiode var målsettingen å fange inn dyadisk samspill mellom førskolelærer og et av de utvalgte barna, slik det spontant oppsto i hver av observasjonssituasjonene. Fokus var altså på de utvalgte barna. I og med at jeg fulgte det naturlige dialogforløpet, var det bygget inn et sjansmoment, men ettersom hver observasjonsperiode var på tre dager, regnet jeg med at det ville være mulig å få fruktbare opptak på de aktuelle barna i løpet av disse dagene.

Rent praktisk ble videokamera brukt som registreringsinstrument, hvor segmenter av lengre samspill ble fanget inn. Jeg lot kamera gå fortløpende mellom 5 og 10 minutter av gangen, noen ganger lenger. Man kan si at filmingen fungerte som en type "episode-sampling". Uten at dette var garantert på forhånd antok jeg at det i løpet av denne perioden ville oppstå interaksjon mellom førskolelæreren og et av de "utvalgte" barn. Innimellom ble det tatt pauser, hvis det i pausene oppsto samspill med et av de utvalgte barna, ble kamera slått på, for å få med så mye av episoden som mulig. Dette mønstret gjaldt for måltid og samling. Under frileksperioden hvor barna organiserer barna mer sitt eget samspill, beveget jeg meg omkring og tok - for å være sikker - en god del mer opptak enn i de andre situasjonene. Det viste seg at denne konteksten var den mest "sårbar" når det gjaldt å få systematisk observasjonsmateriale på de utvalgte barna.

Den "episodesamplingen" som var innebygget i filmingen, har en god del uforutsigbarhet ved seg, når det gjelder hvor mye relevant materiale det er å velge fra. Sammenlignet med observasjonstudier hvor tid og sted for samspill er bestemt på forhånd - og man er garantert å få tilstrekkelig systematiske data på kortere tid - er den tilnærmingen jeg brukte mer tidkrevende og forutsetter en større grad av tilpasning til miljøet.

Etter at jeg var ferdig med feltarbeidet viste det seg at jeg hadde et stort materiale på tape. Det var ikke meningen at alt skulle analyseres, men jeg så på det som et råmateriale eller et kildemateriale, som fungerte som utgangspunkt for utvelgelse av sekvenser. Tabell 4.3d gir en oversikt over innsamlet videomateriale.

³⁶ Heikkilä og Sahlström (2003:30).

³⁷ Til tross for ekstra mikrofon, viste det seg i analysefasen at noen samspillssekvenser måtte kuttes ut på grunn av for dårlig lyd kvalitet.

Tabell 4.3d
Totalt innsamlet videomateriale
 alle observasjonssituasjoner, begge barnehager
 (vist i minutter)

	BHG. A OG B		BARNEHAGE A			BARNEHAGE B		
	Tot. min	N*	Tot. min	N	Gj. Min	Tot. min	N	Gj. Min
MÅLTID	664	37	345	17	20	319	20	16
SAMLING	1162	35	402	16	25	760	19	40
FRILEK³⁸	1818	36	929	15	62	889	21	42
TOTAL	3644		1676	48	35	1968	60	33

* N = antall ganger

Som det vil fremgå senere, ble helheten av videomaterialet gjennomgått flere ganger for å lage summariske beskrivelser av lengre forløp, oversiktslister ang. tidspunkt og innhold i interaksjonen, (jfr. vedlegg I,II,III,VI) mens de detaljerte delprosessbeskrivelsene og analysene utgjør 4 timers videofilming.

4.3.2 Hvordan være sikret teoretisk relevant materiale

I sin drøfting av bruk av video etterlyser Heikkilä og Sahlström en klarere uttrykt relasjon mellom ”teoretisk interesse og innspelningsmetod”,³⁹ noe jeg også ser som et sentralt punkt. I forhold til min problemstilling innebar dette å forsøke å fange inn opplevelsesmessige sider i dialogprosessen mellom deltagerne. Optimalt skulle opptakene inneholde både verbal og nonverbal kommunikasjon fra begge parter side, samt gi data ang. forløpet. Filming med to kameraer eller opptak i et eget rom uten andre tilstede ville kunne gi et fyldigere datamateriale, men disse mulighetene var uaktuelle av flere grunner. For meg var gyldigheten i forhold til barnehagemiljøet viktig, og to kameraer var umulig av praktiske og økonomiske årsaker.⁴⁰ Jeg valgte å bevege meg rundt med et bærbart kamera.⁴¹

Å fange inn samspillssituasjoner slik de naturlig oppstår med et bærbart videokamera, er imidlertid problematisk, eksempelvis å komme i en slik posisjon at man får med nonverbal kommunikasjon fra begge parter like godt. Her kunne som sagt flere kamera som fokuserte både på helhet og detaljer hos hver part vært ideelt, men i mangel av dette, beveget jeg meg og brukte zooming for å få detaljene bedre fram. Dette fungerte i noen tilfelle, andre ikke. I samlingen for eksempel, når alle barna (18-20) satt i en ring, kunne det være vanskelig å komme raskt nok i rett kameravinkel, for å få med så mye som mulig av kommunikasjonssignalene. Dette krevde en slags ”peripheral vision”, dvs. å være observant i forhold til det som foregikk i ytterkantene kombinert med rask reaksjonsevne. I tilfeller når barnet og førskolelærerne satt langt fra hverandre, var det umulig å få dem samtidig i bildet. Kameraet måtte flyttes fra den ene til den andre. Selv om jeg fikk med lyden, dvs stemme, tonefall, samt ord, så ble altså noen episoder mangelfulle med tanke på å få med

³⁸ At det ble så mye fra frileksperioden, skyldes delvis at dette materiale inkluderer forsøksopptak fra garderobe, utelek o.l.

³⁹ Heikkilä og Sahlström (2003:30)

⁴⁰ I en tidlig fase av observasjonsarbeidet ble det eksperimentert med å ha en medobservatør, uten kamera, men med blokk og blyant. Det viste seg imidlertid at to observatører virket atskillig mer forstyrrende på miljøet enn en. Den tilleggsinformasjon som kom fram, var heller ikke tilstrekkelig fruktbar.

⁴¹ Heikkilä og Sahlström (2003:31-38) drøfter hvordan ulike kameravinkler er mer eller mindre velegnet i studiet av interaksjonssituasjoner i barnehage og skolesammenheng.

ansiktsuttrykk. Dette er grunnen til at detaljene i beskrivelsene av dialogprosessene varierer noe. Jeg kompenserte for evt. mangelfulle opptak ved å filme en del ekstra, slik at hvis en del interaksjoner måtte kuttes på grunn av dårlig teknisk kvalitet, eller for lite informasjon, så var det mer enn nok å velge fra, totalt sett.

Ut fra intensjonene om å fremskaffe deskriptive data fra hverdagslige situasjoner i barnehagen, er det å ha et stort videomateriale sett som en styrke, fordi det gir mange valgmuligheter for utvelgelse av sekvenser til analyse. Det gir også mulighet til å se om noe gjentar seg systematisk. Men på den annen side skaper det problemer fordi det blir mye uoversiktlig råmateriale å finne fram i, og i systematiseringen kan man lett bli overveldet av inntrykksmengden og miste det analytiske perspektivet.

I forhold til formålet om å framskaffe kunnskap om dialogen i barnehagesammenheng, gav filmingen mye relevant grunnlagsmateriale. Og det å være deltagende observatør ga innblikk i situasjonsmessige forhold som omgir interaksjonen i barnehager, for eksempel hvor vanskelig det kan være å prøve å følge bevegelsen i samspillprosessene mellom voksne og barn i barnehage. Erfaringene genererte tanker om hvordan dialogprosessene blir opplevd av de som er involvert, og ga fordypet forståelse for problemer knyttet til anerkjennende samspill innen barnehagens gruppeatmosfære (se kp. 5).

4.3.3 Deltakernes reaksjoner på å bli filmet

Når det gjelder barna, stemmer mine erfaringer med andres,⁴² nemlig at de venner seg rimelig fort til å bli observert, gitt at den deltagende observatøren blir naturlig og gradvis inn i miljøet, og ikke gjør særlig nummer ut av sin rolle. Jeg merket at tidligere erfaring med å være deltagende observatør gjorde det lettere for meg å bevege meg omkring uten at deltagerne tok så mye notis av det.

I de første dagene jeg var tilstede i de respektive barnehager, ble barna fortalt at jeg filmet for å lære mer om livet deres, og de fikk lov til å ”leke” litt med kamera slik at nyhetens interesse gikk bort fra det tekniske utstyret. En forutsetning for at barna ikke tar notis av observatøren synes å være at den voksne de samspiller med, ikke virker brydd av å bli observert. De få gangene hvor førskolelærer ble mer selvbevisst og opptatt av filmingen, ble barna også mer orientert mot observatøren. De 2-3 gangene dette skjedde, ble kamera slått av.

Når det gjelder den voksnes væremåte, synes den viktigste forutsetningen å være at vedkommende er relativt trygg i sin rolle og har et tillitsfullt forhold til den som filmer. Den ene av førskolelærerne hadde jeg altså samarbeidet med i det tidligere nevnte etterutdanningsprosjektet, og hun syntes helt fra begynnelsen relativt uforstyrret av å bli filmet. Den andre som var et nytt bekjentskap, hadde som forberedelse blitt bedt om å lese forprosjektrapporten og et par artikler for å bli kjent med prosjektet teoretiske bakgrunn og fokus. Begge var altså forberedt på hva de gikk til, den ene mer enn den andre.

Ut fra mitt forskningsformål om å studere opplevelsesmessige aspekter ved dialogen, blir etiske spørsmål og validitets-spørsmål to sider av samme sak. Hvis man ikke prøver å ta hensyn til personenes integritet, vil dataene på en eller annen måte bli ugyldige for personene som subjekter. En mulig reaksjon er at personene blir utrygge, evt. skjuler deler av seg selv,

⁴² Corsaro (1981), Åm (1989), Løkken (2000)

eller prøver å leve opp til noe de ikke er. I slike tilfelle vil de filmede sekvensene bli mindre gyldige fordi de vil være ”forurenset” av angst og lignende.⁴³

Som tiltak for å redusere evt. utrygghet, inviterte jeg de to førskolelærerne (hver for seg) til å se på videoopptak sammen med meg, en gang i hver observasjonsøkt, og komme med kommentarer på det de så. Jeg tenkte meg at det å se på noen av opptakene, ville kunne dempe evt. følelser av ”overvåking”.⁴⁴ Gjennomsynet tok utgangspunkt i et av de seneste opptakene, og ble styrt av hva som spontant dukket opp av kommentarer. Hensikten med sesjonene som fortsatte ca. en gang pr. observasjonsøkt gjennom hele feltarbeidsperioden, var altså både å skape mer åpenhet omkring hva som ble fanget opp ved filmingen, og å gjøre førskolelærerne mer fortrolig med hva jeg så. De fikk anledning til å reagere som subjekt, dvs. tre fram med mer av seg selv enn det som er mulig å se i gitt videosekvens. Et hvert videobilde er jo i og for seg selv en objektivisering i den forstand at det er et tidsutsnitt av et hendelsesforløp, fanget inn fra en viss kameravinkel. Det er mye som ikke kommer fram av det som hender før og etter og rundt. Ved at vi så på opptak sammen, hjalp de meg til å se samspillet inn i en større sammenheng.

I intervju etter at observasjonsarbeidet var over, uttalte den minst erfarne at hun var litt nervøs til å begynne med, men at dette gradvis gikk over. I de få situasjonene hvor også barna ble preget av hennes uro, opplevde jeg at interaksjonen ble mer ”kunstig”. På grunn av at den andre førskolelæreren var mer fortrolig med å bli filmet, kan det være at ”nykomlingen” i noen tilfelle ble noe mer bundet eller kontrollert i sin væremåte overfor barna. I følge dem selv følte de at jeg var der i ”bakgrunnen” hele tiden, og opplevde ikke observasjonsdagene som avvikende i forhold til arbeidet for øvrig. Men begge presiserte at dette forutsetter en ”flue på veggen rolle” fra den som observerer, og at praktikerne ikke må legge om planer, rutiner eller andre ting for å ta hensyn til filmingen.

I og med at videofilmingen var rettet mot førskolelærer og utvalgte barn, var det et potensielt problem at assistentene kunne føle seg ekskludert eller lite betydningsfulle, noe som i neste omgang kunne gi negativ spenning og virke forstyrrende inn på førskolelærers måte å samspille med barna. For også å gi hele personalgruppen et eierforhold til prosjektet, deltok jeg på et personalmøte, trakk assistentene inn i samtaler, og i et par tilfelle fikk de selvstendige observasjonsoppgaver. For å gi hele barnehagen et tillitsfullt forhold til prosjektet, viste jeg også 1 times redigert video på et foreldremøte. I redigeringen hadde jeg lagt vekt på å ta med vanlige situasjoner som inkluderte flest mulig av barna samt alle voksne på avdelingen. Erfaringen var at dette skapte mer fortrolighet og tillit i forhold til min posisjon som deltagende observatør med videokamera.⁴⁵

I løpet av feltarbeidet i barnehagene gjorde jeg mange erfaringer som i likhet med hva Lomax og Casey⁴⁶ argumenterer for, genererte innsikter relevant for undersøkelsens formål. For eksempel erfarte jeg som deltagende observatør med video kamera at det i begynnelsen var vanskelig å vite hvor jeg skulle fokusere, på hvem, når slå av og på, og når kommer neste innspill. Lydnivået var innimellom et stort problem. Det var også et problem å fange inn all kommunikasjon fra begge parter samtidig på filmen. Kameratet kunne bare fokusere deler av

⁴³ I Bae (1987a) diskuteres hvordan en deltagende observatør påvirker gyldigheten av data gjennom sin relasjon til de som studeres.

⁴⁴ Se også Tobin og Davidson (1990)

⁴⁵ Etter at feltarbeidet var ferdig, fikk barnehagene låne den redigerte videokassetten en tid, til internt bruk blant personal og foreldre, men ikke ut til utlån utover dette.

⁴⁶ Lomax & Casey (1998)

det som ble kommunisert. Dermed kom ikke hele sammenhengen i interaksjonen, tempoet, de raske skiftene mellom ulike barn fram. Mange interaksjoner var så korte at jeg ikke var sikker på om det hadde vært en interaksjon; når jeg prøvde å dirigere førskolelærere til å forholde seg til visse barn, altså tok fra dem friheten/spontaniteten til å velge hvor de i øyeblikket ville fokusere, fortalte de meg etterpå at dette var stressende.

Mange av disse metodeproblemene er overførbare til førskolelærers samspill med barna. Også hun må foreta kontinuerlige avveininger med hensyn til å gå inn i samspill, hvem hun skal fokusere på, hvor lenge, på hvilken måte, før nestemann kommer inn, og lignende. Og det er slett ikke alltid like lett å høre barnestemmer i en gruppekontekst, langt mindre få med seg alle deres kommunikasjonssignaler når barn henvender seg fra ulike kanter i løpet av kort tid. Hvis man da også mister noe av valgmuligheten, ved at andre voksne rundt forventer at en skal handle på spesielle måter, er det rimelig at dette oppleves som stressende eller belastende. Refleksjon og bearbeiding med utgangspunkt i metodeerfaringene resulterte i mer systematisk kunnskap om rammebetingelser for dialogen (jfr. kp. 5).

4.4 Systematisering og analyse av videomaterialet

Flere har pekt på at et videomateriale i seg selv ikke gir data som kan analyseres direkte, men må betraktes som et kildemateriale, som man skaper data ut fra.⁴⁷ Dette skjedde absolutt i mitt prosjekt hvor den første bearbeiding av videomaterialet startet parallelt med at jeg filmet i barnehagen. Tabell 4.4a gir en oppsummerende oversikt over ulike måter det ble jobbet direkte med videomaterialet.

Tabell 4.4a
Oversikt over steg i systematisering av videomaterialet

Type "data"	Hva det gjelder	Se vedlegg
1. Grovbeskrivelser	Beskrivelser av episoder, stikkord	I
2. Registrering av interaksjonssekvenser	for 14 barn i alle 3 observasjonssituasjoner, i alle observasjonsøkter	II
3. Lister over tidspunkt og stikkord for innhold i interaksjonen	for 14 barn i alle 3 observasjonssituasjoner, i alle observasjonsøkter	III
4. Transkribering og analyse ut fra delprosess metoden	Minst 5 interaksjoner fra 3 observasjonssituasjoner' 3 ulike tidspunkt i året 14 barn (til sammen 730)	IV

Første gjennomgang, som jeg har kalt **"grovbeskrivelser" av forløp**, foregikk fortløpende etter hvert som videomaterialet ble samlet inn. Det var en form for løpende protokoll, hvor jeg noterte hvem som var til stede i situasjonen, tidsrommet den fant sted, samt at det ble notert stikkord på hva som ble sagt. De utvalgte barna ble ikke spesielt fokusert, men jeg noterte

⁴⁷ Erickson (1992), se også Peräkylä (1998).

intuitive inntrykk, både av teoretisk og metodisk karakter. Dette trinnet har likhet med det Erickson kaller ”reviewing a whole event”.⁴⁸ (Se vedlegg I for et eksempel).

Andre steg innebar en systematisk **registrering av totalt antall interaksjonssekvenser for hvert utvalgt barn**, i alle observasjonsøkter. Opptakene ble gjennomgått på nytt for nå å notere tidspunkt på alle sekvenser av samspill mellom førskolelærer og utvalgte barn. Kriteriet for at noe ble notert som en interaksjon var at barn og førskolelærer på en eller annen måte svarte på hverandre, selv om dette bare besto av et trekk fram og tilbake (f.eks. spørsmål-svar). Vedlegg II gir eksempler på hvor mye som kunne bli registrert på et barn, hver observasjonsdag, i hver situasjon. Dager hvor det ikke er registrert interaksjon, kunne være f.eks. fordi barnet var borte fra barnehagen eller at jeg den dagen fokuserte på førskolelærers samspill med andre barn.

Neste trinn var rettet mot å få et bilde av innholdet i interaksjonene, altså hva barn og voksne samhandlet omkring. Ut fra registereringen av tidspunkt for samspill var det mulig å gå tilbake til de originale videobåndene og **notere stikkord for innholdet i det førskolelærer og barn samhandlet om**. (Se vedlegg III for en illustrasjon). Denne gjennomgangen kan sammenlignes med Ericksons⁴⁹ poeng om at man i etnografisk mikroanalyse bør identifisere variasjon i interaksjon, få en oversikt over typiske og atypiske sekvenser. Ved å ta utgangspunkt i denne stikkordlisten, kunne jeg se om det var visse samhandlings- eller relasjonstema som gikk igjen på tvers av situasjoner og dyader.

Til sammenligning kan nevnes at Schibbye⁵⁰ i sin forskning om ektefellesamspill fokuserte på følelsesmessige relasjonstema som for eksempel nærhet/distanse, likhet/for forskjell, gratifikasjon/frustrasjon. Engelsrud som brukte metoden for å beskrive samspill mellom fysioterapeuter og barn, valgte tema som var relevante ut fra den konteksten hun observerte i, eksempelvis instruksjon, trening, lek.⁵¹ Ut fra formålet om dokumentasjon av dagligdags samspill i barnehagekonteksten, virket det fruktbart å bestemme temaene induktivt, altså ved å se på hva som gikk igjen som samhandlingstema i kildematerialet.

Det kan være problematisk å fastsette hva som er fokus eller tema for i en samspillssekvens, fordi forskjellige aspekter kommer fram. Avhengig av hva observatøren retter oppmerksomheten mot, kan den klassifiseres ulikt. Derfor kunne **enkelte delprosesser** kommet inn under flere tema. I likhet med Schibbye og Engelsrud la jeg mest vekt på det som trådte tydeligst fram, basert på en kombinasjon av det de snakket om og gjorde.

Med basis i videoopptakene og stikkordlistene var det mulig å skille ut noen hovedtema som gikk igjen i alle tre observasjonssituasjonene. Jeg grupperte dem under følgende hovedoverskrifter: a) Samtale, b) Praktisk samarbeid, c) Lekende –humoristisk, d) Grensesetting. Tabell 4.5b gir en oversikt over de 4 hovedgrupperingene og med noen stikkord om hva som kommer inn under hver gruppe.

⁴⁸ Erickson (1992:217)

⁴⁹ Ibid:206

⁵⁰ Schibbye (1984a:106-108, 1995b:4), se også Lafferty og Gulbrandsen (1980)

⁵¹ Engelsrud (1990:102)

Tabell 4.4b
Oversikt over grupperinger av delprosesser - stikkord ang. innhold

Samtale	Praktisk	Lek-humor	Grensesetting
Fortelle om opplevelse, historie	Forhandling om mat og drikke	Spøkefull bemerkning, leke-dialog	Stopper initiativ til samtale
Fokus på opplevelse av mestring	Samarbeid om praktiske oppgaver	Støtte til deltagelse evt. organisering i lek	Begrenser handlinger
Søke/dele kunnskap			
Selvrepresentasjon, markering likhet/ulikhet			

Det må understrekes her at inndelingen i disse gruppene er relative og ikke absolutte. Det kunne være vanskelig å avgjøre hva det aktuelle temaet for samhandlingen var, bl.a. fordi det i løpet av sekunder skiftet fra et til et annet. Hensikten med oppdelingen har ikke vært å lage gjensidig utelukkende grupper som kunne brukes til presise målinger. Den ble gjort primært for å få bedre oversikt over hva delprosessene inneholdt. Etterhvert som jeg jobbet med de kvalitative analysene, ble flere av undergruppene slått sammen igjen. En nærmere beskrivelse og utdyping av hva som kommer inn under disse delprosessemaene, kommer i kapittel 7, 8 og 9.

4.4.1 Utvelgelse av sekvenser

For å få mest mulig variert bilde av samspillet til de enkelte barna, tenkte jeg at det var ønskelig med minst en delprosessanalyse på hvert av hovedtemaene, i hver opptakssituasjon. Samtidig måtte antallet delprosesser begrenses, slik at ikke analyse materialet ble for stort. I utgangspunktet virket minimum 15 sekvenser fra hver observasjonssituasjon, fordelt på forskjellige tidspunkter på året, som et rimelig kompromiss. Det ville gi totalt 45 delprosessanalyser pr dyade (jfr. tabell 4.4c).

Tabell 4.4c
Minimumsmodell for utvelgelse av delprosesser

Tidspunkt	Måltid	Samling	Frilek	I den grad det var mulig spredning på 4 delprosessemaer
Høst	5	5	5	
Vinter	5	5	5	
Vår	5	5	5	

I de tilfellene hvor det var flere sekvenser rundt samme tema, la jeg vekt på kvaliteten av opptaket, for å få med mest mulig av ulike typer kommunikasjon. Innenfor hver dyade prøvde jeg også å være oppmerksom på det Corsaro har kalt ”negative cases”,⁵² det vil si delprosesser hvor samspillet trådte fram som motsatt eller avvikende i forhold til det vi intuitivt forventet. Å være observant på dette fungerte skjerpene, og bidro til at utvalget av delprosesser for hvert barn ble mer variert kvalitativt sett. Sekvenser hvor samspillet syntes å være preget av at en av partene var indisponert på grunn av for eksempel av sykdom, ble av etiske grunner valgt

⁵² Corsaro (1982:152)

bort. I løpet av transkripsjonsprosessen oppsto det en del tvilstilfeller om det var tilstrekkelig materiale på enkelte barn, samt at noen interaksjoner trådte fram som spesielt interessante. Derfor ble det totale antall analyserte delprosesser noe høyere enn minimumsmodellen tilsa. Etter at alle utvalgte sekvenser var transkribert, ble det gjennomsnittlig 52 delprosessanalyser pr. barn/dyade, totalt 730 for alle barna til sammen. Tabell 4.4d gir en oversikt over fordelingen.

Tabell 4.4d
Oversikt over antall analyserte delprosesser pr barn
i hver observasjonssituasjon

Barn nr.	Observasjonssituasjon			Total
	Måltid	Samling	Frilek	
1	18	18	16	52
2	17	17	19	53
3	17	19	18	54
4	16	18	19	53
5	23	8	18	49
6	16	16	17	49
7	16	18	17	51
8	16	16	18	50
9	20	16	21	57
10	17	15	17	49
11	19	18	17	54
12	17	17	18	52
13	19	17	17	53
14	17	19	18	54
Total	248	232	250	730

Etter at vi hadde foretatt transkribering og delprosessanalyse på alle 14 dyadene, gjennomsnittlig 52, fordelte de seg mellom de ulike delprosessstemaene som vist i tabell 4.4e. Som nevnt tidligere var hensikten med å ”tematisere” relasjonen rundt ulike samhandlingstema, å få fram variasjon og nyanser. Tabellen 4.4.e viser at materialet er skjevt i den betydning at det er et stort flertall av analyser av samtaler, og færre analyserte prosesser på de andre temaene. Men ellers går det fram at bortsett fra to barn, så finnes det analyser på alle de 4 delprosessstemaene for alle barna. På barn nr. 5 ble det ikke observert noen interaksjoner som handlet om grensesetting, og for barn nr. 7 manglet det humoristisk-lekende interaksjoner.

Tabell 4.4e
Oversikt over fordeling av delprosesser pr barn
 for hvert barn (i alle situasjoner)

Barn nr.	DELPROSESSTEMA				Total
	Samtale	Prakt. Arbeid	Humor /lek	Grense-setting	
1 Siri	28	11	7	6	52
2 Fredrik	34	6	6	7	53
3 Ragnhild	38	8	1	7	54
4 Charlotte	32	10	6	5	53
5 Kristin	31	15	3	0	49
6 Anne	39	4	3	3	49
7 Patrick	36	13	0	2	51
8 Marius	35	8	4	3	50
9 Julie	41	8	3	5	57
10 Tuva	34	7	3	5	49
11 Ali	41	6	1	6	54
12 Philip	33	6	6	7	52
13 Jørgen	34	10	2	7	53
14 Thomas	46	5	1	2	54
Total	502	117	46	65	730
Prosent ca.	68%	16%	7%	9%	100%

4.5 Transkribering og analyse ut fra delprosessmetoden

Ut fra bruk av delprosessmetoden i forskning om ektefellesamspill, påpeker Schibbye at når det gjelder avgrensning av når en sekvens begynner og slutter, så gir dette seg i noen grad av seg selv.⁵³ Jeg erfarte også at hvor vi skulle begynne og slutte transkriberingen av en sekvens, i høy grad ga seg selv ut fra sammenhengen. Som regel markerte enten barnet eller den voksne ønske om oppmerksomhet, og tok på denne måten et initiativ til å gå inn i et samspill. Avrundingen skjedde ofte ved at et annet barn kom inn og tok den voksnes oppmerksomhet, eller at de begge naturlig avsluttet samspillet ved å vende oppmerksomheten bort fra hverandre og over på noe annet. Der hvor interaksjonsekvensene ble tatt ut av lengre samtaleforløp mellom førskolelærer og barn, ble transkriberingen avsluttet der hvor det ble en pause eller hvor de skiftet tema.

Det ble laget en mal for registrering og systematisering av de enkelte dialogene, og i de utvalgte sekvensene ble voksnes og barns kommunikasjon skrevet ordrett ned,⁵⁴ og fortolket med disse spørsmålene som veiledende:

- a) hva er temaet? (basert primært på verbal kommunikasjon)
- b) hva formidles opplevelsesmessig? (basert på tolkning av metakommunikative signaler)
- c) hvordan blir forholdet mellom dem definert / hvilken rollefordeling innbyr samspillet til? (basert på en kombinasjon av hva som blir sagt og formidlet non-verbalt)

For en illustrasjon av en transkribert og fortolket delprosess, se vedlegg IV.

⁵³ Schibbye (2002:107)

⁵⁴ Det må understrekes at sammenlignet med studier av dialog rettet mot språklige aspekter og diskursanalyse, se f.eks Aukrust (1996,1997), Ytterhus (2000), er transkripsjonen mindre detaljert.

Etter transkripsjon og fortolkning ble oppmerksomheten rettet mot om interaksjonen syntes å være preget av anerkjennelse eller ikke. Til hver enkelt delprosess stilte jeg spørsmålet: Hva er det ved førskolelærers kommunikasjon som kan tenkes å bidra til at barnet opplever at det har rett til sin opplevelse evt. det motsatte? For hver sekvens ble det notert noen stikkord – med bakgrunn i væremåtene som er beskrevet i bakgrunnskapitlene – ang. kommunikasjon som jeg antok fungerte i anerkjennende eller ikke-ankjennende retning. (Se vedlegg V for en oppsummering av stikkord). Helt til slutt på ble det kort notert hva som skjedde ved avslutning og i forlengelsen av at interaksjonen sluttet. (se kolonne 3 i vedlegg IV)

I gjennomgangene av videomaterialet erfarte jeg at det var meget hurtige skift i førskolelærere og barns oppmerksomhet, og noen ganger var vanskelig å bestemme om et samspill hadde funnet sted eller ikke. Det gikk så fort, at jeg mange ganger måtte se opptaket flere ganger for å avgjøre. For å få et bilde av hvor kort evt. lang hver sekvens var, bestemte jeg at vi skulle ta tiden på hver enkelt delprosess, fra den ene parten viste initiativ til interaksjon til sekvensen ble avrundet. (Se vedlegg VI som eksempel på hvor lang tid hver delprosess tok for et barn).

4.5.1 Fortolkning av delprosessene

I og med at det er fortolkning knyttet til analysene forutsetter delprosessmetoden at flere observatører ser på samme videoopptaket. Ideelt sett burde disse vurderingene/fortolkningen foretas av et team som jobbet fast sammen, hvor alle var fortrolige med problemstillingen og den teoretiske tilnærmingen. I mangel av dette foretok jeg drøftinger med ulike parter underveis, og tabell 4.5a gir en oversikt.

Tabell 4.5a
Oversikt over drøftinger angående fortolkning av delprosessene

PERSONER	FOKUS, HENSIKT	TIDSPUNKT OG VARIGHET
Forsknings-assistent	Beskrivelse og fortolkning av verbale og non-verbale uttrykk, særlig av tonefall og ansiktsuttrykk	Fortløpende parallelt med transkripsjon av 730 delprosesser – i Løpet av 8 måneder (juli-mars)
Forskerkolleger med lignende metodeerfaring	Spilte gjennom ulike sekvenser – drøftet fortolkning, særlig av non-verbale kommunikasjon	7-8 ganger i løpet av datainnsamlingsperioden
To med-observatører (med kjennskap til teori-bakgrunn)	Gjennomsyn og drøfting av 50 utvalgte delprosesser - fordelt på ulike barn og situasjoner. Teoretisk validering	Ca 3 ukers arbeid
De involverte førskolelærerne	Gjennomsyn og drøfting av visse episoder jeg hadde valgt ("stimulated recall") Fokus på både barn og voksnes kommunikasjon	Ca 12 timer på hver førskolelærer (til sammen ca 25 timer)

Overføringen av interaksjonsepisoder fra video til papir ble altså gjort sammen med en forskningsassistent. Vedkommende hatt fått noe opplæring i metoden på forhånd, men mesteparten skjedde underveis i analysearbeidet. Jeg hadde foretatt en foreløpig utvelgelse av sekvenser i forhold til de 4 hovedtemaene. Sekvensen ble spilt igjennom sammen med

assistent et par ganger, for å sjekke om temaet virket rimelig, og om sekvensen inneholdt nok detaljer til at vi kunne analysere den.

Et springende punkt i forhold til problemstillingen, er fortolkningen av opplevelsesmessige sider ved dialogen. Som grunnlag for å fortolke dette, la jeg vekt på nonverbale kommunikasjonssignaler som stemmeleie, ansiktsuttrykk, kroppsholdning, blikk. Basert på spørsmål – som f.eks.: Hva uttrykker den stemmen, det ansiktsuttrykket, det tonefallet, den kroppsholdningen? – ble beskrivende-fortolkende uttrykk notert i parentes sammen med den verbale dialogen. Det var som oftest nødvendig å spille videosekvensene om igjen mange ganger før vi fikk tilstrekkelig grunnlag for beskrivelse. Og det kunne være vanskelig å finne dekkende uttrykk for å beskrive f.eks. tonefall, stemmeleie eller helheten av det som ble formidlet. Eksempler på uttrykk som ble brukt om stemme og tonefall var f.eks.: flat, monoton, ivrig, besluttosom, insisterende, undrende, dvelende, nølende, avrundende, inviterende.⁵⁵ Det oppsto enkelte ganger lange diskusjoner rundt ord og uttrykk som skulle fange inn det metakommunikative aspektet. Ulike måter å omtale dette førte til nyansering både av hva vi la merke til og hvordan det ble beskrevet. Enkelte ganger ble sekvensen valgt bort, fordi datagrunnlaget ble vurdert som for spinkelt.

Tidlig i analysearbeidet ble et par forsker kolleger som hadde jobbet med observasjon av interaksjon, men ut fra andre teoretiske innfallsvinkler, bedt om å kommentere klipp jeg hadde valgt ut. Erfaringen var at de festet seg ved ulike aspekter avhengig av sitt teoretiske ståsted. Dette pekte mot at hvis man ønsker feedback på egen fortolkning ut fra en spesiell teoribakgrunn, så må de teoretiske premissene klargjøres, for å se om andre kan følge stegene i analysene, og komme fram til en fortolkning som gir felles forståelse.

For å foreta en grundigere sjekk på fortolkningene ble ca 50 delprosesser (2 barn fra hver barnehage, forskjellig delprosessetema og i forskjellige kontekster) gjennomgått med to nye observatører. Disse to var kjent med prosjektets teoretiske bakgrunn, og hadde samtidig praktisk bakgrunn fra førskolelærerfeltet. Hensikten var nå å få feedback på om fortolkningene virket rimelig i forhold til teorigrunnet, altså en form for teoretisk validering. Som forberedelse fikk observatørene utlevert en interaksjonsbeskrivelse av de utvalgte sekvensene. Sekvensene ble så spilt gjennom flere ganger alt etter behov, og observatørene skulle hver for seg skrive ned en fortolkning ut fra nivåene i delprosessanalysen. Dette ble etterfulgt av en felles diskusjon.

Det å gå gjennom og diskutere de 50 delprosessene med to medobservatører bragte fram kritiske punkter i forståelsen av dialogen. For det første viste det seg at det å se og høre de ulike nivå i kommunikasjonsprosessen, kunne være et problem. Delprosessetankgangen forutsetter at man er observant i forhold til de opplevelsesmessige sidene (metakommunikative signaler) parallelt med det som blir sagt verbalt. Det viste seg å være lett å feste seg ved det som ble sagt verbalt og bare fokusere på dette uten å koble inn de opplevelsesmessige signalene som kom samtidig. Som vi har sett, innebærer anerkjennende væremåter at man kan ta hensyn til både til hva som blir sagt og hva som blir formidlet opplevelsesmessig. Metodeproblemet som oppsto her, genererte diskusjoner om hva som kan være vanskelig for voksne med å møte barn på en anerkjennende måte, drøftinger som i sin

⁵⁵ Når Stern (1985) omtaler vitalitetsaffekter, sier han at de best kan beskrives ved hjelp av kinestetiske uttrykk som f.eks. "surging", fleeting, fading away, crescendo, drawn out" (jfr. kapittel 2.4.2) På det tidspunkt da transkribering fra video ble foretatt, hadde ikke jeg detaljkunnskap om Sterns resonnement. I ettertid kunne det vært interessant å benytte noen av hans termer til å beskrive de metakommunikative signalene.

tur bidro til mer forståelse for mønstre som ikke syntes å fungere optimalt med tanke på å gi plass for barns opplevelse.

Et annet problem var tendensen til å se den ene parten som subjekt og primært fortolke det som foregår ut fra denne partens perspektiv. Begge medobservatørene hadde jobbet som førskolelærere, og viste en tendens til å tolke mønstrene ut fra rolleforventninger, normer og krav de mente førskolelærerne hadde til seg selv. Jeg på min side kunne ha slagside mot å fortolke det vi så ut fra barnets synsvinkel.

Som et ledd i fortolkningsarbeidet ble de to observerte førskolelærerne bedt om å kommentere på visse episoder, rundt ulike tema. I motsetning til tidligere samtaler rundt videoklipp (jfr. vedlegg XI) som var mer styrt av deres spontane kommentarer, hadde jeg denne gang valgt ut delprosesser av ulik kvalitet, særlig dialoger hvor jeg var usikker på hva som kunne være deres intensjon. Sekvensen ble spilt igjennom og førskolelærer spurt om sin opplevelse i situasjonen og motivasjonen for å handle som hun gjorde, samt hvordan hun så på samspillet fra barnets perspektiv.⁵⁶

Det var interessant at når førskolelærerne så seg selv i situasjoner som virket lite anerkjennende, kom de med spontane bemerkninger om at denne situasjonen måtte oppleves urettferdig og/eller vond fra barnets synsvinkel. Førskolelærerne var i stand til å ta barnets perspektiv på egne væremåter, samt at refleksjonen over samspillet tydeligere brakte fram deres pedagogiske intensjoner og tanker.

Alle disse drøftingsrundene med ulike parter bidro til at jeg fikk en mer nyansert forståelse av samspillet i en enkelt sekvens, hvordan det kunne forstås i lys av helheten ved relasjonen eller også ut fra f.eks. situasjonskrav i barnehagen, normer om læring og lignende.

4.6 Oppsummering angående observasjonsmaterialets gyldighet

Undersøkelsenhetene er altså ikke representativt valgt for å kunne generalisere til miljøer, situasjoner, førskolelærere og lignende. Snarere tvert imot er både førskolelærere og situasjoner valgt ut fra strategiske hensyn for å få et potensielt rikt og variert materiale å analysere dialogen ut i fra. Ut fra undersøkelsens metodologiske design tenker jeg at den er **mest troverdig / gyldig for å kaste lys over samspillserfaringer:**

- hos erfarne og kompetente, kvinnelige førskolelærere
- i interaksjoner i rimelig strukturerte situasjoner
- i dagligdagse, gjentagende, udramatiske interaksjoner

Enkelte vil kanskje innvende at utvalget av delprosesser bidrar til at helhetsbildet virker ”snilt”, og reise spørsmål om analysene ut fra de 4 induktivt bestemte delprosessstemaene kan sies å fange inn viktige sider ved voksen-barn relasjonen i barnehager?

Her vil jeg minne om at formålet var å fange inn dagligdagse og rutinemessige. Jeg har også lyst til å vende tilbake til Jacksons synspunkter hvor han i drøfting av validitet trekker inn forskjellen mellom ”looking for something” og ”looking at something”.⁵⁷ Han stiller spørsmålsteget ved om vi har blitt så opptatt av å se etter noe, at vi ikke lenger vet hvordan vi skal se på ting, og at dette fører til at vi ser forbi dem. Hans poeng er at det å *se etter* noe –

⁵⁶ Dette kan sees som en variant av ”stimulated recall” metoden. Se for eksempel Rubinstein Reich (1994).

⁵⁷ Jackson (1990:163)

jakte etter noe spesielt – innsnevrer bevisstheten, mens det å *se på* utvider den.⁵⁸ Jackson er kritisk til hvor gyldig det å se etter spesielle erfaringer er i forhold til dagligdags praksis, og argumenterer for at det å stille seg åpen og se på det ordinære og hverdagslige gang på gang uten helt å vite hva man ser etter, kan føre til at man oppdager viktige nyanser i det tilsynelatende ”uviktige”. Jeg tolker dette synspunktet som i tråd med Silvermans poeng om at hvis forskningen skal bidra til at vi ser med interesse på det vi allerede kjenner, kreves det en mentalitet hvor vi er i stand til å verdsette det som er foran øynene på oss.⁵⁹

Jeg har i ulike faser vekslet mellom å se etter spesielle aspekter, og samtidig se på dagligdags samspill uten helt å vite konkret hva jeg så etter. I feltarbeidsfasen f.eks. så jeg gjennom kameralinsen på de samme dagligdags situasjonene dag etter dag, uten helt å vite hva som ble resultatet. Det samme skjedde også i perioder foran videoskopkjermer. De dialogtemaene som etterhvert ble fokusert, trådte fram på tvers av dyadisk samspill i ulike situasjoner over tid, basert på gjennomgang av hele videomaterialet (ca 60 timer, jfr. tabell 4.3d). De er ikke spesielt ”dramatiske” eller problematiske. Men jeg tenker meg at i voksen-barn relasjonen kan ingen unngå å måtte forholde seg til barn i samtale, grensesetting, praktisk samarbeid, lek/humor. Ut fra dette perspektivet er de sannsynligvis gyldige i forhold til rutinemessig hverdagsliv, og kan gi gjenkjenning i dyadisk samspill i andre barnehager enn de som er studert her.

Som før nevnt, så er det flest samtaleprosesser i det analyserte materialet, og de fordeler seg relativt jevn mellom de ulike observasjonssituasjoner (jfr. tabell 4.6a).

Tabell 4.6a
Fordeling av delprosessemaer mellom observasjonssituasjoner
 (Basert på de analyserte delprosessene)

Delprosess-tema	Situasjon							
	Total		Måltid		Samling		Frilek	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Samtale	502	100	147	29	197	39	158	31
Praktisk	117	100	58	50	11	9	48	41
Hum-lek	48	100	19	39	3	6	26	59
Grense	63	100	24	38	21	33	18	28
Total	730		248		232		250	

At samtale er den største kategorien, virker sannsynlig ut fra undersøkelsens design. Sammenlignet med en god andre situasjoner i barnehagen, f.eks. rydding eller utelek, så skaper de tre observasjonssituasjonene relativt gode betingelser for samtale. Vi ser at den nest største kategorien er praktisk samarbeid som også forekommer i alle tre situasjoner, men er mer ujevnt fordelt mellom dem. Rimelig nok er de fleste hentet fra måltidet og færrest fra samlingen. Grensesetting utgjør altså ca 9% av totalt analyserte sekvenser og denne typen interaksjoner fordeler seg jevnt fordelt mellom de tre observasjonssituasjonene, med en viss overvekt fra måltidet. Når det gjelder humoristisk lekende interaksjoner er naturlig nok de fleste hentet fra frileken, men interessant nok også en del fra måltidet, og bare noen få fra samlingen.

⁵⁸ ”Perhaps the idea of looking *for* something is what is wrong. Perhaps we have become so intent in looking *for* that we no longer know how to look *at*. Perhaps looking *for* encourages us to look *past* things rather than *at* them. Looking *for* constricts awareness; looking *at* expands it.” Jackson (1990:163)

⁵⁹ Silverman (1998:250)

Det er grunn til å minne om at denne fordelingen ikke sier noe om den absolutte fordelingen av disse samhandlingstemaene innenfor relasjonen som helhet. Fordelingene er påvirket av den "poolen" med delprosesser det var å velge fra for hvert barn, samt av utvalget av observasjonssituasjoner. Hadde fokus vært på overganger mellom ulike typer aktiviteter f.eks rydding, påkledning eller samspill i uteleken, er det rimelig å tro at innslaget av praktisk samarbeid, lekende interaksjoner og grensesetting relativt sett ville vært større. En kan også tenke seg at ved et annet utvalg av barn, f.eks. barn med utagerende problem, kunne temaet grensesetting blitt mer framtrædende.

Min konklusjon er at i lys av formålet med å skape kunnskap om dialogprosesser som er gyldig for barnehagen som sosialt miljø, så gir det analyserte materialet bakgrunn for å si noe om 4 gjentakende samhandlingstema i barnehagehverdagen, med mest fylldig dokumentasjon av samtaler mellom barn og voksne i samling, ved måltidet og i frileken inne.

KAPITTEL 5

NOEN AV DIALOGENS TIDSMESSIGE OG SOSIALE RAMMEBETINGELSER

5.1 Innledning

I lys av formålet med å legge fram deskriptiv dokumentasjon av dialogen nettopp i barnehagesammenheng, ser jeg det som viktig å gi et bilde av hva slags sammenheng delprosessene er hentet ut fra. I dette kapitlet skisseres dialogens tidsmessige og sosiale betingelser. Uten beskrivelse av sammenhenger dialogprosessene er nedfelt i, vil det være lettere å avvise analysene med henvisning til at de ikke er gyldig for et hverdagslig samspill i en barnehage, men er mer sannsynlig å finne i smågrupper, i en spesialpedagogisk eller terapeutisk sammenheng. Innholdet kan sees som en kontekstuell validering av de dialoganalysene som legges fram i kapittel 7, 8 og 9.

Som pekt på i kapittel 4, bidro erfaringer fra feltarbeidet til en bedre forståelse for dialogpartnernes situasjon i praksis. I motsetning til etnografisk inspirert barnehageforskning som har lagt vekt på beskrive det fysiske miljøet, har jeg valgt å se bort fra fysisk-materielle rammebetingelser. I stedet har jeg rettet oppmerksomheten mot dialogens tidsmessige og sosiale rom, ut fra disse spørsmålene:

- Hvor ofte forekommer interaksjon mellom førskolelærer og barn, og hvor korte evt. langvarige er de?
- Hvordan bruker barn og voksne oppmerksomheten for å komme inn i samspill?
- Hvordan er initiativet fordelt?
- Hvordan er forholdet mellom dyadisk og polyadisk interaksjon?

For å belyse spørsmålene brukte jeg de ulike "datakildene", som ble skapt på grunnlag av videomaterialet (jfr. tabell 4.4a). De 730 delprosessene utgjorde en kilde, i tillegg til oversiktstabeller og notater fra førstegangs gjennomsyn av videomaterialet, såkalte "grovbeskrivelser" (se også vedlegg I). Det er mange metodiske forhold som gjør at en ikke kan trekke entydige konklusjoner ut fra tendensene som påpekes, men fortolket med forsiktighet, kan de gi en pekepinn om dialogprosessenes rammebetingelser, og det som også kan kalles barnehagedialogers "sosiale økologi".

5.2 Tidsmessige aspekter

5.2.1 Hyppighet av interaksjon - generelt

Som bakgrunn for å velge ut sekvenser til delprosessanalyse, ble det for hvert barn pr observasjonsdag notert tidspunkt for når de hadde samspill med førskolelærer (jfr vedlegg II). Ved å telle opp disse tidspunktene fikk jeg en oversikt over hyppighet av kontakt. Tabell 5.2a gir et bilde av antall registrerte interaksjoner mellom førskolelærer og hvert av de utvalgte barna.

Tabell 5.2a
Antall registrerte interaksjonssekvenser
i innsamlet videomateriale,
gjennomsnitt pr. barn, pr. situasjon, avrundet til nærmeste hele

BARN	MÅLTID	SAMLING	FRILEK	TOTAL
1	6	4	4	176
2	7	4	7	237
3	7	7	7	236
4	6	4	7	203
5	6	2	12	140
6	9	4	7	210
7	6	4	7	95
8	7	3	7	145
9	4	3	4	127
10	6	2	3	100
11	6	3	5	132
12	8	3	8	180
13	10	3	4	136
14	5	3	7	111
TOTAL	6	4	6	2228

Som vi ser av nederste linje, varierer gjennomsnittlig antall registrerte interaksjonssekvenser pr. observasjonssituasjon i den retning man ville forvente: færrest interaksjoner i den konteksten som er mest voksen-styrt og formidlingsorientert, nemlig i samlingen.

Ved å sammenligne antall interaksjoner per barn per kontekst ser vi også at det er individuelle variasjoner. For noen er det registrert mest interaksjon med voksne under måltidet, mens andre har mest kontakt i frileken; eksempelvis er det for barn nr. 9 registrert 4 interaksjoner med førskolelærer under måltidet, mens det for barn nr. 13 er over dobbelt så mange. I samlingsstunden skiller barn nr. 3 seg ut med høyest antall registrerte samspill. Frileksteksten viser også en god del variasjon f.eks. mellom barn nr. 5 som trer fram med mange interaksjonsepisoder sammenlignet med f.eks. barn nr. 10 som har atskillig færre.

I retrospekt har det vært mulig å sammenligne disse tallene med de kvalitative delprosessanalysene på hvert barn. Det å sammenholde disse datakildene, indikerer at det ikke nødvendigvis er noen entydig sammenheng mellom antall registrerte interaksjoner og et kvalitativt godt samspill. Barn nr. 13 f.eks., som ligger over gjennomsnittet når det gjelder hyppighet av kontakt ved måltidet, har ofte problem med å få spist ferdig, blir sliten og trøtt og får mange oppfordringer fra den voksne. At det er mange registrerte interaksjoner kan nettopp ha sammenheng med dette. Og for barn nr.3, Ragnhild, som ligger relativt høyt på registrerte interaksjoner i alle observasjonssituasjoner, viser de kvalitative analysene, en god del brudd i dialogen og manglende innlevelse med hennes perspektiv (jfr.kp.9.5). Kanskje er hyppigheten av kontakt et uttrykk for at hun nettopp ikke møter forståelse, og at hun gjør stadig nye forsøk på å få det? Barn nr. 9, Julie, er den som ligger langt under gjennomsnittet når det gjelder registrert kontakt ved måltidet og delvis også i frileken, men ikke i samlingen. Som analysene i kapittel 9.5 vil vise, er det ikke alltid at kontakten i samlingen fungerer bekræftende ut fra Julies perspektiv.

5.2.2 Hyppighet av kontakt- fra ulike parters perspektiv

Det virket rimelig at hyppigheten av kontakt måtte oppleves forskjellig avhengig av om man så det fra den voksnes eller fra barnets perspektiv. Jeg ble interessert i å se om forskjellene kunne dokumenteres ved å sammenligne tallstørrelser. Tabell 5.2b gir en oversikt over hvor mye opptakstid som ble gjort i de forskjellige observasjonssituasjonene:

Tabell 5.2b
Innsamlet videomateriale - total opptakstid
 i alle observasjonssituasjoner,
 vist i minutter

	BARNEHAGE A			BARNEHAGE B			BHG.A OG B		
	Tot.	N	Gj.	Tot.	N	Gj.	Tot	N	Gj.
MÅLTID	345	17	20	319	20	16	664	37	18
SAMLING	402	16	25	760	19	40	1162	35	33
FRILEK	929	15	62	889	21	42	1818	36	50
TOTAL	1676	48	35	1968	60	33	3644	108	34

* N= antall observasjonsdager

Denne tabellen kan brukes som grunnlag for å tegne et bilde av hyppigheten av kontakt fordelt på situasjon. Kolonnen ytterst til høyre viser at den gjennomsnittlige opptakstid for hver observasjonssituasjon, hver observasjonsdag er henholdsvis 18 minutter pr. måltid, 33 minutter av samlinger og 50 minutter fra frileksperioden. Ved å sette antall interaksjoner pr barn sammen med den tiden fra situasjonen de registrerte interaksjonene er hentet fra, kan vi få et gjennomsnittlig inntrykk av hvor ofte **hver av de observerte barna** er i kontakt med førskolelærer, jfr. tabell 5.2c.

Tabell 5.2c
Hyppighet av registrert interaksjon fra barnets perspektiv
 gjennomsnitt i hver situasjon

	MÅLTID	SAMLING	FRILEK
Opptakstid	18 min.	33 min.	50 min.
Antall sekvenser	6	4	7
Interaksjon ca. hvert	3. min.	8. min.	7. min.

Tabellen viser at det er registrert en interaksjon pr. (utvalgt) barn ca. hvert 3.minutt under måltidet, hvert 8. minutt under samlingen, og i underkant av hvert 7. minutt i frileksperioden. Samlingen - hvor det som oftest var ca 18 barn tilstede, er rimeligvis den konteksten hvor det er minst hyppig kontakt sett fra barns perspektiv,¹ mens måltidet gir oftere samspillsmuligheter. (Tallene angående frileksperioden, kan være noe misvisende. Sannsynligvis er hyppigheten noe større, da deler av videomaterialet herfra ikke ble analysert for registrerte

¹ I undersøkelser hvor barn blir intervjuet om aktiviteter de liker og ikke liker i barnehage, kommer samlingsstunden ut som den flest barn ikke liker (jfr. Coplan og Prakash 2003). Kanskje kan dette forstås i lys av at de må vente en del, og at det er lenge imellom de er i interaksjon?

kontakt).

Hvordan ser tettheten av kontakt **ut fra førskolelæres posisjon**? Her kan det gjøres et regnestykke hvor vi i stedet for å bygge på gjennomsnittstall med utgangspunkt i hvert barns interaksjon, legger totalt antall registrerte interaksjoner til grunn. Det er denne helheten den voksne har ansvar for å forholde seg til. Da får vi en indikasjon på hyppigheten av samspillsepisoder totalt innenfor de hver av de tre observasjonssituasjonene. Som tabell 5.2d viser, ser hyppighet i kontakt klart annerledes ut **fra den voksnes perspektiv**.

Tabell 5.2d
Hyppighet av registrert interaksjon fra den voksnes perspektiv

	MÅLTID	SAMLING	FRILEK
Opptakstid	664 min.	1162min.	1818 min.
Registrerte sekvenser	720	594	920
Interaksjon ca. hvert	0,9. min.	2. min.	2. min.

Relativt sett gir disse dataene også et visst inntrykk av den "totaliteten" den voksne må forholde seg til. Det er rimelig at tempoet i pågang av kontakt påvirker hvordan den voksne opplever og handler i de dyadiske dialogprosessene, og at dette skaper betingelser for kvaliteten i dialogen. Vi ser at **måltidet** er den situasjonen hvor det er oftest forekommer interaksjon. I underkant av hvert minutt har førskolelærer og et av de observerte barna en dialog. Samlingen og frileken kommer ut mer likt, her har den voksne en interaksjon med et av de utvalgte barna hvert 2. minutt.

Her er det grunn til å minne om at jeg observerte bare et utvalg av barn, ca 1/3 av den aktuelle gruppen. Det var også andre barn tilstede i de aktuelle situasjonene, og opptakstiden rommer også deres evt. interaksjoner, uten at disse er registrert. Det vil si at tallene er lavere enn det vi ville fått om vi hadde registrert førskolelærers interaksjon med alle barna som var tilstede i samme situasjon. Et nøyaktigere "helhetsbilde" ville sannsynligvis avdekket enda mer pågang i kontakt.

Det er interessant at en sammenligning av tendensene i tabell 5.2c og 5.2d, viser forskjeller i kontaktintensitet avhengig av hvem sin posisjon vi ser interaksjonen fra. Mens **førskolelæreren** under måltidet må være forberedt på å delta i en ny dialogprosess minst hvert minutt, antageligvis oftere, vil det **enkelte barnet** bare være involvert med den voksne bare hvert 3. minutt. I samlingen blir forskjellen enda større. Her vil førskolelæreren være i interaksjon med et barn oftere enn hvert 2. minutt, mens et av barna gjennomsnittlig bare hvert 8. minutt.

Den voksne erfarer altså ønske evt. krav om samspill fra mange kanter og ofte samtidig, og hun må jobbe for å fordele oppmerksomheten, gå inn i et samspill og holde involveringen med hvert barn i et rimelig omfang. Barnet på sin side må jobbe for å oppnå den voksnes oppmerksomhet, og kanskje også anstrenge seg for å være konsentrert eller rolig mens andre barn er i dialog, for å kunne følge opp ut fra egne intensjoner, når turen kommer. Felles for begge parter er at de må ta i bruk både initiativ, konsentrasjon og tålmodighet for å få dialogen til å fungere.

5.2.3 Delprosessenes varighet

Til tross for at alle relasjonserfaringer og dialogprosesser utspiller seg i tid, så har dette aspektet vært gitt relativt lite oppmerksomhet i empirisk forskning om kommunikasjon og interpersonlige relasjoner.² Når det gjelder tidligere barnehageforskning har tidsaspektet vært lite fokusert, rent bortsett fra at det har vært pekt på at kontakten mellom voksne og barn er av kortvarig karakter (jfr. kp 3).

Kortvarigheten ble veldig tydelig for meg, når jeg så på videoopptakene og skulle forsøke å registrere interaksjoner på hvert barn. Enkelte samspill var så korte at jeg ble sittende å lure, **hadde det vært en interaksjon eller hadde det ikke?** Ofte måtte videoen kjøres flere ganger fram og tilbake før det var mulig å si at her var det en interaksjon med minst 3 ”moves” eller trinn, som var minimum for at det kunne regnes som en interaksjon. Dette inntrykket førte til at jeg bestemte meg for å undersøke tidsaspektet nøyere. Det var et for stort prosjekt å ta tiden på alle registrerte interaksjoner totalt, men det var overkommelig å ta tiden (med stoppeklokke) på de sekvensene som ble valgt ut til delprosessanalyse. Dette ble gjort parallelt med transkriberingen fra videoen. Ved å summere tiden for de 730 delprosessene, fikk vi et helhetsbilde som vist i tabell 5.2e.

Tabell 5.2e
Gjennomsnittlig varighet av delprosesser
pr. observasjonssituasjon, i sekunder*

	MÅLTID	SAMLING	FRILEK	TOTALT
Analyserte prosesser	248	232	250	730
Varighet i sekunder	5952	4302	4654	14908
Varighet pr. sekv.	24	19	19	20

*basert på delprosessmaterialet

Som vi ser er lengden på den gjennomsnittlige delprosessen **20 sekunder**, basert på alle optakssituasjonene. Måltidet har de lengste på 24 sekunder, mens gjennomsnittstiden i samling og i frilek er 19.

Interaksjoner av 20 sekunders varighet kan oppleves flyktige og ubetydelige fra et voksent perspektiv, og være vanskelig å feste oppmerksomheten på i en hektisk og intens sosial atmosfære. Fra et barns perspektiv derimot, kan de være betydningsfulle øyeblikk i den forstand at de er en mulighet til f.eks. å dele og få feedback på noe de er opptatt av fra voksne. Fortolket i lys av samspillet betydning for barns forhold til egne opplevelser, er disse korte møtene av sekunders varighet, viktig selvutviklingspotensiale, på godt og vondt.

I arbeidet med videomaterialet fornemmet jeg at noen av barna kom inn i lengre prosesser, mens for andres vedkommende gikk de fortere, og jeg ble interessert i å se om det var individuelle forskjeller. Det viste det seg å være (jfr. vedlegg VII). Den lengste gjennomsnittlige dialogen pr. dyade, er ca ½ minutt (barn nr.13), mens den korteste er på 16

² Werner og Baxter (1995:351). Noe av bakgrunnen for å utvikle delprosessmetoden, var nettopp for å kunne inkludere prosessaspektet (se Schibbye 1984a: 93). Riegel (1976) reiste for mange år siden kritikk mot tradisjonell utviklingspsykologi, hvor han bl.a. pekte på å at den var for fokusert på statiske egenskaper som ikke fikk fram tidsforløpet knyttet til all utvikling. Poenget hans var oppmerksomheten måtte rettes mer mot ”events in their temporal order” (ibid:689).

sekunder. Det viste seg også å være en god del variasjon i varigheten av en interaksjon innenfor en og samme situasjon. Innenfor **måltidet** har f.eks. barn 11 de lengste interaksjonene med et gjennomsnitt på 32 sekunder; mens barn nr. 6 sine dialoger med førskolelærer varer halvparten så lenge. Innenfor **samlingen** finner vi ennå større variasjon mellom barna, med 11 sekunder som laveste gjennomsnitt for barn nr. 4, og 31 sekunder for barn nr. 13. I frilekkskonteksten er forskjellene mindre (variasjon mellom 23 og 16 sekunder). Måltidet skiller seg altså ut som den situasjonen hvor det både er hyppigst og også mest langvarig kontakt.

De tendensene som kommer fram, sier oss imidlertid lite eller ingenting om kvaliteten i dialogen. Som delprosessanalysene av både samtaler og grensesetting vil vise (kp. 7 og 8 og 9) så kan meget kortvarige prosesser på noen sekunder formidle forståelse og respekt for barns perspektiv. Og dialoger som er lengre enn gjennomsnittet, kan inneholde avsporing fra barnets utgangspunkt og/eller oppstykkethet i dialogen, og som sådan ikke være gode opplevelsesmessig for det barnet det gjelder.

5.3 Oppmerksomhet og initiativ

5.3.1 Oppmerksomhetsmarkører

I et sosialt miljø hvor raske skift og kort varighet i dialogprosessene ser ut til å være kjennetegn, kan både det å gi og få og fordele oppmerksomhet bli et problem. Som nevnt i kapittel 3.2.4, peker Schaffer på at barn må mestre noen interaksjonsferdigheter for å komme inn i og delta i konstruktivt samspill. Jeg ble interessert i å danne meg et bilde av hva slags kommunikasjonssignal barn bruker for å få den voksnes oppmerksomhet, og likedan voksne vis a vis barna, samt hvordan initiativet fordelte seg mellom voksne og barn.

Ved å gå igjennom alle de transkriberte delprosessene og se hvordan de startet, var det mulig å lage en grovsortering over kommunikasjonsmåter barn og voksne brukte når de gikk inn i en interaksjon. Som en samlebetegnelse kalte jeg dem for oppmerksomhetsmarkører. Jeg tenker meg at disse inngår i den ferdigheten Schaffer kaller "addressing" (jfr. kapittel 3.2.4). Tabell 5.3a (se neste side) gir eksempler på kommunikasjonssignal som gikk inn under betegnelsen oppmerksomhetsmarkører.

I levde samspill formidles både verbale og nonverbale kommunikasjonssignaler samtidig, og de gir mening til hverandre. Det å splitte dem opp i ulike deler kan derfor gi et misvisende bilde i retning av at de opptrer atskilt, hvilket observasjonsmaterialet helt tydelig viser at de ikke gjør. Oppdelingen her tjener bare den hensikt å skjerpe bevisstheten på varianter av aspekter som kommuniseres ved starten av en interaksjon.

For å få en oversikt over kommunikasjonssignaler barn og voksne brukte for å komme inn i interaksjon, telte jeg opp alle verbale og nonverbale stikkord vi hadde skrevet ned for hver delprosess. Av det vi hadde notert var ca 1/3 av markørene av verbal karakter, mens 2/3 var en eller annen form non verbalt signal. Dette gjelder enten vi tar utgangspunkt i enkelte barn eller i totaliteten.

Tabell 5.3a
Oversikt over oppmerksomhetsmarkører

VERBALE:

- **Navnet** på personen man retter oppmerksomheten mot
- **Pronomen:** du, jeg, det

Spesielle uttrykk

- fra barnet, f.eks. "vet du hva?", "skal jeg si deg no?",
- fra voksne, f.eks. "Nå er det Olas tur!", "Nå skal vi høre hva Ola har å si"

NONVERBALE:

- **Tonefall,** f.eks. går opp = "inviterende", går ned = "konkluderende"
 - **Stemmeleie,** f.eks. kraftig, mildt, lyst
 - **Blikk, ansiktsuttrykk,** f.eks. ser rett på, alvorlig uttrykk, blidt uttrykk
 - **Berøring, peking,** f.eks. ting i fokus, evt. tar på hender og kropp
 - **Kroppsholdning,** eks. lener seg framover
-

Igjen kan det være nyttig å minne om at disse tallene ikke er basert på koding rett fra videomaterialet, men på de transkriberte dialogene. Hvis fokus hadde vært bare mot varianter av oppmerksomhetsmarkører, kodet direkte fra videofilmen, ville det sannsynligvis vært mer variasjon. Det jeg trekker ut av oversiktene er at nonverbale signaler og da særlig bruk av stemmen (tonefall og stemmeleie) og blikk og ansiktsuttrykk, er avgjørende faktorer når det gjelder å starte eller for å komme inn i en pågående interaksjon. Interessant nok observerte jeg at som signal om avslutning av en interaksjon, brukte partene det jeg kalte "konkluderende" tonefall, det vil si et tonefall som går ned, parallelt med at blikk-kontakten blir trukket tilbake.

Som analysen av forskjeller i dyadisk samspill vil vise (jfr. kapittel 9), stiller barn med ulike forutsetninger når det gjelder å ta og få oppmerksomhet. Noen er uttrykksfulle både med verbale og nonverbale kommunikasjonsmidler, og kombinerer disse slik at de kommer inn i godt synkroniserte samspill, mens andre barn er "svakere" eller "utydeligere" i sin måte å ta kontakt. Også når de er kommet inn i dialogen, viser de kvalitative dialoganalysene at enkelte barn er mer vekslende i bruk av oppmerksomheten, "går litt ut og inn", mens andre eksempelvis trekker oppmerksomheten lettere tilbake hvis de får konkurranse av andre barn rundt.

I lys av beskrivelsene av skiftende innholdstemaer og høyt tempo i dialogutvekslingene, blir det forståelig at tydelige oppmerksomhetsmarkører blir viktige, både for barn og voksne. Fokus på bruk av oppmerksomheten kan bidra til å forstå hvorfor noen dyader får vanskeligere samspillsbetingelser innenfor barnehagens sosiale atmosfære.

5.3.2 Hvordan initiativet fordeler seg mellom voksne og barn

Mens beskrivelsen av oppmerksomhetsmarkører sier noe om hvordan barn og voksne oppnår kontakt, kan en oversikt over initiativ antyde hvem som bestemmer når. Når vi tar

utgangspunkt i de analyserte delprosessene og ser på hvem som tar initiativ, dvs. signaliserer at hun/han vil ha den andres oppmerksomhet, ser vi ser vi av tabell 5.3b at dette varierer noe i de ulike observasjonssituasjonene.

Tabell 5.3b
Initiativ i alle delprosessene
fordelt på observasjonssituasjoner
i prosent

	MÅLTID		SAMLING		FRILEK		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
VOKSEN	81	32	142	60	99	39		44
BARN	167	68	90	40	15	61		56
TOT	248	100	232	100	250	100		100

Totalt sett er det barna som tar mest initiativ til samspill i måltids- og frilekssituasjoner, mens den voksne som forventet, tar mer initiativ i samlingen. Og ser vi på alle de 730 interaksjonene, er initiativet til å gå inn i interaksjon rimelig jevnt fordelt mellom voksne og barn, med en liten overvekt i favør av barna.

Også når det gjelder dette aspektet, er det som rimelig kan være **individuelle forskjeller**. Som tabell 5.3c viser er det en god del variasjon mellom de 14 barna.

Tabell 5.3c
Fordeling av initiativ
innen hver delprosess, for hvert barn

Barn nr.	Vo N	Ba N	Total	Vo %	Ba %
1 Siri	13	39	52	25	75
2 Fredrik	17	36	53	31	69
3 Ragnhild	11	43	54	20	80
4 Charlotte	9	44	53	17	83
5 Kristin	27	22	49	56	44
6 Anne	9	40	49	17	81
7 Patrick	33	18	51	65	35
8 Marius	18	32	50	36	64
9 Julie	34	23	57	60	40
10 Tuva	31	18	49	64	36
11 Ali	24	30	54	43	57
12 Philip	35	17	52	66	34
13 Jørgen	32	21	53	61	39
14 Thomas	27	27	54	49	51
Total	320	410	730	44	56

* Basert på delprosessmaterialet

Tabellen viser at for enkelte kommer mer av initiativet til kontakt fra barnet enn fra den voksne. Eksempelvis ser vi at barn nr. 3, 4 og 6 tar initiativ i ca 4/5 av alle de interaksjonen

som er analysert, mens barn nr. 7, 10 og 12 til sammenligning tar initiativ bare i litt over en tredjedel av delprosessene. For denne siste gruppen initieres samspillet av den voksne i 2/3 av de analyserte dialogene.

La oss se på et par eksempler på individuelle forskjeller. Barn nr. 3, Ragnhild, er en av de som har høy andel av initiativ, 80 %, hvilket indikerer at når hun er i dialog med førskolelærer, er det oftest som et resultat av hennes eget initiativ. Samtidig vil de kvalitative delprosessanalysene i kapittel 9 illustrere at dette initiativet ikke bestandig fører henne inn i prosesser som er samstemte opplevelsesmessig. Det samme kan sies om barn nr. 14, Thomas. Og når det gjelder den voksnes initiativ innen ulike dyadiske samspill, ser vi at for barn nr. 5, Kristin, og barn nr. 9, Julie, er over halvparten av deres interaksjoner initiert av den voksne. De kvalitative analysene av Julies samspill med førskolelærer vil imidlertid vise at i en del tilfelle er dialogen fylt med spørsmål eller kommentarer som kan tenkes å så tvil om hennes selvbestemmelse. Relativt mye initiativ fra den voksne behøver altså ikke nødvendigvis å resultere i bekreftende samspill ut fra barnets synsvinkel. Initiativ fra den voksnes side kan være uttrykk for interesse, men som de kvalitative analysene vil illustrere, behøver ikke dette nødvendigvis å resultere i gjensidighet; det kommer an på hvordan prosessen utvikles.

Som oppsummering vil jeg peke på at det å sammenholde de kvantitative tendensene med de kvalitative beskrivelsene, viser at det blir problematisk ensidig å bruke kvantitative mål som en indikator for kvalitet i samspillet. Dataene peker i retning av å være forsiktig med å trekke konklusjoner om barns opplevelse i relasjonen bare basert på kvantitative mål ang. tid, initiativ og oppmerksomhet.

5.4 Om dyadisk og polyadisk interaksjon– to sider av samme sak?

Gjennom de forskjellige fasene i bearbeidingen av videomaterialet (se tabell 4.4a), vekslet det analytiske perspektivet mellom fokus på enkeltbarn, dyadiske samspill og de barna som var rundt. Erfaringen med å skifte analytisk fokus og bevege meg mellom ulike beskrivelsesnivå, pekte i retning av at flytende overganger mellom dyadisk og polyadisk³ interaksjon. Nedenfor skal jeg beskrive observasjoner som underbygger dette.

Alle de analyserte delprosessene er hentet fra situasjoner med andre barn rundt. I samlingen er det vanligvis mellom 18 og 20 barn tilstede. Bare noen få ganger ble det observert i samlingsstunder hvor gruppen var delt, f.eks ved at 6 åringene er skilt ut og har egen samling. Rundt måltidet varierer gruppene mellom 5 og 8 barn. Også observasjonene fra frileksskonteksten er hentet fra gruppesammenhenger med mellom 2 -5/6 barn tilstede. I noen få av observasjonene er førskolelæreren alene med 1-2 barn f.eks. ved formingsbordet, men da er det alltid andre barn like i nærheten.

Et fenomen som ble tydelig var at **samspillet mellom førskolelærer og et barn alltid blir observert av et (eller flere) andre barn, og at en eller flere av de som observerer, meget snart vil vise interesse for å delta i den pågående interaksjonen.** Dette vil si at mens hun er inne i en dyadisk interaksjon, vil hun gjennom å bli observert, også indirekte kunne sies å

³ Dette uttrykket er hentet fra Schaffer (1984:196). I nyere språkforskning Blum-Kulka og Snow (2002:4) brukes uttrykket "multiparty discourse" for å beskrive samtalekontekster som inkluderer mer enn to.

ha kommunikasjon med flere barn samtidig. Og det som det ene øyeblikket er en dialog mellom en voksen og et enkelt barn, vil i neste øyeblikk kunne involvere andre, ved at den som observerer tar et initiativ til å komme inn, mens andre inntar observatørrollen. Disse skiftene skjer med sekunders mellomrom. Fra den voksnes perspektiv betyr dette at hva som er individuell kontakt og hva som er gruppekontakt, er et meget relativt fenomen. Vi kan avgrense og skille dyadiske og polyadiske interaksjoner for analytiske formål, men i levde prosesser som går over et eller flere minutter, vil avgrensningen måtte bli tilfeldig. Det var særlig noen typer situasjoner hvor det ble tydelig at barn rundt observerte førskolelærers samspill med andre, hvor det dyadiske samspillet raskt oppløste seg og inkluderte flere, eksempelvis når førskolelærer var tydelig engasjert i samtale med ett barn, og når hun var aktivt involvert i samspill knyttet til f.eks. lek, lesing, spill, forming o.l.

Om å hekte seg på samtalen

Inspirert fra Woods beskrivelse av "chaining"⁴ har jeg brukt uttrykket om "å hekte seg på samtalen", (Jfr. kp 3.2.4)⁵ med referanse til barns måte å komme med sitt bidrag uten å forberede noen overgang til det som nettopp ble sagt. Det kan være et ord i den foregående ytringen som setter i gang deres tanker. La meg ta et eksempel. I en samtale under **samlingen** som starter med en plansje om verdensbarnedagen, fester et barn seg ved en fabrikkpipe. Denne kommentaren avstedkommer et meget variert samtaleforløp hvor forskjellige barn kommer inn med sine kommentarer. Stikkordsmessig beveger emnene i gruppesamtalen seg fra: å ta vare på jorden - forurensning og fabrikker - farer og krig - bestefar som satt i fengsel under krigen - om farlige huggormer og brennesler - og om koselig ting med jorden - f.eks. det å ake på akébrett. I løpet av noen minutter deltar 8-10 barn, og det er tydelig fra replikkene at de har lyttet til noe i det foregående.

Ut fra førskolelærers perspektiv, som kanskje har en intensjon å prøve og formidle kunnskap om en spesiell sak - f.eks. verdensbarnedagen - kan barnas assosiasjoner og forsøk på å hekte seg på samtalen- oppfattes som forstyrrende, ulogiske eller egosentriske. Fordi de ikke forbereder overgangen tematisk, kan det se ut som om de nettopp ikke lytter, men bare er opptatt av sitt " eget". Men når en observerer samtaleforløpet over noen minutter, blir en slik forståelse av deres innspill mindre rimelig. Ut fra sammenhengen blir det klart at deres bidrag er sprunget ut av noe som har blitt sagt enten like før eller for en liten stund siden. Jeg tolker forsøkene på å hekte seg på med sin assosiasjon, som et uttrykk for at de observerer, lytter og tar inn andres samspill, og at dette samtidig stimulerer dem til selv å delta.

En annen måte barn hekter seg på, er at de tar initiativ til å delta ved å spørre om ting de overhører i en annen dialog. Eksempelvis observeres at mens førskolelæreren snakker med en jente om det å reise med fly alene, så overhøres dette av en gutt på den andre siden av bordet, som spør den voksne hva jenta sier. Han blir involvert i samtalen og forteller om når han fløy til besteforeldrene sine, hvorpå andre barn kommer med sine erfaringer om besteforeldre og lignende. Ved ensidig fokus på det dyadiske samspillet, vil barnas forsøk på å hekte seg på, lett sees som en avbrytelse eller forstyrrelse. Fra barnets side derimot kan det springe ut fra et ønske om informasjon eller et ønske om å delta. Slik vil barns innspill kunne gis ulik mening, avhengig av om den involverte voksne utelukkende konsentrer seg om det enkelte barnet, eller om hun samtidig er i stand til å fornemme det dyadiske samspillet som en del av en

⁴ Wood et al (1980:56).

⁵ Dette er diskutert også i Bae (1990) og Bae (1996:26,174-177).

gruppesamtale.

At barn lytter og observerer og kommer med sine bidrag til pågående samtaler, kommer også til uttrykk ved at de kommer med forslag til ”løsning” vis a vis spørsmål førskolelæreren stiller i forhold til andre barn. Et eksempel er en dialog mellom førskolelærer og en jente om en lek med noe ”fruktgreier”. Hun har problemer med å huske akkurat hva det var. En jente ved siden av, som hittil bare har sittet og observert og lyttet til deres samtale, kommer inn med et velvillig forslag om at det er fruktbutikk hun tenker på, hvorpå samtalen går videre med henne og flere. Et annet eksempel er når førskolelærer har problem med å forstå hva en gutt med fremmedspråklig bakgrunn sier om en tegneseriefigur. Da bryter gutten ved siden av inn og forklarer den voksne at han mener Asterix. Slike avbrytelser vil altså kunne oppfattes forskjellig avhengig av hvor bevisst den voksne er på at samspillet observeres av andre barn rundt.

Andre situasjoner hvor samtalen lett går over til å involvere andre, er når barn hører/observerer at andre barn blir rost eller får mye positiv oppmerksomhet; eksempelvis når de sitter rundt **formingsbordet** og førskolelæreren kommer med rosende kommentarer angående en vev. Da begynner andre barn rundt umiddelbart å appellere om at deres vev er like fin den også, ikke sant?! Eller når den voksne kommer med en engasjert bemerkning til et barn om at foreldrene sikkert ville bli veldig glad for de nydelige påskekyllingene han har laget, da må gutten ved siden av forsikre seg om at også hans foreldre sikkert vil bli veldig glad? Ved utelukkende å fokusere på barnets samspillsmåter her vil han kunne defineres som appellerende evt. selvheldende eller krevende på oppmerksomhet. Men fortolket i lys av at det dyadiske samspillet blir observert av andre, så kan evt. appell like gjerne tolkes ut fra at den voksnes vurdering blir oppfattet som ekskluderende vis a vis de andre rundt. For å sikre egen tilknytning forsøker barna å appellere om at de er like god som den som får ros.

En god del ganger når barna hefter seg på samtalen, er henvendelsen deres direkte rettet mot andre barn, og ikke mot førskolelærer, og i forlengelsen av dette kan det utvikle seg til kortere eller lengre dialoger barn imellom. Fra førskolelærerens perspektiv betyr dette at hun nå inntar posisjonen som observatør og lytter til barns samtale seg imellom. I likhet med barnet må også hun kunne veksle posisjon mellom å være en aktiv samtalepartner, og å være på utsiden av andres dyadiske samspill; altså skifte rolle mellom selv å være i fokus for andres oppmerksomhet og i neste øyeblikk gi rom for at andre er i sentrum for oppmerksomheten.

Om interesse for andres samspill

I frileksperioden observeres at barn oppsøker den voksne mens hun er involvert i interaksjon med andre, for eksempel når hun er aktiv deltager i lek, eller konsentrerer seg med å hjelpe et barn ved formingsbordet. Også når den voksne leser for smågrupper av barn, eller de lytter til plater med musikk og eventyr, kommer nye barn og slår seg ned i utkanten av gruppa. En liten gruppe med en voksen og et eller to barn kan i løpet av få minutter utvides opp til 7-8 barn. Mine observasjoner er i tråd med Strandells poeng ”Children orient themselves to the social context as a whole, they are participants in a social system. They focus their attention in several directions. They curiously investigate what’s going on around them, focusing outwards, towards other people, other activities and other places”.⁶

⁶ Strandell (1997:456)

Når barna nærmet seg slike situasjoner, brukte de forskjellige tilnærminger eller strategier for å bli en del av pågående interaksjon. Enkelte barn kommer bort til bordet og blir stående og observere det som foregår, før de enten kommer med et forslag til den pågående aktiviteten, mens andre spør mer eller mindre umiddelbart om å få bli med. Bare en sjelden gang, særlig hvis barnet er veldig opphisset og følelsesmessig engasjert, observerte jeg at han/hun bryter direkte inn, uten hensyntagen til den pågående aktiviteten. Måten barn henvender seg tyder på at de i større eller mindre grad er oppmerksom på at det er en prosess igang, og at denne ikke uten videre kan avbrytes. I praksis betyr dette at de som tar initiativ til å henvende seg, er klar over at hun/han må dele førskolelærerens oppmerksomhet med andre. Slike situasjoner gir barna mulighet for å observere og få erfaring med å ta inn ulike parters perspektiv parallelt med å følge opp sitt eget.

Disse beskrivelsene av hvordan barn forholder seg i dialogenes tidsmessige og sosiale rom, understøtter Strandells analyser av at barna veksler mellom å orientere seg utover og innover, og synes å bevege seg mellom ulike posisjoner med stor letthet.⁷ Observasjonene som er lagt fram i dette kapitlet illustrerer hvordan noen av disse bevegelsene kan komme til uttrykk, og at det kreves kompetanse både fra barns og voksnes side for å greie og se hverandres signaler og finne varierte samhandlingsmåter.

5.5 Oppsummering og drøfting

Ved et første møte kan relasjonsprosesser i barnehagesammenheng virke kaotiske og fragmenterte, og vanskelig å se mening i, - noe som også slo meg ved mine første observasjoner i barnehage (jfr kapittel 1.1). I sin etnografiske studie av barn lek i daghjemsmiljø, beskriver Strandell det samme; hennes førsteinntrykk var at barnas aktiviteter var preget av spredning og fragmentering, mens det ved deltagelse og grundigere studier avdekket sosiale mønstre.⁸ Som nevnt før er det mange metodiske forhold som gjør at man må være forsiktig med å trekke for sikre konklusjoner ut fra de tallmessige fordelingene, men ut fra det som er lagt fram i dette kapitlet, er det mulig å skille ut noen tendenser eller aspekter ved voksen-barn dialogens kontekst. De kan oppsummeres under følgende punkter:

1. Dialogprosessene er av kortvarig karakter –gjennomsnittlig 20 sekunder.
2. Det er mange og hurtige skift i kontakten når det gjelder dialog innenfor en gruppekontekst:
 - eksempelvis mellom ulike barn
 - mellom ulike samtale tema
 - mellom ulike samhandlingstema./delprosess tema
3. Relasjonsatmosfæren vil framtre med forskjellig intensitet fra den voksnes og fra barnets side.
4. Barna utviser kommunikasjonsferdigheter når det gjelder å ta initiativ, komme inn i og gjennomføre dialoger.

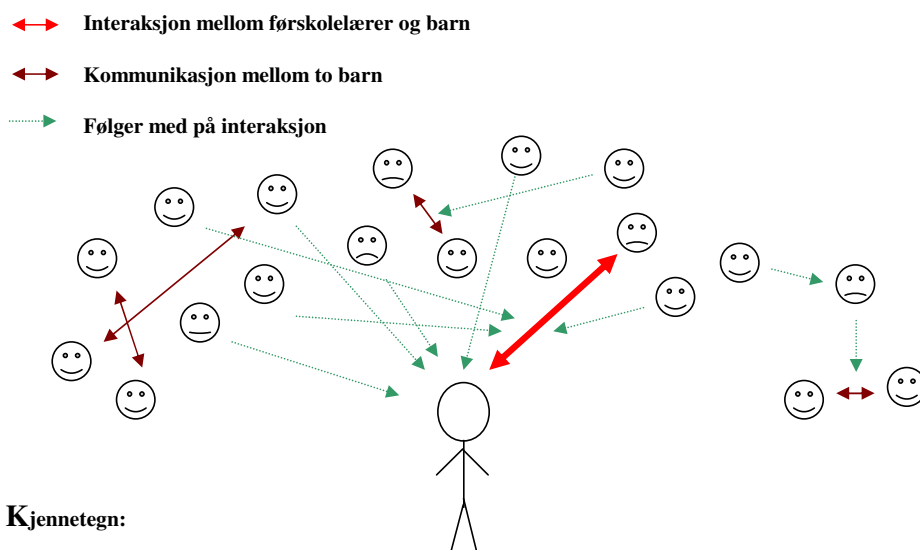
⁷ "In 'free' activities children are on the *move*, both in a physical and in a social sense. Children typically do not limit their concentration only to the activity they are engaged in at that moment; simultaneously they look around 'absorbing' what is going on around them. Sometimes this orientation 'outwards' results in leaving the activity and joining in something else. One of the main results of the study lies in the contextualization of children's actions, in constructing the context of children's actions as being *wider* than consisting of just one separable activity. The context includes the whole social 'scene' (or parts of it), the whole group of children and adults, and all ongoing activities (or parts of them)" Strandell (2000:154)

⁸ Strandell (1997:450)

5. Det er ingen absolutte skiller mellom dyadisk og polyadisk interaksjon, disse glir over i hverandre, skaper hverandres forutsetninger.
6. Fra den voksnes perspektiv må hun balansere ulike hensyn, og hanskes med mange dilemmaer.
7. Barn observerer og tar inn andres dialoger; jo mer følelsesmessig engasjert dialogen er, jo mer synes den å vekke interesse og stimulere til deltagelse.

Figur 5.5a er et forsøk på å fange gruppeatmosfæren.

Figur 5.5a
Aspekter ved gruppeatmosfæren - dialogens kontekst



- Høyt tempo i relasjonsarbeidet
- Foregår mange prosesser på samme tid
- Oppmerksomheten skifter mellom ulike barn og ulike tema

Sett fra førskolelærerens perspektiv er altså relasjonen til barna preget av hyppige kontakter av kortvarig karakter, med stadig skiftende intensjoner og tema, og mye veksling mellom hvilke barn som er i fokus. **Intensitet, bevegelighet og variasjon** stiger fram som viktige kjennetegn ved den sammenhengen dialogen er nedfelt i. Ut fra disse betingelsene blir det forståelig at det kan være problematisk for voksne - og barn - å se/skille ut de forskjellige intensjonene, fordele oppmerksomheten og delta på måter som tar vare på de forskjelliges perspektiv.

Beskrivelsene bekrefter altså det som tidligere forskning har vist (jfr. kapittel 3.2.4); at

pedagogisk arbeid i barnehage (og skole) innebærer å befinne seg i et relasjonelt felt med mye simultan aktivitet, både i tid og rom. Førskolelærer må ta inn og ”prosessere” mange inntrykk samtidig, både perseptuelt, mentalt, og følelsesmessige. Hun må forholde seg til dilemmaer og balansere mange hensyn. I løpet av sekunder må det tas valg i forhold til hvilke initiativ som skal følges opp og hvordan evt. avgrense kontakt og inkludere flere, og samtidig være observant på de individuelle forskjellene i kommunikasjonsstil.

Når dialogen flyter lett av gårde mellom ulike barn og ulike tema, får vi et bilde av et tidsmessig rom som er intenst og fullt av samtidige aktiviteter. Jeg synes det er interessant å sammenligne aspekter ved denne atmosfæren med det Hall betegner som ”Polycronic time” i motsetning til det han beskriver som ”Monocronic time”.⁹

Hall er opptatt av at tidsdimensjon er noe av det som skiller ulike kulturer fra hverandre, og at måten vi oppfatter tid påvirker oss på subtile måter vi ikke alltid er klar over. ”Time is so thoroughly woven into the fabric of existence that we are hardly aware of the degree to which it determines and coordinates everything we do, including molding relations to others in many subtle ways”.¹⁰ Og han peker på at nordeuropeere og amerikanere har lært forskjellige måter å forholde seg til tid – det han kaller monokronisk tid - sammenlignet med kulturer rundt Middelhavet, som er mer preget av det han kaller polykronisk tid.

Når det gjelder forskjellen mellom disse to måtene å forholde seg til tid viser han til at i monokronisk tidsrytme legges det vekt på planer, oppdeling og presisjon. Polykronisk tid derimot, er kjennetegnet av at det hender mange ting på en gang, og at det legges vekt på å fullføre prosesser i sitt eget tempo, i stedet for å la seg styre av tidsskjemaer som er satt opp på forhånd. Hall peker videre på at for folk som er vant til å tenke på tid ut fra et mønster hvor en ting av gangen, kan det oppleves disorganiserende (kaotisk) å forholde seg innenfor mønstre hvor det skjer mange ting på en gang.¹¹

I lys av disse synspunktene kan altså den intense ”simultane” dialogatmosfæren i barnehage, sees som et uttrykk for en polykronisk måte å leve tid og forholde seg til hverandre. Barna synes ikke helt å ha integrert normen om en ting av gangen. Slik kan dialogiske atmosfæren i barnehagen tidvis ligne på hva som er vanlig i ”Mediterranean cultures”. At forskere med nord-europeisk og amerikansk bakgrunn og har opplevd denne relasjonsatmosfæren for ”kaotisk”, slik jeg også gjorde, kan kanskje være et uttrykk for at den virker disorganisert og overveldende for en som er preget av en en-ting-av-gangen kultur? Det er også interessant at andre har brukt uttrykk som mestring av ”kaosangst”¹² som en betingelse i konstruktive læringsforløp i barnehagesammenheng, og at ”evnen til å omgås kaos”¹³ er en indikator for å beskrive hva en god førskolelærer kan (jfr også drøftingen i kapittel 9.6.4).

Oppbyggingen eller ”strukturen” i samspillprosesser mellom voksne og barn har blitt lite belyst i tidligere undersøkelser fra barnehagekonteksten. I forskning om interaksjon mellom spedbarn og mødre derimot, har man påvist at de greier å tilpasse seg hverandres signaler og

⁹ Hall (1989:44)

¹⁰ Ibid:48

¹¹ Ibid:47

¹² Fisher og Madsen (2002:98)

¹³ Møklebust (1990:40)

komme inn i forløp med begynnelse og slutt.¹⁴ Noe annet er å få dette til i en gruppeatmosfære med mange distraksjonsmomenter. Innholdet i kapitlet viser at det er mulig innenfor en atmosfære preget av ”polykronisk tid” å komme inn i dialoger som har en **oppbygging og fungerer som forløp** med en mer eller mindre klar begynnelse og slutt. Til tross for at hver interaksjon var kortvarig (20 sekunder), og omgitt av en del ”små-støy”, så var det samtidig en viss relasjonell orden. Det ble stadig vekk skapt det man kan kalle et interaksjonsrom, hvor voksne og barn forsøkte å møtes et øyeblikk, før oppmerksomheten måtte deles med andre. De neste kapitlene vil illustrere hva som ble kommunisert mellom partene i dette dialogiske rommet, og hvilke kvalitative variasjoner som steg fram.

I forsøket på å se prosessene **fra barns perspektiv**, ble det tydelig for meg hvordan barnehagebarn har ulike måter å hankses med dialogerfaringene, og at de innehar en kompetanse som kanskje ikke er så lett synlig ved et første øyekast.¹⁵ Selv om ikke gruppeatmosfæren oppleves like intens fra barna side, så vil kjennetegnene som er trukket fram, også skape forutsetninger for deres deltagelse. Barna må finne måter å komme inn i interaksjon, og få uttrykt det de vil i et miljø hvor fokus stadig veksler, og hvor mange gjerne vil ha den voksnes oppmerksomhet. Også fra barns perspektiv handler samspillet om å balansere ulike intensjoner. Noen ganger er de selv i sentrum for oppmerksomheten, andre ganger er de observatører av andres interaksjon eller deler den voksnes interesse med andre.

Som pekt på i kapittel 3, er en problematisk side ved tidligere pedagogisk interaksjonsforskning at man har studert relasjonen mellom voksne og barn ut fra den voksnes perspektiv og trukket konklusjoner om relasjonen i forlengelsen av det. Som innholdet i dette kapitlet indikerer, må en slik tilnærming bli skjev, i og med at dialogen framstår som forskjellig, avhengig av hvem sin posisjon man ser den ut ifra.

For meg blir det interessant at beskrivelsene kan brukes til å **problematisere det vanlige skarpe skillet mellom individuell og gruppemessig kontakt** som finnes i mye (barnehage-) pedagogisk litteratur, hvor en av pedagogens viktigste oppgave hevdes å være å få oversikt over gruppen, og få gruppen til å fungere. Analysene viser at hva som er rettet mot et individ og hva som er rettet mot en større gruppe, er problematisk å avgjøre. I og med at dialogen alltid er nedfelt i og rammet inn av en gruppekontekst, og at samspillet blir observert og i løpet av sekunder inkluderer andre rundt, blir det mer rimelig å snakke om glidende overganger mellom dyadisk og polyadisk kontakt. Kanskje er skillet mellom individ og gruppe direkte misvisende når det gjelder dialogprosesser i barnehagesammenheng, i og med at terminologien lett leder oppmerksomheten i retning av individ og gruppe som atskilte enheter?

Jeg vil foreslå å **flytte fokus vekk fra individ-gruppe terminologien og over til dialektikken mellom dyadisk og polyadisk interaksjon**. Både ut fra teorigrunnlaget og ut fra observasjonene, gir det mening å si at dyadiske og polyadiske samspill er flettet inn i hverandre, veksler mellom å være hverandres figur og grunn. Hva som trer fram, er avhengig av hva en er interessert i å fokusere på. Det som skjer i de to typene interaksjon skaper gjensidige forutsetninger for hverandre.

¹⁴ Se for eksempel Smith, L. og Ulvund, S. E. (1999:161-163)

¹⁵ Jeg skal i kp.9 nyansere dette og peke på individuelle forskjeller.

Som en avslutning vil jeg sette problematisering av individ-gruppe skillet sammen med Nergårds synspunkter om klasseromsforskning som er i stand til å fange inn det flerkulturelle landskapet. Han etterlyser mer grunnforskning for å få til begrepsmessig innovasjon, og nye måter å se i et sosialt landskap som han mener kan være feiltolket. Til dette formålet "...må de begrepsmessige konstruksjonene også bæres oppe av en ny type data",¹⁶ som grunnforskeren selv har samlet inn. Kanskje kan det skarpe skillet mellom gruppe og individ nettopp sees som et eksempel på en feiltolkning vi har gjort av det sosiale landskapet i klasserom og barnehager? Datagrunnlaget i min undersøkelse - kvalitative beskrivelser av dyadiske samspill samlet inn via deltagende observasjon - kan sees på som en ny type data. Uten dette grunnlaget hadde det vært vanskelig å beskrive det skiftende, flytende, mangefasetterte sosiale landskapet, som er antydnet over.¹⁷

Ut fra det som har kommet fram i dette kapitlet, vil jeg slutte meg til Elkind's synspunkter om ikke å studere pedagogiske prosesser som de bare var preget av orden og regelmessighet. "This does not mean that we cannot or should not study classrooms – only that we should explore them as irregular, chaotic, and social (not as recurring physical) events. Educational research, as long as it operates according to the modern idea of regularity, will fail to capture the true dynamics of classroom interactions".¹⁸

¹⁶ Nergård (1993:345)

¹⁷ Det er interessant å se vekslingen mellom dyadisk og polyadisk interaksjon i forhold til Guervitch (2001) sine teoretisk-filosofiske drøftinger av en anerkjennende dialog i et multikulturelt samfunn. Han argumenterer teoretisk for at i stedet for å forstå dialogen som en balanse evt. maktkamp mellom to parter, må den forstås mer i lys av Bakhtin's perspektiv om "polyphony", eller som en "dialogisk pluralitet" (ibid:99). Kanskje kan et slikt skift forstås bl.a. som toleranse for de mange dialogene som foregår parallelt i møte mellom voksne og barn i barnehage.

¹⁸ Elkind (1997:9)

KAPITTEL 6

UTVIKLING AV ANALYSE OG FRAMSTILLINGSFORM

6.1 Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å gi en oversikt over de viktigste trinnene i analysen av dialogen. Jeg beskriver hvordan de første forsøkene etter hvert trådte fram som mangelfull. Både analytisk fokus og måten å framstille data endret seg. Ut fra premisser om at viten og forståelse er ikke er noe vi finner 'der ute', men noe som skapes i en deltagende prosess mellom forsker og materiale (jfr.kapittel 4.2), kan det som er en del av metoden også være et "resultat". Dette kapitlet kan leses både som en del av metodologien, men også som en del av resultatene, og illustrerer at metode og innhold må forstås i et prosessuelt perspektiv. Og bortsett fra det, viser det hvor nødvendig selvrefleksivitet er – også i forskningsprosesser.

6.2 Oversikt over trinn i analysen

Når det gjaldt systematiseringen av observasjonsmaterialet har jeg vært inspirert av Ericksens poeng om å se etter kontrasterende dimensjoner og aspekter.¹ I de ulike analyserundene erfarte jeg at det å se etter mønstre basert på forskjeller og likheter brakte fram nye kvalitative aspekter ved dialogprosessene. Første trinn i analysen besto i å finne skiller mellom kommunikasjonsmåter. I neste runde var det fokus på forskjeller mellom interaksjonsprosesser (jfr.kapittel 7 og 8). Mønstre på interaksjonsnivå ble så brukt til nye sammenligninger for å få fram forskjeller mellom dyadiske relasjoner over tid (jfr. kp. 9). Figur 6.2a oppsummerer trinnene (se neste side).

Analysene med kontrasterende kjennetegn på ulike nivå fungerte godt som forsøksvise redskap,² egnet til å bringe fram nye nyanser og forskjeller. Jeg ser ikke på noen av stikkordene eller prosessbeskrivelsene, enten det er på kommunikasjons-, interaksjons eller dyadenivå, som endelige "sannheter". Deres funksjon har vært å bidra til å identifisere aspekter ved dialoger hvor barn får mulighet til å erfare at deres perspektiv og opplevelsesverden er gyldig. I den grad de brukes som diagnostiske kategorier for å plassere voksne og barn i båser, er de gått over til å bli kontrollerende rammer som lukker forståelsen mer enn å åpne for ny innsikt.

¹ Erickson (1992:220)

² Jfr Foleys (2002:477) "heuristic devices"

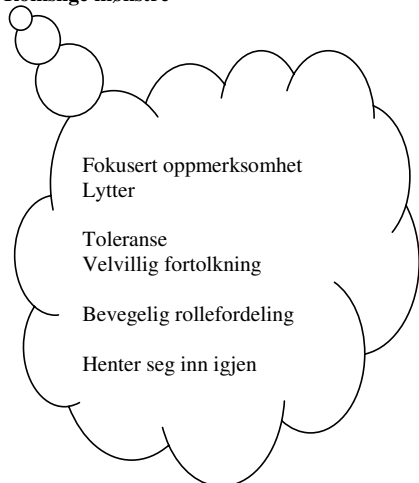
Figur 6.2a
Oversikt over trinn i analysen av kvalitative kjennetegn

1. trinn: Kommunikasjonsaspekter

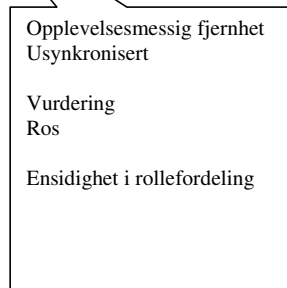
Anerkjennende	Ikke anerkjennende
<ul style="list-style-type: none"> • Fokusert oppmerksomhet • Bekrefter opplevelse • Åpen-spørrende • Apell til selvbestemmelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Ufokusert/usynkronisert • Avkrefter opplevelse • Lukkede spørsmål • Vurderende

2. trinn: Interaksjonsprosesser

Romslige mønstre



Trange mønstre



3. trinn: Grupperinger av dyadiske samspill

Høst	++	Gjensidig forståelse og humor	++	Vår
Høst	+-	I endring	++	Vår
Høst	+-	Strevsomme	+-	Vår

6.3 Første trinn: kommunikasjonsaspekter

Etter de første rundene med systematisering og utvelgelse av interaksjonssekvenser, satt jeg med et stort og detaljert observasjonsmateriale, som var blitt transkribert og fortolket med utgangspunkt i delprosessmetoden. Men det gjensto å finne en systematisk måte å analysere og framstille materialet slik at det belyste problemstillingen.

I den opprinnelige prosjektskissen hadde jeg satt opp et analytisk skille mellom anerkjennende og ikke anerkjennende kommunikasjon. I løpet av arbeidet med å transkribere fra video, ble det notert stikkord med referanse til kommunikasjonsmåter fra den voksnes side som så ut til å fungere i anerkjennende retning. Denne stikkordslisten (jfr. vedlegg Va,b,c,d) dannet basis for å systematisere ulike aspekter i teoretisk relevante kategorier, en systematisering som er en variant av det Mehan kaller koding som et forsøksvis redskap.³ Grupperingene var prøvende, og ikke gjensidig utelukkende.

Etter hvert ble aspektene gruppert i 4 dimensjoner: a) bruk av oppmerksomheten, b) relasjon til opplevelsesaspektet, c) bruk av spørsmål og d) vurderende kommentarer. De to første dimensjonene var inspirert fra teoretiske synspunkter (jfr. kapittel 2), og de to siste virket relevant i forhold til samspillsmåter som har blitt dokumentert i tidligere pedagogisk forskning (jfr. kapittel 3).

Inspirert av poenget om å få fram kontraster, foretok jeg en dikotomisering av hver dimensjon for å gjøre sammenligninger enklere. Hver dimensjon ble definert ved hjelp av motsatte ytterpunkter (jfr. figur 6.2a). Forskjellene er ikke store når det gjelder ytre kjennetegn. For eksempel kan forskjellen på fokusert og ufokusert oppmerksomhet bli tolket ut fra små nyanser i tonefall og blikkontakt og kroppsbevegelser. Det samme gjelder også om et utsagn ble vurdert som å fungere bekræftende eller ikke. I dikotomiseringen av åpne og lukkede spørsmål var det måten spørsmålene ble stilt på, for eksempel var det om tonefallet gikk opp eller ned, i kombinasjon med ordene som ble brukt, som avgjorde om de ble tolket som å innby til åpne svar eller det motsatte.

Etttersom jeg etter hvert forlot dette analytiske grepet og integrerte det i neste trinn, skal jeg bare kort peke på aspekter som gikk inn under de ulike dimensjonene.

6.3.1 Om bruk av oppmerksomheten: fokusert vs. ufokusert

Som pekt på i kapittel 2 er felles fokus en sentral forutsetning både for å komme inn i og opprettholde synkronisert samspill. Når jeg observerte de enkelte delprosessene ble det tydelig hvordan den voksne kunne strukturere eller samle sin egen og barnas oppmerksomhet på ulike måter. Dette ble formidlet via en kombinasjon av verbale og nonverbale kommunikasjons signaler. Kommunikasjonsmåter som ble tolket til å fungere samlende, grupperte jeg under overskriften **fokusert oppmerksomhet**.

Her følger noen stikkordsmessige beskrivelser av hva som kom inn under dette:

³ Mehan (1979:29) "CODING AS A HEURISTIC DEVICE"

- Den voksne er klar til bruk av oppmerksomhetsmarkører⁴ ved start av interaksjon som f.eks.: navnet, du, eller ”nå skal jeg si noe til...”, ”nå vil jeg høre på...”, o.l. Disse verbale signalene kombineres med direkte blikkontakt, foroverlent kropp eller kroppsholdning vendt i retning av den som snakker.

- Variert og tydelig bruk av stemmen, særlig tonefallet; lar tonefallet gå opp når det inviteres til at barnet skal si mer, at den voksne er mottakelig (”inviterende tonefall”); lar tonefallet gå ned for å markere avslutning av en interaksjon (”konkluderende eller avrundende tonefall”).⁵

- Felles fokus via berøring eller blikkontakt i forhold til en ting de samhandler omkring, f.eks. en tegning, et stykke frukt, en bok o.l.; tilpasser sin handling (i f.eks. sang eller bevegelseslek) til barnets tempo og initiativ slik at samhandlingen blir synkronisert i tid.

Kommunikasjonsmåter ble gruppert under overskriften **ufokusert oppmerksomhet** kunne være:

- Ikke klar bruk av navn som oppmerksomhetsmarkører, sier ikke fra hvilket barn som er i fokus, hvor hun har sin oppmerksomhet hen, kombinert med flakkende eller fjernt blikk.

- Den voksne ser ned eller bort mens hun snakker til et barn; kroppen i tilbaketrukket eller bortvendt posisjon i forhold til den hun er i kontakt med.

- Uengasjert stemme, flatt eller monotont tonefall som hverken signaliserer invitasjon eller avslutning/avrunding av interaksjonen.

6.3.2 Om å forholde seg til opplevelsesaspektet: bekreftende vs. avkrefte

Denne dimensjonen henger nøye sammen med den foregående, og i praksis er det vanskelig å skille dem fra hverandre. For å kunne se og forholde seg til det barn formidler opplevelsesmessig må en samle oppmerksomheten og fokusere på dem. Kanskje kan man se på oppmerksomhetsdimensjonen som et form for skjelett, eller en struktur som starter og opprettholder interaksjonen, mens hvordan man forholder seg til opplevelsesaspektet skaper forutsetning for det følelsesmessige innholdet, og gir kjøtt og blod og vitalitet til prosessen..

Flere av kommunikasjonsaspektene som tolkes som å bidra til **bekreftelse av opplevelsesaspektet** formidles samtidig i en interaksjon, og er ikke gjensidig utelukkende. Eksempelvis:

- Speiler barnets metabudskap med ord og nonverbal kommunikasjon (åpent, blidt uttrykk, varm, innlevende stemme); bruker empatiske uttrykk som ”åh! næh! oijj! du verden” når barnet f.eks. uttrykker spenning, stolthet, o.l.

- Sier ingenting, men lytter konsentrert; tåler pause, signaliserer en avventende og mottakelig holdning med blikk og kroppsholdning når barnet prøver å si noe men leter etter ord, tenker seg om o.l.

- Løser opp en situasjon med motstridende/uklar kommunikasjon med latter, eller en humoristisk bemerkning kombinert med blidt eller lattermildt uttrykk, og ditto stemme.

Kommunikasjonsmåter som ble tolket som potensiell **avkrefte av opplevelsesaspektet** kunne være:

- Den voksne formidler motstand eller er lite imøtekomende til å ta inn det barnet sier gjennom f.eks. et skeptisk ansiktsuttrykk, tvilende eller vantro stemme og tonefall ofte kombinert med et spørsmål.

⁴ (Jfr. 5.3.1 om oppmerksomhetsmarkører)

⁵ Dette er i tråd med det Cazden (1988:9) skriver om det hun benevner ”rising intonation” og ”sharing intonation”. I fortolkningen av metakommunikasjon i delprosessanalysene bruker jeg uttrykkene ”inviterende tonefall” om et tonefall som går opp, og ”konkluderende tonefall” der det går ned .

- Svarer barnet verbalt, men med et kjølig blikk, uengasjert stemme, monoton, flatt tonefall.
- Utvanner eller drukner det barnet formidler i egne assosiasjoner uten å ta høyde for at barnet med nonverbale signaler formidler at hun/han ikke følger med, ikke forstår.

6.3.3 Om spørsmål: åpne vs. lukkede

Spørsmål er mye brukt i interaksjon mellom pedagoger og barn, og da særlig ulike varianter av lukkede spørsmål som følges opp av vurderende kommentarer (se kp. 3). Som pekt på tidligere, kan de sees som illustrasjoner av en prototypisk pedagogisk stil, og interaksjonsmønstre som synes å bidra til å underminere barnets tillit til egen opplevelse. Dette gjorde det relevant å undersøke hvordan spørsmål trådte fram i mitt materiale. Det viste seg å være mange spørrende utsagn.⁶

Spørsmålene ble kodet ut fra de transkriberte delprosessene, og etter en del prøving og feiling ble det laget to grupperinger: **åpne og lukkede spørsmål**. Det viste seg ved kodingen at det ikke var mulig å plassere et spørsmål i den ene eller den andre kategorien bare ut fra hva som ble sagt verbalt. Som nevnt før måtte det verbale sees i sammenheng med **måten det ble sagt på**, (særlig bruk av stemme og tonefall) for å avgjøre om det signaliserte forventning om et gitt svar eller om det åpnet for at barnet kunne svare mer fritt. Vi måtte her basere oss på det som allerede var notert ned fra videomaterialet.

Jeg plasserte spørrende utsagn av den åpne typen inn under anerkjennende kommunikasjon ut fra at disse kan tolkes som å innby til refleksjon og felles undring. De lukkede spørsmålene derimot antas å underminere selvstendig refleksjon.

Inn under **åpne spørsmål** kommer:

- Spørsmål som er genuint kunnskapssøkende, hvor ikke svaret var gitt på forhånd; som dessuten blir formidlet på en åpen og undrende måte, med stemme og tonefall og uttrykk som signaliserer en invitasjon til medrefleksjon.
- Også spørsmål med en klar praktisk funksjon hvor ikke svaret er gitt på forhånd.

Inn under **lukkede spørsmål** kommer:

- Spørsmål som krever ja-/nei svar, formidlet med krevende ansiktsuttrykk og stemme.
- Som har en retorisk funksjon hvor det er klart at den voksne hadde svaret eller forventet et helt eksakt svar.
- Eller spørsmål som blir formidlet på en spesiell insisterende eller utfordrende måte, med krevende tonefall evt. strengt eller alvorlig uttrykk og blikk.

⁶ Ved en optelling av totalt antall spørrende utsagn som forekom i delprosessmaterialet, viste det seg at det ble notert over 1000 spørsmål i de 730 delprosessene, 88% fra voksne og 12 % fra barna (jfr. vedlegg IX). Totalt er det 938 spørsmål fra voksne, og fordelt på de 730 delprosessene betyr det at for hver interaksjon stilles gjennomsnittlig 1,3 spørsmål. Hvis vi legger tidsfaktoren til grunn (14908 sekunder totalt) og deler på antall spørsmål fra voksne, får vi at det hvert 17. sekund stilles et spørsmål, altså ca 3 i minuttet. Hvis vi foretar samme beregning ang spørsmål fra voksne i samlingsstund, får vi 5 i minuttet.

6.3.4 Om appell til selvbestemmelse vs. utenfra-vurdering

I den teoretiske redegjørelsen ang. hva det innebærer å møte andre med anerkjennelse, vektlegges "å henvende seg til refleksjonssiden" (jfr.kapittel 2.4.1), altså ta i betraktning at andre selv kan forholde seg og ta stilling til egne opplevelser og tanker. Som pekt på tidligere kan dette aspektet undergraves hvis pedagogen hele tiden vurderer det barna kommer med ut fra sin forventning. Jeg var derfor interessert i å se mer på hvordan ulike typer vurderende utsagn kom til uttrykk i delprosessbeskrivelsene.

Stikkordene som er listet opp nedenfor, må sees i kombinasjon med både spørsmål og de andre dimensjonene som er behandlet over. Det var ved å se dimensjonene i sammenheng at jeg kom fram til dem. Også denne dimensjonen ble dikotomisert i ytterpunkter: appell til selvbestemmelse, verdsetting av forskjellighet i motsetning til utenfra-vurdering og vektlegging på konformitet.

Eksempler på kommunikasjonsmåter fra voksne som **formidler appell til selvbestemmelse og verdsetting av forskjellighet**

- Stiller åpne spørsmål som gir barnet valgmulighet.
- Toleranse for pauser hvor barn kan komme inn med uventede innspill.
- Klargjøring og akseptering av perspektivmotsetninger.
- Appell til selvvrdering fra barnets side.
- Forsvarer et barns perspektiv når nedvurdert av andre barn uten at barnet i fokus forsvares.
- Tar barnets perspektiv på seg selv, viser forståelse, kan innrømme egne "feil".
- Sier klart ifra om egne ønsker.

Eksempler på væremåter som **formidler utenfravurdering og press mot konformitet**

- Mye vurderende kommentarer ut fra en riktig-galt dimensjon.
- Mye bruk av ros, entusiastiske positive vurderinger.
- Understreking av tilkortkomming, påpeking av feil.
- Type "ja, men...." kommentarer, godtar barnets svar under tvil.
- Appell om å tilpasse seg regler.
- Appell til gruppa om å være enig med den voksne.
- Sammenlignende vurdering av ulike barn.
- Den voksne tar ikke barnas perspektiv på seg selv; og i den grad det skjer, på en overdrevent unnskyldende måte.

6.3.5 Oppsummerende fordeling av kommunikasjonsaspekter

For å se om dimensjonene kunne bringe fram skiller innen delprosessmaterialet, ble de etter hvert kombinert og gruppert i to hovedkategorier. I et forsøk på å få oversikt over hvordan kommunikasjonsaspektene fordelte seg mellom ulike dyader, telte jeg opp stikkordene som var notert i alle delprosessene og plasserte dem i henholdsvis anerkjennende og ikke-anerkjennende kommunikasjon. Det viste seg at denne kvantifiseringen brakte fram kvalitative forskjeller mellom ulike barn (jfr. vedlegg X). I og med at intensjonen i utgangspunktet ikke var å kvantifisere, måle og sammenligne, gjenspeiler tallene sannsynligvis hva som ble notert ned i transkriberingen av hver delprosess, f.eks. at det på et barn ble notert få stikkord, på andre mye. De enkelte tallene kan derfor ikke tillegges stor vekt. Det viktigste var at kvantifiseringene brakte fram variasjon i fordeling av anerkjennende og ikke-anerkjennende kommunikasjonsaspekter innad i materialet.

6.4 Sammenfatning: hva kom ut av de første analysene?

Denne runden med å skille ut ulike kommunikasjonsaspekter innenfor en dialogprosess, bekreftet at **de nonverbale (metakommunikative) signalene synes å bety mye for den opplevelsesmessige kvaliteten i dialogen**. Forsøket på å identifisere forskjeller innen og mellom de 4 kommunikasjonsdimensjonene, forsterket inntrykket av hvor betydningsfullt det er å være oppmerksom på nyanser på det metakommunikative planet slik disse blir formidlet gjennom ulike varianter av f.eks. trykk på ord, bruk av tonefall, stemmeleiets karakter, ansiktsuttrykk, kroppsholdning o.l. Analysert ut fra barns reaksjon kunne det være relativt små skiller i f.eks. tonefall, stemmeleie eller kroppsholdning som ble fortolket til å gjøre en forskjell i dialogens opplevelsesmessige kvalitet.

Ut fra delprosessbeskrivelsene var det altså mulig å gjenkjenne teoretisk relevante væremåter. At grupperingene i anerkjennende og ikke anerkjennende kommunikasjon skilte innad i materialet virket også interessant. Dette indikerte at observasjonsmaterialet hadde potensiale til å si noe om kvalitativ variasjon med tanke på om barn erfarte at deres opplevelsesverden var gyldig.

6.5 Mangler ved analysene på første trinn

Etterhvert som jeg jobbet videre med teorigrunnlaget og studerte delprosessmaterialet, ble jeg klar over flere mangler ved den opprinnelige analysemodellen.

I lys av det Schibbye understreker om anerkjennelse som en grunnholdning, som kommer til uttrykk gjennom mangfoldige og sammensatte væremåter som henger sammen og får betydning i lys av hverandre (jfr. kp 2), syntes ikke forsøket på å dele opp dialogprosessen i atskilte kommunikasjonsaspekter forenlig med den teoretiske forståelsen. Kategorisering av dialogkvaliteten ensidig ut fra voksnes kommunikasjonsmåter, ville kunne skape et bilde av at det handlet om noe ytre som kunne deles opp i komponenter, for så å bli målt hver for seg. Å beskrive anerkjennelse i voksen-barn dialogen ut fra disse kategoriene ville altså innby til en forenklet og ensidig forståelse. Fenomener som ulikhet, motstand og forandring innenfor samspillet, noe som i følge den dialektiske relasjonsforståelsen er viktige ingredienser, ville også være vanskelig å fange opp.

Nok en grunn til at jeg ble skeptisk, var at en kategorisering og framstilling med fokus på voksnes kommunikasjonsmåter, heller ikke fungerte opplysende ang. hva som skjer med barnet i løpet av en dialogprosess. Oppmerksomheten ledes bort fra barnet som et selvstendig subjekt, et individ som kan være med å påvirke samspillet og få den voksne til å bli mottagelig for egne innspill. Jeg så hvordan kategoriseringen formidlet et inntrykk av ensidighet i relasjonen, og undergravde en forståelse hvor begge antas å være likeverdige partnere som påvirker hverandre gjensidig. Satt i sammenheng med problematiske sider studier av interaksjon (jfr. kp. 3.3.1), syntes det som om jeg var i ferd med å gjenta noen av de samme feilene, nemlig å framstille samspillet som statisk og se barnet ensidig som et objekt for påvirkning.

Også i arbeidet med videobåndene og de transkriberte delprosessene, dukket det opp nye motforestillinger. Når jeg studerte forløpet i en gitt delprosess, kunne det observeres kvalitative endringer underveis i en dialogsekvens. Eksempelvis kunne en samtale begynne med fokusert oppmerksomhet og interesse fra den voksnes side, for etterhvert å gå over til å

bli preget av mer utspørrende og vurderende kommentarer. Eller omvendt: en prosess kunne starte noe ufokusert eller fjernt, men så forandret den seg og inneholdt mer lyttende og bekreftende væremåter. Hvordan skulle dette kategoriseres? Skulle det legges vekt på begynnelsen eller slutten? Kommunikasjonsgrupperingene syntes uegnet i forhold til viktige nyanser i dialogforløpet: endringer underveis lot seg vanskelig fange inn.

I sin forskning bruker Schibbye formuleringen at partene "lever delprosess"⁷ på en eller annen måte. For å yte prosessiden rettferdighet, framstilles samspillsforløpet mellom partnere ved hjelp av såkalte "flow chart".⁸ Til tross for at jeg hadde brukt Schibbyes delprosessmetode for å skille ut, beskrive og fortolke dyadiske prosesser fra video, og hadde et datamateriale fullt av prosessbeskrivelser – så tok det altså en del tid å finne et analytisk grep og framstillingsmåte som tok vare på det prosessuelle i dialogene. Jeg måtte etter hvert innse at mine første framstillinger ikke bidro i fordypende retning, men snarere tvert imot inviterte de til en mer oppdelt og ensidig tenkning.

En viktig faktor som bidro til forandring av den opprinnelige analysemodellen, var erfaringer som steg ut av samtaler med de involverte førskolelærerne rundt videoopptak (jfr. kp. 4.5.1). Disse drøftingene skapte nye selvkritiske spørsmål. Førskolelærerne fortolket de enkelte episodene i lys av andre forhold enn det jeg hadde tenkt på. Begrensende interaksjoner kunne for eksempel fortolkes ut fra at forhistorien med det aktuelle barnet, eller at de selv var slitne, ble distraheret av et annet barn, eller opplevde et problematisk forhold til det utvalgte barnet i visse situasjoner. De innså også at de kunne være så opptatt av sin egen pedagogiske intensjon at de ikke lyttet til hva barnet sa, eksempelvis at de var ute etter å teste kunnskap, eller fulgte opp et tema som de hadde startet med et visst barn på et tidligere tidspunkt.

Når førskolelærerne ble bedt om å kommentere interaksjoner som inneholdt såkalt ikke-
anerkjennende kommunikasjon, erfarte jeg altså at de kunne se kritisk på egen væremåte, og formidle forståelse for at denne ikke fungerte godt for barnet der og da. Opp mot denne selvrefleksjonen fungerte mitt analytiske grep reduserende og objektiverende, i og med at det ikke fanget inn den selvrefleksjon de la for dagen. Det oppsto et etisk problem, i og med at jeg var kritisk til tidligere forskning som framstilte barnehagepersonale på en reduksjonistisk måte, og selv hadde en målsetting om å bidra til utvikling i praksisfeltet. Jeg måtte regne med at den evne til selvrefleksjon førskolelærerne uttrykte i møte med videoklippene, også kom til uttrykk i dialogen med barna over tid. Dermed ville en analyse og framstilling som ikke fanget opp dette, bli både mindre gyldig og etisk problematisk.

6.6 Annet trinn: fokus på interaksjonsprosesser – ulike mønstre

Oppmerksomheten ble etter hvert flyttet fra fokusering på den voksnes kommunikasjonsmåter, **til å inkludere mer av forløpet** hvor også barns væremåter spiller inn. Metodisk bestemte jeg meg for å prøve å komme fram til kvalitative skiller basert på det som skjer i hele delprosessen/ i dialogforløpet.

Flere har argumentert for at valg av **metaforer** er viktige når det gjelder analyse og framstilling av kvalitative data.⁹ Metaforer åpner opp for mange assosiasjoner og nye perspektiv som kan få oss til å se essensielle aspekter i et eksempel eller case. Parallelt med å

⁷ Se for eksempel Schibbye (2002:107), Løvlie (1982a:270)

⁸ Se Schibbye (1984a:164,164a), Schibbye (1995b:10-11).

⁹ Bjerrum Nielsen (1994:6)

begynne å se etter kvalitative skiller i hele forløpet, var jeg på jakt etter betegnelser og metaforer som kunne være beskrivende for variasjon i prosesskvaliteten.

I sin forskning om partnersamspill bruker Schibbye¹⁰ mønsterbetegnelser som referer til om personer repeterer/gjentar væremåter de ikke har noe bevisst forhold til, eller om de overskrider dem gjennom endrede/overskridende mønster. Engelsrud¹¹ bruker uttrykkene ”åpnende” og ”lukkende” mønstre som analysekategorier i sin undersøkelse av samhandling mellom fysioterapeuter og barn med referanse til hva slags kroppsførståelse som formidles i samspillet. Både Schibbye og Engelsruds betegnelser gav noe gjenkjenning i forhold til det jeg observerte; men samtidig følte de ikke helt dekkende, hverken i forhold til problemstillingen eller det jeg fornemmet som kvalitative variasjoner i de observerte dialogene.

Jeg prøvde meg fram med ulike uttrykk, f.eks. ”pluss”- og ”minus”- mønstre, men de ga assosiasjoner i retning av ensidighet og mengdeangivelser, og virket ufruktbare av den grunn. ”Bekreftende” og ”avkreftende” mønstre var et annet alternativ, men det synets problematisk å bruke **ett** av begrepene knyttet til beskrivelsen av anerkjennelse, ettersom det understrekes i teorien at forskjellige væremåter inngår, henger sammen og forutsetter hverandre.

Etterhvert valgte jeg å gruppere interaksjoner av ulike kvalitet i henholdsvis **ROMSLIGE og TRANGE MØNSTER**.

Disse metaforene ligger nærmere opplevelsen av hvordan jeg intuitivt fornemmet en del av delprosessene i arbeidet transkribering ut fra videobåndene. For meg gir uttrykkene kinestetiske assosiasjoner. De leder tanken mot kroppslige fornemmelser av å ha større eller mindre frihet til å bevege seg, uttrykke seg fritt og spontant. Jeg ser betegnelsene som fenomennære i den betydning at de gir gjenkjenning til levd samspill. Eksempelvis opplevde jeg at i noen samspill kom mange og varierte kommunikasjonshandlinger til uttrykk, og den opplevelsesmessige stemningen virket åpen, aksepterende, bevegelig og luftig. Det var rom for barna til å uttrykke mye forskjellig og bli forstått ut fra egne intensjoner, og de ble ofte avrundet i en tilfreds stemning. Andre samspill trådte fram som mer begrensende i betydningen at det var forventning vis a vis barna om spesielle svar, eller måter å være på, og den opplevelsesmessige atmosfæren virket flatere, tyngre. De gav et inntrykk av mindre bevegelsesmulighet både mentalt og følelsesmessig, og ble ofte avsluttet ved tilbaketrekking fra en eller begge parter side.

Det viktigste jeg la til grunn for å skille mellom kvalitativt ulike prosesser, var at de **romslige syntes å bidra til en vitalisering** i barnets måte å være på. Basert på tolkning av både verbal og nonverbal kommunikasjon gav det mening å si at barn og voksne var konsentrert tilstede, at begge parter syntes å være i kontakt med egne opplevelser og intensjoner. I disse prosessene skiftet de posisjon og det var rom for å uttrykke ulikhet.

I **de trange** var det ofte en flatere eller tyngre stemning, fortolket bl.a. ut fra monotont tonefall og stemmeleie fra den voksnes side. Ulike kommunikasjonssignaler gav et inntrykk av fjernhet, noe som i sin tur syntes å skape forutsetninger for at barna etterhvert mistet noe av den vitaliteten som var der til å begynne med. Forløpene gav et inntrykk av å være **devitaliserende**. De syntes ikke å fungere samlende, hverken mentalt eller følelsesmessig.

¹⁰ Se Schibbye (1984a, 1995b)

¹¹ Engelsrud (1990:103)

Det var som barnets opplevelser ble ”nullet ut”, og forløpene munnet ofte ut i en stemning jeg tolket som oppgitthet eller en diffus uro.

De kvalitativt forskjellige forløpene gav gjenkjenning i forhold til synspunkter fra teorikapitlet. Mønsterinndelingen syntes altså teoretisk relevant. Jeg vurderte det slik at den hadde potensiale til å bringe fram kvalitative skiller mellom dialogprosesser i forhold til om de gav rom for barns opplevelse eller ikke.

Om betydningen av avslutningen

Som pekt på tidligere, var det satt opp et eget spørsmål på transkriberingsskjemaet ang. “hva skjer videre?” for å få et inntrykk av hva som skjedde umiddelbart etter at delprosessen var avsluttet (jfr. vedlegg IV). Når jeg leste gjennom de transkriberte delprosessene så jeg at det var en god del variasjon ang. hvordan barna kommuniserte på slutten av prosessen, og hva som skjedde umiddelbart etter av den var avsluttet. Eksempelvis kommuniserte barna i en del tilfeller oppgitthet, trakk seg tilbake, satt urolig på stolen eller så bort fra den voksne. På slutten av andre prosesser var det som barna lente seg lettet og avslappet tilbake, kommuniserte fornøydhet, samtidig med en viss konsentrasjon.

Når jeg etter hvert skulle gruppere delprosessene inn under det ene eller det andre hovedmønstret, var det særlig **slutten/avrundingen jeg la vekt på**. Bar den preg av en utilfreds tilbaketrekking, signalisert se gjennom å se vekk, ned o.l., eller ble det kommunisert mer ro og tilfredshet med kroppsholdning og blikk? I de tilfeller hvor en delprosess forandret seg underveis, var det avslutning som var avgjørende. Hvis den for eksempel gikk fra fokusert oppmerksomhet til avsporing og tilbaketrekking, var den trang. Mens en som gikk fra ufokusert til bekreftelse, åpenhet og tilfredshet, ble vurdert som romslig.

Å lage kvalitative skiller mellom delprosessene ut fra dette kriteriet kan sees som et av de mange pragmatiske metodevalg jeg gjorde underveis, et foreløpig redskap for skape forskjeller (jfr. kapitel 4.2.4). En "common sense" tanke om at det er hvordan en interaksjon slutter som avgjør hva slags opplevelser et individ tar med seg videre, gav også støtte til dette valget. En opplevelsesmessig uklar slutt kan bli liggende som et ubehag som skape uro, noe man ikke blir ferdig med følelsesmessig eller mentalt.

Akkurat dette med avslutningen av interaksjonen kunne vært verdt en egen studie i seg selv, og er en stor diskusjon, som jeg ikke skal spekulere videre på her. Poenget for meg var at jeg så klarere forskjeller mellom ulike varianter av avslutning enn mellom det som skjedde på begynnelsen av interaksjonen.¹²

Motforestillinger mot kategoriseringen og metaforene

Typologisering og metaforer brukes her som mentale redskap hvor det abstraheres fra en levd virkelighet. De er hjelpemidler til å lede oppmerksomheten mot dialogprosesser av ulik

¹² En kan også spekulere på om betydningen av avslutningen kan settes i sammenheng med tenkning om narrative strukturer som en måte å ordne erfaring og mening. Stern (1995:82-93) har vært opptatt av at små barn lagrer sine interaksjonserfaringer ved hjelp av en type narrativ struktur, hvor relasjonserfaringene ordnes i en begynnelse, midte og avslutning, samtidig som disse momentene ledsages av følelser. I de delprosessene jeg transkriberte var også mulig å skille ut med en begynnelse og en slutt. Dette er også i tråd med Schibbye (2002:107) som peker på at samspillsekvenser observert i en undersøkelse av ektefellesamspill hadde en begynnelse, et høydepunkt og en avslutning.

kvalitet, og på den måten fungerer som analytiske redskap til å få fram teoretisk relevante skiller.

Det kan reises motforestillinger mot å bruke dikotomiserte typologier, slik jeg har gjort, fordi de forenkler og dekker til nyanser og variasjon. De kan også innby til en svart-hvitt eller riktig-galt tenkning. Ettersom undersøkelsen har en kritisk intensjon med utgangspunkt i anerkjennelsesbegrepet, vil det nødvendigvis ligge et normativt perspektiv i bunnen. Det er vanskelig å tenke seg at det er mulig å finne helt nøytrale betegnelser. Jeg innser at innenfor en pedagogisk kontekst, hvor det foreskrivende og måltenkning står sterkt, med en sterk fokusering på hvordan ting **bør** være,¹³ kan de trange mønstrene lett bli ensidig negativt oppfattet, mens de romslige bli sett som idealet man bør rette all oppmerksomhet mot. Den normativt ladede metaforbruken kombinert med gjenkjenning i forhold til egen praksis, kan også avstedkomme motstand i betydningen at mottageren ensidig nedvurderer og ikke ser på de trange mønstrene med åpenhet og interesse.

Som jeg skal komme tilbake til i senere drøftinger er trange mønstre svært gjenkjennelige i forhold til vanlige pedagogiske interaksjonsmønstre, og det virker rimelig at de forekommer i ulike variasjoner i alle relasjoner. Dette gjenspeiles i tabellene nedenfor og i beskrivelsene i senere kapittel, hvor trange mønstre viser seg å forekommer innenfor alle de observerte dyadene. Eventuell motstand eller mental distansering vis a vis disse, vil gjøre det vanskelig å utvikle selvrefleksivitet i forhold til interaksjonsmønstre som er vanlig i pedagogisk praksis.

Det kan være grunn til å presisere at metaforene ikke brukes som karakteristikk av personer, men av interaksjonsprosesser. Hovedhensikten er å avdekke forskjeller i opplevelseskvalitet mellom ulike dialogprosesser, innen en relasjon. Det er hva som karakteriserer samspillet **mellom partene**, hvordan barn og voksen gjensidig påvirker hverandre, som bidrar til om samspillet blir trangt eller romslig. Som jeg påpekte innledningsvis, er de kontrasterende kategoriene tenkt som **forsøksvise mentale redskap**, og ikke som instrument for å kvantifisere og måle relasjoner mer generelt. Som beskrivelsene i kapittel 7, 8, 9 vil illustrere, er dialogene prosessuelle fenomen, hvilket vil si at de er foranderlige både innenfor kortvarige forløp og innen relasjoner som varer over tid. Uten bevissthet om nivåene og kompleksiteten i relasjonsarbeidet, kan det å bruke disse kontrasterende metaforene fungere låsende.

6.6.1 Tendenser i fordeling av kommunikasjonsmåter og interaksjonsmønstre

For å danne meg et bilde av forskjeller innad i delprosessmaterialet, foretok jeg en grovopptelling ang. hvordan de observerte delprosessene fordelte seg på de to mønsterkategoriene, basert på de 52 delprosessene for hvert barn. Det kan være ”farlig” å sette opp tallstørrelser i tabeller, fordi det innbyr til en oppfatning av presisjon/nøyaktighet som undersøkelsen ikke gir grunnlag for. Det må derfor understrekes at prosentberegningene **ikke** brukes for å trekke konklusjoner om mengder eller grad. Hensikten var å få et **inntrykk av variasjonen innad** i materialet, som evt. kunne danne grunnlag for utvelgelse ut fra intern variasjon.

De kvantitative analysene brakte fram skiller, i den forstand at begge førskolelærerne kom inn i henholdsvis trange og romslige mønstre med alle de observerte barna, og at det var variasjon mellom barna innen en og samme barnehage (jfr. tabell 6.6.a og b). Dette var en nyttig støtte

¹³ Se Jackson (1971), Mc Lean (1991), se også drøfting i kapittel 10.

når det på et senere tidspunkt skulle velges ut dyader for å beskrive kvalitative forskjeller i dyadisk samspill over tid. På denne måten fungerte de tallmessige sammenligningene som retningsgivende for videre resonnement.

Ettersom kvantifiseringen ikke var planlagt i design og utvalg, er det grunn til å lese de enkelte tallene med stor forsiktighet, og være varsom med å sammenligne tallstørrelsene på detaljnivå. Hverken utvalg av barn eller utvalg av delprosesser gjør at vi kan trekke noen entydige konklusjoner på grunnlag av disse tallene. Jeg minner om at bare en tredjedel av barna i gruppen ble observert, 6 i barnehage A og 8 i B. Kjønnfordelingen er også skjev, med bare 1 gutt blant de observerte i A og bare 2 jenter blant observasjonsbarna i B, noe som kanskje også ligger bak en del av variasjonen som denne tabellen antyder. Forskjellene som mellom barnehagene kan i tillegg til utvalgsfaktorene, også ha sammenheng med førskolelærernes ulike erfaringer. Førskolelærer i barnehage A hadde allerede vært med på et tidligere prosjekt, mens førskolelærer i barnehage B var ny. Den høyere % av romslige mønstre i barnehage A kan være et resultat av læring gjennom tidligere prosjekterfaring. Men den kan også ha sammenheng med at færre dyader ble observert, og at evt. forskjeller ville jevnet seg med likt antall dyader.

Jeg ble interessert i å se om det kom fram mer variasjon når man kategoriserte på grunnlag av forløpet/prosessen sammenlignet med når fokus var mest på den voksnes kommunikasjonsmåter, og foretok en rangsfordeling av de to grupperingsmåtene basert på a henholdsvis kommunikasjonsmåter og mønstre i prosesser. Som vist i tabell 6.6.a og 6.6.b brakte sammenligningen fram nye ulikheter, både mellom barna og mellom førskolelærerne.

Det jeg ser som spesielt interessant når en sammenligner de to måtene å analysere materialet på, er at prosenten blir systematisk **lavere når en legger kategorisering av hele prosessen og hvordan den slutter til grunn**, i motsetning til bare å se på førskolelærers kommunikasjonsmåter. I begge barnehagene er bildet mer "positivt" hvis vi bare karakteriserer samspillet ut fra det som er notert om voksnes kommunikasjon, uten å legge vekt på hvordan den slutter for barnets vedkommende. Ved å legge mønstergrupperingen til grunn, blir helhetsbildet både mer "nøkternt", i betydningen mindre anerkjennende, men også mer variert mellom ulike dyader.

Tabell 6.6.a
Rangfordeling av mellom barna i barnehage A,
 prosent av anerkjennende og ikke-ankjennende kommunikasjonsmåter
 og romslige og trange mønstre i hvert barns delprosesser

Barn	Voksnes kommunikasjonsmåter		Mønstre i dialogforløpet		N
	An.kom.	Ikke-an.kom.	Romslig	Trangt	
Anne	97	3	92	8	49
Fredrik	96	4	90	10	53
Siri	92	8	79	21	54
Char-lotte	92	8	73	27	53
Kristin	77	23	53	47	49
Ragn-hild	60	40	33	63	49

N* = antall delprosesser på hvert barn

Tabell 6.6.b
Rangfordeling mellom barna i barnehage B,
 prosent av anerkjennende og ikke anerkjennende kommunikasjonsmåter,
 og romslige og trange mønstre i hvert barns delprosesser

Barn	Voksnes kommunikasjonsmåte		Mønstre i dialogforløpet		N
	An.kom.	Ikke-an.kom.	Romslig	Trangt	
Marius	70	30	48	52	50
Tuva	63	37	40	60	49
Patrick	63	37	39	61	51
Ali	62	38	38	62	54
Thomas	53	47	31	69	54
Philip	48	52	25	75	52
Julie	48	52	19	81	53
Jørgen	42	58	19	81	53

N* = antall delprosesser på hvert barn

En viktig konklusjon sammenligningene innbyr til, er at en bør være forsiktig med å vurdere kvaliteten i samspillet ved bare å studere pedagogens eller den voksnes væremåter. Hvis jeg f.eks. bare hadde observert dette, og regnet gjennomsnittskårer for førskolelærer A og B, ville dette gitt et mer "positivt" helhetsbilde av relasjonserfaringene, samt dekket til mye av den variasjonen som kommer fram mellom dyader og mellom enkeltbarn. En konklusjon vi kan trekke er at når interaksjonsprosesser blir integrert i et nytt nivå av sosial kompleksitet (jfr kp.1.2.1), nemlig relasjoner som varer over tid, så blir bildet mer sammensatt og komplekst.

Når det gjelder trinn 3 i analysearbeidet, hvor fokus er på gruppering av dyadiske forskjeller, vises til redegjørelsen på begynnelsen av kapittel 9.

6.7 Framstilling av dialogprosesser - bruk av eksempler

Den forgående drøftingen om hvordan ulike analysegrep skaper kvalitativt ulike bilder av samspillsprosessene, belyser også argumenter fra nyere vitenskapsdebatt om at framstillingen ikke sees atskilt fra selve innholdet som formidles. "Writing is also a way of "knowing"- a method of discovery and analysis. By writing in different ways, we discover new aspects of our topic and our relationship to it. Form and content are inseparable".¹⁴ Hvis jeg ville formidle "flavouren" av delprosessene og hvordan de kunne oppleves fra barnets synspunkt, ble det utilstrekkelig å bare gjengi tallmessige fordelinger og abstraherte oversikter (se også kapittel 10.5.3 for ytterligere drøftinger av framstillingsform).

Det viktigste datamaterialet jeg hadde "skrevet fram" for å bruke Lenz Taguchis uttrykk,¹⁵ var delprosessene, som kunne betraktes som korte tekster. Ved å gå fram og tilbake mellom

¹⁴ Richardson (1994:516)

¹⁵ Lenz Taguchi (2000) bygger på samme ide som Richardsons i sin avhandling, og bruker formuleringer som "De innebörder och betydelse som jag skrev fram" (ibid:148), og senere... "framskrivandet av data" (ibid:158).

tallmessige oversikter og delprosessbeskrivelsene, kom det fram nye fasetter. Jeg erfarte at de ulike framstillingene ikke formidlet samme mening. De var ikke nøytrale i forhold til å forstå det som foregikk dialogen, og på den måten bekreftet erfaringene Richardsons poeng: "Language does not "reflect" social reality, but produces meaning, creates social reality. Different languages and different discourses within a given language divide up the world and give it meaning in ways that are not reducible to one another".¹⁶

I lys av dette synspunktet er det nærliggende å spørre om vektleggingen på måling og kvantitative framstillinger i vesentlig grad har bidratt til at pedagogisk forskning har vært lite opplysende når det gjelder å se barnet som subjekt og forstå den opplevelsesmessige siden av dialoger i barnehage/skole. Forsknings-artikler og rapporter har inneholdt lite dokumentasjon og fenomennærhet til hvordan samspill kommer til uttrykk i konkrete, levde dialogprosesser mellom voksne og barn. Og i den grad dyadiske relasjonsforskjeller er undersøkt, så har ikke analysen vært basert på deskriptive prosessdata, men på at pedagoger selv eller andre har vurdert forholdet basert på f.eks. Q-sortering, sortering av utsagn som beskriver karakteristiske trekk ved relasjonserfaringer.(jfr.kapittel 3.2.3.1)

Ut fra intensjonene om å legge fram deskriptiv dokumentasjon og lede oppmerksomheten mot kjennetegn ved dialoger hvor barn blir møtt mer åpent i forhold til opplevelsesmessige sider, var det altså nødvendig å gi materialet en form som tok vare på dette. En framstillingsform dominert av kvantitative analyser av voksnes kommunikasjon vil kunne bidra til å opprettholde et bilde av dialogen, som noe den voksne ensidig styrer og kontrollerer, og barnet som en reaktiv brikke, et "offer" for den voksnes gjøren og laden. Barnet som et konkret opplevende og handlende individ, ville igjen bli usynlig.

For å ta vare på dette hensynet har jeg basert framstillingen i kapittel 7,8 og 9 på **delprosesseksempler** kombinert med fortolkende kommentarer, både i den fortløpende teksten og i en vedlagt eksempelsamling.

Bruken av eksempler kan knyttes til Løvlies argumentasjon om hvordan eksemplet kan ha det han kaller "emosjonell ladning",¹⁷ i den forstand at det åpner for ny erfaring og vekker en person til hans følelse av originalitet. Han peker også på at eksempler har en potensiell estetisk funksjon, i den betydning at de stimulerer fantasien og tillater nye elementer å bli brakt inn. Når jeg gjengir eksempler som et stykke tekst, og fortolker dem i stedet for å framstille dem som idealer eller modeller som skal kopieres, innbys leseren til å ta inn partenes intensjoner og opplevelser. En fortolkende analyse både sannsynliggjør og synliggjør det som kan ligge bak ytre handlinger, impliserer at det er ikke nødvendigvis bare en måte å se dialogprosessene på. På denne måten tar framstilling via fortolkning av eksempler vare på prosjektets hermeneutiske intensjon om å berike forståelsen (jfr. kapittel 4).

Eksempler er altså velegnet til å berøre følelsesmessige krefter, for eksempel skape innlevelse og identifikasjon evt vekke sinne eller oppgitthet. Slike opplevelsesmessige reaksjoner kan bidra til bevisstgjøring av holdninger det ellers ville være vanskelig å komme i kontakt med. I den grad dette skjer, fungerer fortolkning av eksempler i tråd med undersøkelsens intensjon om bevisstgjøring i forhold til praksis.

¹⁶ Richardson (1994:518)

¹⁷ Løvlie (1993:85) "Examples have a force, an emotional charge as it were, but it is not normative". Se også Løvlie (1997).

6.7.1 Forsøk på å få fram barns perspektiv

Nok en grunn til at jeg har valgt eksempelformen, er for å få fram barns opplevelse og perspektiv, selv om det som forsker i prinsippet alltid er problematisk å gjengi noe ut fra barns posisjon.¹⁸ I undersøkelser som inkluderer barn eller andre grupper med lav status i vårt samfunn, - et typisk aspekt ved barnehagearbeid - er det en fare for at man faller inn det Thorne¹⁹ kaller en "a study down approach", eller anlegger en holdning som Knupfer kaller "adult-centrism".²⁰ I forskerposisjonen ligger det definisjonsmakt, og den kan brukes bl.a. i skriftlig framstilling slik at barn (eller personale) blir forsvaket eller på andre måter redusert.

Ut fra prosjektets kritiske intensjon er det et dilemma både å skulle synliggjøre evt. underminerende krefter barn blir utsatt for i dialogen, og samtidig få fram barnas eget perspektiv; altså deres kapasitet til å tre fram som et subjekt på tross av at de evt. opplever avkrefteende dialogprosesser. I gjengivelsen av trange prosesser, som fortolkes i retning av å virke devitaliserende, beskrives barns reaksjoner med uttrykk som tilbaketrekking, forvirrede ansiktsuttrykk, slår øynene ned, forskrekkelse o.l. Enkelte vil kanskje hevde at denne måten å framstille barna kan bidra til et ensidig bilde av dem som mer sårbare overfor voksnes kommunikasjon enn de i realiteten er. Jeg har for eksempel ikke observert dem i lek alene eller sammen venner hvor de kanskje parodierer eller opponerer mot voksne. Selv om jeg forsøker å få fram deres selvstendige bidrag i dialogprosesser, kan selve fokuset på voksen-barn dialogen komme til å "forsvake" dem; dette fordi undersøkelsen ikke rommer like mange beskrivelser av kreativitet og motstandsstrategier barn tar i bruk i lek med hverandre.²¹

Framstillingen av delprosesseksemplene viser hvordan barn er opptatt av det konkrete, det som rundt dem her og nå, ved at de har sin oppmerksomhet mot for eksempel appelsinbåter, bribroer, påskekyllinger, fargestifter, salamipølser, enhjørninger, julekalendre eller mellomleggspapir, for å nevne noe. Det er med utgangspunkt i disse konkrete tingene dialogene starter. Fra et voksent og pedagogisk perspektiv kan alt det konkrete barn fokuserer på virke betydningsløst og lett å bagatellisere. Men nettopp de konkrete tingene barn retter oppmerksomheten mot, utgjør inngangsporten til hva de er opptatt av. Er ikke voksne fokusert og tilstede der, vil mye av det barn opplever gå hus forbi. Derfor må de samme briboatene og salamipølsene etc. inn i framstillingen, hvis innholdet skal formidle forståelse for hva som inngår i dialogprosesser hvor barns opplevelse blir gyldiggjort.

Som nevnt før, utgjør de nonverbale signalene en stor del av kommunikasjonen i delprosessene. Men i framstillinger i forskningssammenheng settes disse i parentes,²² - en tradisjon jeg også har fulgt i mine transkripsjoner. Slik kan våre voksne skrivekonvensjoner lede oppmerksomheten bort fra det som potensielt er det viktigste i kommunikasjonen, fra barns opplevelsesmessige synspunkt. Kanskje burde jeg ha funnet en annen måte å gjengi "teksten", slik at det som er viktig for barn, hadde kommet mer til sin rett?

¹⁸ Pedagogisk Forskning i Sverige nr. 1-2 2003, har som samletema "Barns perspektiv og barnperspektiv", og alle artiklene inneholder varianter av problematisering av hva barns perspektiv betyr i forskningssammenheng.

¹⁹ Thorne (1993:12)

²⁰ Knupfer (1996:139)

²¹ Flere nyere studier basert på observasjon i barnehage, peker på hvordan barn bruker humor for eksempel i påkleddingsituasjoner (Bjerke 2001), og ved måltidet (Hildershavn 1999) som en måte å yde motstand og påvirke de voksne. I en undersøkelse av dialog i en matematikk time, illustreres hvordan barn skifter sjanger til humor, når de ikke vet svaret eller vil opponere mot lærerens krav (Lerman 1996)

²² Se Knupfer (1996)

Barns stemme og uttrykksmåte gies relativt sett lite autoritet i vårt samfunn. En motforestilling jeg har hatt mot å gi stor plass til beskrivelser av barns ord og nonverbale uttrykk, er at de taes imot ut fra en holdning av "voksensentretthet". Ut fra en slik posisjon vil både språkformen i eksemplene - lite og delvis feil ordbruk- samt de konkrete tingene de manipulerer og snakker om - kunne bli sett som mer komiske enn som interessant forskningsdokumentasjon. I det lyset kan eksemplene også bli lest som "søte"/morsomme historier om barn, hvis hensikt det er å "krydre" teksten - og ikke som en adekvat gjengivelse av meningsskapende prosesser barn deltar i ut fra sine forutsetninger. Min hensikt er altså ikke at eksemplene primært skal forstås som morsomme, evt. søte historier fra praksis. De er ment som et bidrag til å skjerpe oppmerksomheten mot konkrete samspill hvor barn i barnehage uttrykker sin subjektivitet i møte med voksne.

6.7.2 Barnehagebasert dokumentasjon.

Eksemplene brukes også som empirisk dokumentasjon av teoretisk baserte fortolkninger; altså gir mening til teoretiske begrep og resonnement ut fra barnehagebaserte data. Et spørsmål i denne sammenheng blir hvor mange eksempler det er nødvendig å ta inn. Jeg har i tidligere artikler,²³ brukt ett **enkelt eksempel** som utgangspunkt for å få fram teoretisk relevante poeng, og erfart at et eksempel kan inneholde rike muligheter for fortolkning og meningsskapning. I avhandlingsteksten er det tatt inn relativt mange eksempler (46), og henvist til enda flere gjennom den vedlagte eksempelsamlingen (214).²⁴ Eksemplene er strategisk valgt for å få fram både variasjon og likhet på tvers av ulike delprosesserna og dyader.

Noen vil kanskje spørre hvorfor ikke flere evt. alle 730 er tatt med som vedlegg? Og hvordan har jeg valgt ut de som er tatt inn? Jeg viser til det jeg har sagt tidligere om å få fram variasjon. De som er tatt med, er de jeg anså nødvendig for å belyse teoretisk interessante forskjeller innad i delprosessmaterialet. Hvis jeg skulle tatt med alle, ville framstillingen lett blitt uoversiktlig å finne fram i, samt at de forskjellene jeg var interessert i å framheve, kanskje hadde blitt borte i mengden av beskrivelser. Prosjektets problemstilling var jo heller ikke å beskrive i detalj alle de utvalgte relasjonene. Hensikten med å samle data på disse dyadene var å få et praksisnært observasjonsmateriale som kunne danne utgangspunkt for å komme fram til kjennetegn ved anerkjennende dialoger i barnehagesammenheng; prosesser som fortolket i lys av de teoretiske antagelsene formidlet at barns opplevelsesverden er gyldig.

Motforestillinger mot å ta med såpass mange som jeg gjør, kan være at framstillingen blir "redundant"/overflødig, og kanskje skaper kjedsomhet hos leseren i stedet for økt bevissthet. Mengden eksempler kan også kritiseres fordi det tyder på påvirkning fra et paradigme hvor man antar at sannheten kan bekreftes eller avkreftes ved henvisning til mengdeangivelse, altså at antallet eksempler er tenkt brukt som "bevis" på at analysen er sann.

I en deskriptiv studie er meningsrikdommen viktig.²⁵ Ettersom det finnes få deskriptive barnehageundersøkelser som systematisk fokuserer dyadisk samspill, og ingen som har hatt det samme teoretiske utgangspunktet, har jeg sett det som viktig med en fyldig dokumentasjon.

²³ Bae (1987b, 1992)

²⁴ De som er gjengitt som en del av teksten er gitt nummer ut fra underoverskriftene i kapitlet. Eksemplene som finnes i den vedlagte eksempelsamlingen, er nummerert fra 1-214.

²⁵ Larsson (1994:172)

KAPITTEL 7

ROMSLIGE OG TRANGE INTERAKSJONSMØNSTRE I: FOKUS PÅ SAMTALER

7.1 Innledning

Hensikten med dette og neste kapittel er å løfte fram kjennetegn ved voksnes væremåte og barnas kommunikasjon i delprosesser som er kvalitativt ulike med hensyn til om barn får mulighet til å erfare at egen opplevelse er gyldig. Evt. individuelle forskjeller trekkes ikke inn, da det vil bli behandlet i kapittel 9. Som tidligere nevnt kom jeg etter hvert fram til to mønsterbetegnelser, som jeg brukte som analytiske kontraster, nemlig romslige og trange mønstre. Framstillingen fokuserer hvordan romslige og trange mønstre kan komme til uttrykk rundt de 4 undergruppene som jeg delte samtalerne inn i (jfr. tabell 4.4.b). Den oppsummerende drøftingen av kvalitative kjennetegn kommer på slutten av kapittel 8, etter at ulike mønstre angående lek/humor, grensesetting og praktisk samarbeid er blitt presentert.

Ved å løfte fram de enkelte delprosessene og beskrive dem hver for seg, virker samspillet roligere og mer entydig enn det i praksis er. Som illustrert i kapittel 5, foregår dialogene i en atmosfære preget av raske skift, både når det gjelder hvilke barn som er i fokus og hvilket tema det snakkes om. En samtalesekvens kan i neste øyeblikk bli etterfulgt av en grensesettings-interaksjon, eller avløst av en praktisk samarbeidssituasjon eller en lekende-humoristisk dialog. Dette er en del av den kontekstuelle atmosfæren som alle samtalerne foregår innenfor, og som ikke blir så tydelig når jeg i dette kapitlet løfter fram enkelte samtaleforløp og samspillsmåter innenfor disse.

7.1.1 Generelt om samtalekategorien

Når barn i barnehage deltar i samtale med voksne er disse ofte kortvarige interaksjoner, noen ganger bare med noen få utvekslinger før evt. andre barn kommer inn, temaet skiftes eller oppmerksomheten går til noe annet. De er sjelden lengre dialoger omkring et og samme tema, slik vi forbinder med samtale mellom voksne.

I en del tidligere forskning fra barnehager er det pekt på at det språklige samspillet er av instrumentell karakter, og at det er relativt lite samtale mellom voksne og barn (jfr. kp.3). I mitt materiale utgjør samtale en relativt stor prosent (69%, N=504). Dette kan forstås ut fra både ut fra hva som ble definert som samtale, datainnsamlingsmetoden og utvalgsfaktorer. Minimumsgrensen for hva som ble definert som samtale, var at det var minst 3 trekk ("moves") mellom voksen og barn. Et initiativ fra enten voksne eller barn måtte bli svart på av den andre parten, og dette igjen registrert som mottatt av førstemann for at det ble kalt en samtale.

Den analysemetoden (jfr. kapittel 4.5) jeg brukte fanget altså inn sekvenser som inneholdt både verbal og nonverbal kommunikasjon. Delprosessmaterialet illustrerer at i barnehagebarns samtaler utgjør ordene bare en liten del av interaksjonen. Barna handler

(berører, manipulerer) i forhold til konkrete ting samtidig som de sier noe, og dette, kombinert med ulike typer nonverbale/paralingvistiske signaler, utgjør viktige ingredienser i deres deltagelse i samtale. På dette grunnlaget er det dekkende å si at barn deltar i **samtalehandlinger**.¹ Mine observasjoner er i tråd med Knupfers² poeng om at barns måte å kommunisere og skape mening er det hun kaller ”polymodal”. Barna bruker mange forskjellige modi samtidig. Hvis jeg bare hadde lagt vekt på det verbale eller ordene, så ville det sannsynligvis vært vanskeligere å oppfatte enkelte av interaksjonene som samtaler.

Noen av interaksjonene var så korte at jeg noen ganger var i tvil om det hadde vært en liten samtale. Ved å spole videoen tilbake, kunne den imidlertid registreres. Prosjekter hvor en ikke har brukt videokamera som hjelpemiddel, vil nødvendigvis ha vanskelig for å fange opp og beskrive interaksjoner av så kortvarig karakter.

En grunn til at samtalekategorien ble den største i min undersøkelse, har sannsynligvis sammenheng med utvalgssituasjonene, fordi både samlingsstund og måltidssituasjonen skaper relativt gode forutsetninger for samtale. Hadde jeg valgt å observere i uteleken eller i garderoben ville kanskje samtalekategorien vært mindre, og praktisk samarbeid og leketemaet utgjort en prosentvis større del.

For å gi en oversikt presenteres innledningsvis en tabell med stikkord som antyder hva som skjer i de ulike samtalevariantene (jfr. tabell 7.1a).

Tabell 7.1a
Oversikt over romslige og trange mønstre rundt ulike samtaletema

SAMTALETEMA	ROMSLIG	TRANGT
Fortelle historie	Gjensidig glede ved å dele en opplevelse, historie	Spørsmål og avsporing
Fokus på mestring	Rom for å vise hva en kan og uttrykke det på sin måte	Fokus på resultat, definerende ros
Søke-dele kunnskap	Gjensidig kunnskaps-utveksling	På jakt etter ett svar
Selv-representasjon	Ok å si ifra om egne behov, synspunkt, markere forskjellighet	Opplevelsen må godkjennes av andre

I det følgende skal jeg beskrive og fortolke hva som inngår i disse mønstrene.

7.2 Ulike varianter av romslige samtalemønstre

7.2.1 Gjensidig glede ved å dele opplevelse

¹ Jeg har også andre steder se for eksempel Bae (1996:19) illustrert hvordan samtalene kan forstås som ”samtalehandlinger.”

² Knupfer (1996:135)

I en del interaksjoner var det eksplisitt fokus på en opplevelse barna hadde vært med på eller skulle være med på, eller det kunne være at de gjenga en historie eller fortelling de hadde hørt. Noen ganger besto dialogen bare av noen få replikker, andre ganger utviklet det seg til en "lengre" historie.

Eksempel 7.2a kan illustrere et romslig mønster:

Eks 7.2a: ".." så kjørte vi sånn stor radioaktiv bil"

Det er under samlingen, og de snakker om ulike land og assosiasjoner i forlengelsen av det.

Charlotte: "Du, du" (*høy, klar stemme, appellerende tonefall, ser direkte på førskolelærer, gjentar*): "Liv!" (*oppfordrende tonefall*): "Du.. i Tyskland.."

Førskolelærer: "Charlotte" (*oppfordrende stemme, inviterende tonefall*).

Charlotte: ".. så kjørte jeg sånn stor radioaktiv bil... og liten, den kunne jeg kjøre alene" (*stemmen daler, blir litt mer forsiktig, fikler med smykket sitt, veksler mellom å se på førskolelærer og ned på smykket sitt, forventningsfullt uttrykk*).

Førskolelærer: "Ååhhh" (*innlevende, bekreftende stemme og tonefall, konsentrert lyttende holdning, ser direkte på Charlotte*).

Charlotte: "Pappa kjørte den store" (*lav, fortrolig stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Åh, sier du det" (*samme innlevende stemme og tonefall*).

(➤Et annet barn prøver å komme inn, men blir hysjet ned).

Charlotte: (*sier noe lavt og uforståelig*).

Førskolelærer: "Var det spennende?" (*interessert, spørrende stemme og tonefall*)

Charlotte (*ser smilende og blidt på førskolelærer, nikker og sier*): "Og pappa kræsja hele tida" (*blidt tonefall og uttrykk, ser forventningsfullt på førskolelærer*).

Førskolelærer (*mens Charlotte snakker*): "Hva var gøyest? Var det gøyest å kjøre den lille alene eller den store sammen med pappa?" (*interessert, spørrende tonefall og stemme*).

Charlotte: "Den store sammen med pappa" (*lav, fortrolig stemme og tonefall, kaster et forventningsfullt blick på førskolelærer, ser blidt ned på smykket sitt som hun hele tiden sitter og fikler med*).

Førskolelærer: "Jaah,..akkurat" (*bekreftende, lav stemme, konkluderende tonefall. Hun gir oppmerksomheten til et annet barn*).

Dette eksemplet får fram flere aspekter som også går igjen i andre romslige samtalemønstre. Jenta tar et klart initiativ til å ville dele, og forsøker med ivrig stemme og inviterende tonefall å få førskolelæreres oppmerksomhet. Den voksne på sin side samler sin og de andre barnas oppmerksomhet ved å si navnet hennes med oppfordrende stemme og inviterende tonefall. Hun inntar en lyttende holdning, og kommer med korte empatiske uttrykk, som samstemmer

med barnets opplevelsesmessige stemning, formidlet gjennom stemme, tonefall og blikk. Førskolelærer skjærer deres interaksjon ved å hysje ned et annet barn som prøver å ta ordet samtidig, og vi ser av forløpet av jenta får delt sin opplevelse.

Det er verdt å legge merke til at i den grad førskolelærer stiller spørsmål, er det med interessert stemme og tonefall, og hun fører ikke inn noe nytt tematisk, men tar utgangspunkt i det barnet selv bringer fram. Interessant er det også at førskolelærer velger å overhøre barnets ukorrekte uttryksmåte (jfr. "radioaktiv bil"). Hun gjør ikke noe nummer ut av dette, verken ved å rette på det eller på annen måte kommentere på "feilen", men fortolker det jenta sier på en velvillig og forståelsesfull måte. I sin fokuserte og lyttende væremåte lar hun seg heller ikke distrahere av at jenta hele tiden sitter og tvinner på smykket sitt. Basert på fortolkning av barnets nonverbale signaler uttrykker disse nærhet, tilstedeværelse og fornøydhets. Samtalen avrundes med at førskolelærer lar stemme og tonefall gå ned, før hun lar oppmerksomheten gå til et annet barn.

Blant de romslige mønstrene er det også eksempler hvor partene ikke helt forstår hverandres intensjoner til å begynne med (jfr. eksempel 7.2b).

Eks 7.2b: "Hva var det du skulle si?"

Det er under samlingen, og de snakker om Karius og Baktus og hvordan de snakker sammen.

Førskolelærer (*henvender seg til Julie som har sittet og rukket opp hånden, sier*): "Julie, hva tror du dem sier?" (*intens engasjert stemme, oppfordrende tonefall, lener seg framover og ser på Julie med et spørrende uttrykk*).

Julie (*tar hånden raskt ned, ser tankefullt ut i været, sier*): "Mmmh" (*biter seg i leppa, kaster et prøvende blikk på førskolelærer, ser så ut i været igjen*).

Førskolelærer: "Hva var det du skulle si?" (*undrende stemme og tonefall*).

Julie (*blir sittende og se ut i været, beveger blikket, biter seg i leppa, ser ut som hun tenker grundig*).

Førskolelærer: "Var det noe med Karius og Baktus?" (*mild, lavmælt stemme, undrende tonefall*).

Julie (*ser tenksomt framfor seg, og sier mens hun løfter blikket og ser på førskolelærer*): "Nei, men det var da jeg var på sirkus, så var det ordent... ordent... ordentlige sånne elefanter" (*lavmælt, men tydelig stemme, virker som hun anstrenger seg for å få sagt det hun ville si, ser på førskolelærer med et usikkert blikk*).

Førskolelærer: "Hadde dem tenner'a?" (*lys, vennlig stemme, interessert, spørrende tonefall*).

Julie (*ser forventningsfullt på førskolelærer, begynner å smile, slapper av i kroppen, retter ryggen og sier*): "Åhja, sånne som ba... ba... bare strekte seg ut" (*lys, ivrig, forventningsfull stemme, inviterende tonefall, ser litt prøvende på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Sånne som... tenner som strekte seg ut sånn?" (*interessert, ivrig stemme, undersøkende tonefall*).

Julie (*sitter og ser konsentrert og forventningsfullt på førskolelærer, sier nesten uhørlig*): "Jah".

Førskolelærer: "Tenkte du på de tenna der, nå?" (*forbauset, lys stemme, ser på Julie med overrasket uttrykk, sier*): "Åh, Guri Malla! Tenkte du på at hvis elefanten sku' pusse tenna sine..." (*lys, lattermild*).

stemme og tonefall, smilende uttrykk, slår seg på låret).

Julie (*nikker blidt og ivrig, ser smilende på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Åh, da må den ha stor tannbørste!" (*samme tonefall og uttrykk som over*).

(Almen latter blant barna)

Her stiller den voksne et spørsmål ut fra det temaet hun er opptatt av, og på en måte som synes å overraske barnet. Fortolket ut metakommunikative signal - flakkende, usikker blikkontakt, biter seg i leppa- synes jenta å bli noe uskikker. Men ved å følge dialogprosessen ser vi at den voksne "henter seg inn igjen", i den betydning at hun innstiller seg mer i forhold til barnets opplevelsesmessige signaler og gir barnet en ny sjanse. I forhold til Schibbys begreper om selvrefleksivitet /selvavgrensning(jfr. kapittel 2) kan vi si at hun avgrensner sin spørrende holdning og i prosessen blir mer innlevende med stemme, tonefall og ansiktsuttrykk. Ut fra disse forutsetningene er det som jenta samler sin mentale kraft, tar sjansen på å skifte samtale emne og fortelle om noe hun har opplevd. Hun får kontakt med egen tanker, og bringer fram det hun ville si. I løpet av samtalen kommer den voksne tilbake til sitt tema, og nå svarer jenta ut fra sin erfaring. Slik dialogen utvikler seg er begge med å bestemme forløpet i samtalen.

En lyttende holdning kombinert med kommentarer som ikke bringer inn noe nytt, kommer også fram i andre samtaler - både fra samlingen og fra måltidet (eks.1,2,3). Jentene i disse eksemplene er snart 6 år, og viser i mange situasjoner stor kreativitet og iver etter å fortelle. Historiene deres kan inneholde både logiske og språklige uklarheter, overdrivelser og usannsynligheter. Førskolelærer på sin side har toleranse for dette. Hun lytter oppmerksomt og innlevende, og skjerner den pågående interaksjonen når andre barn vil si noe samtidig. I den grad hun parallelt med den lyttende holdningen kommenterer språklig på innholdet i fortellingen, er det kun for å gjenta, følge opp eller klargjøre noe av det barnet sier.

Hvis en bare fokuserer på det språklige aspektet her, kan det se ut som den voksne inntar en passiv holdning i og med at hun ikke kommer med mange språklige kommentarer, eller bringer inn nye momenter. Men analysen av detaljene og fortolkningen av nonverbale signaler avdekker en meget konsentrert, oppmerksom og lyttende posisjon. De verbale kommentarene er tydeligvis helt "to the point", i den forstand at de bidrar til at barnet greier å følge opp sin intensjon, og får delt sin "historie". Den voksnes medlevelse og velvillige fortolkning synes å skape en dialogisk ramme hvor jentene trer fram som "historiefortellere", som er i stand til å føre "lengre" samtaler og formidle opplevelser på en måte som engasjerer andre rundt.

Andre samtaler inneholder åpne spørsmål om hva barna har vært med på, og i et eksempel (eks.4) forteller en gutt om noe han ikke får til. Den voksne tar hans perspektiv på alvor og kommer han i møte med ved å komme med et forslag til oppfølging.

Det er interessant å se at noen "samtaler" inneholder få ord. Dette observeres når barn med minoritetsspråklig bakgrunn deltar. Her kan samtalen eksempelvis bestå i en engasjert og interessert utveksling med fokus på handlinger eller ting de viser fram (jfr. eks 7.2c)

Eks 7.2c: "Skal du kjøre litt med racer bilen da?"

Det er under samlingen. Patrick står framme hos førskolelærer, og har vist fram en bil han har med seg. Førskolelærer og Patrick ser litt på hverandre.

Førskolelærer: "Skal du kjøre litt med racer bilen din da?" (rolig, interessert, stemme, spørrende tonefall, sitter framoverlent, ser på han med et interessert uttrykk).

Patrick (bøyer seg umiddelbart ned, setter seg på huk, sier): "Jaah" (fornøyd, ivrig stemme, bekreftende tonefall).

Førskolelærer: "Får vi se" (mild, rolig stemme, oppfordrende tonefall).

Patrick (sender bilen, ivrig avgårde, fornøyd ansiktsuttrykk).

Førskolelærer: "Oojj!" (innlevende, imøtekommende stemme og tonefall, fortsetter): "Den kjørte fort!" (imponert stemme).

Patrick (fortsetter å kjøre bilen litt fram og tilbake på gulvet, beveger seg ivrig og fornøyd etter bilen).

Førskolelærer: "Den skrensa, Patrick" (innlevende stemme, konstaterende, avrundende tonefall).

Patrick (reiser seg fra gulvet, kikker på henne et øyeblikk, snur seg så og begynner å gå tilbake til plassen sin).

Ut fra en litt avventende start, kommer førskolelærer gutten i møte ved å fokusere på tingen han er opptatt av. Gjennom felles fokus på racer bilen blir han møtt med innlevelse og får anledning til å dele sin glede med henne. Den voksnes interesserte tilstedeværelse og korte kommentarer kommuniserer forståelse for det som betyr noe for han, og han på sin side kommuniserer iver og fornøydhet tilbake. På denne måten skaper samspillet et rom hvor han får delt noe viktig fra sin opplevelsesverden. Når han har holdt på en liten stund, synes ham å ta signal fra hennes avrundende tonefall, kaster et blikk på henne og går uoppfordret går tilbake til plassen sin. Gjennom sine handlinger tilpasser han seg hennes intensjon og bidrar til gjensidighet i samspillet.

Et lignende eksempel hvor den verbale dialogen har liten plass, er en episode fra samlingen hvor en av de minste guttene har med seg et par boksehansker (eks. 5). Førskolelærer formidler overraskelse både med ord og nonverbal kommunikasjon, mens han synes primært opptatt med sitt, nemlig med å ta ut de store boksehanskene. Men hun tar seg tid, lar oppmerksomheten dvele ved det som opptar han, og forløpet ender med i en smilende og lattermild stemning. Begge de to siste eksemplene illustrerer uttrykket "samtalehandlinger", i betydningen at tingene, barnas handlinger og nonverbale kommunikasjon utgjør viktige ingredienser, når det gjelder å få felles fokus og kunne gi barn en følelse av at deres opplevelse er gyldig.

7.2.2 Fokus på mestring: rom for vise hva en kan og uttrykke det på sin måte

Delprosesser som faller inn under denne grupperingen er ofte kortvarige interaksjoner hvor

fokus er på f.eks. mestring av fysiske ferdigheter, visning av formingsprodukt, sanger de kan, eller praktiske ferdigheter knyttet til rydding. Særlig når barn søker å dele opplevelser av mestring, kan man snakke om "samtalehandlinger", i den betydning at ordene utgjør bare en liten del av dialogen. La oss ta utgangspunkt i eksempel 7.2d:

Eks 7.2d: "Det er det ingen som har turt det"

Tre gutter driver og hopper og klatrer i en konstruksjon de selv har laget. Førskolelærer står ved siden av og støtter opp konstruksjonen. To av guttene har hoppet fra øverste avsats, mens Fredrik har holdt seg til en lavere. I forrige runde har han sagt at han ikke vil klatre helt til topps.

Fredrik: "Men nå vil jeg gå litt opp på toppen" (ivrig, entusiastisk blid stemme, utfordrende tonefall, står og venter på at en av de andre guttene, Frode, skal klatre ned).

Førskolelærer: "Jaha" (rolig, bekræftende, konstaterende tonefall, står og støtter opp konstruksjonen).

Fredrik: "Og sitte der litt" (blid, fornøyd stemme, konstaterende tonefall).

Førskolelærer: "Ja vel" (dempet stemme, mottakelig, bekræftende tonefall).

Fredrik (begynner å klatre opp på første avsats, fortsetter til neste).

Førskolelærer: "Hold deg godt fast" (rolig, oppfordrende stemme).

Fredrik (prøver å heise seg opp med armene til det øverste nivået, blir hengende litt i lufta uten å komme helt opp, bena dingler uten feste).

(➤ En av de andre guttene, Ahmed, sier: "Fredrik klarer ikke å gå opp?" [blid spørrende stemme, løfter hendene i hans retning som for å støtte han hvis det skulle bli nødvendig])

Førskolelærer (tar Fredrik i den ene foten, gir han understøtte så han greier å heise seg helt opp).

(➤ Ahmed hopper opp og ned og sier med jublende stemme: "Fredrik!")

Fredrik: "Ja da!" (gledesfylt, syngende stemme, sitter et øyeblikk på toppen før han med stor konsentrasjon senker seg forsiktig ned neste avsats, uten hjelp).

Førskolelærer (står rolig og ser på at han heiser seg ned, sier): "Oijj" (innlevende, bekræftende stemme og tonefall).

Fredrik: "Nå henger jeg..... så slipper meg" (engasjert stemme, konstaterende tonefall, slipper seg ned gjennom en bilring og ned på en madrass).

Førskolelærer: "Oijj" (rask stemme, overrasket tonefall): "Åh hå" (lettet, imponert, lattermild stemme).

Fredrik (løper rundt konstruksjonen bort til "hoppbanen" sin, begynner å hoppe oppover den, sier): "Det er det ingen som har turt det" (gledesfylt, fornøyd stemme, utfordrende, konstaterende tonefall).

Førskolelærer (står og hjelper Ahmed som klatrer, sier ingenting).

Denne prosessen finner sted innenfor en situasjon hvor barna har gjentatt samme handlinger

en stund. Det er Fredrik som på egen hånd tar initiativ til å ville klatre høyere. Ingen presser eller oppfordrer han til å gjøre det. Han setter ord på sin intensjon, formidler den delvis til seg selv og delvis til førskolelærer, som står som et støttende ”stillas” like ved. Med rolig men aksepterende stemme og tonefall bekrefter hun hans intensjon. Når vi følger prosessen, ser vi at den voksne er fokusert tilstede for guttens ulike kommunikasjonssignaler, uten å si særlig mye eller bringe inn egne tanker om det han gjør. Hennes kroppskommunikasjon og medlevende stemme og ansiktsuttrykk synes å fungere støttende i både mental og konkret fysisk forstand. I denne dialogatmosfæren får han konsentrert seg om det han har satt seg fore, samtidig som andre barn følger med og tar del i hans klatreprosjekt. Fredrik formidler spenning og fryd, og med korte empatiske uttrykk kommuniserer førskolelærer at hun lever seg inn i det han opplever og deler hans lettelse og glede når han til slutt hopper.

Det er interessant å legge merke til at prosessen inneholder lite vurderende eller rosende kommentarer, verken underveis eller når han fullfører sitt prosjekt. Ved hjelp av pedagogens avgrensede og samtidig innlevende tilstedeværelse, får han sjanse til å kjenne etter hva han opplever, bestemme hvordan det er for **han**. Han setter sine egne ord på mestringsopplevelsen.

Guttens bemerkning om at ”**Det** er det ingen som har turt det”, kan fra et utenfra perspektiv synes problematisk i og med at hans to kamerater har gjort det samme flere ganger like før han. Førskolelærer tolererer hans måte å uttrykke seg ved ikke umiddelbart å komme med vurderende utsagn evt. kommentere på at det han sier ikke er helt korrekt. Den tolerante væremåten kan tolkes slik at førskolelærer velger å la han få uttrykke **sin** mestringsfølelse, slik den oppleves fra hans perspektiv. Kanskje føler han at han tør noe ingen har turt før? Ut fra hans indre opplevelsesverden kan uttrykksmåten være høyst dekkende.

Også andre eksempler viser hvordan barna i sin iver etter å dele og få den voksnes oppmerksomhet kan komme med ulogiske eller ”ukorrekte” utsagn, som møtes med velvillig fortolkning. Eksempelvis henvender en jente seg til den voksne og sier med stor entusiasme ”.. du,.. jeg har klart å løfte en ribbe oppå hverandre vi!!(eks 6), om et byggverk hun og to andre har gjort. En annen, som har greidd å knytte sløyfe, uttrykker med meget stolt stemme og ansiktsuttrykk: ” Se, nå har jeg knyttet sløyfe uten at jeg klarte det!” (eks.7). En gutt som stolt viser fram de russiske dukkene han har greidd å sette sammen, formulerer opplevelsen av mestring ved å si ”se jeg greidde å huske på alle de!”(eks 8). I disse samtalene blir det ikke fokusert på den språklige uttrykksformen som fra et voksent perspektiv kan virke ulogisk, feil, komisk evt. søtt. I stedet prøver den voksne å matche barnas metakommunikative signaler av glede, fornøydhet, stolthet med tonefall og ansiktsuttrykk som fanger opp deres opplevelse. På den måten gir dialogprosessen barna mulighet til å få kontakt med gode, lystbetonte følelser rundt mestring.

Samspill hvor barn får anledning til å uttrykke og dele mestringsopplevelse, kan også innebære at voksne avviker fra regler. Et eksempel hentet fra måltidet, hvor en jente får hjelp til å synge en sang hun synes å være stolt over å ha lært(eks. 9), illustrerer dette. Når et av de andre barna kommer med en kritisk kommentar om at det ikke egentlig er lov å synge ved bordet, velger førskolelærer å si klart ifra at hun syntes det var så fint å høre på, så derfor var det OK å gjøre et unntak fra regelen. Gjennom denne samspillsmåten formidles at jentas ønske om å få delt gleden/stoltheten over sangen er viktigere enn den vanlige bord-regelen. Barna som sitter rundt (jfr.kp 5- ”det er alltid et barn som observerer”), får anledning til å

observere og ta inn en voksen som klart tar ansvar for sitt valg; en voksen som er i stand til å vise solidaritet med et barns perspektiv.

Bruk av metaforer for å speile barns mestringsopplevelse ble også observert. Illustrerende er en prosess fra frileksperioden hvor en jente påkaller den voksnes oppmerksomhet for å vise at hun har klatret opp i en ribbevegg, og kan henge etter armene. Med varm stemme og interessert ansiktsuttrykk sier den voksne: ”Nå henger du som en liten flaggermus nesten” (eks 10). Gjennom analog kommunikasjon, får barn rom til selv å kjenne etter, tolke evt. vurdere hva det de gjør betyr for dem selv.

En del av de romslige prosessene rundt dette temaet, illustrerer at førskolelærer tar imot barnas opplevelse eller fornøyde refleksjon rundt det de holder på med, på en innlevende måte uten å bruke mange ord eller vurderende karakteristikk. Gjennom sine samspillsmåter gir hun barna mulighet til å uttrykke egne erfaringer på **sin** måte. I slike samspill synes barna mindre opptatt av det produktet de er blitt oppfordret til å lage, og mer interessert i å kommentere sitt eget forhold til det de har gjort. Dette kommer til syne med to jenter som har trykket ut voksbilder. Når det er ferdig, kommuniserer den ene med meget tilfreds ansiktsuttrykk og stemme: ”sånn har jeg aldri gjort før!” (nr. 11). Egen opplevelse synes å være i fokus. En annen observasjon viser noen jenter sitter rundt formingsbordet og trer perlekjeder, hvor de kommenterer delvis til seg selv og delvis til andre rundt. En av dem uttrykker med blidt og fornøyd uttrykk at det er morsomt å perle(eks 12), og plystrer blidt mens hun holder på (eks 13). En annen inviterer den voksne til å dele sin tilfredshet med at hun ”tredde to perler av gangen!” (eks.14). En gutt som har holdt på en stund med å lage et kattefjes, viser den fornøyd fram når han er ferdig (eks. 15). En annen påpeker fornøyd at ” jeg har bare en igjen så er jeg ferdig” (eks.16). Med en blanding av forbauselse og tilfredshet konstaterer en jente ved måltidet at hun har greidd å skjære ut frukt/grønnsakene, og hun viser dem fornøyd fram for den voksne (eks.17).

Felles i disse korte forløpene er barna selv tar initiativ til å dele, og kommentarene deres peker i retning av at det er opplevelsen rundt det de holder på med de søker å få feedback på, mer enn å få en vurdering av sluttproduktet. Jeg fortolker samspillet slik at den voksne måte å forholde seg skaper forutsetning for at barn kommer i kontakt med egen opplevelse av fornøydhet rundt mestring. I de samme prosessene får barn anledning til å ta inn voksne som medlevende subjekt; personer som til tross for at de er forskjellig fra dem, også kan være nær og innlevende. Dialogen rommer både likhet og forskjellighet

7.2.3 Å søke og å dele kunnskap: gjensidig kunnskapsutveksling

I en del av samtalen var kunnskapsspørsmål eller formidling i forgrunnen. Noen ganger tok barna initiativ til å dele noe de visste. Det kunne være at de ville gjøre oppmerksom på noe de hadde oppdaget, eller at de søkte svar på noe de lurte på. Andre ganger var det den voksne som tok initiativ til å formidle kunnskap eller sjekke kunnskap om en sak.

Noen av de kvalitative aspektene som er pekt på over, ble også observert i samtaler hvor kunnskapselementer på en eller annen måte var i fokus. La oss ta utgangspunkt i eksempel 7.2e:

Eks 7.2e: "er det i Amerika eller Afrika det finnes løvetenner?"

Det er i samlingen, og samtalen går omkring ulike land og dramatiske opplevelser

Førskolelærer: "Ja, og nå skal vi høre på Anne, hvis du husker igjen det du skal si, eller et det noe annet du skal si?" (*vennlig interessert stemme, spørrende-oppfordrende tonefall, ser på Anne*).

Anne: "Nei, det er noe annet" (*klar stemme, informerende*).

Førskolelærer: "Ja" (*bekreftende tonefall*).

Anne (*hun bøyer seg smilende mot et barn som sitter ved siden av og prøver å ta fra henne en liten dukke. Hun får den, vender seg mot førskolelærer og sier*): "Atte...(tenker seg litt om)..er det i Amerika eller Afrika det finnes løvetenner?" (*engasjert stemme, spørrende-undrende tonefall, ser på førskolelærer med fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer: "Hvor det finnes løver?" (*Interessert, spørrende stemme og tonefall*).

Anne: "Er det i Afrika eller Amerika?" (*interessert stemme og tonefall, gjør en grimase som om hun anstrenger seg, ser så på førskolelærer med et blidt, forventningsfullt uttrykk*).

Førskolelærer: "Vent lite grann da... Det er i.. Det er i..Afrika det finnes løver, sånne med sånn stor manke, pappaløver og mammaløver. Men i Amerika finnes det noe som heter puma, og det er.." (*blir avbrudt, klar, tenksom, undersøkende stemme og tonefall*).

Anne: "Men i Afrika har mamma og pappa vært" (*tydelig, ivrig stemme, stolt,forventningsfullt tonefall*).

Førskolelærer: "Har de det?" (*, innlevende stemme og tonefall, ser på Anne med interessert blikk*).

Anne: "Når jeg ikke var født" (*konstaterende tonefall*).

Førskolelærer: "Har de det?" (*noe svakere stemme, "beundrende" stemme- tonefall*).

Anne: "Men jeg tror ikke akkurat det var der det var løver akkurat" (*klar stemme, undrende, reflekterende tonefall, ser først på dukken sin som hun tukler litt med, så bort på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Nei, men det er ikke løver sånn rundt alle steder i Afrika" (*interessert stemme, konstaterende tonefall*).

Anne: "Jeg tror de var et annet sted..."(*sier noe uforståelig, førskolelærer bryter inn*).

Førskolelærer: "Kanskje det var i Amerika likevel?" (*interessert, spørrende stemme og tonefall*).

Anne: "Og pappa har vært i Afrika og Amerika, han" (*klar, tydelig stemme, konstaterende stolt tonefall, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ojj. Han har reist mye" (*imponert, bekreftende stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Men dere, skal vi lese litt nå?" (*"appellerende" stemme og tonefall*)

Gjennom førskolelæreres åpne innledningsspørsmål, får Anne valgmulighet til selv å bestemme hva hun vil snakke om. Sammenlignet med den holdningen Schibbye kaller "å forholde seg til refleksjonssiden hos den andre" (jfr.kapittel 2.4.1), så kan vi si at

førskolelærer henvender seg til barnets refleksjonsside i den forstand at kommunikasjonsmåten formidler tillit til at jenta selv kan velge hva hun vil si. 5-årige Anne tar imot valgmuligheten. Hun bestemmer seg for å snakke om noe annet enn foregående ytring, og kommer med et spørsmål om noe hun lurer på. Som i andre romslige mønstre, møtes barnets noe uklare kunnskapsspørsmål på en velvillig måte. Den voksne stiller et åpent spørsmål tilbake for å sjekke at hun har forstått riktig, hvorpå barnet gjentar spørsmålet sitt. Underveis i dialogprosessen knytter Anne sine egne tanker og kommentarer til førskolelærerens kunnskapsformidling, noe som tas imot med aksepterende kommentarer kombinert med medlevende stemme og ansiktsuttrykk. Den voksne er mottagelig og lar seg avbryte av barnets assosiasjoner, hvilket gir jenta mulighet til å kjenne at hun kan være med å regulere dialogforløpet. Prosessen viser hvordan begge parter er med å påvirke innhold og forløp av samtalen.

Et viktig aspekt som går igjen i romslige samtaler fokusert på kunnskap, er altså at forløpet blir preget av **gjensidig utveksling**; noen ganger er det barn som stiller spørsmål andre ganger den voksne. Eksempelvis når det nærmer seg slutten på vinteren, og våren kommer opp som tema i samlingen, deler barna sine tanker om ulike typer blomster. Etter å ha sittet og lyttet til andre en stund, er det en gutt som lurer på: ”Men du, når kommer blåklokkene?” (eks. 18). Han blir møtt med varme og får svar på det han lurer på, hvorpå samtalen går videre. Det samme skjer når et barn ved måltidet sitter og funderer over en pågående samtale (eks. 19).

Et kjennetegn ved gjensidigheten er at den voksne veksler mellom å være aktivt kunnskapsformidlende og å innta en mottager posisjon. Analysene indikerer at mottagelighet for barnas bidrag og refleksjon over det de sier, skaper forutsetning for at barna trer fram både med det de kan og det de lurer på. Dette er vi f.eks. i en samling hvor det er snakk om ulike land og at hvert land har sitt språk. Da bryter en gutt spontant inn for å formidle **sin** viten, nemlig at...” hvis noen sier... adiøss det betyr ha det ”.. her- der på Kanariøyene” (eks. 20). Han blir tatt imot på en bekreftende måte, og andre barn kommer inn med sin kunnskap om språk og geografi.

Mottakelighet for barns spontane bemerkninger og spørsmål kombinert med toleranse for avbrytelser, går igjen i romslige kunnskapssamtaler. Eksempelvis i en samlingstund hvor førskolelærer viser fram et bilde med fugler på en dør, da reiser en gutt seg, går fram og peker på bildet og spør to ganger om ”Er det...det der og der?” (eks. 21). Han får svar på en rolig og aksepterende måte, hvorpå han uopfordret går tilbake og setter seg på stolen. Han erfarer at han får avgrenset det han lurte på og blir fornøyd. En lignende kort utveksling observeres i en samling hvor det bl.a. blir fortalt om forurensing og fabrikker, med henvisning til en illustrerende plansje. Når en jente spontant bryter inn og vil vite hvor fabrikken er (eks. 22), får hun et vennlig og avgrenset svar, og samtalen går videre om andre ting. Og i en samling hvor det er snakk om våren og hvilke blomster som er i ferd med å komme, trer barn fram med sine observasjoner og deler det de har lagt merke til om blomstene rundt seg (eks. 24). Etter at alle barna har satt tulipanløker, har de samtaler omkring hvor langt de forskjellige tulipanene har kommet (eks. 25).

Også i andre situasjoner enn samlingen observeres gjensidige kunnskapssamtaler, eksempelvis når en jente ved måltidet formidler: ”at det er jern i denne osten ” (eks.23). Det utvikler seg en samtale med kunnskapsutveksling om koking av ost, jerngryter og sommerferie opplevelser, hvor andre barn som sitter rundt og følger ivrig med. En annen

jente har oppdaget at det smaker gele av kakaoen, og går interessert inn i en dialog rundt dette (eks.27).

Observasjoner fra frileken viser at barn tar initiativ til å dele noe spennende og uventet de har oppdaget. Et eksempel er en jente som med begeistret uttrykk og stemme tilkaller den voksnes oppmerksomhet for å vise at hun kan se stripene på et håndkle gjennom en plastbolle med vann! (eks. 26) Metakommunikasjonen tyder på at hun er fascinert over dette fenomenet. Hun får et svar som fanger opp opplevelsen ved at den voksne med medlevende stemme og ansiktsuttrykk forsøker å matche hennes overraskelse og entusiasme. Og når det rundt formingsbordet sorteres gamle fargestifter med engelske merkelapper, da inneholder den gjensidige samarbeidprosessen også litt ”engelsk-opplæring” (eks. 29).

Et sentralt aspekt ved romslige samtalemønstrene er altså at voksne avpasser sin reaksjon ved å være kort i det som formidles verbalt, samtidig som andre kommunikasjonssignaler matcher barnas interesse. Når en liten gruppe sitter og ”leser” i bøker om biler og båter, for eksempel, bemerker et barn at ”Når de kjørte med prinsesse Ragnhild, da kunne bilene komme inn” (eks. 28). Hennes kommentar blir tatt imot med forståelsesfull stemme og tonefall, samtidig som førskolelærer i sitt svar bruker ordet bilferge. Slik gir dialogprosessen rom både for barns kunnskap parallelt med at førskolelæreren på en vennlig måte bidrar til å utvide den.

Oppsummeringsvis vil jeg framheve at i de romslige mønstrene veksler voksne og barn posisjon mellom å dele egen kunnskap og stille spørsmål og ta imot ny. Dette skjer innenfor en dialogatmosfære preget av velvillig forståelse, også når bidraget ikke helt stemmer med voksne språklige konvensjoner. Ved at pedagogen lar seg avbryte og være objekt for barnas formidling et øyeblikk, kommuniseres til barna at deres tanker er verdt å gies plass. Analysen av barnas kommunikasjon og individuelle bidrag tyder på at de oppfatter definisjonen av relasjonen slik: her er det rom for å uttrykke egne tanker, komme med assosiasjoner og stille spørsmål ut fra det de selv lurer på.

7.2.4 Selvrepresentasjon: OK å markere eget synspunkt

I enkelte av samtalene var barna opptatt av å gi uttrykk for sitt eget perspektiv eller behov i forhold til andre rundt. Noen ganger markerte de forskjellighet, mens de andre ganger understreket de likhet med enkelte i gruppa. Også her var det som oftest svært korte kommentarer de kom inn med. Innholdet i samtalene kunne handle om forskjellige ting, at noen fortalte om en opplevelse, fokuserte på noe de mestret eller delte kunnskap. Slik jeg tolket det syntes det viktigste å være en eller annen form for markering av at ”jeg-er-også-med”. Jeg valgte derfor å gruppere disse korte innspillene under benevelsen selvrepresentasjon.

Et illustrerende eksempel er fra en samlingsstund hvor de snakker om årstider og hva de synes om den som er nå. Forskjellige barn kommer med hva sine tanker. En jente har sittet og lyttet en stund, og markerer sitt synspunkt som vist i eks.7.2f.

Eks 7.2f: ”jeg kaller det akkurat passe, jeg”

Det er i samlingsstund, og de snakker om årstider, om det har blitt vår eller ikke, og barna kommer med

forskjellige synspunkter på hva de liker og hva de synes om det.

Charlotte: "Vet du hva, jeg liker... jeg kaller det akkurat passe, jeg" (*blidt ansiktsuttrykk, fornøyd stemme, raskt, konstaterende tonefall, kroer seg litt på stolen*).

Førskolelærer: "Du kaller det for sånn akkurat passe ja" (*bekreftende, konkluderende stemme og tonefall, ser på Charlotte med et vennlig uttrykk, fortsetter*): "Eller midt i mellom kan man også kalle det for".

Charlotte (*nikker*).

(Førskolelærer snakker videre om påskefeiring).

Som svar på sin markering, møtes barna med korte og tolerante svar. Voksne tar imot deres måte å representere seg selv med vennlighet og velvillig fortolkning, uten å gjøre noe mer nummer ut av det. Prosessen avrundes på en måte som jeg tolker bidrar til en opplevelse av at det er OK å si ifra ut fra seg selv.

Disse korte dialogene kunne for eksempel dukke opp i forbindelse med at de leser en historie og enkelte kommenterer på at de har hørt eller lest den i bøker de har hjemme. Etter at de har sunget en sang, for eksempel, så kommenterer en av jentene fornøyd at hun har alle sangene på en kassett (eks.30). Et lignende eksempel er et barn som gir uttrykk for **sitt** perspektiv, ved å bemerke på at hun kan en annen Rødhettesang enn den som nettopp er blitt sunget. Den voksne er åpen for at hun synger **sin** versjon, og kommenterer vennlig at det kan være flere Rødhette sanger (eks. 31). Når en gutt klart formidler at han er sliten av å holde på med den aktuelle formingsaktiviteten, som alle rundt er involvert i, blir han møtt med forståelse i forhold til sitt behov/perspektiv (eks.32). En jente som i motsetning til de andre som sitter rundt og lager engler, formidler at hun ikke fått noen engel, blir også tatt imot med vennlighet (eks.33). Eller når barna rundt måltidet snakker om hva slags hus de har hjemme, noen med loft andre uten, så konstaterer samme jenta med fornøyd mine at "jeg har ikke sånn spøkelsesloft, bare sånn vanlig pappas kontor og mammas soveværelse" (eks. 34).

Fellestrekk ved disse forløpene er at når barnet markerer sitt individuelle synspunkt, møtes de med mottagelighet, gjerne ved at førskolelærer gjentar det de sier på en varm og vennlig måte. Bidraget blir velvillig fortolket, og det kommer ikke vurderinger eller sammenligninger av deres synspunkt i forhold til hva evt. andre rundt føler eller tenker.

En annen variant av selvrepresentasjon er at barn sier klart ifra at de har glemt eller ikke husker det de er forventet å komme med. Eksempel 7.2g kan illustrere:

Eks 7.2g: "nå glemt jeg det"

Det er i samlingen, og mange barn har lyst til å delta i samtalen. Førskolelærer har akkurat satt grense for et annet barn, og gir ordet videre til Fredrik.

Fredrik: "Vet du hva?" (*tydelig stemme, inviterende tonefall, tenksomt uttrykk*).

Førskolelærer: "Hysj, hysj" (*til noen andre barn*).

Fredrik: "At.. Vet du hva... Vet du hva....at.. " (*ivrig stemme, tenksomt uttrykk, puster tungt. Blir etterhvert stille, ser på førskolelærer med et litt appellerende blikk. Etter en liten pause sier han*): " Nå

glemte jeg det ” (*konstaterende tonefall*).

Førskolelærer: ”Ja, ja. Men si ifra når du kommer på det, så skal du få si det med en gang du kommer på det da. Så var det Ole.” (*rask, nøktern stemme og tonefall*).

Fredrik (*nikker til førskolelærer sier og blir sittende og se litt tankefullt framfor seg, før han vender blikket mot Ole*).

I denne prosessen ser vi at når gutten får anledning til å komme med det han har tenkt, mister han tråden, blir stille og ettertenksom og formidler med et appellerende blikk at han har glemt. Han prøver ikke å skjule opplevelsen og leve opp til forventningen av å ha noe å si, men deler sin opplevelse av ikke å huske. Den voksne gjør ikke noe nummer ut at dette ved f.eks. å vurdere handlingen eller gi han ekstra oppmerksomhet, men kommuniserer på en nøktern måte at han får nye muligheter senere. Jeg tolker samspillet slik at førskolelærer ved sin avgrensede væremåte formidler tillit til at han kan forholde seg til den skuffelsen han føler akkurat der og da.

En annen observasjon viser en jente som når hun får ordet for å si det hun skulle si, ikke lenger husker hva det var. Dette kommuniseres klart og tydelig (eks. 35), og det gjøres ikke noe forsøk på å dekke til eller late som noe annet. Førskolelærer møter henne med forståelse og konstaterer at slik er det. Fortolket ut fra de teoretiske antagelsene tenker jeg at denne tolerante og ikke vurderende måten å ta imot barns måte å dele ”glemsel”, skaper forutsetninger for at barn erfarer at det er trygt å tre fram med det de opplever, selv om det innebærer å være en som har glemt og ikke alltid kan svare som forventet. Det skapes et dialogisk rom hvor barn erfarer at det er trygt å ikke leve opp til andres forventning; en blir ikke mindre verd eller mister tilknytning av den grunn.

I noen observasjoner trådte enkelte barn tydelig fram med sitt, parallelt som de markerte fellesskap mellom seg selv og andre; eksempelvis ved å være lik en annen som har samme frukt, knekkebrød, tallerken; eller at alle som har klementiner f.eks. utgjør en gruppe (eks. nr.36). Når førskolelærer påpeker at alle jentene som sitter rundt bordet blir 6-åringer og ”førskolebarn” til høsten, tar et av barna initiativ til å inkludere en av de andre, som også er der, og understreker at alle de også leker sammen (eks.37). I en annen delprosess lager den voksne og barna sammen en ”snømann” av tre appelsiner, og de markerer sin glede over deres fellesprodukt for resten av barnegruppen (eks.38). I disse interaksjonene skapes det rom for markering av fellesskap og likhet, bygget på hver enkeltets posisjon.

Enkelte observasjoner viste at barn satt og tok inn forskjeller i perspektiv mellom ulike personer. I en samtale fra måltidet hvor førskolelærer har problem med å forstå et barn med minoritetspråklig bakgrunn, kommer et annet barn inn som ”tolk”, og forklarer vedkommendes perspektiv overfor førskolelærer (eks. 39). I frileken bryter en gutt spontant inn i en samtale for å forklare førskolelærer hva en annen prøver å si. Han blir riktignok stoppet i første omgang, men hun henter seg inn igjen og lar han ”oversette” (se eks.8.4c for mer fortolkning). Nok et eksempel er en uoverensstemmelse mellom førskolelærer og to jenter som er uenig om plassering. En gutt forslår overfor førskolelærer at **han** kan sitte inn i kroken og løse problemet på den måten (eks. 40). I disse prosessene observerer altså barn kommunikasjonsproblem knyttet til forskjeller i perspektiv, og de kommer inn med sitt bidrag for å løse problemet. Kanskje kan denne typen samtaler sees som en form for perspektivarbeide, hvor samspillet gir mulighet både for å tre fram med sine egne intensjoner,

og samtidig vise forståelse for andres.

Toleranse overfor ulikhet kommer til uttrykk ved at førskolelærer trer inn og forsvarer et barn som er i ferd med å få negative reaksjoner fra andre rundt. Når f.eks. en gutt tar en stor "buse" ut av nesa og en jente gjør grimaser, appellerer førskolelærer til hennes forståelse, hvorpå jenta også ser på han med mer velvillighet (eks. 41). I en situasjon hvor det har vært utdeling av praktiske jobber til barna ved måltidet, er en gutt som har misforstått, veldig skuffet fordi han ikke fikk gjøre det han hadde tenkt. Førskolelærer tar hans opplevelse på alvor, og han får støtte til å uttrykke det han vil, mens de andre barna sitter rundt og hører på. Interaksjonen avrundes med at han får hennes hjelp til å følge opp egne intensjoner (eks.42).

I disse samspillene velger den voksne på en vennlig måte å påpeke hvordan situasjonen oppleves for det aktuelle barnet, som er i ferd med å få andre barns negative blikk på seg. Det skjer ingen moralisering i form av definerende karakteristikker av de enkelte partene. Førskolelærer tar ansvar for situasjonen og trer klart fram med **sin** forståelse, som altså formidler solidaritet med det aktuelle barnet. Dialogforløpene gir barna rundt anledning til å observere hvordan voksne kan tre fram med ansvar for helheten, og samtidig være forståelsesfull til andre barns opplevelser.

7.2.5 Oppsummering av romslige samtalemønstre

Oppsummeringsvis tolker jeg det som skjer i romslige samtalemønstre, slik at den voksnes samspillsmåter innbyr til en definisjonen av relasjonen hvor det akseptabelt at de enkelte barna innimellom opplever ting ulikt og har forskjellig perspektiv. Det legges ikke vekt på at det er **en** riktig måte å se ting på. En slik dialogatmosfære skaper forutsetning for at barna får tillit til å si ifra fra sitt eget ståsted, selv om dette er forskjellig fra andre rundt. De erfarer at markering av individualitet kan gå hånd i hånd med å vise solidaritet i forhold til andre.

I samtaleeksemplene som er løftet fram, får barna fortalt om opplevelser av ulike slag, bekreftet fornøydhet rundt mestringsprosesser, samt stilt spørsmål når i tvil og i stand til å uttrykke eget og forstå andres perspektiv. Opplevelser som nysgjerrighet, tilfredshet, glede, fryd, undring, humor, stolthet får komme til uttrykk og blir tatt imot i en aksepterende atmosfære. Men også opplevelser som slitenhet, frustrasjon, usikkerhet og glemsel blir møtt med forståelse. Barnas samspillsmåter indikerer at de er i stand til å uttrykke egne intensjoner tanker og opplevelser, når den voksne møter dem med en konsentrert lyttende holdning uten for mange kommentarer eller vurderinger.

7.3 Ulike varianter av trange samtalemønstre

7.3.1 Å fortelle om opplevelse og bli avsporet

I motsetning til de romslige mønstrene hvor barnet får hjelp til å dele det de vil uttrykke, er et aspekt ved de trange mønstrene at barnet blir avsporet fra å utdype det de starter på. Dette skjer bl.a. ved at den voksne ikke fester seg ved de opplevelsesmessige signalene, men heller fokusere på saklige aspekter ved innholdet, evt. stiller spørsmål om utenforliggende ting(jfr. eksempel 7.3a)

Eks 7.3a: ” på lørdag skal jeg i bursdagsselskap”

Det er under måltidet, og samtalen går om løst og fast. Thomas har forsøkt å få oppmerksomheten flere ganger.

Thomas (*snur seg mot førskolelærer, ser på henne med forventningsfullt blick, sier*): ” Du” (*inviterende tonefall*).

Førskolelærer (*ser på han og nikker, tar opp brødiskiva, begge begynner å spise mens hun ser på han*).

Thomas: ” At, idag skal Cecilie begynne i parken” (*stolt stemme, appellerende uttrykk*).

Førskolelærer: ”Mhm, det stemmer det” (*mumler, mat i munnen*).

Thomas: ” Men,.. men...men.. men på lørdag skal jeg i bursdag” (*forventningsfull i blikket, tydelig stemme*).

Førskolelærer: ”Åh” (*lys, forbauset stemme, fortsetter*): ”Hvem til da?” (*spørrende tonefall*).

Thomas (*tenker seg om, ser ut i været, sier*): ”En som heter... Maria” (*ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: ”Hvor bor hun hen da?” (*spørrende-utfordrende stemme og tonefall*).

Thomas (*ser ut i været, rister på hodet, sier*): ”Jeg vet ikke” (*ser på førskolelærer, gjentar*): ” Jeg vet ikke” (*usikkert uttrykk og stemme*).

Førskolelærer: ”Hvor gammel blir hun da?” (*samme stemme/tonefall som over*).

Thomas: ”Jeg vet ikke. Hun blir fem eller seks....fire” (*ser på henne med usikkert blick*).

Førskolelærer (*nikker*).

Thomas (*spiser videre, sier ikke mer*).

Denne dialogen viser noe som går igjen i trange mønstre, nemlig at den voksnes kommunikasjon ikke ”matcher” barnets opplevelsesmessige signaler. Gutten vil gjerne fortelle noe og kontakter henne med et blick som kan tolkes som forventningsfullt og med et inviterende tonefall. Når han fortsetter å fortelle møtes han med et lukket spørsmål stilt i et utfordrende tonefall, og i forlengelsen av dette formidler han usikkerhet både med ord, tonefall og blick. Hun synes ikke å feste seg ved hans metakommunikative signaler, og han trekker seg til slutt fra samtalen. Forløps-beskrivelsen indikerer at når opplevelsesaspektet avkrefte samtidig med at oppmerksomheten vris over på noe den voksne krever svar på, synes barnets engasjement etter hvert å ebbe ut.

I motsetning til romslige mønstre hvor lytting og innlevende kommentarer er sentralt, kommer ufokuserhet og lukkede spørsmål fram i trange mønstre. Som i eksemplet over, hvor gutten ikke får anledning til å fortelle mer om det som opptar han rundt den bursdagen han skal i. Det han evt. var interessert i å dele ”forsvinner”; likedan iveren og

forventningsfullheten som var der i utgangspunktet. Hans vitalitet går inn i å forholde seg til og prøve å svare på hennes spørsmål, og forløpet avrundes ved at han både verbalt og non verbalt kommuniserer usikkerhet. En lignende prosess illustreres når en annen iherdig og med blidt uttrykk vil fortelle førskolelærer om noe han har sett på TV. Når han møtes med saklige spørsmål, blir han mer usikker, og får litt vanskeligheter med å utvikle sitt poeng språklig. Den voksne blir ufokusert gjennom at hun prøver å trekke inn et annet barn. Men gutten gir seg ikke, og prøver igjen å fortelle om det han så på TV. Denne gang møtes han med mer vennlighet, men nå synes noe av hans engasjement å være oppbrukt, og han svarer bare saklig og kort. Når hun kommer med en positiv vurdering vis a vis hans utseende, ser han så vidt på henne, men svarer ikke og vender oppmerksomheten bort. (eks 43).

Saklige spørsmål eller spørsmål som krever et gitt svar, kan altså bidra til at dialoger som begynner med gjensidig interesse, utvikler seg slik at barnet får problem med å følge opp sin egen intensjon. Når en gutt meget fornøyd forteller at faren hans kommer hjem fra reise, så blir dialogen etter hvert preget av spørsmål rettet mot praktiske aspekter, som gutten ikke har noe svar i forhold til (eks.44). Den voksnes opptatthet av saklig klargjøring kan bidra til passivering (eks.45). Når oppklarende spørsmål overtar fokus, så kan den opprinnelige iveren etter hvert bli erstattet av kommunikasjon som uttrykker utålmodighet og usikkerhet (eks.46).

Det kommuniseres ingen direkte nedvurdering i disse forløpene. Snarer tvert imot så møter barna en type interesse, rettet mot å finne ut hvor de står språklig eller hva de har av kunnskap. I lys av kommentarer som kom fra de involverte førskolelærerne, kan spørsmålene tolkes som forsøk på å teste kunnskap eller barnas språkferdigheter. Det er ved å rette oppmerksomheten mot hvordan den voksnes svar står i forhold til det barnet kommuniserer opplevelsesmessig, at ”mismatchen” og barnets strev blir tydelig.

Ensidig opptatthet av språklige aspekter eller saklige sider uten oppmerksomhet mot hva barnet kommuniserer med blick, stemme og lignende, synes altså å bidra til å underminere barnets vitalitet og bidra til at samtalen ender i en mindre engasjert stemning enn da den startet. Slik jeg tolker det er det en kombinasjonen av manglende mottakelighet for barnas opplevelsesmessige signal kombinert med en opptatthet av ”saklige” fakta-spørsmål, som skaper forutsetninger for at barna etterhvert kommuniserer oppgitthet og trekker seg. Tilbaketrekkingen gjør at barn mister muligheter til å få uttrykt og delt det de er opptatt av, og dermed få et forhold til egne opplevelser og intensjoner. I lys av synspunkter presentert i teorikapitlet, kan vi tenke oss at i den grad denne type mønster gjentar seg, vil de **så tvil** i barn om de har noe å fortelle som de greier å sette ord på, og som andre synes det er verdt å lytte til.

7.3.2 Å fortelle om mestring – fokus på resultatet, definerende ros

Et kjennetegn her er at barnets uttrykk for glede evt. stolthet ”utvannes” eller blandes med tvil gjennom manglende innlevelse, og/eller ved at oppmerksomheten går til noe pedagoger er opptatt av. Eksempel 7.3b kan illustrere:

Eks 7.3b: "den detta ned.. så jeg lage fint med skrue"

Det er under måltidet, og samtalen går om litt av hvert.

Ali: "Kari, Kari" (*rask stemme, kontant tonefall, peker bort mot bokhylla hvor det står forskjellige ting på toppen, sier*): "Den som..eh...Den som står oppe sånn..." (*peker og demonstrerer med armen, reiser seg halvt opp*).

Førskolelærer (*ser bort mot bokhylla, sier*): "Mhm" (*bekreftende tonefall*).

Ali: "Den..."

Førskolelærer (*ser på Ali, sier*): "Den.. heisekrana?" (*interessert, spørrende stemme og tonefall*).

Ali: "Mhm.. den, den, den,.. detta ned" (*ser med fornøyd ansikt bortover og peker, fortsetter*): "Så jeg laga fint med skrue" (*ivrig stemme og ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Greidde du å skru til så hardt? At ikke den ramla ned igjen?" (*saklig, spørrende stemme, ser på Ali*).

Ali:(*veiver litt med kroppen og nikker*).

Førskolelærer: "Du klarte det, ja " (*konstaterende tonefall, nøytralt uttrykk, nikker*).

Ali (*nikker igjen, ser fornøyd opp på heisekrana*).

Førskolelærer (*ser bort på heisekrana sier*): " Men, det ligner en giraff nå " (*saklig, konstaterende stemme, ser på Ali, fortsetter*): "Det ser ikke ut som noen heisekran" (*antydning til smil i ansiktet*)".det ser ut som en giraff" (*ser ned på maten sin*).

Ali (*ser vekk, ser tilbake, lar blikket gli til et annet sted, faller litt inn i seg selv*).

➤ Et annet barn kommer inn og sier at det ser ut som en heisekran.

Førskolelærer: "Ja, det gjør det og" (*konstaterende, konkluderende tonefall*).

Beskrivelsen viser at barnets iver og fornøydhet blir møtt med en viss interesse, men samtidig kommuniserer den voksne dempet og er opptatt av å konstatere fakta og etter hvert få fram sitt synspunkt. Ser vi på barnets metakommunikative signaler, beholder han iveren og fornøydheten et stykke, men mot slutten synes han å bli mer i tvil og trekker seg fra samspillet.

Analysene indikerer at i trange mønster møtes barnets uttrykk for mestring med for eksempel en påpekning av praktiske sider eller problem, eller av vurdering av produktet, eller av spørsmål som leder oppmerksomheten vekk fra barnets opplevelse.

Fokus på praktiske problem kommer til syne når et barn som vil vise hvordan han gjør med sin bolle, blir møtt med et uinteressert blick eller stemme, og en oppfordring til å ta mer mel på "henda" (eks. 47). Et annet eksempel er en jente som fornøyd viser fram sitt

fingermalingsprodukt, og den voksne bare fokuserer på om hun har skrevet navn på (eks. 48). Det kan også være at fokus er på å spørre hva sluttproduktet skal bli, i stedet for å møte barnets glede underveis, noe som synes å bidra til at noe av fryden forsvinner fra ansiktet til barnet (eks. 49). En gutt som har laget en "fin" bursdagstegning trekker seg litt oppgitt tilbake når han ikke får svar i forhold til sine intensjoner (eks. 50). En annen observasjon viser at barnet får bekreftelse på sin fornøydhets over noe han har fått til, men i stedet for å la samtalen avrundes i en gjensidig tilfredsstillende stemningen, bringer den voksne oppmerksomheten over på *hvor* han har lært ferdighetene. Med en slik bemerkning ledes oppmerksomheten vekk fra hans opplevelse (eks. 51). Som jeg var inne på i kapittel 5.4, begynner gjerne andre barn rundt å appellere om at de også er like flinke, når en blir rost (eks. 52). Kanskje blir de barna som sitter rundt og hører på vurderingen, usikre på om det de har fått til eller opplevd er like mye verdt eller ikke?

Utfordrende spørsmål i stedet for velvillig fortolkning vis a vis språklige overdrivelser, er nok et aspekt ved trange mønster. Når oppmerksomheten går til et barns verbale uttrykksform som fra et "realistisk" synspunkt er en "overdrivelse", i stedet for å bekrefte det som formidles opplevelsesmessig, synes det å befordre tvil og minske interessen for videre deltagelse. Når et barn innleder til samtale om sin trommespilling med å si at han kan spille i 5 timer og møtes med en blanding av skeptisk og humoristisk uttrykk pluss tvilende spørsmål, trekker han seg etter hvert. Når hun prøver å involvere han igjen med en mer åpen og velvillig væremåte, kommuniserer han mindre iver og mer motvillighet mot å gå inn i samtalen (eks.53).

I kontrast til romslige mønster rundt mestring hvor barnas egen vurdering kom til uttrykk, så inneholder trange prosesser mer vurderende kommentarer fra den voksnes side. Dette kan umiddelbart virke OK, men fungerer ikke nødvendigvis slik, hvis rosen er automatisk eller pliktmessig og ikke tar utgangspunkt i det barnet er opptatt av. Når det gjelder utfordrende spørsmål synes de, ut fra barnas reaksjoner å dømme, å "nulle ut" eller viske ut det barna selv bringer inn. I slike prosesser vil barn i stedet for å komme i kontakt med sin egen opplevelse og får uttrykt den på sin måte, - slik vi det skjer i romslige mønstre, - oppleve at den voksne overtar scenen med sin måte å vurdere eller stille spørsmål. Oppmerksomheten flyttes bort fra hva barnet selv opplever, og over på hvordan eget bidrag ser ut og vurderes av andre. Slik kan vi tenke oss at samtaleforløpet blandes med tvil og "forurenses" den opprinnelig lystbetonte stemningen. Til tross for rosende-vurderende kommentarer synes adekvate i øyeblikket, kan de altså gjøre det vanskeligere for barn å få avgrenset **sin** opplevelse av fornøydhets rundt mestring.

7.3.3 Å søke eller dele kunnskap – jakten på et riktig svar

Noe som skiller trange kunnskapssamtaler fra romslige, er at det er mindre gjensidighet i utvekslingen av kunnskap, mindre rom for barnas spontane assosiasjoner og spørsmål, samt at den opplevelsesmessige stemningen er mer preget av alvor. Tolket ut fra ansiktsuttrykk og kroppsholdning synes barna anstrenge seg mer for å svare, samtidig som de kommuniserer usikkerhet og tvil, og en del ganger trekker seg i oppgitt.

Eksempel 7.3c kan illustrere:

Eks 7.3c: **”.. hvor har du funnet blomstene?”**

Det er under samlingen, og førskolelærer viser frem en liten blomstervase med hvitveis og hestehov, og stiller spørsmål om navnet på forskjellige blomster.

Førskolelærer: ”Men hvor tror dere Marius har funnet de hvitveisene hen'a?” (*lys stemme, spørrende tonefall, peker på blomstene, sier*): ”Har du funnet dem i byen?” (*Spørrende interessert stemme og tonefall*)

Marius (*ser på henne, klør seg litt i håret, rister på hodet.*)

Førskolelærer:”Nei, ha'kke funnet dem i gata” (*lys stemme, bekreftende, konstaterende tonefall*).

Marius (*legger hodet på skakke, smiler litt, rister på hodet og sier*): ”Nei” (*lys, mild stemme.*)

Førskolelærer: ”Hvor er det du har funnet dem hen'a?” (*lys, spørrende stemme.*)

Marius: ”...Funnet... siden av....litt langt fra her.” (*tenksom, oppriktig stemme, konstaterende tonefall, flakker litt med blikket, ser så forventningsfullt på henne.*)

Førskolelærer: ”Har du vært på tur?” (*genuin, interessert stemme spørrende tonefall*).

Marius (*svarer ikke, blir tankefull i blikket, sier så:*) ”Med bilen... og det var litt langt å kjøre” (*tenksom, resonnerende stemme og tonefall, ser alvorlig og tankefullt, delvis fremfor seg, og delvis på førskolelærer.*)

Førskolelærer: ”Var det i skogen?” (*Samme stemme og tonefall*).

Marius (*ristet på hodet, samme alvorlige uttrykket.*)

Førskolelærer: ”Nei... var det i veikanten?” (*Ditto*)

Marius (*ser på henne, nikker og rister litt på hodet samtidig. Trekker opp skuldrene - ser fremfor seg.*)

Førskolelærer: ”Jah, det var koselig at du tok dem med.” (*konkluderende stemme og tonefall*).

Noe som går igjen i dette og andre eksempler, er at det stilles spørsmål på en måte som kommuniserer at her er det primært ett spesielt svar som er gyldig. Forløpet blir da preget av ensidighet i hvem som stiller spørsmål, og lite mottagelighet for barnas assosiasjoner underveis. De lukkede spørsmålene skaper dårlige betingelser for å utdype egne tanker evt. dele egen kunnskap hvis den ikke passer inn i svar-formen. Enkelte ganger slutter samtalen som i eksemplet over ved at barnet trekker seg litt oppgitt etter å ha forsøkt å finne svar, men uten å lykkes.

Trange mønster rundt kunnskapssamtaler ligner på en jakt på **ett** riktig svar. Den starter med spørsmål til et barn, men så utvides den til å gjelde andre, og spørsmålsrunden holdes gående til et av barna har et svar som vurderes som riktig. Dette kommer til syne i forlengelsen av spørsmål av typen ”hvilken dag det er i dag” (eks 54); eller ”hva heter munnen til fuglene?” (eks.55). Andre eksempler er spørsmål som f.eks. ”Og etter høsten kommer?” (eks.56); eller det vises fram et bilde og barna blir spurt om ”hva slags dyr er dette?” (eks.57), eller ”hva

heter sånn ball'a?" (eks.58). Svar som her ikke helt stemmer med fasit, mottas med "ja, men" eller "nesten"; altså med en betinget akseptering før spørsmålet sendes videre. Det hender også at den voksne ender opp med å svare på sitt eget spørsmål (eks 59). Jeg tolker barnas nonverbale signaler som at de anstrenger seg for å komme med et tilfredsstillende svar.

Enkelte ganger synes spørsmålene primært rettet mot å sjekke barnas kunnskap om det de formidler. Et eksempel er en gutt som ivrig tar initiativ til å forteller at han har sett cowboy på TV. Han møter imidlertid spørsmål formidlet i tvilende-skeptisk tonefall, blant annet om de var "ordentlige", levende cowboyer. Alle spørsmålene gjør at han etterhvert kommuniserer usikkerhet med stemmen og vender blikket bort. Den iveren og fornøydhetsen som han i utgangspunktet kontaktet henne med, forsvinner underveis. Han avrunder i en oppgitt stemning og blir svar skyldig (eks. 60).

I forhold til spørsmålenes form og funksjon innen romslige mønster, så er en av forskjellene at det innen trange forløp er mindre skifte angående hvem som stiller spørsmål. En annen ulikhet er at innenfor romslige mønster stilles spørsmål i en mer åpen form og med en metakommunikasjon som inviterer til at barn kan ha sin egen mening. Det som kjennetegner spørsmål i trange mønstre derimot, er at de er mer av den lukkede typen og både barn og voksne synes å bli preget av en alvorlig eller slitsom stemning. Ut fra metakommunikative signaler synes jakten etter det riktige svaret å bli strevsom for begge.

"Jakten" avsluttes ofte med en vurderende bemerkning fra den voksnes side. Vurderende kommentarer kommer også fram, for eksempel når et barn kommer med overraskende utsagn i en diskusjon (eks. 61), eller et kreativt forslag til løsning på den voksnes problem (eks.62). I stedet for bare å ta imot barnas bidrag med aksepterende nonverbal kommunikasjon, så leder de vurderende kommentarene oppmerksomheten vekk fra barnets opplevelse og over på den voksnes perspektiv.

"Overdosering" er en annen variant hvor den voksnes svar leder oppmerksomheten vekk fra barnets utgangspunkt. Utlegningen synes å bidra til at barnet synes å falle av lasset underveis. Eksempelvis når en jente spør om morfar er det samme som bestemor? (eks. 63). Førskolelærer tar spørsmålet seriøst, men svarer med så mange ord at jenta synes å bli fjern. Oppmerksomheten vris altså over på den voksnes formidling, uten at hun som opprinnelig stilte spørsmålet, fikk avgrenset det hun lurte på.

Mange av de eksemplene som ender mer trangt, starter altså med engasjement fra barnets og interesse fra den voksnes side. Men fordi den voksnes samspillsmåter ikke matcher eller tar hensyn til barnets opplevelsesmessige signaler underveis, gir ikke dialogen samme mulighet som romslige mønster til å få bekreftelse på at egne tanker og kunnskap er gyldige og verdt å dele. Metabudskapet som ligger i de lukkede spørsmålene og jakten på det riktige svaret, er at hvilke tanker og spørsmål som er verdt å gi plass, bestemmes utenfra. De vurderende kommentarene innbyr til en definisjon av forholdet i retning av at kunnskap og undring fra barna selv, evt. må godkjennes. Slik jeg tolker dialogforløp med disse kjennetegnene, så gir de dårligere muligheter for at barn blir kjent med og får tillit til egne initiativ, når det gjelder å søke eller å dele kunnskap.

7.3.4 Selvrepresentasjon – opplevelsen må godkjennes av andre

Vurdering går også igjen i trange samtaler rundt selv-representasjon. I stedet for å ta imot barnets forsøk på å markere eget synspunkt på en aksepterende måte, kan barnets selvrepresentasjonen bli møtt med korrigering. Eksempelvis ved et måltid hvor barna sitter og forteller når de forskjellige har bursdag; her møtes selvmarkeringen med en skeptisk vurdering(jfr. eks 7.3d)

Eksempel 7.3d: ”Mange, mange...mange tusen dager til meg”

Det er under måltidet, og barna snakker om når de har bursdag. Førskolelærer sitter henvendt mot et annet barn, Anne.

Ragnhild (*sier med høy stemme*): ”Mange, mange..., mange tusen dager til meg, siden jeg har bursdag i desember!” (*ivrig stemme, insisterende tonefall*).

Førskolelærer (*vender hodet med en brå bevegelse, ser rett på Ragnhild med et overrasket uttrykk, sier*): ”Å, ja, men det er ikke mange tusen, det er bare... et par hundre, kanskje to hundre, kanskje” (*saklig stemme, noe skeptisk tonefall-stemme*).

Ragnhild (*blir stille, svarer ikke*).

Selvrepresentasjonen kan også bli møtt med spørsmål om begrunnelse (jfr. eks 7.3e)

Eks 7.3e: ”jeg vil ikke bli med, jeg”

Det er i frilekstiden. En gruppe barn har sittet og spilt Ludo på egen hånd. Førskolelærer kommer tilbake.

Thomas (*ser opp på førskolelærer med et appellerende, litt slitent uttrykk, tar seg til pannen og sier*): ”Jeg vil ikke bli med jeg” (*trekket stemme, appellerende tonefall*).

Førskolelærer: ”Ble du for sliten?” (*vennlig, innlevende stemme og tonefall*).

Thomas: ”Ja-h” (*sliten, oppgitt stemme, konkluderende tonefall, stryker seg over ansiktet, reiser seg og begynner å gå*).

Førskolelærer: ”Thomas, hvorfor vil du ikke mer da? Synes du det blei for slitsomt?” (*spørrende-krevende stemme og tonefall*).

Thomas: ”Ja” (*lei, mutt stemme og ansiktsuttrykk, setter seg ned igjen og ser opp på førskolelærer*).

Førskolelærer: ”Eller kanskje...synes du at Kristin bestemte for mye?” (*monoton stemme og tonefall*).

Thomas: ”Nei, jeg vet ikke” (*oppgitt stemme og tonefall*).

Førskolelærer: ”Ne-ei” (*samme stemme og tonefall som over*).

I denne samtalen, som starter i en forståelsesfull stemning, følger den voksne opp med spørsmål om begrunnelse, noe som ut fra barnets reaksjoner synes å svekke han i forsøket på å følge opp egne intensjoner. Dialogen ender med at han blir sittende litt oppgitt og passiv, i

stedet for å gå fra bordet som han begynte med. Det som fra den voksnes side kanskje er ment som et forsøk på å få han til å sette ord på egne følelser, kan gjennom den måten prosessen forløper, bidra til å skape tvil i han om hvor OK det er å si ifra ut fra seg selv.

Manglende lydhørhet overfor barns egen avgrensning og voksnes rett til å "overprøve" deres forsøk på si ifra hva de vil, kommer også til uttrykk Et eksempel er en formingsaktivitet hvor førskolelærer spør om noen trenger hjelp. En gutt kommuniserer fornøyd og klart at det trenger ikke han. På tross av dette går hun inn og begynner å hjelpe, noe som gjør at han blir stående litt passiv å se på (eks.64). Det hender også den voksne noen ganger fortsetter samtalen, etter at barna med tydelig kommunikasjon har markert at den er avsluttet for deres del (eks. 65).

Det hendte at barna ble stilt overraskende spørsmål, noe som utløste usikkerhet omkring hva de skulle svare, fortolket ut fra nonverbal kommunikasjon. Når de etter hvert svarte, kunne det se ut som de "produserte" et svar, for å tilfredsstillte den voksne, og bevare ansikt i situasjonen(eksempel 7.3f)

Eks 7.3f: "Nå glømt jeg det "

Det er under samlingen, og de snakker om hvorfor de feirer 17. mai.

Førskolelærer: "17. mai, hvilken dag er det'a? Hvilken dag er 17.mai?" (*saklig, interessert, spørrende tonefall og stemme. tar en liten pause før hun fortsetter*): "Julie" (*oppfordrende stemme og tonefall*).

Julie (*som ikke har hatt hånden oppe, sitter og ser litt tankefullt og usikkert fram for seg, sier*): "Mhmm...".

Førskolelærer: "Vet du hva slags dag det er?" (*saklig, interessert stemme, spørrende tonefall*).

Julie (*ser på førskolelærer med samme uttrykk, ser så opp i taket, sier ingenting*).

Førskolelærer: "17. mai?" (*samme spørrende stemme*).

Julie: "Nå glømt jeg det" (*lavmælt, men tydelig stemme, ser på førskolelærer med et alvorlig, litt usikkert og appellerende uttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, jeg tror nok sikkert du visste det, jeg" (*lys, vennlig stemme, konstaterende tonefall, gjentar*): "Jeg tror det".

Julie (*ser på førskolelærer med samme alvorlige uttrykket, gjør en ørliten grimase, sier*): "Mhmm" (*svak, forsiktig stemme, bekreftende tonefall*).

Her ser vi at barnet som ikke selv hadde tatt initiativ til kontakt, formidler en viss usikkerhet med ansiktsuttrykk og stemme, både i møte med førskolelærers spørsmål, og når hun får hennes positive vurdering av svaret. I motsetning til eksempel 7.2f hvor glemnelsen blir tatt imot med en nøktern kommentar om at han skal få komme tilbake når han husker det, så kommer det her en positivt vurderende kommentar. En måte å tolke førskolelærerens vurdering er at hun forsøker å ta vare på barnets selvfølelse i de andres øyne. Svaret fungerer imidlertid samtidig som en definisjon av barnets opplevelse. Ut fra den usikkerheten som formidles via blikk, ansiktsuttrykk og stemme, er det mulig barnet ikke føler seg helt vel med

det svaret hun gir. Samtidig opplever hun at det hun sier blir vurdert av den voksne som sant.

Observasjoner viser at barn kan vegre seg for å svare på spørsmål som krever et gitt svar, og møter den voksnes spørsmål ved f.eks. å si ”men jeg sier det ikke *nå*” (eks.66); underforstått jeg har et svar selv om jeg ikke deler det nå. Andre strategier når deres svar ikke tilfredsstillende jakten på det riktige svaret er at de forsvarer sitt synspunkt ved å si: ”at jeg *later* som det er det” (eks. 67); underforstått, han vet at det han sier ikke er riktig, men det er lov å leke at det er det.

Disse svarstrategiene kan tolkes som at barna prøver å møte en forventning om å ha et svar. Det kan som sådan være uttrykk for deres kreative forsøk på å ta vare på sin selvfølelse vis a vis de andre som sitter rundt. Gitt barnets avhengighet av de voksnes svar for å komme i kontakt med egne opplevelser og intensjoner, kan vi spekulere på om det at barn blir positivt vurdert for denne type kommunikasjon, kan bidra til i retning av at de blir mindre spontane og ærlige i sin selvrepresentasjon. Kanskje lærer de å produsere svar som de antar aksepteres av andre, uten at det er dekkende for hva de selv tenker og føler i øyeblikket. I den grad dette skjer kan den positive vurdering fungere avsporende og svekke barnets kontakt med egne opplevelser av for eksempel usikkerhet og det å ikke vite svaret.

I den grad den voksne inntar en ensidig posisjon som ”godkjenningsinstans”, kan hennes vurdering bli tatt i bruk av barna, for å forsvare eget synspunkt mot andres. Det kommer fram i en diskusjon rundt måltidet om en TV-figur som barna er uenig om det er en kenguru eller ikke. En av jentene allierer seg med førskolelærer for å få rett vis-a-vis et annet barn (eks. 68). I motsetning til romslige prosesser ang. selvrepresentasjon åpner ikke denne type samtaler for at forskjellige synspunkter kan eksisterer side om side; bare **ett** blir sett som riktig eller av verdi, og den som mener noe annet blir utenfor.

Som jeg var inne på tidligere kan bruk av vurderende kommentarer, skape forutsetning for usikkerhet barna imellom. Kanskje er det dette som skjer når den voksne ved måltidet en dag sier at hun kjenner noen av barna rundt bordet godt. En av de yngre blir usikker og appellerer til at hun også kjenner han. I løpet av prosessen må hun forsikre han om at han har samme posisjon som de andre (eks. 69). Det er også eksempler på at når barna vurderer hverandre og kommer med kritiske påpekninger av hva andre rundt gjør, så kan dette eskalere med enda mer vurdering (eks.70).

Vurderende kommentarer i møte med barns markering av egne synspunkter innbyr altså til en definisjon av samspeillet hvor den voksne får rollen som den som vet hvordan andre har det og hva som er rett og godt og sant for dem. Det som i øyeblikket ser positivt og støttende ut, kan dermed på sikt bidra til å så tvil om barnets rett til selv å markere sitt perspektiv og definere hva det føler og mener. I den grad den voksne inntar en godkjenningsrolle overfor barns markering av likhet eller ulikhet, skapes usikkerhet angående hvor mye det er akseptabelt å uttrykke spontant ut fra seg selv. Som i andre trange mønstre begrenses muligheten for å få kontakt med og tillit til egen opplevelse.

7.3.5 Oppsummering av trange samtalemønstre

Analysen av samspeillet i de trange mønstrene, viser at det i disse dialogprosessene ikke

foregår noen klar avvising eller nedvurdering av barnet fra førskolelærers side. Den voksne deltar aktivt og viser interesse ved å stille spørsmål som fokuserer på ”saklige” eller fakta-aspekter, mer enn på de følelsesmessige.

Sett ut fra barnets perspektiv derimot, tolker jeg de trange dialogmønstrene som å ha snevrere rammer for hva som kan bringes fram og møtes med forståelse. Sammenlignet med romslige mønster preges de trange av en forventning om spesielle reaksjoner eller svar. Enten samtalen dreier seg om å fortelle om en opplevelse, fokusere på mestring eller har med kunnskapssøking å gjøre, er det mindre fokus på å forstå meningen ut fra barnas eget perspektiv. Det barna kommer med kan bli umerkelig dreid i en retning av den voksnes intensjoner. Forandringen som skjer i løpet av slike dialogprosesser, kan beskrives som at opplevelsen blir ”utvannet” eller ”nullet ut”. I og med at slike dialogprosesser gir mindre rom for at barna spontant kan uttrykke det de er opptatt av, får de mindre mulighet til å få kontakt med egne opplevelser. Egne tanker og følelser blir dermed utydeligere og mindre tilgjengelig for dem selv.

Innenfor en dialogatmosfære hvor fokus er på å finne svar og få fram fakta, kan det å bli svar skyldig, skape en følelse av at det er noe feil eller mangelfullt med det som kommer fra en selv. Hvis ikke dialogen gir rom for å si ”jeg vet ikke” uten at dette fører til tap av aktelse vis a vis de andre, kan det føre til at usikkerhet dekkes til bak ulike forsvarsstrategier. Denne type erfaring gjør det i sin tur vanskeligere å være åpen og evt. bruke ”feilen” eller mangelen til å lære noe nytt (jfr. kp.2). Barna får også færre muligheter til å erfare seg selv som selvstendige subjekt i stand til å forfølge egne intensjoner, eller evt. bruke andre som kilder til å finne ut mer om seg selv og omverdenen.

Den voksne framtrer i trange mønster som språklig aktiv, og observasjonene viser at barna i utgangspunktet anstrender seg for å komme voksne i møte. Tolkning av partenes metakommunikative signaler indikerer imidlertid at sammenlignet med samtaler av romslige karakter, opplever både barn og voksne mer alvor, slitsomhet, og fjernhet i trange mønster. Hvis dette blir gjentagende erfaringer kan vi tenke oss at samtaler mellom voksne og barn blir forbundet med ulystbetonte følelser.

7.4 Oppsummering: voksnes samspillmåter i ulike samtalemønstre

Framstillingen og fortolkningen av eksemplene viser ulike måter som samtaler mellom førskolelærer og barn varierer både i innhold og kvalitet. Ut fra beskrivelsen av romslige og trange mønstre kan vi oppsummere med at den voksne er aktiv innen begge mønstre. Men **måten** pedagogen bruker seg selv i samspillet, er forskjellig. Tabell 7.4a oppsummerer samspillmåter som kommer til uttrykk i de to hovedmønstrene:

Tabell 7.4a
Stikkord ang. voksnes samspillsmåter i romslige og trange samtalemønstre

ROMSLIGE	TRANGE
- fokusert, vender hele sin oppmerksomhet mot barnet, lytter	- delt oppmerksomhet, matcher ikke sin reaksjon til barnets nonverbale signaler
- medlevende med stemme, tonefall, uttrykk; gjentar og bruke empatiske uttrykk som åhh, akkurat, du verden, oijj	- følger opp saklige aspekter, men ikke opplevelsesmessige sider formidlet gjennom nonverbale signal
- lar barnet følge opp eget poeng, avsporer ikke med spørsmål som ligger på siden	- lite innlevende, formidler skepsis og tvil både nonverbalt og verbalt
- lar seg evt. avbryte av spontane bidrag eller korrigeringer fra barnet	- mye spørsmål, særlig lukkede, på jakt etter et svar
- velvillig fortolkning av språklig eller logiske uklarheter, overdrivelser	- nølende mottagelse, lite velvillig fortolkning av språklig uklare bidrag og overdrivelser
- bruker lite vurderende og rosende kommentarer	- mye vurderende og definerende kommentarer, mye ros
- tar seg inn igjen, gir barnet en ny sjanse når hun ser at hun har misforstått	- mottagelig men vrir oppmerksomheten over på egen opplevelse
- sjekker at hun har forstått barnet riktig, spør på en åpen og undrende måte når i tvil	- krav om begrunnelse ved markering av selvstendig behov/synspunkt
- formidler kunnskap på en kort og avgrenset måte	- sammenligner og vurderer barna opp mot hverandre
- forståelse for intensjonen, uttrykker solidaritet når et barn blir nedvurdert	- tar ikke hensyn til barnets signal om avrunding
- tolererer, tar imot uten å karakterisere, lar være	

Som en foreløpig konklusjon vil jeg si at det å analysere kvalitative aspekter ved samtaler av henholdsvis romslig og trang kvalitet, gir et inntak til å forstå mer om kjennetegn ved dialogprosesser som formidler at barn har rett til sin opplevelsesverden.

KAPITTEL 8

ROMSLIGE OG TRANGE INTERAKSJONSMØNSTER II:

FOKUS PÅ PRAKTISK SAMARBEID, LEK-HUMOR OG GRENSESETTING

8.1 Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å beskrive og fortolke romslige og trange mønster knyttet til praktisk samarbeid, lek-humor og grensesetting. Som pekt på i kapittel 4, var det færre interaksjoner som handlet om disse temaene, og jeg har slått sammen analysene i ett kapittel. Til tross for at det i ikke var så mange prosesser å velge mellom, var det imidlertid mulig å skille mellom prosesser og identifisere samspillsmåter av ulik kvalitet. Framstillingen følger samme mal som i forrige kapittel, med fokus rettet mot kvalitative aspekter ved voksnes væremåte. De kvalitative aspektene illustreres med eksempler på romslige og trange mønster rundt hvert tema.

Igjen vil jeg minne om at dialogprosessene som beskrives, foregår innenfor situasjoner hvor det alltid befinner seg et eller flere barn rundt; hvilket betyr at de blir observert av andre barn som i neste nu kanskje er dialogdeltagerne. Som drøftet i kapittel 5 kan førskolelærers kommunikasjon derfor ikke ensidig sees som en dyadisk kontakt. Indirekte vil den også ha betydning for andre barn enn dem som er fokusert i eksemplene. Og selv om jeg her har skilt dialogprosessene for analytiske formål og systematikkens skyld, så vil altså en praktisk samarbeidsinteraksjon et øyeblikk senere potensielt bli etterfulgt av en prosess med annet innhold. For å få en fenomennær forståelse er det verdt å ha i mente at det er denne mangfoldige og skiftende pluraliteten førskolelæreren forholder seg til i samspillet med enkeltbarn.

8.2 Praktisk samarbeid

8.2.1 Hva prosessene handler om

Overskriften tilsier at dette dreier seg om beskjeder, oppfordringer, instruksjon o.l. angående praktiske gjøremål. Delprosessanalysene viste at det ofte var et element av samarbeid og forhandling knyttet til disse. For å få fram forskjeller og nyanser, ble de i første omgang delt inn i tre undergrupper; nemlig a)forhandling om mat og drikke, b) samarbeid om praktiske oppgaver, c) selvrepresentasjon. Det viste seg at den tredje undergruppen alltid gikk sammen med enten forhandling rundt mat og drikke eller samarbeid om praktiske oppgaver, så disse interaksjonene ble tatt inn under de to andre. Når jeg begynte å sammenligne samspillsmåtene som inngikk i de to hovedmønstrene, viste det seg at de kvalitativt sett lignet mye på hverandre. I framstillingen her behandles derfor alle delprosessene under en overskrift.

Mesteparten av interaksjonene var altså hentet fra måltidet (50%) og fra frileken (41%) og bare noen få fra samlingen (jfr tabell 4.6a). Konkret handler de f.eks. om skjenking av melk, henting av melkekartonger fra andre bord, låning av utstyr som kniver, papirruller, o.l. Eller de kunne gjelde det å hente søppelbøtta, tørke opp melkesøl, skjæring av frukt, kaker o.l. i frileksskonteksten, dreier de seg f.eks. om trekking av kort i et spill, eller hvem sin tur i en lek, eller f.eks. forhandling om å få lov til å leke med et spesielt instrument/materiale, på et eget rom o.l. I den grad det forekom interaksjoner med fokus på praktisk organisering av ulikt slag i samlingen, var dette f.eks. forhandlinger om hvem som skal sitte sammen med hvem, om hvem som skulle ha spesielle roller i lek (blåfugl, tornerose, bjørn), eller praktisk arbeidsfordeling rundt tenning av lys, føring av dagbok o.l.

8.2.2 Beskrivelse og fortolkning av ulike mønstre

I tabell 8.2a gis en oversikt over voksnes samspillsmåter innenfor de to hovedmønstrene

Tabell 8.2a
Stikkord ang. voksnes samspillsmåter i ulike mønstre - praktisk samarbeid

ROMSLIGE	TRANGE
- avpasset, konstruktiv støtte	- vurderende kommentarer i møte med barnets selvstendige ønsker og forslag
- sjekker barnets ønske/intensjon	- effektiv hjelp uten medlevelse- fjern
- appell til selvbestemmelse	- igangsetting uten oppfølging, motvillighet
- forståelse, ikke "forsvaking" ved usikkerhet eller uhell	- forsøk på overtaling
- akseptering av ombestemmelse	- insisterende krav
- kompromissforslag	"uinvitert henvendelse" - manglende respekt for selvbestemmelse

8.2.2.1 Romslige mønstre

Noe som kjennetegner disse prosessene er at i den grad voksne gir støtte verbalt og nonverbalt, så er kommunikasjonen **avpasset barns intensjon og handling**; og barn gis tid og mulighet til å være med å bestemme hva de vil ha hjelp til og ikke. Eksempel 8.2a, hentet fra samlingsstund, kan illustrere:

Eks 8.2a: "skal du ripe sånn selv?"

Det er i samlingen, like før jul, og de har nettopp sunget adventsvers og skal til å tenne det andre adventslyset. Det går på omgang at barna kommer fram og tenner lys i adventskransen

Førskolelærer: "Så kommer Kristin.. skulle Kristin tenne det andre lyset?" (*oppfordrende, spørrende stemme og tonefall*).

Kristin (*nikker, begynner å reise seg for å komme fram*).

Førskolelærer: "Ja, kom da Kristin" (*konstaterende stemme og tonefall, reiser seg og går bort mot adventsstaken*).

Kristin (*følger etter*).

Førskolelærer: "Skal du ripe sånn selv?" (*holder fram fyrstikk esken, åpent spørrende tonefall*).

Kristin (*rister på hodet*).

Førskolelærer: "Eller skal jeg ripe for deg?" (*vennlig stemme*).

Kristin (*nikker, tar imot den tente fyrstikken, tenner på stearinlyset, blåser ut fyrstikken, ser på lyset og hendene sine hele tiden*).

Førskolelærer: "Sååå" (*mens Kristin tenner, fortsetter*): "flott Kristin" (*bekreftende tonefall, tar imot den brukte fyrstikken*).

Kristin (*snur seg og går tilbake til plassen sin, setter seg og ser seg rundt med et fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer (*starter med å synge andre vers av adventssangen*).

Eksemplet viser at den voksne **appellerer til barnets medbestemmelse** om hun vil tenne fyrstikken eller ikke. Førskolelærer avventer svaret og skaper slik et dialogisk rom hvor barnets ønske kan komme til uttrykk. Gjennom den åpne-spørrende holdningen kommuniseres tillit til at barnet selv er i stand til å velge mellom de alternativene hun får. Jenta sier ikke noe med ord, men svarer med nonverbal kommunikasjon og blir forstått ut fra denne.

Som pekt på under romslige samtalemønster, ser vi her en samspillsmåte som kan fortolkes som at den voksne henvender seg til barnet som et subjekt; et individ med egne intensjoner det er mulig å forholde seg til. Og beskrivelsen av forløpet viser at jenta velger å la den voksne ripe av fyrstikken, mens det å holde den tente fyrstikken bort til stearinlyset og tenne lyset med den, det vil hun gjøre på egen hånd. På den måten rommer dialogprosessen både det å bli møtt med forståelse og å få hjelp, men også å være et selvstendig individ som kan utføre en del ved egen hjelp. Partene kommer inn i en gjensidig avpasset samarbeidsprosess hvor begge parter utfører sin del av oppgaven. Jeg tolker samspillet slik at den voksnes forståelsesfulle og avpassede samspillsmåter skaper forutsetning for at jenta kommer i kontakt med egne intensjoner og erfarer at hun greier å følge dem opp i handling.

Lydhørhet i forhold til barns intensjon og medbestemmelse kommer også til syne ved at **voksne spør om de har forstått barn riktig**. Ved måltidet observeres for eksempel at en gutt setter fram melkeglasset sitt for å få melk, og førskolelæreren sjekker om han vil ha helt fullt eller ikke, før hun går inn og hjelper (eks.71). En jente som ivrig ber om skummet melk, får melkekartongen samtidig som hun blir spurt om hun vil skjenke selv eller ikke (eks.72). Den

samme jenta ber en annen gang om at den voksne skal skjenke i for henne, og blir på en mild måte spurt om hun ikke vil skjenke selv denne gangen. Når hun nå vil ha hjelp, blir det akseptert (eks. 73). Et annet eksempel viser en gutt som på slutten av måltidet blir lei seg fordi noen kaster ”søpla” (matpapiret) hans: det ville han gjøre selv. Hans ønske om å gjøre det selv møtes med forståelse fra førskolelærers side (eks. 74). I disse prosessene blir barns rett til å være med å bestemme hva som skjer med dem, tatt på alvor; de får mulighet til å erfare at egne intensjoner ang. selvbestemmelse er gyldige.

Et samarbeid rundt lagning av julekort illustrerer også hvordan følsomhet for barns medbestemmelse kan komme til uttrykk i praktisk samarbeid. Den voksne stopper opp og sjekker om barnet vil sette på frimerke selv, før hun evt gjør det for henne (eks. 75). Og når barnet blir spurt om hun vil skrive adressen på et kort samtidig som hun signaliserer at hun er på vei til en annen aktivitet, tar den voksne hensyn til dette. Forløpet avrundes med et kompromissforslag; den voksne skriver adressen og så kan barnet en annen dag skrive ”god jul” (eks.76). Begge parters interesser tas vare på. Prosessene preges av en åpen og interessert holdning, hvor både barn og voksen får anledning til å forfølge egne intensjoner, samtidig som de samarbeider.

I episoder hvor den voksne veileder, er **instruksjonen kort, konkret og avpasset oppgaven**, og fungerer som en konstruktiv strukturering av barnets oppmerksomhet. Denne samspillsmåten synes å skape forutsetning for at barna fortsetter, uten å miste vitalitet mens de tar inn den voksnes instruksjon. Dette aspektet kommer til syne i frileken rundt en prosess som involverer ”hyttebygging”, og barna holder på å miste konsentrasjonen. Førskolelærer går inn i aktiviteten, bidrar gjennom verbal kommunikasjon og handling til at barna samler oppmerksomheten, samtidig som hun bekrefter det de gjør. I forlengelsen av dette fortsetter jentene med sitt hyttebyggingprosjektet, og kommenterer fornøyd på sin egen selvstendige innsats (eks.77). I et annet samarbeid er en gutt i ferd med å så tomatfrø i en ”jiffypot”. Han stiller spørsmål for å sjekke ut at han har oppfattet oppgaven riktig. I møte med dette får han et kort og avgrenset svar, og såingen bli utført i en atmosfære av felles fokus og gjensidig tilfredshet (eks.78).

Avgrenset hjelpsomhet kommer også fram i et par eksempler hvor førskolelærer hjelper en gutt å sette sammen igjen et glassperle-bilde, som ved et uhell har falt i gulvet (eks. 79, 80). Den voksne stiller spørsmål og avventer hans svar før hun hjelper han, og/eller tilpasser seg hans beskjed. På denne måten får han anledning til å være med å bestemme premissene for samarbeidsprosessen. I en situasjon hvor det handler om å starte på et nytt perlekjede, lar førskolelærer barnet bestemme hva slags perle de skal begynne med, noe som avstedkommer en blid og imøtekommende kommentar (eks. 81).

Gjensidig samarbeid illustreres også i andre formingsaktiviteter. En gutt skal til å lime stjerner på en collage, og de har en liten dialog om hvor den skal plasseres (eks. 82). En annen gutt trenger hjelp med limtuben, fordi han er redd det skal komme for mye lim på en gang. Førskolelærer kommer han i møte på en avgrenset måte som ikke tar fra han vitaliteten, men gjør at han kan fortsette med oppgaven på egen hånd (eks. 83). Og når de har bakt boller og bollen er ferdig til å legges på brettet, gir førskolelærer konkrete anvisninger, som gjør det mulig for barnet å utføre sin del på en tilfredsstillende måte (eks. 84). Likedan når et barn går

av gårde for å finne en lapp, så er instruksjonen kort og konkret slik at barnet har sjansen til å få gjort det det blir bedt om (eks. 85).

I de refererte eksemplene på praktisk samarbeid trer både barn og voksne fram som individer som kan forholde seg til seg selv og den andre. Førskolelærer skaper en ramme innenfor hvilken barna trygt kan utfolde seg. Hvis vi setter disse observasjonene sammen med Schibbys begreper om selvrefleksivitet og selvavgrensning (jfr.kp.2), kan den voksnes samspillmåte forstås som at hun har et avgrenset og reflektert forhold til egne intensjoner om å støtte og hjelpe barna. Pedagogens ønske om å hjelpe flyter ikke ut og "oversvømmer" barnets eget initiativ. Hun har kontakt med egne intensjoner og ser hva barnet trenger for sin egen del. Kombinasjonen av innlevelse og avpasset konkret støtte synes å befordre barnas egen innsats. De får mulighet til å få et forhold til sine egne intensjoner.

Det er interessant å se at i enkelte prosesser når barna står fast evt. er i tvil om oppgaven, er de ikke redde for å vise usikkerhet og eller gå tilbake og undersøke hva den voksne mente. En gutt som har gått for å hente noen bøker, kommer tilbake for å få mer informasjon. Han er nøye med å sjekke at han har forstått den voksne riktig, og hun gir avgrenset hjelp i en vennlig tone. Dette skaper forutsetning for at prosessen avrundes med at jobben blir gjort og begge er fornøyd (eks.86). Et lignende forløp observeres med to jenter som ikke finner noe papir de er ute etter. I en blid og fornøyd tone sier de ifra om det de lurte på, og får konstruktive forslag som gjør at de kan prøve å fullføre oppgaven på nytt (eks. 87). Barna tar ansvar for det de er usikre på og nøler ikke med å spørre. Den forståelsesfulle måten dette tas imot på, gjør at de får erfaring med at det er OK å spørre om ting du lurte på.

En del samarbeidsprosesser fra måltidet kan sees som **en type forhandling**. En gutt som er sein med å få spist opp brødskiva si, får være med å bestemme hva han tror han klarer og hva han skal ta med hjem (eks. 88). Et annet eksempel gjelder oppskjæring av medbrakt frukt. En jente som blir spurt om hun vil ha skåret opp appelsinen i "fjell eller båter", har vanskelig for å bestemme seg. Den voksne er tålmodig avventende, tolererer hennes tvil ved å "svinge med" i forhold til usikkerheten, og tar imot hennes ombestemmelse med akseptering (se eks. 9.4c for en mer detaljert beskrivelse og fortolkning av denne prosessen.). Når førskolelærer spør en jente når hun skal begynne å drikke melk, så svarer jenta med bestemt og klar stemme "når jeg blir 5 år". Den klare meldingen blir tatt imot på en aksepterende måte(eks.89). Når noen jenter "forhandler" om å sitte ved et annet bord enn vanlig under måltidet, bruker førskolelærer tid på å høre hva deres ønske er, og oppfordrer dem til å ta opp problemet med de barna som blir berørt av forandringen (eks. 90). Jeg tolker alle disse prosessene i retning av at barna blir møtt med en forventning om at de kan forholde seg til egne intensjoner. Førskolelærer formidler nærhet og interesse samtidig som hun ser barna som selvstendige individer.

Det er interessant å se at hvis det skjer et uhell, eller at noen har kommet litt forkjært ut, avstedkommer ikke dette moralisering og/eller formaninger. Illustrerende er en observasjon fra måltidet hvor en gutt som skal peke på et bilde som henger på veggen. I farten kommer han borti melkeglasset så det velter og melka flyter utover bordet. Han blir møtt med et aksepterende "Oijsann!", og deretter oppfordret til å hente kluten på kjøkkenet, hvorpå de samarbeider om å tørke opp (eks. 91). Uhell eller misforståelser blir omgitt **av en humoristisk tone**. En jente som tar imot en tallerken med oppskåret appelsin, holder den litt

skjevt og safta renner utover bordet. Hun kommenterer på uhellet i en humoristisk og appellerende tone, og førskolelærer møter henne i samme vennlige og blide stemning (eks.92). Og hvis voksne søler eller gjør noe "gærn't", så blir også dette kommentert med tilsvarende varme og toleranse fra barnas side (eks.93). Også når en gutt med minoritetsspråklig bakgrunn tar feil og henter en sag isteden for en saks, blir misforståelsen tatt imot med varme og humor. Han får sjansen til å gjøre henne tjenesten på nytt (eks. 94). Hvis ikke alt går som det skal, som når genserremet er i ferd med å blande seg i fingermalingen, får barnet konstruktiv hjelp som forhindrer dette, uten at det kommer formaninger eller nedvurderinger (eks. 95).

Felles for episodene over er at barns handlinger ikke blir definert via negative karakteristikk som om at de er uforsiktede, urolige, uoppmerksomme og lignende. Tvert imot kommuniseres forståelse i forhold til deres perspektiv, og dialogforløpet gir et aksepterende rom for å dele opplevelser av å misforstå, gjøre noe feil eller forkjært. Ut fra de teoretiske antagelsene kan dialogprosesser med velvillige fortolkninger fra den voksnes side tenkes å skape forutsetning for at barna får kontakt med slike opplevelser: de kan uttrykkes og deles, og blir ikke noe som må skjules og eller nedvurderes.

I romslige samarbeidsmønstre blir egne ønsker – både fra barn og voksne - kommunisert på en klar og utvetydig måte. Dette eksemplifiseres i en episode hvor en gutt leker med noen miniatyr dyr og bruker små klosser til å lage hus, mens førskolelærer er i nærheten og driver med fingerhekling. Med tydelig stemme og oppfordrende tonefall henvender han seg til henne og sier: "Liv, jeg trenger flere klosser!". Når hun rolig tilbyr han noen klosser og spør om han kan bruke dem, jobber han konsentrert videre (eks.96). Eller det kan være den voksne som ber om hjelp, som f.eks. når førskolelærer under ryddingen i frileken vil at noen jenter som fremdeles driver og leker skal delta: "Jenter jeg trenger noen som kan plukke fjær!", hvorpå flere av dem ivrig tilbyr seg å hjelpe (eks. 97). Den samme klarheten kommer også til uttrykk i oppfordring til rydding etter maten (eks. 98). Måten det kommuniseres i disse dialogprosessene innbyr til den definisjon av forholdet om at det er lov å si ifra om egne intensjoner, og en kan forvente å bli forstått, enten man er barn eller voksne.

8.2.2.2 Trange mønstre

I observasjonsmaterialet var det relativt få prosesser rundt praktisk samarbeid som falt inn under trange mønstre, og tilfanget av illustrerende eksempler er tilsvarende mindre. Et aspekt som skilte de trange samarbeidsprosessene fra de romslige, var mindre appell til barnets medbestemmelse. Og voksnes forslag eller støtte kom ikke som et svar på et kommunikasjons-initiativ fra barnet, men syntes å mer styrt ut fra den voksnes intensjon. Denne samspillmåten har jeg kalt **uinvitert henvendelse** (jfr. eks. eksempel 8.2b).

Eks 8.2b: "Har dere lyst til å gjøre noe?"

Det er i begynnelsen av frileksperioden. Patrick og Marius vandrer litt omkring mellom to aktiviteter.

Førskolelærer (*kommer opp til dem og spør*): "Har dere lyst til å gjøre no'? Har dere lyst til å gjøre no'?" (*Tydelig stemme, interessert tonefall, ser på dem.*)

Patrick (*ser opp på henne, ser så ned og kikker seg litt rundt, nikker litt.*)

Marius (*har oppmerksomheten vendt bort fra Kari, ser i en annen retning.*)

Førskolelærer: "Hva har dere lyst til å gjøre 'a?" (*saklig, nøytral stemme.*)

Marius (*ristet på hodet og kroppen, ser bort fra henne.*)

Førskolelærer: "Dere finner på no'?" (*ditto stemme/tonfall.*)

Patrick (*blir litt livligere, ser på Marius, så ned på tommelen sin, kommer med et utbrudd mot Marius.*)

Marius (*ser på Patrick og fingeren hans.*)

Patrick (*går i retning bokhylla.*)

Marius (*følger etter.*)

Førskolelærer "Hmm?" (*spørrende, insisterende tonefall og stemme, barna går bort fra henne.*)

Marius (*foreslår at de skal spille et spill. De følger opp dette*)

Eksemplet viser at når den voksne på eget initiativ går opp til barna og spør om de har lyst til å gjøre noe, formidler de med kroppsholdning at de er mer interessert i å forholde seg til hverandre, enn å svare på hennes henvendelse. Førskolelærer synes ikke å være observant overfor disse kommunikasjonssignalene og fortsetter å spørre dem. Barna trekker seg etterhvert unna og finner selv ut av hva de skal gjøre. Vi kan spekulere på om det er voksnes intensjon om å få barna sysselsatt, ikke bare la dem vandre omkring, som ligger bak initiativet. Fra barn posisjon kan det stilles spørsmål om initiativet oppleves innblandende?

Varianter av **vrderende kommentarer** forekom også. Eksempelvis observeres i en samlingstund at en gutt ber om å få rope opp sammen med den voksne, når de skal ha føre dagbok. Hans forslag blir akseptert, samtidig som han roses han fordi han kom på det (eks. 99). Her som i andre dialogprosesser, fungerer vurderende kommunikasjonsmåter til å understreke voksnes posisjon som "godkjenningsinstans", mer enn som en likeverdig samarbeidspartner med respekt for barns eget initiativ og selvbestemmelse. I motsetning til romslige mønster hvor barn får umiddelbar feedback og støtte til å forfølge egne forslag, legges det her til et vurderingsmoment. Riktignok varer det bare et øyeblikk, men oppmerksomheten ledes bort fra barnets opplevelse og over mot den voksne. Fra barns posisjon kan vi spekulere på om voksnes vurdering "blandes inn" sammen med egen opplevelse, slik at det vanskeligere å avgrense den som sin.

Opplevelsesmessig fjernhet ledsager kommunikasjonen i enkelte trange samarbeidsprosesser, og sammenlignet med romslige prosesser så framtrer samarbeidet mindre preget av fornøyde stemninger. I et eksempel ber en jente med insisterende stemme og tonefall om hjelp til hestehalen sin, hvorpå den voksne hjelper henne på en noe fraværende måte(eks.100). Samspillet er preget av effektivitet, men de deler ikke fornøydhet eller humor slik det observeres i romslige mønstre. En annen prosess viser at barnet med iver og engasjement tar til følge den voksnes forslag, men når hun blir fjern og ikke følger opp videre, synes den manglende støtten å bidra til at forløpet avrundes i en sliten og oppgitt stemning (eks.101). I et annet eksempel vises at barnet tilbyr seg å kaste en gammel limstift, og får en motvillig bekreftelse. I dette tilfellet synes ikke gutten å feste seg så mye ved hennes fjernhet, og han utfører oppgaven med fornøyd mine (eks.102).

I trange dialogprosesser knyttet til spising kommuniseres krav eller forsøk på overtaling i en til dels alvorlig og delvis sliten stemning, uten at dette fører til noe samarbeid (eks.103). Enkelte ganger møter barna den voksnes oppfordring med en lekende kommunikasjon. Eksempel 8.2c kan illustrere:

Eks 8.2c: "Nå må du snu deg rundt å spise!"

Det er under måltidet. To av barna, Philip og Marius, sitter med ryggen mot bordet og snakker om en plakat som henger på veggen bak dem.

Førskolelærer: "Philiip!" *(lett irritert stemme, oppfordrende tonefall).*

Philip *(snur seg brått og ser i retning av førskolelæreren).*

Førskolelærer: "Nå må du snu deg rundt og spise, før du ser på den,.. nå må du spise mer mat før du ser på den" *(insisterende stemme, irritert tonefall, ser på han).*

Philip *(ser først litt utfordrende på henne, kaster et blick på brødiskiva, rister på hodet med et smilende ansiktsuttrykk, hytter litt med pekefingeren, vinker så til henne og sier): "Ha det" (blid, spøkefull stemme, ser så ned på maten).*

Førskolelærer *(ser framfor seg, alvorlig uttrykk, drikker teen sin og vender seg mot Julie med en trett bevegelse).*

I denne prosessene bryter den voksne inn med en oppfordring om å spise, mens barna er opptatt av og har oppmerksomheten rettet mot noe helt annet. Gutten er blid og spøkefull, mens førskolelærers stemme og tonefall kan tolkes som insisterende og irritert. Fortolket ut fra både verbal og nonverbal kommunikasjon, synes voksne og barn å være på forskjellig sted opplevelsesmessig sett. Når gutten prøver å møte henne på en spøkefull måte, greier hun ikke å matche denne, men trekker seg etter hvert litt oppgitt, og samspillet opphører i denne stemningen.

Når det gjelder forhandling rundt spising, blir ikke denne særlig vellykket, i betydning at begge parterers intensjoner blir tatt hensyn til. Gjennom spørsmål stilt på en tvilende måte, kommuniseres skepsis til om barnet selv kan være med å bestemme hva han eller hun skal spise. Et eksempel er når en gutt som blir spurt om han orker mer, sier han er mett, så gjentas spørsmålet flere ganger, inntil det godtas (eks. 104). Forløpet kan tolkes dithen at hans

medbestemmelse godkjennes under tvil. En lignende prosess observeres med en jente som sier klart ifra at hun er ferdig med å spise. Hun møter skeptiske, utfordrende spørsmål som hun må forholde seg til (eks.105). Barnet holder fast ved sin intensjon, men avventer den voksnes godkjenning.

8.2.3 Oppsummering

Samspillmåter som går igjen under romslige samarbeidsprosesser, kommuniserer forståelse for at barn har sitt eget perspektiv. Det er interessant å observere at samtidig som voksne kommer barn i møte med vennlighet, så trer de også fram som forskjellig, beholder sitt voksne perspektiv og går ikke inn og overtar det barna greier selv. De får også klare invitasjoner til å bidra med sitt, parallelt med at den voksne er tydelig i sin kommunikasjon av egne intensjoner. Gjennom å gi barna oversiktlige valgmuligheter skaper pedagogen en dialogisk ramme hvor barna får støtte til å følge opp egne intensjoner. Dialogen gir et rom for at de selv kan være med å bestemme hva som skal skje innenfor samarbeidsprosessen.

Delprosessanalysene indikerer at når barna blir møtt med appell til medbestemmelse, forståelse og tillit til at de kan innrette seg, så greier de å samarbeide om praktiske oppgaver ut fra sine egne forutsetninger. Som illustrert gjennom eksemplene observeres at de kommer med selvstendige forslag, sjekker ut sine egen forståelse, er i stand til å ta imot instruksjon og følge opp forslag på en måte som de ser konkrete resultater av. Oppstår det feil, uhell eller misforståelser, så tyder metakommunikasjonen på at dette ikke medfører tap av vitalitet. Fortolkningen av det som skjer i romslige samarbeidsprosesser peker i retning av at barn i disse kommer i kontakt med egne intensjoner og får tillit til seg selv som en som kan hjelpe andre og ta imot hjelp, uten å være redd for å miste selvstendighet eller bli ”slukt” av den andres hjelpsomhet.

Når det gjelder samspillmåter som identifiseres i trange mønster, kan de tolkes i retning av å så tvil om barnas rett til selv å være med å bestemme hva de skal gjøre når, hvordan og med hvem. Både gjennom verbale og nonverbale kommunikasjonssignal vurderes eller overprøves barnas utsagn, enten dette gjelder praktiske samarbeidsforlag eller det er knyttet til spising. Opplevelsesmessig ledsages flere av prosessene av slitenhet, motvillighet eller fjernhet fra begge parter – og kan karakteriseres som ”samarbeid på stedet hvil”. Som svar på voksnes forslag evt. oppfordringer kan barna kommunisere mangel på interesse eller motstand nonverbalt, eller de prøver å ”leke” seg bort fra kravet. Observasjonene viser at insisterende forsøk på overtaling som oftest ikke fører til annet resultat enn at samspillet munner ut i fjernhet og tilbaketrekking.

Voksnes samspillmåter er noen ganger blandet med elementer av positiv vurdering, og andre ganger irritasjon og/eller skepsis. Disse aspektene matcher ikke barnets opplevelsesmessige signal. Partene synes å ha vanskeligheter med å finne felles fokus både følelsesmessig og handlingsmessig, og prosessene ender i en oppgitt, flat eller avvissende stemning. Ved denne tilbaketrekkingen innskrenkes barns mulighet til å komme i kontakt med egne intensjoner i samarbeidssituasjoner.

8.3 Lek - humor

8.3.1 Hva de handler om

En del samspill besto av lekende og spøkefulle bemerkninger både innenfor og utenfor aktiviteter som var definert som lek. Lekende og humoristiske interaksjoner gled ofte over i hverandre og var vanskelig å skille fra hverandre, derfor kalte jeg denne gruppen samspill for lek-humor.¹

I forsøket på å systematisere variasjonen grupperte jeg opprinnelig delprosessene i tre undertema: a) dialoger innenfor en definert lek, b)spøkefulle - humoristiske bemerkninger generelt, c) støtte til deltagelse og organisering i lek. Observasjonsmaterialet viste at barna var raske til å definere og omdefinere mange typer episoder til lek, og spillmåter som kom til uttrykk i disse underkategoriene, lignet mye på hverandre. Jeg valgte derfor å slå leke-dialoger og spøkefulle-humoristiske bemerkninger sammen i en gruppe. De som angår varianter av støtte til organisering i forbindelse med lek, kan også sees som en del av det praktiske samarbeidet mellom barn og voksne i barnehagen. Men fordi leken er en så viktig del av relasjonen, og den praktiske hjelpen var klart rettet mot selve leken, valgte jeg å behandle disse episodene under temaet lek.

Måltidene hadde en god del av de lekende-humoristisk samspill med utgangspunkt i kommentarer i forhold til medbrakt frukt, grønnsaker o.l. Og barna kunne "lure" førskolelæreren ved for eksempel å late som om appelsinskallet, eller eggeskallet var noe annet enn det var; eller de lekte at gulrotbiter var penger, matpapir ble til sprøyter, tørk fra papirrullen til duker o.l. Ordspill eller vitser var en måte som humoren kom til syne, likedan spøkefulle kommentarer, hvor barna "fleipet" med voksne.

I **frileken** kunne en lekediolog med voksne oppstå innenfor rammen av en mer eller mindre definert lek, eller de kom til uttrykk i en situasjon hvor de drev med en annen aktivitet, f.eks. spill, forming, baking, lesing. For et øyeblikk trådte barn og voksne ut av den "egentlige" samhandlingen, hadde en lekende interaksjon, for i neste nu å ta opp den opprinnelige tråden igjen.

Også **aktivitet rundt formingsbordet** - maling tegning, veving - avstedkom en god del spøkefulle kommentarer. Det kunne f.eks. være en tråd som ble til en hale, et dyreansikt i en bok ble til førskolelæreren ansikt. Eller av den mer "grovere" sorten: at fingermaling som drypper ut mellom to fingre som blir til bæsj fra rumpa til naboen! Humoristiske og lattermilde interaksjoner kunne også oppstå når den voksne kom i fysisk bakvendte situasjoner, satte seg på "gærne" steder, gjorde det motsatte av forventet o.l.

Som påpekt tidligere kom svært få humoristiske interaksjoner fra samlingen. De få som ble observert, gjaldt spøkefulle bemerkninger f.eks. ut fra historier som ble fortalt, eller kommentarer på ting de syntes var mer eller mindre komiske.

¹ Dette er å tråd med synspunkter fra forskning ang. humor (jfr Søbstad 1988) hvor det påpekes at fenomenene humor og lek er nært beslektet med hverandre.

8.3.2 Beskrivelse og fortolkning av ulike mønstre

Tabell 8.3a gir en stikkordmessig oversikt over voksnes samspillsmåter i romslige og trange mønstre

Tabell 8.3a
Stikkord ang. voksnes samspillsmåter i ulike mønstre - lek-humor

ROMSLIGE	TRANGE
Avventende, tålmodig, rommer spenning,	Halvhjertet deltagelse i spøk
Medlelse i forhold til opplevelser av fryd og lattermildhet	Demper spøken/humoren med utfordrende realitetsorientert spørsmål
Lar seg lure, gjensidig spøkefullhet	Uinvitert henvendelse til deltagelse i lek, forsøk på overtaling
Tilpasser seg barnas instruksjon/rollefordeling	
Appell til medbestemmelse	
Konstruktivt forslag inne lekens ramme	

8.3.2.1 Romslige mønstre

Et kjennetegn er at når voksne blir invitert inn i en pågående lek, så inntar de en mottagelig og avventende holdning, og tilpasser sin kommunikasjon til de initiativene som barnet tar. Eksempel 8.3a kan illustrere:

Eks 8.3a: "… du er bestefaren min..., og nå skulle jeg ringe til bestefar"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer(Liv) sitter ved formingsbordet sammen med en del barn, hvor noen fingerhekler og andre leker med miniatyr dyr. Litt på avstand i åpningen til dukkekroken, sitter Bente, Charlotte og Lisa i en egen lek.

Charlotte: "Du Liv, du er bestefaren min og så heter jeg Kristian, og nå skulle jeg ringe til bestefar" (høy gjennomtrengende stemme, inviterende, oppfordrende tonefall).

Førskolelærer: "Jah" (dyp "bestefar"-lekestemme)

➤ (litt diskusjon blant jentene ang. ringingen og rollefordelingen. En del av de andre barna rundt bordet blir opptatt av de tre lekende jentene)

Førskolelærer(sitter og venter og følger med mens jentene diskuterer seg imellom)

Charlotte (tar telefonapparatet på fanget, holder røret, konsentrerer seg intenst om å slå nummeret, sier): "Rrrrrr!"

Førskolelærer: "Haaloo" (dyp lekestemme, inviterende tonefall).

Charlotte (*løfter blikket og ser på den voksne, fremdeles med føret i hånden og fingrene på telefonskiven*).

Førskolelærer: "Det er beste... det er bestefar" (*dyp stemme, inviterende tonefall*).

Charlotte: "Hei, bestefar!" (*høy, stemme, oppfordrende tonefall*).

Førskolelærer: "Hvem er det jeg snakker med da?" (*samme stemme, spørrende tonefall, sitter vendt i retning Charlotte, bruker en bro fra et Brio-sett som telefonrør*).

Charlotte: "Lille-Kristian" (*lekende baby-stemme*).

Førskolelærer: "Næmmen er det Kristian? Hallo, hallo" (*lekestemme, inviterende, mottagelig tonefall, slår seg på kneet*).

Charlotte: "Jeg vil snakke med "brjojen" min som sitter ved siden av deg!" (*lekestemme, strukturerende, oppfordrende tonefall*).

(*Førskolelærer gir "røret" videre til Knut, som vegrer seg fra å gå inn i leken*).

Eksemplet viser at barnet med ivrig stemme og oppfordrende tonefall tar initiativ til at førskolelærer skal delta i deres lekedialog, og at hun greier å engasjere den voksne i et samspill. Den voksne møter barnas intensjon ved å legge om stemmen for å kommunisere at hun er med på leken.² Når barna underveis i prosessen trenger tid til å diskutere lekens gang,³ velger hun å gi dem tid og rom ved å være stille og avventende; hvorpå de etter diskusjonen om roller, innhold og lignende igjen går inn i en lekedialog med gjensidig tilpasning i stemme og handlinger. Fortolket ut fra barnas verbale og nonverbale kommunikasjon så avstedkommer voksnes åpenhet i forhold til deres lekende initiativ, lattermildhet, fryd og fornøyde miner.

Vekslingen mellom lekende og annen type kommunikasjon skjer raskt og illustreres i et eksempel hvor førskolelærer sitter og leser i en bok sammen med to barn. Plutselig begynner barna å leke at de gir den voksne ris. Når den voksne svarer på barnas lekende kommunikasjon ved å skjære grimaser og begynne å "gråte", blir barna fulle av latter samtidig som de følger opp med noen replikkvekslinger; før de igjen går tilbake til leseaktiviteten (eks. 106). I slike situasjoner hvor lek eller humor spontant oppstår og blir bekreftet innenfor andre aktiviteter, formidles det gjensidig glede i samspillet. Barnas humoristiske intensjoner blir sett som gyldige. Samtidig får de anledning til å observere og ta inn den voksne i ulike posisjoner og stemninger. De erfarer at dialogen mellom voksne og barn har rom for skifte av perspektiv.

Spontane spøkefulle dialoger ble også observert ved måltidet, når for eksempel appelsinpapiret plutselig blir en vandrende skilpadde. Et barn dytter til "skilpadden" så den

² Variasjon i bruk av paralingvistiske signaler som stemmehøyde, tonefall, dialektbruk og lignende, sees som vesentlige kommunikasjonssignaler for å opprette og vedlikeholde en lekende ramme (Åm 1989, Mauritzon og Säljö 2003)

³ Barns diskusjoner om rolleinnhold, fordeling etc. sees som et viktig aspekt ved barns lek, og er drøftet ut fra forskjellige teoretisk utgangspunkt i nyere forskning om lek, se for eksempel Guss (2000), Mauritzon og Säljö (2003).

kommer bort i førskolelærers hånd og sier blidt, spøkefullt ansiktsuttrykk og stemme: "He, he, han kom og beit deg!" Førskolelærer fanger opp lekesignalene og svarer med varm og lekende stemme og bekrefter hennes perspektiv ved å gjenta: "Au han kom og beit meg!" (eks. 107). Lignende fornøyde utvekslinger kommer til syne i en prosess hvor et matpapir er blitt krøllet sammen til en leke-sprøyte. Førskolelærer er observant i forhold til lekesignaler kommunisert gjennom stemme og ansiktsuttrykk og ser hvor barnet har sitt fokus. De går inn i en dialog hvor den voksne "setter sprøyte" og barnet tar i mot med en mine av skrekkblandet fryd. Prosessen ledsages av smil og latter (eks.108). Illustrerende er også to jenter som ler og smiler over et appelsinskall som henger fast i en serviett. De tar initiativ til å dele gleden med den voksne, som med overgitt og lattermild stemme og ansiktsuttrykk "matcher" deres fryd (eks. 109). Og når et barn ved måltidet inntar posisjonen i en lekerolle fra tidligere på dagen, og med lekende stemme spør "bestefar" hvilken bok han skal lese i samlingen i dag - får hun svar fra "bestefar-førskolelærer" med tilhørende dyp leke-stemme. Det utvikler seg en lekedialog hvor flere barn etter hvert deltar mens de spiser (eks.110). Alle disse prosessene, hvor initiativet veksler mellom voksne og barn, foregår innenfor situasjoner hvor andre barn sitter og observerer samspillet, og veksler mellom å være mer eller mindre aktive.

Å kunne la seg lure eller overraske av barnas innspill, er et annet kjennetegn. Dette kommer til uttrykk, for eksempel når førskolelærer ved måltidet lar seg lure av et barn som tilbyr henne en appelsin, og det viser seg å være et tomt skall. Delprosessbeskrivelsen viser at hun gir barnet tid og rom for å få uttrykt sin humoristiske intensjon. Barna kommuniserer en blanding av stolthet og frydefull latter, og avrunder interaksjonen med uoppfordret å gå tilbake til plassen sin (eks.111, 112). Et annet eksempel viser noe av den samme gjensidige lattermilde stemningen, men her er det førskolelærer som tar initiativ ved å være et lekende subjekt og "lurer" barnet. Hun gjemmer seg bak en maske, legger om stemmen og sier at hun er "tante Petra" som skal passe på dem i dag. Fortolket ut fra guttens metakommunikative signaler deltar han intenst med en blanding av skrekkblandet fryd, før situasjonen avrundes med latter av alle som har vært involvert (eks.113).

Voksnes mottagelighet i forhold til barnas lekende intensjoner trer fram når førskolelærer inviteres til å delta i en lek som barna har organisert. Den handler om at de pakker opp "farlige" dyr fra Afrika. Den voksne er medlevende og meget uttrykksfull både med stemme og mimikk i forhold til hvor "skummelt" dette er, men samtidig avventende og tålmodig, slik at barna beholder initiativet i lekens gang. Gjennom disse samspillsmåtene formidler den voksne nærhet, men er også avgrenset slik at ikke egne opplevelser innvaderer barnas lek. Hele situasjonen forløses med mye latter og glede når "avsløringen" kommer (eks.114). Den samme åpne og avventende holdningen kommer til uttrykk i en lek hvor den voksne er usikker på hva slags rolle hun skal ha. Barna diskuterer saken seg imellom og den voksne lar barna definere situasjonen og tilpasser seg deres instruksjon (eks.115). Jeg tolker samspillet slik at det gir barna mulighet til å erfare at deres opplevelsesverden blir tatt hensyn til: den gjelds.

Gjensidig spøkefulle utvekslinger observeres i flere situasjoner når f.eks. barna inviterer den voksne inn humoristiske ordspill av typen: "Si flaggstang -- nesa di er like lang!" (eks.116) eller "Skal jeg fortelle deg en vits--- Din sorbits" (eks.117).Eller det kan være at barnet prøver seg på en spøkefull fleip i forhold til førskolelærer eksempelvis når de sitter rundt formingsbordet og diskuterer hva de skal være på det kommende karnevalet, så sier en gutt:

”Du skal være bløtkake!” (eks.118); og en annen foreslår julenisse (eks.119). Den samme frydefulle stemningen preger et forløp hvor førskolelærer fleiper med barna og under stor jubel ”leker” at hun setter seg på fanget til de enkelte barna (eks. 120). Gjennom å møte barnas humoristiske initiativ på en varm og forståelsesfull måte, blir disse lekende dialogene preget av gjensidig latter og glede.

Når det er rom for gjensidige humoristiske dialoger ved måltidet eller i andre aktiviteter, får barna mulighet til å erfare at voksne kan skifte posisjon; fra for eksempel å være en som passer på orden, holder støynivået under kontroll, hjelper med praktiske oppgaver, lytter til historier og lignende, til også å være en leken person som det er spennende å prøve og lure, og ha det moro sammen med. Innenfor en relasjonsatmosfære hvor det er rom for å dele humor, erfarer barna at selv om den voksne noen ganger setter grenser og bestemmer hva de skal gjøre, så er hun også en som har andre sider og lar seg påvirke av deres intensjoner. Analysen av romslige lekende dialogprosesser illustrerer hvordan barna får anledning til å ta henne inn som et subjekt som er mottagelig for det de er opptatt av, samtidig som de får mulighet til å oppleve at deres opplevelser er gyldig.

Som nevnt over, er noen av delprosessene med fokus på lek, av en annen karakter i den betydning at de handler om at barn for eksempel trenger støtte til å komme inn i lek. Her møter den voksne et dilemma knyttet til å ta hensyn og balansere flere barns perspektiv. Den voksnes væremåte er preget av innlevelse parallelt med respekt for barnas rett til selv å bestemme over leken. Eks. 8.3b kan illustrere:

Eks 8.3b: ”Jeg har ingen å leke med jeg ”

Det er i frileksperioden. Siri kommer gående inn fra naborommet, mens hun mumler litt for seg selv, stiller seg opp og ser på de som leker.

Siri: ”Jeg har ingen å leke med jeg” (*lavmalt, forsiktig, appellerende stemme og tonefall.*)

Førskolelærer (*ser på henne, sier*): ”Du har ingen å leke med” (*mild, vennlig, bekreftende stemme og tonefall.*) ”Kanskje du kan spørre Kristin om du kan, om du kan få l.... hvis du har en dokke ”(*mild, imøtekommende stemme, oppfordrende tonefall.*)

Siri: ”Kristin, kan jeg få lov til å være med på denne leken?” (*forsiktig, appellerende, spørrende tonefall og stemme.*)

Førskolelærer: ”Da Kristin, men da Kristin, da må hun ha en dokke da.... Så kan hun komme....det er bursdag kl. 3. Nå skal jeg liksom til byen og kjøpe presang.” (*oppfordrende, stemme og tonefall. Klapper Siri på hoften, leder henne inn i leken.*)

(Førskolelærer reiser seg for å ”gå til byen”)

Jentas appell om støtte, møtes altså med forståelse ved at førskolelærer gjentar utsagnet hennes med varm stemme. Samtidig oppfordres barnet til å ta i bruk sitt eget initiativ ved at førskolelærer velger å vise henne videre til det barnet som er leder i leken. I denne kommunikasjonsmåten ligger at den voksne tar ansvar for helheten og formidler forståelse for den leken som allerede er i gang. Samtidig kommer hun med et konkret forslag om hvordan den som er utenfor, lettere kan komme inn. Gjennom de innlevende samspillmåtene

kombinert med det konkrete forslaget blir ikke barnets opplevelse verken bagatellisert eller gjort noe ekstra nummer av. Etter på denne måten å ha formidlet forståelse for de ulike parters opplevelsesverden, trekker den voksne seg tilbake. Lignende prosesser observeres i andre eksempler hvor enten barn spør om å få bli med, eller den voksne kommer med forslag til barn som er innenfor lek. Det kommuniseres forståelse for barnas intensjon, samtidig som hun appellerer til barnas selvbestemmelse innenfor lekens rammer(eks. 21). Og når barna f.eks. spør om lov til å leke i et annet rom, svarer den voksne i forhold til barnets intensjon, på en vennlig måte uten nøling, dveling eller formaning (eks.122). Barna får svar i forhold til egne intensjoner, uten at den voksne kommer med vurderende kommentarer av ulike slag

8.3.2.2 Trange mønstre

Som nevnt tidligere, var det få eksempler som lett lot seg plassere som trange mønstre rundt lek. I en del prosesser synes imidlertid voksne og barn å ha problem med å finne den samme humoristiske tonen. Den kan være at den voksne **svarer halvhjertet eller ikke greier å følge opp og bekrefte et barns spøkefulle bemerkninger**, ved f.eks. å vri spøken over mot noe mer "realistisk". Eks. 8.3c kan illustrere:

Eks 8.3c: "vi skal henge i kroker vi, jeg og Patrick"

Det er under måltidet, og samtalen går om køyesenger og hengekøyer.

Marius: "Vi ska' henge i kroker, vi, jeg og Patrick" (*tydelig stemme, varme og humor, peker på Patrick, gestikulerer med armene.*) "Så hvis noen går under vårs, da, da, slepper.... vet du hva vi gjør da? Sleppe vårs ned på dere." (*Iver i stemmen, humor, utfordrende tonefall. Ser forventningsfullt på førskolelærer.*)

Førskolelærer:(*Har sittet og hørt med blidt, smilende uttrykk, smiler.*)

(Tuva prøver å komme inn.)

Marius: (*ser smilende på Patrick.*)

(Thomas prøver å komme inn, men førskolelærer fortsetter å henvende seg til Patrick og Marius.)

Førskolelærer: "Skal dere henge i kroker under taket?" (*smilende uttrykk, spørrende stemme.*)

Marius: "Ja" (*bestemt, blidt tonefall.*)

(Thomas prøver fortsatt å komme inn.)

Førskolelærer: "Får dere sova da, da?" (*spørrende, saklig stemme,*) "Marius"

Marius (*snur seg mot henne.*)

Førskolelærer: "Får dere sova da, da?" (*spørrende tonefall, saklig stemme.*)

Marius og Patrick: (*humrer litt. Marius ser på førskolelærer, sier ingenting.*)

Førskolelærer: "Dere må ha sånne køyesenger som henger i kroker, da." (*konstaterende tonefall, saklig stemme.*)

Marius:(*svarer ikke.*)

Patrick:(*kommer inn og demonstrerer med fingrene i øret og sier:*) "Vi skal gjøre sånn," (*humoristisk stemme. Snur seg mot Marius som demonstrerer med ørene på samme måte. Begge "ojer" seg blidt.*)

Førskolelærer:(*svarer ikke, og et annet barn tar oppmerksomheten.*)

Når barnet med ivrig stemme og blidt uttrykk inviterer den voksne inn i en spøkefull dialog, går den voksne i utgangspunktet inn på en forståelsesfull måte som matcher de spøkefulle signalene. Men i løpet av prosessen observeres mindre innlevelse og mer fjernhet. Den samstemtheten som var der til å begynne med forsvinner. Etter hvert som førskolelærer går over til å stille spørsmål om realistiske fakta aspekter på en lite spøkefull måte, trekker de oppmerksomheten vekk fra henne, og fokuserer på hverandre i stedet.

Noe av den samme halvhjertede deltagelsen kommer fram i en observasjon fra frileken, hvor barna møter den voksne oppfordring til rydding med en humoristisk-ertende bemerkning om "ertaberta-sukkererta". I utgangspunktet møter barna en match i forhold til sin blide og spøkefulle kommunikasjon, men så endres dette ved at den voksne skifter til en nøytral og oppfordrende stemme, går vekk og signaliserer at det ikke er rom for noen spøkefull dialog lenger (eks.123). Barn kommenterer også på voksnes væremåte på spøkefulle-utfordrende måter, og blir delvis møtt, men opplever at den voksne blir fjernere og mer alvorlig etterhvert(eks.124).

Når det gjelder den voksnes funksjon som støttespiller i forhold til barns lek, viser en observasjon et trangt samspill hvor den voksne prøver å overtale barn til å delta i lek. I stedet for å være avventende og formidle respekt for barnas med-bestemmelse, slik vi så i romslige mønster, kommer det her "avbrytende" henvendelser (jfr. eks. 8.3d).

Eks 8.3d: " ... har dere lyst til å være med å spille sånn?"

Det er i frileksperioden. En gjeng med gutter sitter/ligger på gulvet og har det moro med et "musespill"

Førskolelærer (*kommer i dørråpningen, roper til Julie og Tuva*): "Julie og Tuva, har dere lyst til å være med å spille sånn?" (*klar tydelig stemme, spørrende tonefall, peker på muse-spill-gruppen*).

Julie (*rister klart på hodet og sier*): "Nei" (*lavmælt stemme*).

Førskolelærer: "For jeg tror det er to mus igjen", oppfordrende tonefall).

(➤ *Et annet barn, Jørgen, sier at han har lyst til å være med*).

Førskolelærer: "Men, men kunne ikke....., men dere har ikke jeg sett spille musespillet" (*saklig, tydelig stemme, oppfordrende tonefall*).

Julie: "Vi..eh..eh..(*legger hodet litt på skakke, vrir litt på seg*) "Vi vil ikke " (*bestemt, lavmælt stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Hvorfor ikke det'a?" (*lys stemme, utfordrende tonefall*).

(➤ *Jørgen gjentar ivrig at han har lyst til å være med*)

Førskolelærer: "Dem tuller ikke sånn hele tida, gjør dere vel, Martin?" (*overtalende tonefall*)..."**Dere jentene** kunne vel være litt sammen med dem og, så lærer dere musespillet" (*insisterende stemme, overtalende tonefall*). "Det synes jeg dere skulle prøve på, ikke sant Tuva? Kjempegøyalt spill!" (*samme stemme og tonefall som over*).

(*Jentene trekker seg litt, førskolelæreren gjør det samme. Hun forholder seg mer til Jørgen som kommer inn i leken*).

Barna har ikke selv kommunisert at de ønsker kontakt eller trenger hjelp til å finne noe å leke med. Det er den voksne som tar et initiativ til å få dem inn i en spesiell lek. Som svar på førskolelærers initiativ kommuniserer barna med kroppsholdning og etter hvert med ord, en manglende interesse for å delta. I stedet for å akseptere dette, prøver den voksne først å overtale dem og å spørre om begrunnelse for hvorfor de ikke vil. Kombinasjonen av verbale og nonverbale kommunikasjonssignaler kan tolkes som å formidle skepsis til deres rett til selv å bestemme hva og hvem de vil leke med. Forløpet avrundes med at begge parter trekker seg vekk fra hverandre.

I motsetning til prosesser med romslige kvalitet, hvor begge parter intensjoner kommer til uttrykk og blir sett som gyldige, så er det den voksnes initiativ og intensjon som gies størst plass i de trange. Samspillet åpner ikke på samme måte som i romslige mønster for at det er OK at barna har intensjoner som er forskjellig fra den voksnes.

8.3.3 Oppsummering

Samspillsmåter som går igjen i **romslige mønstre**, er at voksne er uttrykksfulle og deler barnas opplevelser av glede, humor, latter og spenning. Når de svarer på humoristiske bemerkninger eller deltar i leken, er det med innlevelse og på en måte hvor de lar seg tilpasse barns intensjoner. Dialogprosessene gir barna mulighet til å erfare at de gjennom sine lekende-humoristiske kommunikasjonssignaler kan påvirke andre til gå inn i en dialog hvor de selv er med å bestemme premissene. Jeg tolker det slik at dialoger med slike kjennetegn skaper forutsetning for at barn får uttrykt sine lekende-humoristiske intensjoner og får erfaring med at andre rundt svarer på dem som gyldige. Den velvillige fortolkningen og lattermilde kommunikasjonen rundt ordspill, vitser og forsøk på å "lure", skaper en avslappet atmosfære hvor det blir trygt for barn å slippe fram spontane bemerkning av ulikt slag. Ut fra de lystbetonte opplevelsene som ledsager samspillet, kan vi anta at barn erfarer at lek og humor er noe som det er godt å dele med andre.

Delprosessanalysene av romslige mønster viser voksne som trer fram som bevegelige individ i stand til å romme ulike posisjoner. Samtidig som de gir seg hen i opplevelser av spenning, latter og glede, og lar seg definere og tilpasser seg barnas lekende forslag, kommer voksne også med konstruktive forslag ut fra sitt ansvar og oversikt over situasjonen. Barn og voksne veksler altså posisjon med hensyn til å dele spøkefulle intensjoner; noen ganger er det barna som tar initiativ og får den voksne engasjert i en lek, andre ganger er det den voksne.

Humoristiske interaksjoner oppstår spontant, og i løpet av sekunder veksler partene mellom ulike posisjoner. Kontrasten mellom lekende og ikke-lekende posisjoner gir barn 1.håndserfaring med at samspillet ikke er det samme hele tiden. De får en sjanse til å se seg selv og den andre utenfra, og kan begynne å bearbeide forskjeller i perspektiv og ta et metaperspektiv på samspillet.⁴

I de få trange prosessene som ble observert, er det altså mindre rom for at gjensidig lystbetonte stemninger kommer til uttrykk, og selv om prosessene noen ganger starter i en samstemt tone, så reduseres etter hvert lattermildheten og humoren gjennom halvhjertet oppfølging og fornuftsorienterte spørsmål fra den voksne. Samspillet i trange forløp gir barna mindre mulighet til å uttrykke egne lekende humoristiske intensjoner. Dialogprosessene skaper altså dårligere forutsetninger for at barn kommer i kontakt med og får tillit til humoristisk-lekende sider i eget selv.

Et aspekt som går igjen i trange mønster er at rollefordelingen mellom voksne og barn er mer ensidig, og de veksler ikke i samme grad om å ta initiativ til en spøk og være åpen for den andres humoristiske innspill. Den voksne synes mer delt ei sitt forsøk på å tilpasse seg barnas lekende uttrykk. I og med at den voksne kommuniserer mindre mottagelighet for lekende og humoristiske initiativ, blir hun tilsvarende mer uforutsigbar som partner for å dele disse med. I den grad trange mønstre blir gjentagende, kan barn bli mer usikre på om det kommer noe OK ut av å dele spøkefulle-fantasifulle bemerkninger. Vi kan spekulere på om de erfarer at det er tryggere og bedre å dele spøkefulle tanker/bemerkninger med andre barn i stedet, og at de som følge ikke oppsøker førskolelærer for å dele humor og lek.

8.4 Grensesetting

8.4.1 Hva de handler om

Disse prosessene handlet om å sette grenser for barnas utfoldelse både i samlingen, måltid og frileksskonteksten. Både ut fra barnas alderstypiske trekk, antall barn i gruppen og førskolelærers oppgaver, er det rimelig å se dette som et relasjonstema som gjentar seg i hverdagssituasjoner i barnehage.

Når vi ser på det konkrete innholdet, er det mye av det samme som går igjen. En meget vanlig interaksjon - som illustreres både i samling, frilek og måltid - er at et barn stoppes når det prøver å få den voksnes oppmerksomhet, mens hun er involvert i samtale med en annen. Grensesettingen kan også rent konkret være rettet mot å stoppe barnets fysiske handlinger, eller at lydnivået blir for høyt og førskolelæreren ber barna være stillere/roligere, noe som ofte forekom under måltidet og i frileken. Grenser ble også satt ved "småuro" eller aktiviteter som irriterte den voksne, eksempelvis ble barna bedt om f.eks. ikke å skjære tenner, ikke sitte som irriterte den voksne, ikke leke med matboksen, ikke drive med herming o.l. I frilekssituasjoner kunne grensesettingen være rettet mot begrensning av utfoldelse med maling, lim, farger eller hopping og løping.

⁴ Se også drøfting kapittel 10.3.2

8.4.2 Beskrivelse og fortolkning av ulike mønstre

Både innenfor romslige og trange mønstre trer den voksne fram og setter grenser for barnas utfoldelse på forskjellig vis. Men **måten** førskolelærer bruker seg selv er ulik, og jeg tolker det slik at prosessene skaper forskjellig forutsetning for barns opplevelse av seg selv og den andre. Tabell 8.4a gir en oversikt over samspillsmåter som kommer til uttrykk.

Tabell 8.4a
Stikkord ang. voksnes samspillsmåte i ulike mønstre - grensesetting

ROMSLIG	TRANGT
Klar og entydig kommunikasjon ved formidling av grense	Brå, uventet styrke - uten forståelse for intensjonen
Strukturering av oppmerksomheten	Definerende anklage -
Fokus her og nå	”Moraliserende” påpekning
Humoristisk bemerkning	Regelhensvisning uten forståelse
Appell til selvkontroll og Forståelse av andre	Fjern, ensidig opptatt av egne intensjoner
Å hente seg inn igjen	

8.4.2.1 Romslige mønstre

En vanlig situasjon er at barnet spontant prøver å få den voksnes oppmerksomhet mens hun er involvert i samtale med et annet barn. Et aspekt som går igjen her, er at den voksne **stopper barnets initiativ på en klar og bestemt måte**, uten at det blir formidlet noen nedvurderende karakteristikk av barnet, eller gjort noe nummer ut av barnets forsøk på å bryte inn. Interaksjonen er over på noen få sekunder. Eks. 8.4a og 8.4b er illustrerende:

Eks 8.4a: ” Nå, var det Ragnhild”

Det er under samlingen, og barna kommer med forskjellige assosiasjoner til samtaletemaet

Siri: ” Du ska' jeg si deg no?” (*mild, forsiktig stemme, inviterende tonefall*).

Førskolelærer: ”Nå var det Ragnhild.” (*bestemt, klar stemme, konkluderende tonefall*).

Siri (*vender oppmerksomheten i retning Ragnhild*).

Eks 8.4b: ”.. og så skal jeg høre på Fredrik”

Det er i begynnelsen av samlingen, og de har akkurat sunget en innledningssang. Flere barn begynner å snakke, førskolelærer hysjer dem ned.

Charlotte: ” Liv, du glemte....” (*høy, gjennomtrengende stemme, oppfordrende, inviterende tonefall, ser på førskolelærer med blidt ansikt, sitter med foldede hender og klapper knærne sammen*).

Førskolelærer: ” Nei, nå sitter vi rolig, og så skal jeg høre på Fredrik!” (*høy, tydelig stemme, oppfordrende tonefall*).

Charlotte (*retter seg litt opp på stolen, vrir litt på skuldrene, og ser på Fredrik som begynner å snakke*).

I begge disse prosessene stopper den voksne barnets initiativ til samtale med å si tydelig ifra, med bestemt stemme og tonefall, hvem **hun** vil høre på. Førskolelærer velger å tre klart fram med **sin** intensjon. Fokus i kommunikasjonen er ikke på det barnet som prøver å si noe, men på den voksnes intensjon og hvor hun retter sin oppmerksomhet. Fortolket i lys av Schibbys begrep om avgrensning kan vi si at hun avgrenser sin oppmerksomhet og lar ikke evt. følelser av irritasjon eller slitenhet komme ut som nedvurdering av barnets handling. Beskrivelsen av forløpet viser at barna samler seg og vender sin oppmerksomhet i samme retning som den voksne.

Klar og entydig kommunikasjon fra den voksnes side, både verbalt og nonverbalt, er kjennetegn som går igjen. Når førskolelærer strukturerer oppmerksomheten er det med tydelig stemme og oppfordrende tonefall, og med hånd og kroppsbevegelser som understreker det verbale budskapet. Kommunikasjonen er vennlig, men bestemt, og ledsages ikke av nonverbale signal som kan tolkes som nøling, usikkerhet eller motvillighet. Det kommuniseres ingen tvil om hva den voksne vil, og hva som er hennes grenser der og da. I denne typen samspill møter barn en voksen som trer fram som et subjekt som har rett til å si ifra; en som klart markerer forskjellighet et øyeblikk uten at dette går sammen med nedvurdering av den andre.

Førskolelærers klare og vennlige markering av egne intensjoner kommer også til syne i et eksempel fra en samling hvor samtalen går om ulike land. Hun har hentet ned globusen, noe som avstedkommer masse spontane innspill fra barna. Etter å ha lyttet til samtalen mellom dem en stund, setter førskolelærer en stopper for videre kommentarer ved å si med kraftig stemme og oppfordrende tonefall: ”Nei dere, nå må **jeg** få lov til å si hvorfor jeg hentet globusen” (eks.125). Hvorpå hun ser utover gruppa, og begynner å forklare om sola og jordas posisjon i forhold til hverandre. Barna tilpasser seg hennes klare og avgrensede ønske, og lytter konsentrert når hun forteller videre om jordens gang rundt solen.

Det er verdt å merke seg at når den voksne strukturerer oppmerksomheten, er fokus på konkrete handlinger **her og nå**, og kommentarene inneholder ikke negative karakteristikker av barnets personlighet eller handling. Ut fra hva som observeres i forlengelsen av denne kommunikasjonen, tolker jeg det slik at den fungerer som en støtte for barna til å barna samle sin oppmerksomhet, og få hjelp til å bruke sin energi på alternative måter. Et eksempel fra samlingen handler om en jente som har mistet ringen sin, og det bli bestemt at de skal lete etter den. En annen jente reiser seg umiddelbart og vil gå for å lete med en gang. Hennes handling blir stoppet med et bestemt: ”Nei, vi går ikke og titter **nå!**”, samtidig som den voksne gjenopptar sin samtale, og jenta samler seg om å lytte til dem (eks.126). I denne måten å stoppe barns oppfølging av eget initiativ, kommuniseres ikke noe negativt om barnets

intensjon, men kommentaren formidler at den ikke kan ikke følges opp akkurat i øyeblikket. Uten at dette blir sagt med ord, formidles indirekte en tillit til at barnet greier å vente og kan sette grenser for egen handling der og da.

Påpeking av handlingsalternativer kommuniseres også til et barn som er i ferd med å ta for mye maling på et ark. Her går den voksne inn og hjelper henne helt konkret til å få mindre maling på arket, samtidig som hun med mild og varm stemme kommenterer hvorfor hun gjør det. Barnet er mottakelig for den voksnes instruksjon og følger konsentrert med (eks.127). I denne struktureringen av barnets oppmerksomhet er altså fokus på hvordan det går an å forandre et handlingsforløp for å unngå at det skjer noe ubehagelig. Barnet blir stoppet i en prosess, som hvis den hadde utviklet seg, kunne ført til mer uro og irritasjon fra omgivelsene. I en samling hvor førskolelærer leser fra en bok henvender hun seg til et barn som ikke lytter, ved å understreke navnet hennes. På denne måten blir hun invitert inn i fortellingen ved at den voksne gjør en ørliten pause, og fokuserer oppmerksomt på henne både gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon. Barnet tilpasser seg og lytter videre med et fornøyd uttrykk (eks 128). Hun blir trukket inn i fellesaktiviteten igjen, uten at det blir kommunisert irttesettelse eller regelbrudd av noe slag.

Et annen samspillsmåte som kommer til uttrykk, er at når den voksne setter grenser for oppfølging av et barns ønske, kommer det samtidig et forslag som innebærer et kompromiss i forhold til barnets ønske. Eksempelvis ønsker et barn at de skal synge en spesiell sang en gang til, etter at de allerede har sunget den mange ganger. Førskolelærer tar oppmerksomt imot ønsket, men svarer på en bestemt måte at ”Nei, vi kan synge den om igjen **i morgen**” (eks.129). En annen illustrasjon er fra frileken hvor en gutt som kommer bort til en gruppe som spiller ludo og spør om å få bli med. Når hun svarer at det ikke er plass til flere, synes han å bli litt betuttet; hvorpå hun foreslår med varm og vennlig stemme: ”en annen dag” (eks.130). Og når en jente har lyst å starte og lage jule-lenker like før det er tid for rydding av leker før måltidet, så kommer førskolelærer med et kompromiss, som innebærer at hun kan starte i dag, og fortsette en annen dag (eks.131). I disse prosessene får ikke barnet oppfylt sitt ønske i den aktuelle situasjonen, men de blir møtt med vennlighet og forståelse, og med utsikt til oppfølging på et annet tidspunkt. Barnets intensjon blir sett som gyldig, selv om den ikke kan imøtekommes der og da.

Appell til barns selvkontroll og forståelse for andre, kommer også til uttrykk. Eksempelvis når den voksne prøver å dempe støynivået ved å si ifra til en jente som roper altfor høyt under lek, påkaller hun først barnets oppmerksomhet ved å bruke navnet, for på denne måten å forberede det som kommer. I stedet for å karakterisere handlingen eller personen på en negativ måte, kommuniserer den voksne med inviterende tonefall og appell i stemmen: ”**Må** du skrike, rope så høyt hele tiden?” Hvorpå barnet på en fornøyd måte svarer ”Ne-ei”, demper lydnivået sitt og konsentrerer seg om lekegruppa si igjen (eks.132).

I likhet med hva som ble observert under samtaler og praktisk samarbeid, er det også når det gjelder grensesetting samspillsmåter som kan tolkes i lys av det Schibbye kaller ”henvender seg til refleksjonssiden hos den andre” (jfr.kapittel 2.4) I eksemplene over formidler den voksne tillit til at jenta kan forholde seg til seg selv og jenke seg etter andre.

Appell til forståelse av andre og tillit til at de kan forholde seg alternativt, kommer også fram i en situasjon fra måltidet hvor den voksne stopper et barna som sitter og skjærer tenner. Førskolelærer appellerer til hans forståelse ved å beskrive **sin egen** opplevelse: ”for du vet at... det husker du sikkert at Liv syntes det var sånn en fryktelig lyd.... husker du den gangen jeg ble helt sånn” (eks.133). Den voksne formidler at hun ikke liker det han gjør, og at hun opplever det å skjære tenner forskjellig fra han. Men det er ingen anklage over hans adferd i budskapet. Snarere tvert imot beskriver hun tydelig sine egne følelser. Metabudskapet er tillit til at han greier å ta hensyn til hennes opplevelse, - hvilket analysene av forløpet viser at han også gjør.

I en samling hvor det er forberedelse til et bankbesøk senere på dagen, er flere av barna ivrig etter å delta med ulike assosiasjoner, slik at avslutningen trekker ut. Da appellerer den voksne til barnas forståelse med bemerkninger som: ”men dere... nå må vi holde litt til banken akkurat i dag ” (eks.134), eller ”Ja, men dere, nå, ... nå.. må vi være litte grann strikse og strenge i dag, fordi vi må passe klokken sånn at ikke de i banken må vente for lenge på oss” (eks. 135). Heller ikke her kommuniseres nedvurdering av barnas væremåter, men hun klargjør hvorfor de ikke kan snakke så mye ved å peke på handlingsforløpet og appellere til deres forståelse. Her som i lignende prosesser rundt andre tema, indikerer analysene at når barna blir møtt med forståelse, greier de å forholde seg til egne opplevelser og tilpasse seg andres ønsker.

Humoristiske bemerkninger forekom også. Eksempelvis når støynivået er blitt for høyt under måltidet, så banker den voksne på glasset for å få barnas samlede oppmerksomhet og sier med mild hviskende stemme ”Skru ned radioen litte granne” (eks.136). Og barna hører oppmerksom etter og begynner umiddelbart å snakke med lav stemme. Implisitt i denne måten ligger en tillit til at barna altså kan ta hennes perspektiv, forstår humoren gjennom at hun mener noe annet enn det som bokstavelig talt sies. Samtidig formidles en forventning om at de kan forholde seg til det de holder på med, og kan ta innrette seg etter hennes forslag.

Også under grensesettingstemaet kom den samspillsmåten jeg har kalt ”å hente seg inn igjen”, til uttrykk. Eksempel 8.4c kan illustrere

Eks 8.4c: ”Nei, forresten, la Ali få si det han tror”

Det er i frileksperioden. Philip og førskolelærer sitter og diskuterer noe om en heisekran, og den voksne har problem med å forstå hva Philip mener. Ali som har sittet i nærheten, reiser seg fra gulvet og kommer bort til dem.

Ali: ”Jeg, jeg, jeg...” (ivrig stemme, forsøker å bryte inn i førskolelærer og Philips samtale, blir avbrutt): ”Eh... eh...” (manøvrerer seg nærmere og fortsetter): ”Nei, han sa,... han sa...” (ivrig, pågående stemme, tonefall og uttrykk).

Førskolelærer: ”Vent litt, vent litt a!” (*rask, utålmodig, irritert stemme og tonefall, gjør en avvergende håndbevegelse i retning både Ali*).

Ali (blir med en gang alvorlig i ansiktet, tier stille, ser ned og rundt omkring, trekker seg litt).

Førskolelærer (ser bort på Ali, sier): ”Nei, forresten, la Ali få si hva han tror” (*høy, tydelig stemme, oppfordrende tonefall, ser på Ali*).

Ali (får ordet og begynner å forklare hva Philip mente).

Her er førskolelærer i samtale med en gutt med minoritetsspråklig bakgrunn, og de to har problem med å forstå hverandre. En annen bryter inn og blir i første omgang begrenset med ord, ledsaget av irritert og utålmodig stemme- tonefall, og med en brå hånd- og kroppsbevegelse. Overfor denne brå begrensningen svarer gutten med tilbaketrekking. Når den voksne legger merke til dette, synes det som hun fornemmer hvordan egen væremåte bidrar til hans tilbaketrekking, og han inviteres til å komme med sitt. Fortsettelsen viser at gutten skjønnte språkproblemet og ville hjelpe til med å oversette mellom de to. Slik prosessen avrundes får han sjansen til å erfare at han kan hjelpe til med språkproblem, samtidig som han opplever at voksne kan forholde seg til egne handlinger og følelser og skifte posisjon i samspillet.

Denne dialogen er også interessant å analysere i lys av Schibbys begreper om selvrefleksivitet/selvavgrensing (jfr. kapittel 2). Fortolket ut fra disse begrepene kan vi spekulere på om den opprinnelige brå reaksjonen fra den voksnes side, var farget av en følelse av oppgitthet ang. problem i den pågående samtale. Altså at hun i øyeblikket ikke greier å avgrense egen opplevelse av å være oppgitt/irritert. Den flyter ut og kommer over som en brå, irritert kommunikasjon i forhold til hans initiativ. Muligens tar hun inn hans tilbaketrekkinge reaksjon og fornemmer at egen kommunikasjon ikke var god for han. Hun henter seg inn igjen ved å gi han en ny sjanse til å uttrykke seg.

Det var også eksempler i observasjonsmaterialet på at barna selv satte grenser vis-a-vis den voksne på lignende måter som de hadde erfart at den voksne gjorde. Dette illustreres i et eksempel fra frileken hvor en gutt har laget seg en "hoppebane" i garderoben. Førskolelærer kommer og stiller inn en stol, noe som ødelegger hans bane (jfr. eks. 8.4d)

Eks 8.4d: "Nei,.. ikke gjør det'a!"

Det er i frileks- perioden. Noen barn driver og leker i garderoben hvor de har laget seg en innhegning med "trapper" som de hopper fra. Førskolelærer setter en stol inn på det området hvor de hopper.

Fredrik: "Nei Liv, ikke gjør det'a!" *(ivrig, entusiastisk stemme, oppfordrende tonefall, ser på førskolelæreren).*

Førskolelærer *(følger oppfordringen, trekker stolen litt til side, sier): "Sånn?" (åpen, spørrende stemme og tonefall).*

Fredrik: "Nei!" *(klar, tydelig stemme, oppfordrende tonefall).*

Førskolelærer: "Nei" *(konkluderende tonefall, løfter stolen bort fra det området hvor de driver og hopper).*

Fredrik: "Det er min.. eh. hoppebane" *(ivrig, vennlig stemme, forklarende, forståelsesfullt tonefall).*

Førskolelærer *(ser på han og sier): "Å ja"(bekreftende, konkluderende stemme og tonefall).*

(Han fortsetter sin hoppelek)-

Med tydelige ord og oppfordrende tonefall setter barnet grenser for den voksnes handling. Hun innretter sin handling etter hans oppfordring og tilpasser seg det han sier. Det er interessant å legge merke til at han mot slutten ”mildner” sin første begrensning og følger han opp med en forklaring, kommunisert med vennlig og forståelsesfull stemme. Det kan synes som han appellerer til hennes forståelse, slik han selv før har blitt møtt fra den voksnes side (se også kp.9.3.1).

En jente som blir oppfordret av førskolelærer til å plystre høyt for de andre, sier klart men vennlig ifra at hun ikke vil, og blir respektert på dette (eks 19). I en situasjon hvor barna leker bro bro brille, setter en gutt grenser for førskolelærers initiativ, når hun skal til å fortelle hans partner hva passordet skal være. Det vil han **selv** si. Også her ser vi at førskolelærer er mottagelig og tilpasser seg hans ønske (eks. 9.4g). Slik disse samspillene forløper erfarer barna at voksne tar hensyn til deres selvavgrensning ved å innrette seg etter det de uttrykker. Jeg tolker det slik at prosessene gir barn mulighet til å erfare at deres intensjoner gjelds, også når de er forskjellig fra voksnes.

8.4.2.2 Trange mønstre

Et kjennetegn som går igjen er at intensiteten eller styrken i den voksnes reaksjon ikke står i forhold til det barna formidler opplevelsesmessig. Når barna henvender seg til førskolelærer med en vennlig og /eller appellerende stemme og uttrykk, kan de bli møtt med et krav om å vente eller være stille kommunisert med rask, utålmodig stemme og tonefall, noen ganger også kombinert med håndbevegelse eller kroppsholdning som understreker utålmodigheten/irritasjonen. Eller det kan være at den voksne bryter inn med en uventet og skarp reaksjon i forhold til noe barna holder på med. Eksempel 8.4e, f, g kan illustrere:

Eks 8.4e: ”Nei, vent litt da!”

Det er under måltidet. Samtalen går rundt bordet om snø og skigåing. Philip har sittet og fulgt med i samtalen og sett opp på førskolelærer mange ganger.

Philip: ” Kari? ”(appellerende, inviterende stemme, ser opp på henne med blidt, forventningsfullt uttrykk).

Førskolelærer: ”Nei, vent litt da!” (rask stemme, utålmodig tonefall).

(slår blikket ned, kniper munnen sammen, fikler med matboksen, ser litt brydd ut).

Eks 8.4f: ”Hysj, hysj, en om gangen!”

Det er under samlingen, og de sitter og snakker om ulike folk og land. Et barn har akkurat stilt spørsmål om hvor folk sulter, førskolelærer svarer.

Ragnhild (sitter ytterst på stolen og lytter til samtalen mellom førskolelærer og Lisa, sier): ”Og vet du hva jeg..(ivrig, inviterende tonefall og stemme, ser på førskolelærer)

Førskolelærer (*snur seg mot henne, ser på henne og sier*): "Hysj, hysj, en om gangen!" (*kraftig stemme, konkluderende tonefall*).

Ragnild (*rekker umiddelbart opp hånden, ser litt forskrekket på den voksne, og begynner å si noe uforståelig*).

Førskolelærer (*parallelt med at Ragnild prøver å si noe*): "Nå er det.. nei, nå er det Lisa!" (*bestemt, konkluderende tonefall og stemme, markerer med en brå hodebevegelse at hun snur seg mot Lisa*).

Ragnild (*setter seg tilbake på stolen med hendene mellom knærne, ser alvorlig på Lisa*).

Analysene av disse prosessene viser at den voksne reagerer uforutsigbart brått, enten ved at stemmen er skarp og irritert, eller med brå hode-, kropps- eller håndbevegelser. Både de verbale og særlig de nonverbale kommunikasjonssignalene formidler et krav om tilpasning til den voksnes perspektiv, uten at det samtidig vises forståelse for barnas opplevelse eller intensjon. I forlengelsen av dette avrundes prosessene med at barna blir stille, trekker seg raskt tilbake samtidig som de med blick og med kroppsholdningen formidler signal som kan tolkes som usikkerhet.

Andre aspekter som kan tolkes som manglende forståelse for barns perspektiv, er at initiativet til samtale stoppes samtidig som det formidles en "anklage" eller negativ definering av barnets handling. Dette er forskjellig fra samspillmåter i romslige mønster hvor fokus i kommunikasjonen er på den voksnes avgrensning av egen oppmerksomhet, eller appell til forståelse for andre. Eksempelvis blir en gutt som ivrig forsøker å få den voksnes oppmerksomhet møtt med "Nei! Ser du ikke at jeg snakker med han da!"; kommunisert med irritert stemme og ansiktsuttrykk (eks.137). I motsetning til de romslige mønstrene hvor barna blir bedt om å vente uten at dette syntes å avkrefte dem, viser analysen av de trange mønstrene at barna kommuniserer usikkerhet og trekker seg tilbake ved brå irettesettelser (eks.138, 139).

En annen delprosess viser at når barna ved måltidet leker litt med å rekke hendene i været og har det moro med det. Den voksne bryter plutselig inn og sier med appellerende tonefall og alvorlig uttrykk: "Dere, jeg liker ikke at dere sitter og rekker opp hånda. Jeg synes det er litt dumt når vi spiser.... det er ikke noe moro å leke mens vi spiser" (eks. 140). Her defineres det som foregår ensidig ut fra den voksnes eget perspektiv, uten å vise forståelse for eller gi rom for at det er akseptabelt at barna føler forskjellig fra henne. Snarere tvert imot beskrives situasjonen negativt, ut fra hennes opplevelse, uten å ta høyde for at de kommuniserer at de opplever situasjonen ganske annerledes enn henne.

Hvis vi fortolker prosessene ut fra de teoretiske begrepene om selvrefleksivitet/ selvavgrensning, kan den voksnes samspillmåte tolkes som en sammenblanding av ulike opplevelser, deres og hennes. Barna synes å ha det moro fortolket ut fra deres nonverbale kommunikasjon, noe den voksne formidler lite forståelse i forhold til. Vi kan tenke oss at hun kanskje er sliten, eller synes det blir for mye uro når barna leker rundt bordet. I det perspektivet er det rimelig at hun har lyst til å dempe deres utfoldelse. Men barna er ikke i samme situasjon, de gleder seg sammen. Ved å definere handlingen som dum og si at det som foregår ikke er moro, lar hun sin opplevelse også gjelde for dem, uten å ta ansvar for å

klargjøre at her kan det være snakk om forskjellige opplevelsesverdner. I kontrast til hva som formidles i romslige mønster, inneholder kommunikasjonen heller ikke noe klart ønske fra hennes side, ei heller formidles tillit til at de kan forstå henne og greie å innrette seg etter det. På den måten gir samspill av denne typen mindre mulighet for barna til få et forhold til egne og andres intensjoner. Når vi følger forløpet, synes denne typen begrensning heller å skape avstand mellom partene enn gjensidig forståelse og tilpasning til hverandre.

I trange mønster kan barna synes overrumplet av styrken/intensiteten i irettesettelsen, og enkelte begynner å forsvare seg og å fordele skyld. Dette kommer fram i et eksempel hvor den voksne med utålmodig og oppgitt stemme og uttrykk og brå håndbevegelse setter grenser "Nei, dere, det er altfor mye snakk her. Dere snakker i munnen på hverandre!" (eks.141). I stedet for at samspillet inneholder muligheter til erfare noe om andres opplevelser og få kjent hvordan disse står i forhold til ens egne, synes den negative definisjonen å lede til en diskusjon blant barna om hvem som skal ha "skylden".

Henvisning til regler i barnehagen, uten å ta hensyn til at barnet ikke forstår meningen med disse, kommer også til uttrykk. En gutt som har med boksehansker, har lyst til å leke med disse ute. Når han blir fortalt at de i barnehagen har bestemt at de ikke kan leke med ting de har med hjemmefra ute, prøver han å argumentere for sitt syn, men møtes bare gjentakelse av hvordan regelen er i barnehagen. Forløpet avrundes ved at han blir sittende taus og ser uforstående framfor seg (eks.142). Eksemplet illustrerer manglende åpenhet for at hans perspektiv. Slik dialogprosessen forløper, er det bare det ene perspektivet som blir tydeliggjort. Barnets blir usynlig og ikke tillagt gyldighet.

I noen grensesettingsprosesser formidler barna meget klart hva de vil, men blir stoppet i å følge opp egne intensjoner, fordi den voksne vil at de skal gjøre noe annet. Da kan samspillet ligne en interessekamp. Dette illustreres i en episode hvor to jenter som har lyst til leke, blir stoppet i dette fordi de skal være med å fullføre en oppgave førskolelærer har bestemt. Barna gjør som hun sier, men formidler samtidig motvillighet og ulyst med kroppsholdning og ansiktsuttrykk (eks.143). Jeg tenker meg at slike samspill skaper forutsetning for at grensesetting blir koblet sammen med negative og ulystbetonte følelser, og en enten-eller forståelse: Dialogen gir ikke plass for at begge parters perspektiv kan være gyldig: bare den ene partens gjelds.

8.4.3 Oppsummering

Felles kjennetegn ved romslige prosesser er at det å ville snakke, bryte inn eller å handle på høylytte måter, ikke formidles tilbake som "feil" eller anklage til barna. Den voksnes kommunikasjon bidrar til å stoppe barns handling ved klart å formidle egne opplevelser og grenser for sin oppmerksomhet. Barnas bidrag /handling blir altså sett og velvillig fortolket, samtidig med at det kommuniseres at det er ikke plass for det akkurat nå, eller i den situasjonen eller formidlet akkurat på den måten. Uten at dette sies eksplisitt inneholder dialogprosessen tillit til at barn kan forholde seg til det som foregår i dem, enten det gjelder å vente, dempe lydnivået, holde sin handlingsimpuls tilbake eller å ta hensyn til andres følelser. Forløpet av prosessene peker i retning av at barn kan forholde seg til for eksempel opplevelser av å måtte vente, utsette en handling eller innrette seg etter andre.

Mange av samspillsmåtene som kommer til uttrykk i romslige mønster, kan tolkes som varianter av den type grensesetting som Schibbye drøfter som avgrensning av egne opplevelser i motsetning til begrensning av andres.⁵ I romslige prosesser er førskolelærer tydelig i sin kommunikasjon og formidler egne intensjoner med vennlighet og appell om forståelse. Gjennom dette trer hun fram som et subjekt som har tilgang til hva som foregår i eget selv; et individ som har kontakt med egne grenser. I samspill hvor voksne avgrensner egne intensjoner og opplevelser gjennom å beskrive dem tydelig for barna, får barna samtidig sjansen til å ta inn andres perspektiv, og hvordan dette er forskjellig fra sitt eget. Barnas kommunikasjon indikerer at de kan forholde seg og avgrense egne handlinger og opplevelser i møte med en voksen som vennlig, men tydelig og bestemt avgrensner sine

I prosesser hvor den voksne henter seg inn igjen etter å ha satt grenser på en ubehagelig brå og uforutsigbar måte, erfarer barn at voksne ut fra sin (mektige) posisjon kan skifte perspektiv og ta hensyn til og vise omsorg for deres opplevelse. Selv om situasjonen starter med manglende forståelse, er det mulig å komme inn i et konstruktivt samspill, hvor begge parters perspektiv blir sett som gyldig.

I trange mønster formidles mer irritasjon, utålmodighet og til dels nedvurdering av barnas handlinger. Når grensesettingen kommer brått og med uventet opplevelsesmessig intensitet, kan grenser bli assosiert med uforutsigbarhet fra barns perspektiv. Observasjonene viser at barna i møte med dette trekker seg eller begynner å protestere. Det kommuniseres mindre forsøk på å se at barnas væremåter kan ha mening for dem, atskilt fra hva den voksne føler i situasjonen. Snarere tvert imot viser flere av prosessene at barns intensjoner / handlinger karakteriseres/defineres negativt ut fra den voksnes perspektiv, uten rom for tydeliggjøring av forskjeller. I samspill med slike kjennetegn får barna mindre mulighet til å uttrykke seg, og få erfaring med at egne opplevelser er gyldige.

I trange mønster får barn dessuten mindre anledning til å ta inn en voksen som kan forholde seg til seg selv, parallelt med å se at andre kan oppleve samme situasjon forskjellig. Sammenlignet med romslige mønstrene så kommuniseres ikke egne intensjoner med samme tydelighet. Det er mer fokus på barnas handlinger, samtidig som samspillet er ledsaget av mer ulystbetonte stemninger. I den grad dette blir barnas gjentatte erfaring med grensesettingsprosesser, kan de bli assosiert med opplevelser av å bli misforstått eller nedvurdert. Jeg tolker prosessene slik at de skaper dårlige forutsetninger for at barn får tillit til at de selv kan være med å si ifra ut fra egne intensjoner i situasjoner hvor personer har ulike intensjoner/ønsker

8.5 Oppsummering og drøfting av kvalitative aspekter

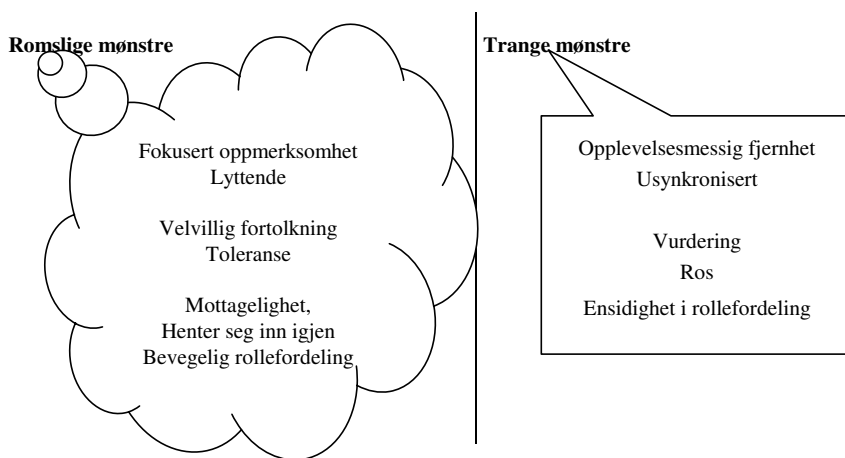
Kategoriene romslige og trange mønster, som altså ble brukt som forsøksvise analyseredskap, fungerte fruktbart for å få fram variasjon i observasjonsmaterialet. Rundt alle

⁵ I en artikkel om grensesetting drøfter Schibbye (1997b) hvordan ulike måter å sette grenser kan ha sammenheng med ulike syn på barn. Hun peker på hvordan ulike måter skaper forskjellig forutsetning med tanke på utvikling av selvrefleksivitet. Hovedargumentet er at det er mer konstruktivt for utvikling av selvrefleksivitet at voksne avgrensner sine egne reaksjoner i stedet for å begrense barn - jfr tittelen på artikkelen "Fra begrensning til avgrensning."

delprosessedemaene var det mulig å plassere ulike dialogprosesser innenfor den ene eller den andre kategorien. Det kan være grunn til å minne om at intensjonen med dikotomiseringen ikke var å dekke alle nyanser som kommer fram i det totale delprosessedematerialet, men å få fram teoretisk relevante skiller. Og mønsterkategoriene referer altså til kvaliteter ved samspillet eller det dialogiske rommet som skapes mellom partene, og ikke til personkarakteristikker. Som vi har sett forekommer både romslige og trange samspill hos begge førskolelærerne.

I figur 8.5a har jeg oppsummert kvalitative kjennetegn som kom fram i ulike mønstre på tvers av delprosessedema.

Figur 8.5a
Identifisering av kvalitative kjennetegn ved interaksjonsmønstre



Hvis jeg skal oppsummere forskjellene i de to mønstrene ut fra
hva som skjer med barna, peker

de romslige mønstre mot et forløp som:

- a) er vitaliserende opplevelsesmessig, tar vare på barnas engasjement
- b) er samlende mentalt/oppmerksomhetsmessig
- c) har bevegelighet i handlingsmuligheter/ rollefordeling, barn og voksne skifter posisjon

og de trange mønstre mot et forløp som:

- a) er devitaliserende opplevelsesmessig, flater og tyngrer stemning
- b) avsporende mentalt og oppmerksomhetsmessig, barna trekker oppmerksomheten
- c) bidrar til fastlåste roller og handlingsmuligheter

Jeg framsetter innholdet i denne figuren som et forslag. Som pekt på i kapittel 3 har også Månssons⁶ i sin undersøkelse av samspill i barnehager pekt på hvordan pedagogers uttrykksfullhet virker inn på barnas vitalitet og deltagelse i samspillet. Jeg er enig med henne

⁶ Månsson (2000: 211)

i at dette er prosesser som er vanskelig å kategorisere og systematisere,⁷ men et viktig område for framtidig forskning. Påpekningen av sammenhenger mellom hvordan voksnes samspillsmåter i dialogen skaper forutsetninger for hvordan barns får tatt i bruk seg selv, presenteres derfor som forsøksvise linser. De kan være et bidrag til å lede andres blikk i disse retningene, og fungere som forsøksvise redskap for å forstå mer av hva som inngår i dialoger hvor barns vitalitet taes vare på evt. det motsatte.

I denne oppsummerende drøftingen under 8.5 er fokus på samspillsmåter fra den voksnes side. De blir drøftet både i lys av teoribakgrunnen og i forhold til annen relevant interaksjonsforskning. I neste kapittel hvor individuelle forskjeller og dyadisk variasjon beskrives, vil barnas individuelle bidrag til samspillet komme tydeligere fram.

Fordi vi her snakker om foranderlige prosesser, er det heller ikke lett i en oppsummering å framstille enkelte kjennetegn og kommunikative aspekter, uten at det blir reduserende i forhold til de levde dialogprosessene. Det kan innby til en oppfatning av aspektene som mer atskilte og oppdelte enn slik de fungerer i levende samspill. I praksis vil de alltid høre hjemme innenfor en prosess, både innenfor en interaksjonssekvens og innenfor en relasjon som strekker seg over tid.

8.5.1 Drøfting av voksnes samspillsmåter i forhold til teoretisk bakgrunn

Med de teoretiske antagelsene (jfr. kapittel 2.6) som veiledende/oppmerksomhetsledende, var det mulig å identifisere kvalitativt ulik samspillsmåter enten samspillet handlet om samtale, praktisk samarbeid, lek eller grensesetting. Når det gjaldt helt konkret hva som ble sagt og gjort av førskolelærer og barn i delprosessene, kunne det imidlertid være vanskeligere å gjenkjenne de samme detaljene som beskrevet i teoribakgrunnen. Rent bortsett fra metodiske forhold med for spinkelt observasjonsgrunnlag o.l. er det rimelig at problemet med gjenkjenning kan forstås i lys av at dialogen i barnehagen har både en annen funksjon og et annet innhold. Anerkjennende væremåter beskrevet ut fra en psykoterapeutisk kontekst eller en familiesammenheng vil måtte framtre annerledes på et praktisk kommunikativt plan i en pedagogisk kontekst.

Det er også nyttig å minne om at teoretiske begreper alltid representerer en modell-tenkning, og har til funksjon å peke på fellestrekk på et generelt nivå; dermed kan det aldri bli et en-til-en forhold mellom teoretisk begrep og praksis. I mitt tilfelle har sammenhengen mellom førskolelærernes kommunikasjon og teoretiske beskrivelser av anerkjennende væremåter vært gjenstand for fortolkning. Selv om de teoretiske baserte fortolkningene som gjøres her, er diskutert med ulike parter underveis, så vil gyldigheten av dem måtte prøves ut i nye undersøkelser, hvor mer data fra barnehagesammenheng legges til grunn, og nye observatører og fortolkere studerer sammenhengen mellom teoretiske beskrivelser og empiriske data.

Nedenfor skal jeg oppsummere og drøfte de viktigste aspektene som ble identifisert på tvers av ulike delprosessetema.

⁷ Ibid: 212

Sentralt i Schibbys forståelse av anerkjennelse er det hun kaller å ”henvende seg til refleksjonssiden” hos den andre (jfr. kp.2.4.1), og hun beskriver en gjensidig anerkjennende relasjon som en subjekt-subjekt relasjon. I analysene av romslige mønstre både rundt samtale, praktisk samarbeid, lek og grensesetting, har jeg pekt på hvordan førskolelærerne møter barna på måter som formidler tillit til at de kan forholde seg til seg selv. Slik jeg tolker samspillet blir barna møtt som subjekt. Samtidig avdekker analysene også væremåter som peker mot at førskolelærer trer fram som et subjekt i stand til selvrefleksivitet.

De fortolkende analysene bekrefter det som ble framhevet i teorikapitlet om betydningen av felles fokus og bruk av oppmerksomheten. Som jeg har vært inne på før (jfr. kp 5 og 6) synes **den voksnes fokuserte oppmerksomhet** å være en nødvendig betingelse for igangsetting, og for at forløpet i dialogen skal bli synkronisert. Beskrivelsen av for eksempel romslige samtaler eller romslige mønstre rundt grensesetting peker i retning av at det gir mening å se på bruk av oppmerksomheten som en type ramme, som bærer eller holder interaksjonen oppe. Og når den voksne trer klart fram og sier hvor hun har **sin** oppmerksomhet, indikerer delprosessanalysene at dette synes å fungere som støtte til at barna samler sin.

Når det gjelder hva som inngår i å møte barn i barnehage med fokusert oppmerksomhet, synes mental simultankapasitet og sansemessig tilstedeværelse/våkenhet å være fenomennære uttrykk. Dette stemmer også med hva som kommer fram i McLeans studie av førskolelærere nemlig ”.. the need for mental alertness in her interactions with children”.⁸ Innenfor de situasjonene jeg har observert, preget av en kommunikasjonsatmosfære med raske skift og balansering av mange ulike hensyn, er det en forutsetning at voksne kan ta inn mange inntrykk simultant. Tatt i betraktning av at barns språk ennå ikke er så velutviklet, innebærer det også at voksne må være våkne for nonverbale signal samt være observante i forhold til hvor barnet har **sin** oppmerksomhet. Sansemessig tilstedeværelse i betydningen kontakt med hva som foregår i egen person er også nødvendig for at den voksne skal kunne avgrense egne opplevelser i samspillet. Bare ved å være tilstede- både innover i eget selv og i forhold til barns kommunikasjons signaler, kan det skapes dialoger som åpner for at barn får mulighet til komme i kontakt med egne opplevelser.

Lyttende måter å være på går sammen med fokusert oppmerksomhet. Førskolelærers lydhørhet kommer til uttrykk via for eksempel konsentrert kroppsholdning og blikkontakt, kombinert med en avventende posisjon hvor hun ikke bringer inn noe nytt poeng. En lyttende holdning kan også ledsages av korte verbale kommentarer, begrenset til empatiske uttrykk eller gjentagelse av barnas egne ord, kommentarer som gir liten mening løsrevet fra den øvrige kommunikasjonen. Sammen med f.eks. et medlevende ansiktsuttrykk, eller et inviterende tonefall, bidrar disse kommunikasjons signalene til å skape en lyttende atmosfære, som formidler til barnet at det de søker å uttrykke, er gyldig.

For å kunne møte barn med lydhørhet og innlevelse synes det å være observant på barns metakommunikative signal og prøve å matche disse, å være meget vesentlig. Sammenlignet med resonnementene om følelsesmessig inntoning i kapittel 2, peker mine analyser mot at dette er et viktig aspekt for at dialogene skal fungere befordrende for barns deltagelse. Det å kunne ”finne tonen” og formidle forståelse for det barn prøver å uttrykke, forutsetter altså at

⁸ McLean (1991: 196)

den voksne er følsom overfor barnets kroppskommunikasjon. Når dialogprosessene inneholder fokusert oppmerksomhet ledsaget av for eksempel stemmeleie, tonefall og ansiktsuttrykk som fanger opp barnets stemning, indikerer delprosessanalysene at barns vitalitet å bli tatt vare på. Dette står i motsetning til noe som går igjen i trange mønster, nemlig at førskolelærers kommunikasjon via tonefall, stemmeleie, ansiktsuttrykk nettopp ikke samstemmer med eller er tilpasset barnets. Tonefallet kan være flatt og monotont, eller ansiktsuttrykket formidle skepsis og tvil i møte med et barn som med ansiktsuttrykk og tonefall kommuniserer iver, glede eller forventningsfullhet. Den manglende samstemtheten eller ”mismatchen” kan også komme til uttrykk ved at den voksnes kommunikasjon er uventet brå og sterk; at intensiteten er annerledes enn i barns kommunikasjon.

Observasjonene viser at barn tar initiativ til å dele via tonefall, berøring, peking, og blikksignal både direkte rettet mot den voksne, men også mot konkrete ting. Å være observant på for eksempel et inviterende tonefall, et forventningsfullt ansiktsuttrykk og lignende, kan sees som en inngangsport til mulig intersubjektiv deling. I og med at delprosessanalysene ikke gikk i dybden på delingsaspektet, er det vanskelig å si noe presist om hvordan evt. intersubjektiv deling kommer til uttrykk. Kanskje er den tilstede i de korte øyeblikkene med felles fokus og opplevelsesmessig samstemthet, som er beskrevet i forbindelse med romslige mønster? For å besvare dette spørsmålet trengs det grundigere analyser rettet nettopp mot dette aspektet.

Det som imidlertid trer tydelig fram det er at i den grad voksne overser det som barnet formidler via metakommunikative signaler, men bare fester seg ved det innholdsmessige eller det verbale, så viser prosessanalysene at dialogen ofte sporer av fra barnets utgangspunkt og over på noe den voksne er opptatt av. I avslutningen av trange mønstrene observeres altså at barna trekker seg, ser ut i været, blir taus, nekter å svare, vrir seg på stolen evt. kommer med selvnedvurderende kommentarer. Det er denne tilbaketrekkingen av oppmerksomhet eller engasjement som jeg tolker som å bidra til et trangere dialogisk rom, med mindre mulighet til å uttrykke og bli kjent med egne opplevelser. Parallelt med dette gir trange mønster barna mindre anledning til å ta inn den voksne som et forståelsesfullt subjekt. Analysene gir støtte til de teoretiske antagelsene om at det å fornemme barn opplevelsesmessige tilstand og møte dem med en lyttende holdning, er sentral ingredienser i dialoger som skaper grobunn for utvikling av tillit til egne opplevelser og intensjoner.

Andre samspillmåter som trer tydelig fram på tvers av ulike delprosessstemaer, er **interesse for å forstå og velvillig fortolkning**. Hvis vi sammenligner med de teoretiske beskrivelsene av væremåter i kapittel 2 gir disse samspillmåtene mest gjenkjenning i forhold til Schibbyes beskrivelse av ”empatisk forståelse”. Det å forholde seg velvillig fortolkende innebærer - enten samspillet handler om samarbeid, samtaler, eller grensesetting - å overhøre logiske brister, overdrivelser, språklige ukorrekte måter, forkjærte handlinger. En velvillig fortolkning formidler altså **forståelse for meningen** fra barnets perspektiv. I en del dialoger observeres at voksne strever og gjør gjentagende forsøk på å forstå hva barn sier. Jeg tenker meg at selv om man ikke alltid lykkes, så vil det å stoppe opp og prøve å fange inn det barna søker å formidle, kommunisere en interesse for å forstå. En voksen som er oppmerksomt tilstede, viser interesse og anstrenger seg for å forstå, vil samtidig metakommunisere en tiltro til at barnet har noe det er opptatt av og vil uttrykke. I lys av at andre barn sitter rundt og

observerer samspillet, kan en interessert holdning skape grobunn for at barn føler at det er verdt å prøve og komme med sitt eget.

Som nevnt før forekom det mange spørsmål i delprosessmaterialet. Det var mulig å lage kvalitative skiller, i den betydning at noen var klart mer åpne og inviterende for barnets eget svar, mens andre var mer begrensende, med forventning om et spesielt svar. Det viktigste skillet mellom åpne og lukkede spørsmål kom fram når vi analyserte den voksnes metakommunikasjon, for eksempel tonefall og stemmeleie. Det var tydelig at **måten spørsmålene** ble kommunisert på, var minst like avgjørende som selve den verbale spørsmålsformuleringen. Spørrende utsagn som fungerte i åpnende retning besto ofte bare av en gjentakelse av et ord i det barnet har sagt, med et åpent-spørrende tonefall og/eller tilsvarende åpent/interessert ansiktsuttrykk.

Når jeg sammenlignet åpne spørsmål med Schibbys beskrivelse av ”undrende spørsmål og dialoger” (jfr. kapittel 2.4.1), var det ikke så lett å se samspillmåter som helt stemte med den teoretiske beskrivelsen. I delsprossanalysene er det få samspillmåter som er direkte gjenkjennelige og sammenlignbare med beskrivelsen av undring. Kanskje er dette en funksjon av de situasjonene jeg observerte innenfor, og at undrende dialoger evt. ville vært lettere å se i situasjoner hvor det var 1 eller 2 tilstede? Men kanskje er det også slik at denne typen dialoger ligger fjernt fra pedagogiske måter å være i dialog med barn? Her kan vi bare spekulere, og avvente nye undersøkelser med observasjonsmateriale samlet i mer skjermede smågruppesituasjoner.

Ulike varianter av **toleranse** kom til uttrykk i dialogprosessene. Sammenlignet med Schibbys synspunkt om at en tolerant værmåte innebærer å tåle klientens følelse, så gav det gjenkjenning i forhold til samspillmåter hvor førskolelærer tar imot det barnet sier/deler, uten umiddelbart å måtte vurdere det eller prøve å forandre det; altså **lar barnets uttrykk være i fred for ”pedagogiske” reaksjoner**. Jeg tolket det også som uttrykk for toleranse når f.eks. barnets følelse av usikkerhet, tvil, følelse av å være utafør, ble tatt imot med vennlig forståelse, uten å bli møtt med eksempelvis et spørsmål om hvorfor eller en avledning. Dialoger av denne typen gir barn anledning til å komme nær følelser med negativ valør; inneholder en mulighet for å få tillit til at også slike opplevelser er mulig å uttrykke og få et forhold til, selv om de er ubehagelige i øyeblikket.

Ut fra det empiriske materialet kan toleranse i dialogen mellom førskolelærer og barn også forstås som å **tåle å vente**. Innenfor kortvarige dialogprosesser uttrykkes dette ved at voksne tar seg tid til å gi barn tid til å tenke seg om, før de selv kommer med et spørsmål eller forslag til svar. Jeg tenker at det å holde tilbake egne vurderinger og la barn får tid og rom til selv å definere egne handlinger og prestasjoner, slik det ble observert i romslige mønster rundt mestring, også kan også være et uttrykk for toleranse. Å tåle at barn innimellom trenger å være uforstyrret - enten det er i lek eller når de holder på med praktiske oppgaver, kan være en annen variant av toleranse i pedagogisk sammenheng. Her blir voksne utfordret til å tåle å vente til barn selv tar initiativ og signaliserer ønske om kontakt. Samspillmåten kan også sees som en variant av den væremåten Schaffer kalte ”non-responsiveness to the child’s non-bidding” (jfr. kapittel 2.4.3).

Voksnes **mottagelighet og å kunne la seg påvirke** av barns innspill, går sammen med samspillsmåter som er beskrevet over. Disse kan forstås som at den voksne inntar rollen som "en selvregulerende annen".⁹ Villigheten til å la seg påvirke av barnets initiativ kom til uttrykk både i samtaler, praktisk samarbeid og vis a vis humoristiske innspill, og når barn avgrenset seg i forhold til voksnes oppfordring. Ut fra hva som skjer i disse dialogforløpene, gir det mening å si at i møte med voksnes mottagelighet får barn mulighet til å erfare at de har kraft til å være med å påvirke samspillet ut fra egne opplevelser.

Mottagelighet fra pedagogens side tar også vare på den gjensidige balansen i relasjonen, slik at begge parter får mulighet til å tre fram som subjekt. Dette aspektet kommer fram i romslige mønster hvor rollefordelingen mellom partene blir bevegelig. Barn og voksne veksler mellom å følge opp egne og å ta hensyn til den andres intensjoner. Kontrasten ser vi i trange mønster og i dyader preget av strev, hvor den voksne i høyere grad styrer dialogen ut fra egne intensjoner. Her observeres mindre velvillig fortolkning overfor barns avbrytelser eller markering av selvstendige ønsker. Ut fra barnas tilbaketrekking av engasjement gir det mening å trekke den slutning av dialoger hvor den voksne er lite mottagelig, gir barna mindre mulighet for å uttrykke seg og utvikle tillit til at egne intensjoner gjelds.

Den samspillsmåten jeg har kalt for "**å hente seg inn igjen**", ble altså observert både i samtaler og grensesettingsinteraksjoner. Jeg har tidligere pekt på hvordan denne måten å møte barn kan tolkes i lys av Schibbys teoretiske synspunkter på selvrefleksivitet/selvavgrensing. I tillegg har jeg lyst til å sette denne sammen med det som ble understreket i teorikapitlet, at den voksne må kunne ta et perspektiv på sitt bidrag til samspillet, inkludert å være i stand til å foreta interaksjonsreparasjon (jfr.kapittel 2.5). Når voksne henter seg inn igjen, kan dette tolkes som en måte å rette opp noe som har gått feil i interaksjonen. Pedagogen tar et metaperspektiv på situasjonen, skifter perspektiv og ser at egen kommunikasjon ikke "matchet" barnets intensjon, men kanskje snarere tvert imot førte til forvirring, usikkerhet eller tilbaketrekking fra barnets side.

Dialoger hvor voksne hentet seg inn igjen, var der hvor førskolelærer for eksempel hadde vært brå, uventet kraftig i en begrensingsreaksjon, eller oversett barnet eller stilt et spørsmål som førte til usikkerhet, taushet eller tilbaketrekking. Tatt i betraktning den voksnes definisjonsmakt og barnets avhengighet av voksnes reaksjon for utviklingen av eget selv, kan slike "mismatchende" samspill vekke skyldfølelse eller opplevelse av tilkortkomning i barnet. Ved at den voksne tar ansvar for det som er sitt, får barnet mulighet til å oppleve at evt negative følelser knyttet til å ha handlet galt, sagt noe dumt, uriktig o.l. ikke nødvendigvis hører hjemme i eget selv.

Ved at pedagogen avgrenser sin reaksjon, og appellerer til at barnet kommer med sitt, kommuniseres at hun forholder seg til det som foregår i seg selv og mellom dem. Dermed kan det å "hente seg inn igjen", sees som en måte å praktisere definisjonsmakt, som gjør barn mindre usikker og i tvil. Snarere tvert imot så medfører "innhenting" en opphevelse av frustrasjon og oppfølging med noe godt, noe som ifølge teorisynspunktene er en meget viktig relasjonell opplevelse for barn, både med tanke på tilknytning og tillit til egne følelser.

⁹ Stern (1985:105, "a self-regulatory other")

Innenfor slike samspill erfarer barn at også voksne kan ta feil eller misforstå, noe som ofte er barns posisjon. De får mulighet til å oppleve at parallelt med at barn og voksne er forskjellige, så er de også like. Slike dialoger gir rom for at barn erfarer at individer kan ha problem med å forstå hverandre, men samtidig oppleve at det skapes muligheter for å se på nytt på misforståelse og avstand. Det er rimelig at den type relasjonserfaringer genererer tillit til at det mulig å ta tiden til hjelp for å få uttrykt seg og gjøre seg forstått. Analysen av det som skjer i forlengelsen av at voksne henter seg inn etter misforståelser eller brå grensesetting, peker i denne retningen. I stedet for at barnet trekker seg fra dialogen og blir forsiktigere med å komme med sitt eget, ser vi at barnet fortsetter å delta i dialogen.

Konklusjon.

Jeg ser de ulike kvalitative kjennetegnene som er trukket fram over, som **aspekter det er relevant å se etter**, hvis vi vil vinne innsikt i hva som inngår i anerkjennelse i møte mellom voksne og barn i barnehagen. Analysen av hva som skjer med barna i møte med slike samspillsmåter bygger opp under resonnement som ble presentert i teorikapitlet. Anerkjennende væremåter synes å skape forutsetning for at barn deler tanker og følelser og trer fram med sitt også når dette er annerledes enn hva andre rundt dem innbyr til. Sammenligningen mellom romslige og trange mønster viser at relasjonen mellom førskolelærer og barn inneholder dialogiske rom av ulik kvalitet, når det gjelder å gi barn muligheter til å kjenne at egne opplevelser er gyldige. (Se for øvrig kapittel 10.3.1 for ytterligere drøfting).

8.5.2 Drøfting av aspekter i lys av annen forskning om interaksjon mellom voksne og barn

Nedenfor skal jeg meget kort peke på hvordan det som har kommet fram ved analysene av romslige og trange mønster står i forhold til annen relevant pedagogisk forskning

Som en sammenfatning vil jeg si at kvalitative aspekter identifisert i tilknytning til romslige mønster, gir gjenkjenning i forhold til væremåter beskrevet under alternative interaksjonstiler i kapittel 3. Selv om jeg ikke har fokusert på læringsaspekter, er det interessant at en del av samspillsmåtene som går igjen i romslige mønster, er gjenkjennelige i forhold til trekk som er beskrevet i nyere lærerstiler og læring i dialog. Dette kan tyde på at nyere læringsparadigmer gir mer rom for barns perspektiv i dialogen mellom pedagoger og barn.

Noe som er nytt i forhold til tidligere forskning, er at undersøkelsen dokumenterer at interaksjonsprosesser kan forandre kvalitet underveis, og at mønstre av ulik kvalitet forekommer innenfor samme relasjon, hos samme førskolelærer. Dermed gir den er mer nyansert og mer sammensatt bilde av samspillet. Dette kommer jeg tilbake til i drøftinger i kapittel 9.

Selv om min undersøkelse ikke fokuserer på læringsaspekter, kan altså analysene kaste lys over samspillsbetingelser som inngår i læringsprosesser. Nedenfor oppsummeres det jeg ser som de viktigste likheter og forskjeller i forhold til relevante undersøkelser.

Felles fokus inkluderer opplevelsesmessige aspekter.

Når det gjelder betydningen av voksnes fokuserte oppmerksomhet og felles fokus, gir undersøkelsen støtte til det som har kommet fram i både terapeutisk og utviklingspsykologisk, og også forskning rettet mot språk og læring. De fortolkende analyser kan oppfattes som konkretiseringer av hvordan dette kommer til uttrykk i dialoger i barnehagekontekster.

Det Wood et al har kalt ”pathic moves” (se kapittel 3.2.1.2), dvs korte, innlevende kommentarer som fungerer befordrende for barnas deltagelse i dialogen, gjenkjennes i romslige mønster. Rent språklig sett kan de virke meningsløse fordi det ofte ikke blir sagt noe annet enn for eksempel ”du verden”, ”oij”, ”åh”, ”næhh”, ”uff” osv. Men fortolket sammen med ansiktsuttrykk, tonefall og stemmeleie, som et svar på det barna sier, gir de mening. Uten at jeg har målt hvor mye den bidrar til språklig aktivitet, peker analysene i samme retning som det Vedeler¹⁰ fant; nemlig at barna deltar mer aktivt og bidrar til å utvikle samtalen videre, når disse kvalitative aspektene er tilstede.

Analysene støtter også argumenter for at **kognitive og følelsesmessige sider må sees i sammenheng** (jfr.kapittel 3.2.1.2). Barn får altså støtte til å uttrykke tanker og ord ved å bli møtt av en innlevende og lydhør voksen, som er observant i forhold til deres opplevelsesmessige signaler. Vi kan spekulere på om de korte empatiske uttrykkene kombinert med en lydhør og interessert holdning fungerer analogt til det fenomenet spedbarnsforskerne kaller for ”social referencing”.¹¹ Dette uttrykket viser til hvordan små barn i utrygge situasjoner ser på den voksnes ansiktsuttrykk for å finne ut om de selv tør eller ikke. Overført til samtaleplanet og litt større barn som kan bruke ord, kan vi kan tenke oss at den voksnes fokuserte oppmerksomhet kombinert med de innlevende uttrykkene som matcher barnets, fungerer som et klarsignal om neste steg i dialogen. Ved å se på forskjellene angående barnas deltagelse i romslige og trange mønster, gir det mening å si at denne typen kommunikasjon fungerer som en tegn på at det er trygt å snakke videre ut fra seg selv. For å bruke et bilde: de kan forstås som en type mentalt kraftfor til å fortsette dialogen.

Analysene av hva som skjer i romslige mønster særlig rundt lek og i samtale, peker i samme retning som tidligere undersøkelser om at voksnes følelsesmessig uttrykksfullhet, særlig positive følelser, er viktig for barnas deltagelse i dialogen. I prosesser hvor barna f.eks. møtes med skeptisk ansiktsuttrykk eller tonefall, eller irritert stemme og brå kroppskommunikasjon, som ikke matcher barnets stemningsleie, tolker jeg barnas reaksjon dit hen at dette fungerer usikkerhetsskapende. Mens der hvor den voksne er tilstede, innstiller seg og kommuniserer innlevelse, ser vi at barna fortsetter å bidra. Ut fra mine observasjoner kan ikke fokusert oppmerksomhet ensidig forstås som fokus på det saklige eller innholdsmessige i det barn kommuniserer, men må også inkludere oppmerksomhet og tilstedeværelse i forhold til opplevelsesmessige sider. Dette er også å tråd med Abrahamsen og Mørkeseth¹² vektlegging på ”følelsesmessig oppmerksomhet” som beskrivelse for godt samspill mellom assistenter og barn i familiebarnehager.

¹⁰ Vedeler (1993)

¹¹ Stern (1985:132)

¹² Abrahamsen og Mørkeseth (2001:144)

Beskrivelsen av det som skjer i romslige mønstrene kan også settes i relasjon til læringsbetingelser som Wood beskriver med uttrykket "contingent response" (se kapittel 3.2.1.2). I mitt materiale kan dette gjenkjennes når førskolelærer er mottagelig og lar seg påvirke av det som barnet bringer fram. Rent konkret avpasser voksne seg også ved å spørre om de har forstått barnet riktig, for dermed å ta ansvar for at de svarer og leder dialogen ut fra barns egne intensjoner. I andre tilfelle observeres at barn gies valgmulighet til å følge opp egne tanker, i stedet for å fortsette den tråden den voksne følger. Dette er også i tråd med det Kugelmass og Ross' kaller "Child Referenced Interactions", hvor en sentral ingrediens er at førskolelærer er lydhør overfor barnets initiativ og lar det være veiledende for videre samspill. Også når voksne er mottagelig for barns spøkefulle signaler og deltar i lekende-humoristiske samspill, kan dette sees som interaksjon bygget på barns egne intensjoner.

Felles involvering

Det er interessant å sammenligne kjennetegn ved romslige mønstre med beskrivelsen av Schaffers såkalte "joint involvement episode" (forkortet til JIE).¹³ Schaffer skiller mellom interaksjoner som primært har en affektiv funksjon eller omsorgsfunksjon og interaksjoner som er mer oppdragende. Det er de siste som refereres til som JIE. Viktige kjennetegn ved slike episoder er at begge har felles oppmerksomhet på og handler i forhold til et eksternt tema.

Ut fra det som er kommet fram om hvor viktig oppmerksomheten mot barnets opplevelsesmessige signaler er for utvikling av dialogen, så bidrar mine analyser til å problematisere hvor fruktbart det er å skille skarpt mellom oppdragende og omsorgsrelaterte interaksjoner i barnehagesammenheng. Når vi ser hvordan dialogen fungerer devaliserende der hvor ikke den følelsesmessige tonen matcher, og fokus kun er på det saklige/innholdsmessige, så er det vanskelig å tenke seg konstruktive oppdragende interaksjoner, hvor det følelsesmessige aspektet ikke blir tatt hensyn til. Undersøkelsens problemstilling og observasjonsmetode bygger på det premiss at opplevelsesmessige elementer er inkludert i alle interaksjoner, også i prosesser som ikke er direkte fokusert på omsorg eller tilfredstillelse av følelsesmessige sider. Dialoganalysene bekrefter at i den grad voksne vil engasjere barn og få dem til å delta med sin vitalitet, så må voksne være observant i forhold til opplevelsesmessige sider ved prosessene. Uten bevissthet i forhold til metakommunikative signaler kan ensidig fokusering på en felles ting eller innhold, lede bort fra barnets premisser og føre til avstand i stedet for felles engasjement.

Noe altså er nytt i forhold til annen forskning om dialog og interaksjon, er at enkelte analyser dokumenterer hvordan det kan skje prosessuelle forandringer underveis i et forløp. Som vist under trange samtalemønstre, kan interaksjoner som starter med felles fokus og gjensidig engasjement, spore av fra barnets intensjoner enten ved krevende spørsmål eller en overdosering av språklige kommentarer fra den voksnes side. Eller omvendt: en episode som starter med fjernhet, kan ved at den voksne legger merke til barnets opplevelsesmessige tilstand og "henter seg inn", bli til en dialogprosess med felles involvering. Analysene avdekker forutsetninger som kan gjøre at voksne og barn kan spore av fra en "felles-involverings-episode", men peker også mot hva som skal til for å reparere avsporingen.

¹³ Se for eksempel Schaffer (1992 og 1996)

Om vurdering

Variasjon i bruk av vurderende utsagn var altså noe jeg la vekt på for å skape analytiske skiller i materialet, og i de trange mønster var de mer framtreddende enn i de romslige. Hyppigheten av vurderende kommentarer kan forstås i lys av rolleoppfatninger som går sammen med prototypiske pedagogiske mønster. Som McLean og flere har pekt på, ligger det normative elementet langt fremme i bevisstheten hos pedagoger. De er opptatt av hvordan ting **bør** være, og mindre av hvordan de faktisk er.¹⁴ Enkelte pedagoger bruker bevisst positive vurderende kommentarer som et hjelpemiddel til å sosialisere barn til å fungerer OK innenfor gruppen (jfr. kapittel 3). Mine analyser av trange mønster viser at vurderende utsagn fungerer i denne retningen i den betydning at barna orienterer seg mot pedagogen og jobber for å tilfredsstille forventninger fra andre. Men samtidig peker de også mot at barna bidrar mindre til dialogen med egne tanker og opplevelser.

I denne sammenhengen er det interessant å løfte fram trange samtaler hvor barna synes å svare for å bevare ansikt (jfr. eks. 7.3.f). I dette eksemplet kommer pedagogen med en positiv vurdering av barnets svarer, selv om det barnet sier ikke nødvendigvis stemmer ut fra dem selv. Dette ligner i noen grad også på det White kaller ”høflighetsstrategier” (jfr. kapittel 3), som er positiv vurdering av relativt intetsigende svar, hvor den primære hensikten hevdes å være at vurderingen bidrar til at barna tilpasser seg gruppen og det pedagogen er opptatt av. Som eksemplifisert i trange samtalemønstre ser vi at dette fungerer, i den betydning at dialogen blir mer kontrollert fra den voksnes premisser. Om dette skaper tillit i barns forhold til egne spørsmål, selvstendige tanker og lignende, er imidlertid mer tvilsomt. Mine analyser tyder også på at samtaler med vurderende karakteristikk skaper forutsetning for konkurranse barna imellom om den voksnes oppmerksomhet.

Det er interessant å legge merke til at de observerte barna selv setter ord på egne mestingsopplevelser, når samspillet åpner for det (jfr. romslige samtalemønstre rundt mestring). Det samme trer fram i romslige prosesser rundt praktisk samarbeid. På dette punktet er analysene i tråd med funn fra forskning bygget på et konstruktivistisk læringssyn. Som vist til i kapittel 3, finner Watters og Diezmann og MacMillan at når vurderingsmomentet fra pedagogens side tones ned, blir elevene mer aktive med selv å kommentere og vurdere eget arbeide. Dette støttes også av Mercers¹⁵ observasjoner om at effektive lærere gir elevene mer rom og mulighet slik at barn selv kan kommentere og forklare sin egne forståelse av ting. Riktignok gjelder de refererte undersøkelsene småskole og skoletrinnet, men desto mer tankevekkende at lignende tendenser lar seg gjenfinne i dialogprosesser med barn i barnehage.

Også i forhold til hva som kom fram i Edwards kvasieksperiment, rettet mot å teste ut deling av makt og kontroll i dialogen, observeres likheter. Det hun identifiserte som viktige kommunikasjonsmåter fra voksne, nemlig å gi barn tid til selv å formulere svar, være forsiktig med vurderende kommentarer samt å oppmuntre barn til selvstendige vurderinger, gjenfinnes i min undersøkelse. Toleranse for barnas egne formuleringer, det å tåle pauser, være tilbakeholden med vurderende karakteristikk, og akseptering av deres

¹⁴ Jackson (1968) understreker samme poenget og peker på at lærer lever i en evaluerende atmosfære ; enten vurderer de andre eller så blir de selv evaluert.

¹⁵ Mercer (2002: 145)

selvrepresentasjon er aspekter som går igjen i romslige mønster. Og når det gjelder det prosessuelle forløpet av dialogen peker mine fortolkende analyser i samme retning: små barn beskriver prosesser og er i stand til å kommentere på egen mestring, når den voksne ikke automatisk inntar en dominerende posisjon som evalueringsinstans.

Bevegelig rollefordeling.

Analysene av det som skjer i romslige dialogmønstre, rundt alle delprosessedemaene, viser at pedagoger kan komme inn i interaksjonsmønstre som bryter med prototypiske pedagogiske interaksjoner og en tilhørende ensidig rollefordeling. Alternativet til de stereotypene mønstrene innebærer at pedagogen er i stand til å veksle mellom å innta ulike posisjoner. Sagt på en annen måte, må hun både tre fram som et subjekt med egne intensjoner, men samtidig være et objekt i betydning i stand til å tilpasse seg og la seg påvirke av barns intensjoner. Delprosessanalysene eksemplifiserer at hvis det dialogiske rommet skal gi muligheter for at barn skal komme i kontakt med sin opplevelse, må pedagogen kunne veksle mellom f.eks:

Både	Og
å formidle historier og kunnskap, å bekrefte barns mestring, å forfølge et tema	være mottager for barns historier og kunnskap, la barn få sette sine egne ord på det de mestrer, la barns assosiasjoner få rom
å være subjekt i barns lek, komme med forslag, være støttespiller ved organisering	være objekt, la seg definere av barns forslag i lek, gi seg hen, være mottagelig for humoristiske innfall
å sette grenser ut fra egne intensjoner, minne om regler	ta hensyn til at barn setter grenser, kunne avvike fra regler

Denne bevegelige rollefordelingen gir støtte til MacMillans beskrivelse av en lærerrolle med mindre vekt på kontroll og mer deling av makt, eller det de kaller en "responsive instructional style" (jfr. s.33). Essensen i en slik undervisningsstil er at pedagogen er i stand til å bruke seg selv og sin kunnskap mer tilpasset de elevene han eller hun står overfor. Selv om ikke dialogene i min undersøkelse finner sted innenfor en formell undervisningssituasjon, så gjenkjennes at den voksne lar barnas spørsmål få plass, samt at barna får dele sin egen kunnskap parallelt med at den voksne fyller ut med sin. Som vi har sett skifter barn og voksne posisjon med tanke på hvem som stiller spørsmål og hvem som gir svar, og dermed blir den voksnes rolle mindre ensidig kontrollerende.

Bevegeligheten i rollefordeling er også interessant å sammenligne med Buzellis teoretiske drøfting av prototypiske mønstre. Det han kaller Initiation-Respons-Evaluation, forkortet IRE, ligner på trange samtalemønstre og særlig det jeg har kalt på jakt etter riktig svar (jfr. kapittel 3.2.1.2). Bruken av spørsmål - særlig av den lukkede typen - etterfulgt fulgt av en vurderende kommentar går igjen i disse. Noen av spørsmålene i trange mønstre ligner på det andre har kalt "testing demands" (se kapittel 3.2.1.1). Førskolelærernes egne kommentarer peker i samme retning; en del lukkede spørsmål ble stilt nettopp for å sjekke hva barna hadde forstått av et begrep, eller får å få tak i hvordan de greidde å uttrykke seg språklig, for å få et inntrykk av hvor de står utviklingsmessig.

Det Buzelli kaller et utvidende interaksjonsmønster (IRXpansion), har visse likhetstrekk med enkelte romslige samtalemønstre. I de romslige samtalenes enten de handler om å fortelle om opplevelse, dele mestring eller er rettet mot kunnskap, så utvides samtaleforløpet ved at førskolelærere er mindre vurderende og viser toleranse for såkalte "gale" svar. Det kommer fram at barna deler mer av spontane tanker og spørsmål. Mine empirisk baserte analyser sannsynliggjør altså Buzellis teoretiske poeng: i den grad pedagoger trer ut av et kontrollerende-evaluerende kommunikasjonsmønster og blir mindre opptatt av riktige svar og vurderinger, så kommer barnas perspektiv tydeligere til syne i dialogen.

Buzelli knytter sin analyse opp mot læring av moralske holdninger, og argumenter teoretisk for at det utvidende mønsteret skaper forutsetning for læring av holdninger som evne til å regulere egne handlinger i forhold til andre og vise respekt for andre. Uten at jeg har fokusert på dette aspektet, kan den tillitsfullhet parallelt med tilpasning og mottagelighet som barn uttrykker i romslige prosesser, tolkes som å gi støtte til en slik hypotese.

Når det gjelder læring av moralske holdninger er det interessant å se analysene også i forhold til det Cestari beskriver som en selvcentrert holdning fra lærerens side, hvor han/hun ikke prøver å se ting fra barns perspektiv. Hun argumenter for at denne type interaksjons erfaringer kan føre til utvikling av en "tvingende moral", en underdanig holdning hvor barn ikke tør å spørre når de er i tvil. Samspillmåter som for eksempel velvillig fortolkning, appell til selvbestemmelse, og det å hente seg inn igjen, peker ut over en selvcentrert posisjon og mot dialoger erfaringer som gir rom for barns perspektiv. Innenfor dialoger med slike kjennetegn, trer barna fram med sine spørsmål, og deler egne tanker ved usikkerhet og tvil. Dette er ingredienser som i følge Cestari bidrar til utviklingen av en "autonom moral". Slik peker analysene i samme retning som hennes argumentasjon: pedagogens måter å være i dialog med barn skaper premisser for læring av moralske holdninger.

8.5.3 Ulike mønstre - ulik forståelse av voksenrollen?

Jeg har altså bare observert **en** yrkesgruppe eller personal kategori nemlig førskolelærerne. I barnehagens hverdag er det jo ofte assistenter og andre som tilbringer mest tid med barn. Selv om vi har norske studier som beskriver ulike yrkesroller i barnehagen,¹⁶ har vi ingen undersøkelser som direkte fokuserer forskjeller i interaksjonsstil mellom ulike personalgrupper i barnehagen. Som avslutning på drøftingene, har jeg lyst til å trekke inn en engelsk undersøkelse som sammenlignet interaksjonsstilen til lærere, barnepleiere og ufaglærte.¹⁷

Hughes og Westgate finner at det er forskjell mellom yrkesgrupper når det gjelder posisjoner de inntar i samtale med barn. Beskrivelsen av pedagogenes kommunikasjon faller sammen med det prototypiske IRE-mønsteret og visse trange samtalemønstre: det er lite initiativ fra barnas side, læreren påvirker tema, stiller spørsmål og evaluerer svaret – og gir elevene få muligheter til å praktisere ulike roller. Som forfatterne påpeker, bidrar denne interaksjonen lite til utvikling av kunnskap og kompetanse som et fellesskaps-prosjekt, ei heller til

¹⁶ Se for eksempel Malmø (1988), Løkken (1992), Abrahamsen og Mørkeseth (2001)

¹⁷ Hughes og Westgate (1998)

gjensidige prosesser. Forskerne fant at pedagogene også i andre enn spesielt læringsorienterte samtaler, brukte mye "eliciting" (lokke fram svar, spørrende invitasjoner) og mye vurdering, samt at de sjelden svarte på kommentarer fra barna. Paradoksalt nok var barnas muligheter til å praktisere kognitive funksjoner mest snevret i de læringsorienterte interaksjonene med pedagogene.

Undersøkelsen avdekket en interessant forskjell ved at voksne som var ufaglærte og "nursery nurse"¹⁸ kom inn i samspill som gav mer rom for initiativ fra barna, og mer mulighet for at barna kan være med å ta ansvar for hvordan samtalen utviklet seg. Ved å delta i samtaler med barnepleiere og ufaglærte fikk altså barna flere valgmuligheter og praktiserte flere samtalefunksjoner; de ble tilbudt flere kognitive så vel som språklige muligheter. Ved å observere den rollen barna får i interaksjonen, går det fram at når barn snakker med voksne i mer uformelle samtaler, så legger de for dagen mer variert kognitivt repertoar. Samtalene med barnepleierne (nursery nurse) er de mest varierte, samtidig som disse voksne også er de mest lyttende.

Hughes og Westgate peker på at de voksnes oppfatning av rollen og statusen antageligvis resulterer i tause signal til barna om hvor tilgjengelige de er. Undersøkelsen peker i samme retning som det andre har vist, nemlig at barna tilpasser seg de relasjonsbetingelsene de får. Barna deler forskjellige ting med ulike voksne; med enkelte tar de initiativ, stiller spørsmål, avbryter dem og utfordrer dem – og i disse tilfellene blir ikke interaksjonen så ensidig.

Sammenlignet med min undersøkelse ligner noen av de trange samtalemønstre det Hughes og Westgate kaller for "pedagogisk begrensende" mønstre: mønstre som er typiske for pedagoger, men også for andre når interaksjonen er fokusert på å lære barn noe. Dette underbygger antagelsen om at vi kan se på denne type mønstrene som pedagogiske prototyper. Aspekter ved romslige samtalemønstre ligner med på de samtalene Hughes & Westgate mener er mest typiske for barnepleiere og ufaglærte.

Med hensyn til pedagogens rolle som interaksjonspartner, så peker mine analyser mot mer variasjon og gir et mindre entydig bilde. Dette kan delvis forstås ut fra at jeg ikke har fokusert primært på læringsdialoger, men på dagligdags samspill generelt. Som vist i kapittel 7 og 8 deltar førskolelærerne i mer gjensidige interaksjoner, hvor barn får andre kommunikasjonsroller og posisjoner.

De engelske forskerne drøfter analysene av begrensende interaksjonsmønstre i lys av at pedagogene jobber under mye press og forventninger om å komme igjennom nasjonale planer, foreta vurderinger og lignende, samtidig som de har ansvar for et stort antall barn som skal delta i ulike typer aktiviteter og få mest mulig ut av kontakten med pedagogene. De mener alle ansvars og lederoppgavene kan komme i konflikt med andre pedagogiske mål. Andre personalgrupper hadde ikke den samme oppfatningen at de måtte ha oversikt over helheten, noe forskerne mente i noen grad forklarer hvorfor andre voksne syntes mindre innskrenket og innbyr til mer gjensidighet i sine samtaler med barna.

¹⁸ En blanding av barnepleierske og førskolelærer

Mine analyser viser at det går an også for pedagoger - i hvert fall i en norsk kontekst og hvis man studerer samspeilet i mer enn bare undervisningssituasjoner - å komme inn i mer varierte samtaler med barn, enten disse er fokusert på lærings eller kunnskapsaspekter eller andre intensjoner. Forskjellen til Hughes og Westgates undersøkelse kan i tillegg til utvalgsfaktorer også forstås i lys av forskjeller i rolleoppfatning. Sammenlignet med europeiske tradisjoner skiller ikke den norske barnehagepedagogikken så klart mellom omsorgsfunksjoner og pedagogiske funksjoner. Den har heller ikke et en formalisert arbeidsfordeling mellom ulike yrkesgrupper ut fra dette skillet. Dermed vil norske pedagoger være sosialisert og praktisere innenfor en struktur hvor pedagogrollen forstås mer allsidig.¹⁹ Nok et aspekt kan være at i norsk førskolelærer-tradisjon vektlegges lek og lekende væremåter like mye som læringsaspekter, noe som også kan åpne opp for at pedagogene ser på sin rolle i et annet lys enn mer læringsorientert kolleger på kontinentet. Dette ville kunne komme ut i mer varierte måter å forholde seg til barn.²⁰

8.6 Avslutning

De interaksjonene som er beskrevet og drøftet så langt, hører hjemme altså innenfor relasjoner som strekker seg over tid. Det er rimelig å tenke seg at de vil bli noe ulike tatt imot og fortolket, avhengig av hvilke barn vi snakker om, og hva som kjennetegner helheten av barnets relasjon til førskolelærer. Som kapittel 9 vil illustrere, blir en del av det som er presentert i kapittel 7 og 8 mer nyansert, når framstillingen fokuserer på individuell variasjon og dyadiske relasjoner. Nok en gang understrekes ideen i om at det gjelder ”to hold an idea lightly” (jfr. kapittel 4.2.3); være villig til å forholde seg prøvende evt. gi slipp på oppfatninger etter hvert som nye analyser kommer til.

¹⁹ Se Oberheumer (2000) for en oversikt over forskjeller i utdanning og barnehagetradisjoner i en del europeiske land.

²⁰ I lys av endringer på barnehagesektoren i Norge, hvor pedagogene må bruke mer av sin tid på administrativt og annet pedagogisk planleggings- og /eller veiledningsarbeid, enn det direkte pedagogiske arbeidet med barna, kan det reises spørsmål om de står i fare for å bli fjernere og mer begrensende i sin kommunikasjon med barna, ala det som kommer fram i den engelske undersøkelsen?

KAPITTEL 9

GLIMT INN I DYADER- INDIVIDUELL VARIASJON

9.1 Innledning

Hensikten med dette kapitlet er å rette oppmerksomheten mot kvalitative forskjeller innen og mellom enkelte dyader, og peke på hvordan barns individualitet kommer til uttrykk i dialogen. Den dyadiske samspillsvariasjonen kan kaste lys over det spenningsfeltet voksne som dialogpartnere står i, gitt de individuelle forskjellene som alltid finnes i en barnehagegruppe.

Observasjonsdesignet fanget altså opp dyadisk samspill i ulike situasjoner, rundt ulike tema og på forskjellig tidspunkt i løpet av barnehageåret (jfr. figur 4.3a). Sammenlignet med andre barnehageundersøkelser som fokuserer interaksjon på mikronivå, danner dette et relativt bredt observasjonsgrunnlag. Allikevel er det nødvendig å minne om at analysene bare gir *glimt* inn i barnas relasjonserfaringer i barnehagen. De observerte barna er involvert i mange andre delprosesser med førskolelærer i tillegg til dem som løftes fram her. Framstillingen er vinklet i den hensikt å få fram variasjon som er relevant i forhold til problemstillingen, og beskrivelsene gir dermed bare **et utsnitt** av de respektive barnas relasjonserfaringer med førskolelærer.

Det er også nødvendig å ha i bakhodet at de observerte barna har relasjonserfaringer med assistentene eller andre voksne i barnehagen, og ikke minst med andre barn. Ut fra funn fra tidligere undersøkelser om at barna innretter seg etter de kommunikasjonssignalene som de ulike personalgruppene innbyr til, er det mulig å tenke seg at barn som strever i relasjonen til førskolelærer, intuitivt søker mot andre voksne i barnehagen, fordi de her føler at de får mer svar ut fra egne intensjoner, og altså får en bedre "match" i forhold til sin vitalitet. Det er derfor mulig at hvis de samme barna var blitt systematisk observert i forhold til andre voksne i barnehagen, og i andre situasjoner, ville andre kvalitative forskjeller innen og mellom dyader ha steget fram.

Kapitlet er relativt langt, og enkelte vil kanskje innvende at det er en del unødvendig gjentakelse i forhold til det som har kommet fram i kapittel 7 og 8. Jeg ser det slik at i forhold til undersøkelsens deskriptive formål og kritiske interesse, ville validiteten blitt svekket med en for abstrahert og summarisk presentasjon. Fordi vi har lite forskning fra barnehage som dokumenterer dyadisk prosessuelt samspill (se kapittel 3.3.1) er det viktig med empirisk dokumentasjon av dette. Også fordi mye tidligere interaksjonsforskning har objektivert barn og ikke fått fram hvordan de er individer som ut fra sine forutsetninger deltar aktivt i samspillet med andre, har jeg lagt vekt på å skape en framstilling hvor det er mulig å fornemme barns egne "stemmer" eller subjektivitet.

9.2 Kvalitativ variasjon innen og mellom dyader

Delprosessmaterialet inneholdt systematiske beskrivelser av 14 dyader og deres samspill rundt ulike tema. Dette gav et utgangspunkt for å si noe om dyadisk-individuell variasjon i barnegruppen.

Som et første trinn og for å danne meg et foreløpig oversiktsbilde over kvalitativ variasjon mellom dyadene, tok jeg utgangspunkt i de tallmessige fordelingene av oversiktene av anerkjennende/ikke-ankjennende kommunikasjonsmåter (jfr. tabell 6.6a), og rangfordelingen av romslige og trange mønster (jfr. tabell 6.6.b). Her kom det fram at innenfor alle de observerte dyadene opplevde barna samspill av ulik kvalitet. Uten at disse tabellene gir grunnlag for slutninger om grad eller årsak, så indikerer de **at** individuell variasjon er en del av samspillsbildet.

Når jeg prøvde å sette denne dyadiske variasjonen i forhold til problemstillingen, om hvordan samspillet syntes å gi rom for barns opplevelse, så jeg visse likheter mellom dyader fra de to barnehagene. Samtidig pekte analysene også mot individuelle forskjeller mellom dyadisk samspill i forhold til samme førskolelærer, altså innen barnehagen. Både i barnehage A og B var det relasjoner hvor **gjensidig forståelse og humor** trådte tydelig fram, og syntes å prege samspillet rundt flere delprosessstema. Likedan observerte jeg i begge barnehager dyader hvor det i løpet av året skjedde kvalitative **forandringer i samspillet**, fra trangere og mer ensidige prosesser mot mer romslighet og bevegelighet i posisjon mellom barn og voksen. I tillegg slo det meg at i noen dyader var relasjonskvaliteten oftere blandet med enkelte **strevsomme elementer**, sett både fra barn og voksnes side.

For å få fram noen teoretisk interessante hovedforskjeller, bestemte jeg meg for å samle ulike typer dyadisk samspill som forekom i begge barnehager i ulike grupper, ut fra disse hovedforskjellene. Figur 9.2a gir en oversikt

Figur 9.2a
Grupperinger av dyadiske samspill

1.				
Høst	++	Dyadisk samspill preget av gjensidig forståelse og humor	++	Vår
2.				
Høst	-+	Dyadisk samspill i forandring: fra ensidighet til gjensidighet	++	Vår
3.				
Høst	+-	Dyadisk samspill preget av strev	+-	Vår

Grupperingene er ikke gjensidig utelukkende mellom dyader; de inneholder imidlertid det jeg vurderte som de viktigste forskjellene innad i materialet.

I framstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i 4 dyader (av 6) fra barnehage A, og 4 (av 8) fra barnehage B. Disse er strategisk valgt både for å få bringe fram teoretisk interessant variasjon og samtidig ta vare på ulikheter innen observasjonsmaterialet.¹ For at ikke

¹ Dyader hvor det f.eks. var mye sykdomsfravær, eller en av partene av andre grunner syntes indisponert, ble av etiske grunner og ut fra prosjektets formål ikke vurdert som valide.

framstillingen skal bli for lang og gjentakende, løfter jeg primært fram samspillsaspekter som illustrerer hvorfor de er plassert i de respektive grupper. Dette betyr at noe av variasjonen innen dyaden blir borte. Dette måten å gjøre det på, kan bidra til at framstillingen virker noe mer ensidig enn det ut fra observasjonsmaterialet er. For eksempel vil framstillingen under gruppering 1 vil kunne virke vel ”snill” i forhold til helheten. I motsatt retning kan beskrivelsen av strevsomme samspill bli oppfattet som ensidig vanskelig og gi et skjevt bilde i negativ retning.²

Ut fra prosjektets fokus på alminnelige, dagligdagse dialoger anser jeg grupperingene for å være relevante for å få fram dyadisk samspillsvariasjon. Hvor stor del av de respektive relasjoner de utgjør, eller hvor typiske de er i forhold potensiell individuell variasjon man kan observere i en barnehagegruppe, kan jeg ikke ut fra denne undersøkelsen si noe presist om.

9.3 Gruppe 1: Dyadisk samspill preget av gjensidig forståelse og humor

Under denne overskriften skal jeg beskrive relasjonserfaringer med utgangspunkt i 3 barn og deres samspill med førskolelærer. I forhold til de tre interaksjonsferdighetene Schaffer mener at små barn trenger for å fungere i dialog i en gruppesammenheng (jfr. kapittel 3.2.4), nemlig å adressere, kunne ta inn andres og følge opp eget bidrag ved å innpasse det i sekvenser (turtaking), tyder observasjonene på at disse barna mestrer disse ferdighetene meget godt. De har også et variert repertoar av oppmerksomhetsmarkører. Tabell 9.3a gir en oversikt over kjennetegn ved disse barnas samspillstil.

Tabell 9.3a
Stikkord angående kommunikative kjennetegn - gruppe 1

BARN	KJENNETEGN		
	Initiativ	Kommunikasjonsstil	Interaksjonsferdigheter
Fredrik	Relativt mye, jevnt fordelt i de ulike delprosessene	Ivrig, blid, mild Klar på egne intensjoner	Bruker oppmerksomhetsmarkører, god til å synkronisere
Siri	Mye initiativ til samtale	Høyrøstet, blid Pågående, nysgjerrig Klar på egne intensjoner	Bruker oppmerksomhetsmarkører, god til å synkronisere
Marius	Relativt mye, jevnt fordelt i de ulike delprosessene	Ivrig, blid, stammer litt Utholdende Klar på egne intensjoner	Bruker oppmerksomhetsmarkører, god til å synkronisere

² Dette var noe de observerte førskolelærerne reagerte på da de leste gjennom utkast til avhandling. Selv om de kjente seg igjen i noe, så pekte de også på at de hadde hatt et mer variert samspill med vedkommende barn enn det kunne se ut til ut fra min beskrivelse (se også drøfting i kapitel 10.5.3).

9.3.1 Fredrik og førskolelærer

Fredrik er yngst i barnehagegruppen - 4 år om høsten. Når han vil inn i interaksjon, bruker han tydelige oppmerksomhetsmarkører både verbalt og ikke minst non verbalt. Analysene av dialogene viser at han ofte nærmer seg førskolelærer med et blidt ansiktsuttrykk, og snakker med mild stemme og forventningsfullt tonefall. Mange ganger tar han i bruk spesielle uttrykk som "du, vet du hva" eller "skal jeg si deg no". Samtidig har han blikkontakt, snakker med et inviterende tonefall, og ofte berører henne eller den tingen de har i fokus. Det hender også at han bryter inn spontant, men da venter han som oftest til han får den voksnes fokuserte oppmerksomhet før han fortsetter med det han vil dele. I tilfelle hvor det er vanskelig å få hennes oppmerksomhet i første omgang, kan han berøre førskolelærer på hender/armen en sjelden gang også i ansiktet, for å få henne fokusert på han. De fleste av dialogene er godt synkronisert.

I mange av prosessene erfarer Fredrik at førskolelærer møter han slik at det blir rom for å **dele varierte opplevelser parallelt med å gi og ta imot kunnskap og å stille spørsmål** når det er nødvendig. En dialog fra måltidet kan illustrerer hvordan han deler glede og undring enten det er med utgangspunkt i appelsiner, matpapir eller oppdagelser han vil dele (jfr eks 9.3a).

Eks 9.3a: " skjære, skjære, skjære "

Det er under måltidet. Førskolelærer sitter og skal til å skjære opp appelsin for Jorunn. Fredrik sitter og ser på henne.

Førskolelærer (snur seg mot Fredrik et øyeblikk, og sier): "Skjære, skjære, skjære " (syngende stemme og tonefall, vender oppmerksomheten og begynner å skjære opp appelsinen).

Fredrik (ser på at hun skjærer, imiterer henne og faller inn med samme syngende stemme og tonefall): "Skjære, skjære, skjære".

Førskolelærer (snur seg mot Fredrik igjen, og gjentar med syngende stemme): "Skjære, skjære, skjære"

Fredrik (som har blikket festet på appelsinen, sier med litt spørrende stemme): "Det ser ut som han (appelsinene) har baby" (åpent, undrende tonefall).

Førskolelærer (ser et kort øyeblikk på appelsinene, sier): "Ja.. næmmen det er.. det er den siden det pleier å være babyer" (snur appelsinene og peker på den motsatte siden med kniven, saklig, informerende stemme).

Fredrik (sitter ved siden av og følger konsentrert med etterhvert som hun skjærer mer av appelsinen).

(➤ Et annet barn, Jorunn, kommer inn med en bemerkning).

Fredrik: "Det er baby " (spørrende, forventningsfull stemme)

Førskolelærer: "Hmh?" (spørrende stemme og tonefall).

Fredrik (gjentar): "Det er baby?"

Førskolelærer: "Ja, den pleier å komme her. Nå skal vi se når vi kommer litt lenger ned inni her"(hun skjærer videre).

Fredrik (sitter med hodet lent i den ene hånden, ser konsentrert på, avventende på hva som skal komme).

Førskolelærer: ”Nei, det ser ikke ut som det er noen babyer inni denne. Men, se! Det er akkurat som en fin sol ” (*Hun tar opp en appelsinskive, peker med kniven på ”skilleveggen” i appelsinskiven og fortsetter:*) ” med sånne fine solstråler”

Fredrik (*fremdeles med hodet lent i hånden, ser på appelsinen, sier med lys, blid stemme:* ”Ja, det er pent”.

Førskolelærer: ”Jeg tror vi får la den være sånn, vær så god, Jorunn” (*rekker den oppskårne appelsinen over bordet til Jorunn*).

Fredrik (*retter seg opp på stolen, plystrer litt, tar etter brødsken sin og begynner å spise*).

I denne nesten duettlignende dialogen rundt måltidet, har de felles fokus på appelsinskrellingen samtidig som hun er mottagelig for hans undring. Når det viser seg at appelsinen ikke inneholder det han forventet –en ”baby”- deler de gleden over at det i stedet ble en ”sol”. Prosessen avrundes med at han rolig og fornøyd spiser videre. I en annen episode fra måltidet hvor han påkaller han hennes oppmerksomhet for å vise at han kan spise med lukkede øyne (eks.144), blir initiativet møtt med velvillighet og forståelse.

Også rundt kunnskapssamtaler observeres gjensidig forståelse. I en samling hvor førskolelærer formidler kunnskap om hva en bank er, er Fredrik ivrig etter å dele sin kunnskap om at der har de ”bladepenger” (eks.145). Med klar verbal og nonverbal kommunikasjon strukturerer førskolelærer sin og andres oppmerksomhet mot han for på den måten å skape et interessert og skjermet ”rom” for det han vil dele. Prosessen viser også en velvillig fortolkning av hans språklige ”ukorrekte” bidrag, samt klar verbal og nonverbal kommunikasjon. Interaksjonen avrundes via et tonefall som går ned, noe han svarer på ved å slappe av og innta en lyttende posisjon. Lignende prosesser hvor han deler av sin kunnskap, observeres når samtalen går om utenlandske språk (eks.21), eller jordas gang rundt sola (eks. 146). Når barna deler erfaringer om ulike vårbloster, får han anledning å formulere det han lurer på, nemlig når blåklokkene kommer? - ved at den voksne er avventende og tåler en pause (eks.19).

Fredrik også deltar med sitt selvstendige bidrag i gruppesamtalen uten at dette skal overprøves eller vurderes. Når det i samlingen f.eks. er snakk om hvem og hva barna savner, så er hans kommentar: ”Og **jeg** savner farmor og bestefar....., for der er det elektrisk tog!” (eks. 147). Eller når flere av barna kommer med eksempler på hvor de har hørt en fortelling før, så er hand bidrag ”at han har lest den i **Godnatt-boka**” (eks 148). I en samtale rundt måltidet som dreier seg om hva de forskjellige kaller besteforeldrene, så markerer Fredrik ”Ja, **jeg** sier mormor og morfar jeg ” (eks.149).

Felles i slike korte interaksjoner (de tar mellom 7 og 17 sekunder), er at han er klar og rask i formidling av sitt bidrag, og blir tatt imot på samme måte: hun ser på han, gjentar det han sier eller sier ja med varm og/eller mild stemme. Samtidig er tonefallet avrundende (går ned), et signal han tydeligvis har oppfattet ikke innbyr til flere kommentarer akkurat der og da. Gjennom kommunikasjonsmåtene skaper førskolelærer en ramme for at samtalen holdes i gang med mulighet for innspill fra forskjellige barn. Han på sin side erfarer at han kan ha noe felles med det andre som snakker, ved at han møter akseptering for sitt individuelle bidrag til samtalen. Dialogen gir rom for å uttrykke både likhet og ulikhet med andre rundt.

Fredrik erfarer at relasjonen til førskolelærer gir rom for å **dele humor og lekende uttrykk**. Når Fredrik eksempelvis forsøker å fortelle en vits uten å huske poenget, møtes han med velvillig fortolkning (eks.150). Hennes fokuserte interesse formidlet gjennom ansiktsuttrykk

og stemme-tonefall synes å gi han kraft til å fortsette, når han blir i tvil. Han gjendikter vitsen etter egen hukommelse og lager en original slutt, som blir tatt imot med varme og humor. Også når han deler ordspill ala "Si flaggstang- rompa di er like lang" (eks.116), blir dette til et øyeblikks fellesskap og delt glede.

I lekende-humoristiske samspill rundt måltidet observeres hvordan førskolelærer lar seg påvirke og skifter til hans perspektiv. Når hun f.eks. skal skjære opp gulroten for han, leker han at gulrotbitene er penger. Hun er med på spøken og de går inn i en gjensidig spøkefull dialog hvor "gulrotpenge temaet" utvikles (eks.151). En annen gang under måltidet, kommer Fredrik gående fra plassen sin ved et annet bord og vil lure henne ved å sette en appelsin på nesa og late som han er en annen (eks.152). Hun er observant og fanger opp hans humoristiske intensjon ved å sette ord på den, samtidig som den nonverbale kommunikasjonen formidler innlevelse i forhold til hans frydefulle stemning. Forløpet avrundes ved at han uoppfordret og med fornøyd mine går tilbake til plassen sin ved et annet bord. Deling av lekende-humoristiske intensjoner observeres også i lek organisert av barna, eksempelvis i en lek hvor det plutselig kommer fram ville dyr, og den voksnes skifter til barnas perspektiv og går inn i rollen hun har fått tildelt. Når "Fredrik-løve" angriper med brølende stemme og voldsomme fakter, avpasser den voksne seg hans lekende intensjon og lar seg bli angrepet, inntil andre barn "redder" henne (eks.153).

I samspill knyttet til praktisk samarbeid, får han mulighet til å **si fra ut ifra seg selv og forholde seg til valgmuligheter**. Når han ved måltidet f.eks. er sein til å spise, observeres at førskolelærer sjekker hans ønske og appellerer til hans selvbestemmelse ang. maten (eks.88). Han svarer på hennes vennlige oppfordring ved å "avduke" salamipølsen med en feiende armbevegelse, og et øyeblikk deler de en felles glede rundt dette. Det observeres at han sier klart ifra om hva han vil, noe som aksepteres med vennlig stemme og avrundende tonefall; hvorpå han spiser videre og hun fortsetter med sitt. Gjennom sin måte å være trer førskolelærer fram som en voksen med ansvar for at barna spiser, men formidler samtidig respekt hans syn. Hans klarhet kommer også fram når han trenger hjelp til å få flere klosser til en lek, hvor han tydelig sier i fra hva han ønsker seg. Dette møtes et åpent og avgrenset spørsmål, som samtidig formidler appell til hans medbestemmelse (eks.96).

Eksemplene kan tolkes som at førskolelærerne ser barnet som atskilt og kan ta hans perspektiv. Han på sin side kommuniserer klart og uttrykksfull i ulike typer samspill, og får et rom til å komme nær egne opplevelser. Ut fra Schibbyes resonnement om gjensidig sammenhenger mellom prosesser i eget selv og i relasjon til andre, skal det å få kontakt med og nærhet til egne opplevelser også bidra til større forståelse for /innlevelse i forhold til andres (jfr. kapittel 2.3). Observeres prosesser i observasjonsmaterialet som kan tolkes i retning av **at også han ser voksne som atskilt, og møter dem med forståelse?**

Det er interessant å se på eksempel 9.3b i denne sammenheng. Det kan tolkes som at samtidig som Fredrik sier ifra om egne ønsker, er han også klar over at hun kanskje ikke ser det samme som han, og møter dette med forståelse.

Eks 9.3b: ". jeg har også lyst"

Det er under samlingen. Barna skal velge sanger/sangbøker, og i dag er det de barna som sitter ved det store bordet som skal velge. Førskolelærer roper opp alle navnene, unntatt Fredrik, og de respektive barna kommer fram.

Fredrik (har sittet og sett på at de andre barna fra hans bord har gått fram for å ta bøker. Han ser tankefullt på barn, på bøkene og så førskolelæreren, og sier): **"Du Liv, jeg har og lyst"** (inviterende

tonefall, blid, mild stemme, ser på førskolelærer med et blidt, litt spørrende uttrykk. Sitter ytterst på stolen).

Førskolelærer (*ser på Fredrik, sier*): "Ja" (*spørrende, blidt, tonefall og stemme, fortsetter*): "Kom du også. Unnskyld meg, kjære vene, jeg glemte jo deg, jeg" (*imøtekommende, blid stemme og tonefall*)

Fredrik (*hopper ned fra sin posisjon ytterst på stolen, finner en sangbok og begynner å bla i den*).

(Førskolelærer fortsetter å bla i sangbøker).

I denne situasjonene har han i første omgang blitt oversett, men etter å ha observert og tenkt seg om en liten stund, tar han et initiativ til å si ifra hva han vil. I stedet for å formilde seg med anklage og kritikk rettet mot den voksne for at hun ikke forstår hva han ville, sier han klart ifra om sin egen opplevelse på en avgrenset og utvetydig måte ledsaget av en nonverbal kommunikasjon jeg tolker som åpen, mild og inviterende. Det er som han foretar det jeg har kalt velvillig fortolkning av hennes "glemsel", slik han selv har blitt velvillig fortolket av henne i andre dialoger. Han legger ikke henne noe negativt, men møter den voksne med tillit til at hun vil forstå. Som svar på dette kommer hun han i møte som et like tydelig subjekt. Hun ser situasjonen utenfra, henter seg inn igjen, påtar seg ansvaret for sitt bidrag til situasjonen ved å innrømme at hun har glemt han, med innlevende stemme-tonefall som matcher hans. Dialogen avrundes med at han umiddelbart følger opp sin intensjon.

I det å si ifra ut fra seg selv slik han gjør, ligger det en potensiell sårbarhet og mulighet for å bli definert. Når dette blir tatt imot med forståelse og uten vurdering fra den voksnes side, skaper dialogen betingelser for åpenhet. Dialogprosesser som illustrert i eksempel 9.3b tolker jeg slik at de innbyr til en definisjon av relasjonen i retning av at her er det trygt å si ifra ut fra seg selv og tre fram som ulik et øyeblikk. Han behøver ikke å forestille seg eller late som og si noe annet enn det han føler, av angst for å skuffe den voksne eller fordi han føler seg nedvurdert. Samspillet gir altså rom for at han kan å si ifra hva han trenger, og få hjelp ut fra egne forutsetninger, for eksempel komme inn i lek når det trengs (eks.154).

Det er også interessant å legge merke til at når førskolelærer en annen gang uttrykker at **hun trenger** en kniv, så skifter barn og voksne posisjon. Nå er det Fredrik som inntar en hjelpsom og samarbeidsvillig rolle (eks.156). Også i denne prosessen tar han i bruk lignende vennlige samspillsmåter som han har blitt møtt med fra henne.

Med hensyn til grensesetting forekommer både romslige og trange mønster. Når førskolelærer vil stoppe Fredriks initiativ for eksempel, brukes en gang en humoristiske bemerkning (eks.136); og i et annet observeres at hun strukturerer hans oppmerksomhet når han prøver å ta ordet, ved å si at nå lytter hun til et annet barn (eks.155). Hennes verbale kommunikasjon er klar og ledsaget av et bestemt-konkluderende tonefall, og han synes å tilpasse seg uten å vise vesentlige negative følelser. I andre grensesettingsprosesser får han erfaring med at førskolelærer appellerer til hans og andre barns selvkontroll (eks.135), og at hun appellerer til hans innlevelse og forståelse for hennes opplevelser (eks 133).

Jeg har tidligere diskutert et eksempel hvor Fredrik med klar kommunikasjon setter grenser for førskolelærers handling (eks. 8.4d), noe som kan tolkes som perspektiv skifte fra den vanlige rollefordelingen rundt grensesettingen. Sammenlignet med prosesser hvor hun setter grenser for han, synes det som de nå har byttet posisjon. Fredrik er meget klar og synes å forvente at den voksne viser respekt for hans perspektiv; samtidig som han også kommer med en forståelsesfull kommentar.

Oppsummeringsvis indikerer disse eksemplene på at selv om **Fredrik** er yngst i sin gruppe, kommer han inn i varierte og gjensidig konstruktive dialoger. Han trer fram som en aktiv og frodig samtalepartner, som får sjanse til å uttrykke opplevelser og dele kunnskap parallelt med å søke ny ved å stille spørsmål og å lytte til andre. I slike samspill ligger det muligheter for at han blir kjent med seg selv som en kompetent samtalepartner, og en som andre synes er verdt å lytte til. Delingen av humor og de gjensidig bekreftende lekediologene bidrar til at han får kontakt med disse sidene som Ok deler av seg selv, noe det er lystbetont å dele med andre. Også i samspill som gjelder praktisk samarbeid og grensesetting, får Fredrik mulighet til å tre fram som et selvstendige subjekt, en som greier å uttrykke egne og forstå og tilpasse seg den andres ønsker. Parallelt med dette viser flere observasjoner at han er i stand til å skifte posisjon og vise forståelse for den voksnes perspektiv.

I den grad dette er gjentakende erfaringer, får Fredrik gjennom dialogen med førskolelærer varierte muligheter til å erfare at hans opplevelsesverden er gyldig. Den måten han kommuniserer egne synspunkter og forholder seg til den voksne, indikerer at han også ser førskolelærer som en person verdt å møte med forståelse og respekt.

9.3.2 Siri og førskolelærer

Siri er 6 år om høsten og blant de eldste i barnehagegruppen. Når det gjelder kommunikative kjennetegn, er hun lik Fredrik på flere måter, men ulik ved at hun snakker med relativt høy og distinkt stemme, og ofte med et tonefall som er oppfordrende og inviterende på samme tid. Selv om hun en god del ganger griper ordet spontant, og prøver å få den voksnes oppmerksomhet mens hun er involvert med et annet barn, så viser analysene at hun kan ta seg inn og vente med poenget sitt til førskolelærer retter oppmerksomheten mot henne. Siris dialogprosesser ligner på Fredriks, i den forstand at det også innenfor Siris dialoger med førskolelærer skapes et rom for å dele opplevelser og stille spørsmål rundt ulike ting.

Noe som imidlertid skiller Siri fra de andre observerte barna, er at hun er svært ivrig til å fortelle historier, og formidler **dramatiserende fortellinger** omkring hendelser hun har vært med på og/eller diktet opp (?). Eksempel 9.3c kan illustrere:

Eks 9.3c: "atte mamma, henne blir veldig fort sinna"

Det er under samlingen, hvor de tidligere har lest og sunget om den uheldige mannen, og de snakker om diverse "ulykker".

Siri: "Du,.. atte.. mamma..." *(nølende stemme, inviterende tonefall, fikler litt med hestehalen, ser på førskolelærer).*

Førskolelærer *(sitter og blar i en bok, kaster noen blikk på Siri, og nikker).*

Siri: "...henne blir veldig fort sinna.... og så vet du hva, jeg... jeg falt ut i vannet, så svømte jeg så dypt" *(lavmælt, spenningsskapende stemme og tonefall).*

Førskolelærer *(ser rett på henne, nikker bekreftende og sier):* "Mhm".

Siri: "For jeg visste ikke at det var så dypt for alt var så lyst i det vannet" *(engasjert stemme).*

Førskolelærer: "Ja" *(lys stemme, inviterende, bekreftende tonefall).*

Siri: "Men så ble det mørkere og mørkere, for det ble dypere og dypere" *(dramatiserende tonefall, ansiktsuttrykk og håndbevegelser, snakker raskere).*

Førskolelærer: ”Ja” (*mørkere stemme, bekreftende tonefall, ser på henne*).

Siri: ”For det.. at...det er et kjempehøyt tårn som skulle komme akkurat der hvor, der hvor det ikke var så veldig dypt”.

Førskolelærer:”Ja” (*inviterende tonefall*).

Siri: ”Så kom det høyere og høyere og høyere, og jeg ble skylt opp vettu” (*intens, ivrig stemme, demonstrerer med hendene*).

Førskolelærer: ”Oiiij” (*medlevende, bekreftende tonefall og stemme*).

Siri: ”Så måtte mamma stupe uti med klær og alt.. så henne måtte låne (*andre klær*) av noen damer på stranda...” (*overgitt, humoristisk stemme, smiler i hele fjeset*).

Førskolelærer: ”Nei, gubben noah” (*overgitt, blid stemme og ansiktsuttrykk*).

Siri fortsetter:”... som hun ikke kjente”.

Førskolelærer: ”Stakkar” (*medfølende, bekreftende stemme, fortsetter*): ”Mamma ble nok redd for deg da vet du”.

Siri:”Mhm, for jeg hadde ikke badering en gang” (*utfordrende stemme, ser på henne*).

Førskolelærer: ”Uff” (*rister på hodet*).

Siri:”.. og ikke armringer” (*samme stemme og tonefall som over*).

Førskolelærer: ”Nei” (*bekreftende, uttonende tonefall og stemme*).

(Et annet barn kommer inn og får førskolelærers oppmerksomhet)

Lignende ”dramatiske” fortellinger kommer fram flere ganger (eks.1). Når det i samlingen er fokus på eventyret om Rødhette, kommer Siri inn og gjenforteller sin versjon av Rødhette på en original, levende og dramatiserende måte.³ Etter at de har sunget sangen om den ulykkelige mannen, som blant annet falt ned en trapp, kaster Siri seg inn og bidrar med en historie om den gangen hun falt ned en trapp (eks.3).

Som pekt på i kapittel 7.2.1, rommer disse ”fortellings-samtalene” fokuserte og lyttende samspillsmåter fra den voksnes side, kombinert med korte empatiske kommentarer. Verbalt sier førskolelærer lite; hennes viktigste kommunikasjonsbidrag synes å være den lyttende tilstedeværelsen, formidlet både med ansiktsuttrykk og stemme og tonefall. Forståelsen for barnets perspektiv uttrykkes gjennom toleranse for overdrivelser, og ved at den voksne ikke er opptatt av å stille spørsmål med om det saklige innholdet er korrekt.

Beskrivelsen av forløpet viser at selv om Siri er noe nølende i utgangspunktet, synes det som fortellingen ”tar av” etterhvert som hun får den voksnes konsentrerte oppmerksomhet. Siri bygger opp historien med nye moment som skaper spenning og snakker med stemme og tonefall som understreker poengene hennes. Jeg tolker samspillet slik at de medlevende og tolerante samspillsmåtene bidrar til at Siri blir trygg på å bringe fram det som dukker opp og sette det sammen til en spennende historie.

³ I Bae (1992) er dette eksemplet detaljanalysert.

I likhet med Fredrik stiller Siri spørsmål når hun i tvil, og framtrer som **klar og tillitsfull i forsøket på å søke kunnskap om det hun lurer på**. Når f.eks. førskolelærer snakker om forurensning og viser fram en plansje med fabrikker og røyk, lurer Siri på hvor fabrikken er (eks.22). Når førskolelærer synger sangen om Dyrene i Afrika og midt i sangen begynner å synge i sambatak, da spør Siri på en blid og undrende måte hvorfor hun gjør det slik (eks.157). Under lesning av en fortelling om en gutt som har tredd votter på eplene, lurer Siri interessert på hvorfor han har gjort det (eks.158). Ved måltidet når hun overhører en samtale ang. jern i osten (eks.23), lurer Siri om det er jern i den osten hun har og (eks.159), eller hva som står på et matpapir med navn på (eks. 60). En dag det er en uvant lukt rundt måltidet, er hun spørrende til hva det er? (eks.161). Når hun vil lage utskjæringer på en banan på samme måte som hun har sett førskolelærer gjøre det, men ikke får det ikke til, lurer hun på hvordan det skal gjøres (eks.162).

Analysene viser at den voksne tar hennes innspill på alvor, ved at hun svarer vennlig og samtidig kort og konkret på Siris spørsmål. Det brukes ikke unødig mange ord, og ofte understreker førskolelærer med hender og på andre måter det som er poenget. Innenfor denne type dialoger får Siri bekreftelse på at det er OK å stille spørsmål, og at det er mulig å få vettuge svar.

I lekende –humoristiske dialoger mellom Siri og førskolelærer observeres mye av det samme som i samspeillet med Fredrik. Førskolelærer møter også hennes lekende innspill med innlevelse og varme, enten det gjelder dialoger innenfor en lek, det å bli lurt eller å dele vitser. Siris bidrag blir sett og tatt imot ut fra egne premisser (eks 111,117). Denne type samspill gir Siri mulighet til å uttrykke og få kontakt med lekende-humoristiske sider i seg selv.

Også på grunnlag av delprosesser knyttet til praktisk samarbeid, kan vi si at Siri får mulighet til å framtre og bli møtt som et selvstendig subjekt. Førskolelærer appellerer til hennes selvbestemmelse rundt melkeskjenking (eks.72,73), og når Siri på en halvt humoristisk måte ber om hjelp i en formingsaktivitet, blir hun forstått og får hun det hun trenger uten formaning eller nedvurdering av noe slag (eks.95).

Rundt grensesetting observeres et romslig mønster med strukturering av oppmerksomheten, som ikke er anklage eller moraliserende (eks. 126). I et par tilfelle kommuniserer den voksne noe brått og utålmodig, men Siri synes å ta inn dette på en ok måte uten å trekke seg eller miste vitalitet (eks.164,165).

Eksempelene som er referert over, viser at Siri trer fram som en ivrig samtalepartner og et aktivt vitebegjærlig subjekt, og at hun forholder seg til førskolelærer som et lyttende objekt og en kilde til kunnskap. Den voksnes samspillsmåter bidrar til at Siri får mulighet til å oppleve det som lystbetont og meningsfullt å søke og dele kunnskap. I de gjensidig forståelsesfulle dialogene får hun anledning til å bli kjent med seg selv som en kan fortelle historier, gjøre seg forstått, stille spørsmål og få svar som gir mening i forhold til hennes intellektuelle nysgjerrighet. Gjennom de svarene førskolelærer gir, framtrer den voksne som en det er verdt å henvende seg til for å få dele historier og få svar på det en lurer på.

9.3.3 Marius og førskolelærer

Marius, som går i den andre barnehagen, er omtrent like gammel som Fredrik, så vidt fylt 4 år om høsten når han begynner i barnehagen. Når det gjelder **samspillstil**, ligner Marius på

Fredrik i det at han ofte henvender seg med mild og vennlig stemme, kombinert med et åpent og inviterende tonefall. I sin iver etter å dele, begynner han enkelte ganger å stamme litt, men til tross for dette holder han fast ved poenget sitt og greier å få uttrykt det han er opptatt av. I likhet med både Siri og Fredrik, venter han som oftest til han får førskolelæreres fulle oppmerksomhet før han kommer det han vil, og dialogene blir godt synkroniserte.

Gjennom sitt samspill med førskolelærer får Marius mulighet for **å dele opplevelser av ulike slag**. For eksempel deler han det han er stolt av og setter sine egne ord på dette (eks.166). I flere av samtalen er den opplevelsesmessige stemningen kjennetegnet av fornøydhets, iver og konsentrasjon (eks.167).

Når det er noe han lurer på, trer Marius klart fram, og han blir møtt med forståelse der han er i tvil. I en samlingstund reiser han seg spontant og går fram for å sjekke at han har forstått det førskolelærer viser fram (eks.21). Når han har fått svar, avrunder han dialogen ved uoppfordret å gå tilbake og sette seg på plassen sin. I kunnskapsorienterte samtaler har han svar som avstedkommer bekreftelse (eks.168,169). Når han mot slutten av året mener seg å vite svaret på et kort i lotto, men viser seg å ta feil, synes han å bli mer forbauset enn devitalisert (eks.170).

Gjensidig forståelse går igjen i en god del av dialogprosessene mellom Marius og førskolelærer. Det er imidlertid noen som starter romslig, men hvor avslutningen kan tolkes som noe uklart. Jeg har tidligere trukket fram hvitveis-eksemplet (jfr. eks. 7.3.c), hvor han synes å jobbe for å kunne svare på spørsmålene, men etter hvert synes å gi opp. Det er interessant å legge merke til at når Marius møter ufokuserthet eller får spørsmål ledsaget av et skeptisk og/eller fjernt tonefall eller uttrykk, så vender han tilbake til sin opprinnelige intensjon (eks.171). I slike samspill trer han fram som utholdende både når det gjelder å finne svar på andres spørsmål, og holde fast i sitt eget perspektiv.

Delprosessanalysene viser at Marius ofte er blid og humoristisk når han kontakter førskolelærer. Spøkefulle stemninger ledsager flere av deres dialoger; eksempelvis møter han hennes kommentar på en tegning med en spøkefulle bemerkning(eks.166). Han tar også initiativ til humoristiske kommentarer, for eksempel ved å forslå at førskolelærer skal være bløtkake på det kommende karnevalet! (eks.118). I samlingen når temaet er tenner og tannpuss, tar Marius en humoristisk vri og peker på at dragen – som skal være med på karnevalet - også må pusse tennene. Hans spøkefulle kommentarer framsatt med en lattermild og blid tone blir tatt imot og bekreftet i samme tonen. De deler et humoristisk øyeblikk, før samtalen går videre om andre ting.

I likhet med Fredrik og Siri kommuniserer Marius **tydelig når det er noe han ønsker seg, eller når han er usikker og trenger hjelp**. Allerede ved begynnelsen av barnehageåret, når han blir oppfordret til å bestemme hvem han vil sitte sammen med, er han i stand til å si klart ifra om egne ønsker, f.eks. hvem han ønsker å sitte sammen med i samlingen (eks.172). Når det gjelder hva de skal leke ute, er han klar på hva han vil (eks.173).

Delprosessanalysene knyttet til praktisk samarbeid viser at Maius får erfaring med at det er rom til å si ifra og spørre om hjelp, uten å måtte være engstelig for å bli forsvaket eller fratatt selvbestemmelse. Når han ved måltidet vil ha melk, henvender han seg til førskolelærer med fornøydhets over hvor stort glass han har fått, samtidig som han på en mild og vennlig måte sier ifra om at han gjerne vil ha hjelp. Den voksne sjekker at hun har forstått hvor mye han vil ha, og han får akkurat den hjelpen han trenger i en vennlig atmosfære. Når han trenger hjelp

med limtuben så formidles dette vennlig men tydelig, og han får konstruktiv og avpasset støtte, slik at han kan fortsette prosessen på egen hånd (eks.83).

I mange av dialogprosessene trer altså Marius fram som en som har kontakt med egne opplevelser og er i stand til å sette ord på dem. Han sier klart ifra når han er sliten av å ha jobbet med julegave-laging. Førskolelærer kommer han forståelsesfullt i møte med forslag om pause, noe han tar imot og går fornøyd av gårde (eks.32). Når han har fått i oppgave å plante frø i jiffypotter, synes han litt usikker og tar seg tid til å sjekke at han har forstått hennes instruksjoner riktig. Forløpet viser at han får korte, avpassede svar formidlet i en varm tone, noe som bidrar til at han får gjort det han skal i en blid og fornøyd stemning (eks.78).

Marius synes å ha god kontakt med egne opplevelser og erfarer samspill hvor den voksne viser forståelse og innlevelse med han. Er det også observasjoner som tyder på at **han kan skifte perspektiv og vise interesse for den voksnes?** Et eksempel som peker i denne retningen kommer fram i en samlingsstund når førskolelærer forsøker å beskrive hvordan et slott ser ut, og strever litt med å få det forklart. Da kommer Marius med et spontant forslag om at hun kan bruke forsiden av en bok hvor det er et slott for å vise hva hun snakker om (eks. 162). Dette kan tolkes som at som at han er i stand til å forstå hennes problem og gjerne vil hjelpe henne med det hun strever med. Han viser også interesse ved å invitere henne inn i samtalen ved å spørre hvilken julepose **hun** har laget (eks.174).

Når de sitter rundt formingsbordet og skal lage en collage, kommer han med forslag til løsning av hennes problem (eks. 9.3d)

Eks 9.3d: "Eh.. eh... det går an å tegne patter"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer sitter med en gruppe barn rundt formingsbordet. De skal til å lage griser og ser på et bilde for å vurdere hvordan de skal gå frem, 4 barn rundt som følger med.

Førskolelærer: "Men, dem skulle jo hatt øre..., skulle hatt noen ører som ramla ned på her?"
(*interessert stemme, oppfordrende tonefall, peker ned på den halvferdige grisen.*)

Marius (*som følger intenst med mens førskolelærer snakker, snur seg opp mot henne og sier:*)
"Eh...eh...eh...eh...eh, det går an å tegne patter." (*ivrig, engasjert, stotrende stemme, inviterende tonefall, ser på henne med blidt ansikt.*)

Førskolelærer: "Kan'ke du tegne på det papiret, da. Så kan vi lime på det utpå her. Og så tegn et sånn ganske stort øre." (*lys, vennlig, rask stemme, oppfordrende tonefall, peker ned på papiret og produktet.*)

Marius (*begynner umiddelbart og med et fornøyd ansiktsuttrykk å tegne, kikker bort på den halvferdige grisen.*)

Førskolelærer: "Se her hvor fine ører den har" (*lys vennlig, interessert stemme, oppfordrende tonefall. Legger ned boka på bordet foran Marius så han kan se etter den, fortsetter:*) "Sånne ører som henger nedover" (*samme stemme, demonstrerer med hånden bak øret, blidt, fornøyd ansiktsuttrykk.*)

Marius (*kikker interessert bort på bildet av grisen, tegner ivrig videre.*)

Førskolelærer: "Dem er ganske rare også har dem litt sånn..." (*blir avbrudt, undrende, undersøkende stemme og tonefall, tar opp boka litt igjen, ser på den.*)

Marius: "Sånn ører" (*lys, blid, stemme, appellerende tonefall og ansiktsuttrykk, ser opp på henne, sier:*)
"Det går an...å gjøre" (*samme lyse, vennlige stemmen, ser på henne med blidt, appellerende uttrykk.*)

Førskolelærer: "Ja, sånn går an" (*høy, tydelig stemme, konstaterende tonefall, fortsetter*): "Og så du kan.... du kan lage'n litt større, litt større så'n henger ned her ser du." (*ivrig, engasjert stemme, oppfordrende tonefall, peker ned på papiret og griseproduktet.*)

Marius (*kikker på det hun peker på, prøver å tilpasse tegningen sin, alvorlig, konsentrert uttrykk.*)

(➤ *Ali prøver å komme inn med en kommentar.*)

Førskolelærer: "Ja, enda større" (*inviterende stemme, oppfordrende tonefall, fortsetter*): "Du kan prøve åssen det blir" (*tankefull stemme, konstaterende tonefall, kikker bort på boka.*)

Marius(*kikker på boka han óg, ser ned på tegningen og tegner videre.*)

I denne prosessen foregår det en gjensidig utveksling av forslag noe som resulterer i et konstruktivt samarbeid dem imellom. Samspillet gir Marius erfaring med å være en som forstår og kan hjelpe den voksne, samtidig som han opplever at voksne kommer han i møte. Dialogen gir rom for å veksle posisjon mellom å kommunisere eget ønske på en klar og tydelig måte, parallelt med å være i "giverposisjon" og svare hjelpsomt i forhold til andres ønsker.

Når det gjelder samspillet rundt temaet grensesetting, er det få delprosesser. De få som ble observert, kan tolkes som å inneholde en mismatch mellom Marius' samspillsmåte som er mild og appellerende i formen, og den voksnes reaksjon som er mer kontant og brå. (eks. 9.3e)

Eks 9.3e: "Vent litt, nå er det Erling

Det er under samlingen, og de holder på å snakke om skøyter, hvem som har og ikke har.

Marius (*ser ivrig og appellerende i retning av førskolelærer, prøver å si noe flere ganger*)
"...eh..uhm..eh..jammen.." (*stotrende stemme, sitter litt urolig på stolen.*)

Førskolelærer (*henvendt til Marius*): "Vent litt, nå er det Erling!" (*tydelig, bestemt/kontant stemme og tonefall*). "Ja, Erling?"

Marius (*mister noe av iveren, synker sammen, setter seg inn på stolen med litt alvorlig blick*).

I denne og lignende prosesser (eks.175,176) blir altså initiativet hans stoppet med henvisning til at det er et annet barns tur, formidlet i et meget bestemt tonefall og stemmeleie. Det er ikke noen nedvurdering av hans perspektiv, og hun strukturerer barnas oppmerksomhet ved å henvise til hvem det er sin tur. Men ved å sammenholde begge metakommunikative signaler, så synes det å være noe misforhold mellom hans kommunikasjon som kan tolkes som iver og usikkerhet, og den kraftige stemmen og bestemte tonefallet som ledsager den voksnes verbale begrensning. I øyeblikket synes han å miste noe av engasjementet. Innenfor en relasjon hvor det i andre dialogprosesser skapes et aksepterende rom for hans perspektiv, er det vanskelig å si hvordan dette blir integrert. Kanskje bidrar det at han møter motstand til at han får mulighet til å bearbeide frustrasjon på en Ok måte?

Oppsummeringsvis kan vi ut fra disse glimtene si at Marius bruker relasjonen til førskolelærer på varierte måter, bl.a. til å dele opplevelser og kunnskap parallelt med å samarbeide og uttrykke humoristiske intensjoner. Han blir ofte møtt som et selvstendig subjekt i stand til gjensidig samspill med andre. Det er interessant å legge merke til at når Marius kommer inn i trangere dialogprosesser, er han utholdende med tanke på å prøve å uttrykke sitt perspektiv. Han gir ikke så lett opp, selv om han møter en del relasjonell

motstand, hva enten samspillet dreier seg om samtale eller lekende–humoristiske interaksjoner. Kanskje kan dette forståes både ut fra de forutsetninger han bringer med seg til barnehagen, og også ut fra at relasjonen til førskolelærer inneholder en god del romslige prosesser hvor han blir møtt med forståelse og respekt for sitt perspektiv. Det er vanskelig å tolke hvordan trange prosesser blir nedfelt i relasjonen som helhet. Ut fra at han i løpet av året ikke i vesentlig grad forandrer samspillstil, men snarere heller blir mer uttrykksfull, kan det tyde på at den motstanden han møter tolereres på en OK måte. Mine analyser gir ikke grunnlag for annet enn gjetninger på dette punktet

9.3.4 Sammenfatning

Alle disse tre barna har en uttrykksfull, initiativrik og konstruktiv samspillstil når de starter i barnehagen om høsten. Felles for dem er at de kan "adressere" den de vil samhandle med, de greier å ta inn den andres bidrag og er i stand til å komme inn med sitt når det passer i sammenhengen. De mestrer altså de grunnleggende interaksjonsferdighetene (jfr. kapittel 3.2.4), noe som bidrar til at dialogen med voksne er godt synkronisert og ofte avrundes i en samlet stemning. Dette kan tyde på at de allerede har en erfaringsbakgrunn med gjensidig synkronisert samspill og det å møte forståelse i dialogen med andre. Alle tre bruker dialogen med førskolelærer til å dele tanker og opplevelser, de sier ifra når de er i tvil og er i stand til å velge mellom ulike alternativer de får. De viser også interesse for den voksnes perspektiv.

Ut fra delprosessanalysene kan de tre barna karakteriseres som kompetente relasjonsarbeidere. De skaper gode betingelser for å bli sett og møtt ut fra egne forutsetninger, innenfor barnehagens sosiale økologi. Særlig i situasjoner hvor det er mange barn tilstede og den voksne må forholde seg til mange samtidige inntrykk (jfr. kapittel 5), gir deres initiativrike, tydelige og vennlige stil dem fordeler med tanke på å komme inn i gjensidig samstemte dialogprosesser. Kanskje forventer de også at andre møter dem med noe av den samme vennlighet og interesse som de selv legger for dagen, og genererer gode følelser i andre gjennom dette? I den grad de glimtene jeg har trukket fram er typiske, peker de i retning av at relasjonserfaringer i barnehagen gir dem nye muligheter til å erfare at egne opplevelser og perspektiv er gyldige. Det kan synes som om dialogen med førskolelærer forsterker konstruktive samspillserfaringer de allerede har med seg når de begynner i barnehagen.

9.4 Gruppe 2: dyadisk samspill i forandring: fra ensidighet mot gjensidighet

9.4.1 Innledning

Av de 14 observerte barna var det 2 som skilte seg ut ved at samspillet mellom barnet og førskolelærer trådte fram som kvalitativt annerledes i de siste observasjonene fra våren sammenlignet med de første om høsten. Forsøk på å belyse problemstillingen - hvordan dialogprosessene gir rom for barnas opplevelse, - måtte besvares noe forskjellig avhengig av om jeg la de første eller de siste analysene til grunn.

Kristin og Ali er litt over 5 år, går i hver sin barnehage, og er forskjellige både som individer og innenfor det dyadiske samspillet med sine respektive førskolelærere. Kristin begynner to måneder senere enn de andre, når det blir ledig plass etter en gutt som slutter. Hun er meget tilbaketrukket i kontakten, og kommer inn i barnehagen etter anbefaling fra helsesøster. Ali på denne annen side kommer fra en innvandrers familie, og snakker ikke noe norsk når han

begynner. Barnehagen han går i ligger i et sentralt østkantstrøk med mange innvandrere familier. Det aktuelle året jeg foretok min studie hadde nesten 1/3 av barna i barnehagen minoritetspråklig bakgrunn. Ali befant seg altså i en barnehagegruppe hvor flere av de andre barna med innvandrere bakgrunn snakket godt norsk, og han møtte en førskolelærer og assistenter som var vant med og interessert i å jobbe med barn som ikke kan norsk når de begynner.

Når jeg plasserer dem i samme gruppe, er det både for å belyse ulikheter, men også for å få fram likheten i det at samspillet forandrer seg. Mens de første delprosessene var preget av tilbakeholdenhet fra barnas side og ensidighet, viser observasjoner fra siste økt samspill preget av positiv gjensidighet. I løpet av året trer de fram som kompetente relasjonsarbeidere eller dialogpartnere. De fortolkende analysene gir ikke grunnlag for å slå fast årsaker til forandringen, evt. hvor stor/liten den er, eller hvor typisk eller atypisk. Men analysene av disse to dyadene beskriver noe av den **samspillsutviklingen** som kan skje i løpet av et barnehageår med barn som i utgangspunktet må lære noe ekstra og hvor samspillet kan være ensidig og tungt i starten.

Sammenlignet med barn som Siri, Fredrik og Marius som helt fra begynnelsen av året lett kom inn i synkronisert dialog, var dette vanskelig å se i Kristin og Ali sine samspill til å begynne med. Tabell 9.4a gir en oversikt over kjennetegn ved deres samspillstil.

Tabell 9.4a
Stikkord angående kommunikative kjennetegn - gruppe 2

BARN	KJENNETEGN		
	Initiativ	Kommunikasjonsstil	Interaksjons-Ferdigheter
Kristin	Relativt lite, særlig til å begynne med; mest rundt lek	Tilbakeholden, alvorlig, uklar, vanskelig for å bestemme seg; mer åpen og klar etter hvert	Bruker ikke oppmerksomhetsmarkører til å begynne med, tar dem i bruk etter hvert
Ali	Lite til å begynne med, relativt mye etter hvert; mest omkring samtale og praktisk samarbeid	Snakker ikke norsk når han begynner i barnehagen; ivrig, aktiv	Bruker tydelige oppmerksomhetsmarkører etter hvert som han lærer mer norsk

Med den hensikt å få fram mest mulig av variasjonen innen og mellom de to dyadene, skal jeg i det følgende beskrive samspillet med utgangspunkt i de fokuserte delprosessemaene.

9.4.2 Kristin og førskolelærer

Kristin er 5 år og 3 måneder i oktober og 5 år og 9 måneder i den siste observasjonsøkten i april, og ligger i midtskikket sammenlignet med de andre i alder. Når hun starter, trer hun fram som mindre ivrig, mer lukket og tilbaketrukket i kontakten enn de andre observerte barna. Sen start i barnehagen kombinert med tilbakeholdne væremåter er sannsynligvis grunnen til at det i observasjonsmaterialet var færre interaksjonssekvenser å velge mellom når det gjaldt Kristins samspill med førskolelærer. Dette gjelder særlig interaksjoner hentet fra samlingen,

mens det relativt sett er flere frileksperioden (jfr. tabell 4.4e). Hennes lite pågående stil er sannsynligvis også en av grunnene til at ingen av de analyserte delprosessene handlet om grensesetting. Hennes tilbakeholdenhet gjenspeiles også i tabellene over initiativ, for mens de andre observerte barna i samme barnehage tar initiativ i mellom 70 og 80 % av de analyserte interaksjonene, tar Kristin initiativ bare i 44 % av delprosessene (Jfr. tabell 5.3c).

Det er interessant å legge merke til at i den grad hun i begynnelsen tar initiativ til kontakt, så bruker hun ikke oppmerksomhetsmarkører, som for eksempel ”skal jeg si deg no”, eller ”du” eller lignende, ei heller klare nonverbale signal som blikk-kontakt, berøring og lignende. Det er sjelden å observere henne med fokusert oppmerksomhet rettet mot den voksne. Kommunikasjonsmåtene kan heller tolkes i retning av at hun unnlater å ta og holde konsentrert blikkontakt med den voksne. Og i den grad hun svarer på voksnes initiativ er det med svak stemme og vage kroppslige signaler.

Sammenlignet med f.eks. Fredrik eller Siri som er tydelige og uttrykksfulle slik at både ord og kroppskommunikasjon utfyller og forsterker hverandre, kan Kristins samspillstil tolkes som noe motstridene og enkelte ganger preget av motstand. Sammenlignet med Schaffers interaksjonsferdigheter, så er det vanskelig å si om hun mestrer disse, men ikke vil ta dem i bruk, eller om hun ikke har dem tilgjengelig som en del av sitt samspillsrepertoire.

Nedenfor skal jeg med utgangspunkt i de ulike delprosessemaene, beskrive hvordan samspillet forandret seg.

9.4.2.1 Samtale

I motsetning til de andre observerte barna i samme barnehage, som ofte spontant forsøker å ta ordet, er det meget sjelden Kristin gjør dette de første månedene. Særlig gjelder dette i samlingen når alle barna sitter i ring, og flere prøver å komme til orde. En interaksjon fra desember viser at når Kristin blir invitert til komme med sitt bidrag, blir hun flakkende i blikket og usikker, og **synes å ombestemme seg** i forhold til hva hun tidligere har signalisert, og det blir ingen dialog mellom henne og førskolelærer (eks.177).

De første observasjonene av samspillet indikerer at når førskolelærer gir henne fokusert oppmerksomhet og prøver å involvere henne i samspill, så blir det et misforhold eller en ”mismatch” i forhold til Kristins ufokuserte og ubestemte kommunikasjonssignaler. Det blir lite gjensidig utveksling i samtalene (jfr.eks 9.4a):

Eks 9.4a: ”Var det godt med mat, Kristin?”

Det er under måltidet.

Førskolelærer(*sitter foroverlent, ser på Kristin og sier*). ”Var det godt med mat, Kristin?” (*vennlig stemme, spørrende tonefall*)

Kristin (*nikker såvidt, sier ingen ting*)

Førskolelærer(*fortsetter*): ”Nå var **jeg** kjempesulten i hvertfall” (*ser ned på brødkiva sin, og bort på Kristin igjen*)

Kristin (*sitter litt sammensunken, ser ned på brødkiva, kaster et fort blikk bort på førskolelærer skive, ser ut i været, svarer ikke*).

Førskolelærer: ”Var dere også?” (*ser på Kristin og Anne, fortsetter*): Kristin og Elin har knekkebrød med brunost på begge to” (*åpen, undrende stemme og tonefall*)

(*Anne peker på Kristins knekkebrød, holder opp sitt eget og sier: ”Men hun har annerledes brunost enn meg”*)

Kristin (*ser med et mutt ansiktsuttrykk ned på knekkebrødet sitt*)

Førskolelærer (*strekker hals for å se på brunosten til Anne, sier*): ”Jaah” (*åpent, bekreftende tonefall*).

Kristin (*som sitter med armene i kors, ser på Annes knekkebrød med et uinteressert, mutt uttrykk*)

Førskolelærer (*lener seg framover, legger hodet på skakke og sier til Kristin*): ”hva slags knekkebrød er det du har, Kristin?” (*åpen, spørrende stemme*)

Kristin (*ser rett framfor seg, tar litt på knekkebrødet, snur det rundt, sier ingen ting*).

Førskolelærer: ”Er det sånn med frøsmuler på?”

Kristin (*nikker såvidt, lener hodet i den ene hånden, ser ned på knekkebrødet, sier ingenting*)

Førskolelærer: ”Ja” (*bekreftende stemme og tonefall*)

(*Samtalen går videre med andre barn*).

Her som i en del andre prosesser, prøver den voksne å få Kristin engasjert i en samtale. Kristin på sin side svarer med viss lukkethet tolket ut fra at hun ikke ser på førskolelærer, med et ansiktsuttrykket som virker mutt og alvorlig og begrenser seg til et svakt nikk. Kanskje kan førskolelærers måte å nærme seg oppleves som for intens eller for kraftig ut fra Kristins perspektiv? Førskolelærer prøver å utvide samtalen ved å inkludere andre barn som sitter rundt, men Kristin fortsetter å kommunisere på samme tilbakeholdne måte. Etterhvert trekker den voksnes oppmerksomheten tilbake og samtalen går videre med andre barn.

I en annen observasjon fra måltidet kommer plutselig Kristin inn med en bemerkning til samtaletemaet, uten å henvende seg til noen spesielt eller å forberede andre på sitt innspill med en verbal oppmerksomhetsmarkør (eks.178). Når førskolelærer svarer med å fokusere på henne og stiller et åpent spørsmål, blir barnet unnvikende i blikket og ser etter hvert bort. Prosessen ender i tilbaketrekking og ved at et annet barn overtar den voksnes oppmerksomhet.

Disse beskrivelsene står i kontrast til observasjoner av samtaler fra våren, hvor Kristin bruker tydelige oppmerksomhetsmarkører f.eks. sier navnet, du og/eller tar i bruk nonverbale signaler som berøring og blikkontakt, før hun kommer med det hun skal si. En av de kvalitative endringene i samspillet er altså at hun nå signaliserer klarere at hun vil inn i dialog og følger opp slik at det blir synkronisert turtaking. Også i samlingen med 16-18 barn tilstede, observeres at hun nå trer fram mer fokusert enn til å begynne med, og deltar mer aktivt (jfr eks.9.4b):

Eks 9.4b: ”mammaen min har funnet hvitveis”

Det er under samlingen, og de snakker om forskjellige blomster de har sett og funnet.

Førskolelærer:”Kristin ” (*mild stemme, inviterende og oppfordrende tonefall*).

Kristin: ”Du Liv, vet du hva?” (*mild, lavmælt stemme, inviterende tonefall, flakker litt med blikket, kikker bort på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja" (*samme lavmælte stemme, inviterende tonefall*).

Kristin: "Mamma'n min har funnet hvitveis (*samme stemme og tonefall som over, ser forventningsfullt på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Har hun funnet hvitveis allerede?" (*lavmælt, forsiktig stemme, imponert, bekreftende tonefall*).

Kristin (*ser på førskolelærer, nikker, blidt, mildt ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Ååh.. heldig " (*konkluderende tonefall*).

(> *Et annet barn overtar førskolelærers oppmerksomhet*).

Selv om Kristin fremdeles kommuniserer en del "forsiktighet" ved å snakke med lavmælt stemme og flakke litt med blikket, så er hun nå relativt sett, klarere og mer direkte i sin kommunikasjon. Blant annet bruker hun oppmerksomhetsmarkører ved å si "Du Liv, vet du hva?" når hun henvender seg til den voksne, og hun venter til førskolelærer har svart henne før hun går videre. Dette er viktige betingelser for å komme inn i en synkronisert dialog. Og slik jeg tolker samspillet svarer den voksne i en lavmælt og fortrolig tone som "matcher" barnets opplevelsesmessige signal. Dialogen gir et rom hvor de kan dele ut fra det Kristin bringer fram, før førskolelærer signaliserer avrundning med et tonefall som går ned. I motsetning til de første prosessene hvor hun ikke greier eller evt. ikke vil gå inn i dialog, og dermed heller ikke kan få adekvat feedback på det hun tenker/føler, gir prosesser med disse kvalitetene Kristin bedre mulighet for å komme i kontakt med egne opplevelser.

Det er interessant at mens de første prosessene var preget av ensidighet, både med tanke på initiativ og rollefordeling, så framtrer Kristin etterhvert som en som viser interesse for den voksne. Dette kommer til uttrykk i et samspill fra frileken hvor hun lurte på om førskolelærer har laget noen påskekyllinger, samtidig som spørsmålet ledsages av at hun tar kontakt både med hender og blick og kroppsholdning (eks.180). Noe av den samme fysiske nærkontakten og interessen kommer til syne i en annen liten samtale hvor Kristin stiller spørsmål om smykkene den voksne har på seg, mens hun selv sitter på pianoet og den voksne står tett inntil henne (eks. 181). Og ved påsketider observeres interaksjoner hvor hun er ivrig og gjerne vil dele sin stolthet og fortelle om det hun har mestret, nemlig sin "påskekyllingproduksjon". Både med ord og nonverbale kommunikasjonssignaler uttrykker hun fornøydhet. Hun blir hun tatt imot med varme og interesse pluss en rosende kommentar, som synes å gjøre henne litt spørrende, men også fornøyd (eks.179).

En observasjon viser Kristins "nye" initiativ ved at hun på tvers av rommet påkaller førskolelærers oppmerksomhet. Overrasket og glad setter hun ord på sin forundring over noe hun har oppdaget: nemlig at hun kan se stripene i et håndkle gjennom en plastikkbolle med vann! (eks.26). Ansiktsuttrykket er blidt og hun fokuserer både med blick, tonefall og hender, når hun inviterer førskolelærer inn i samtalen. Førskolelærer på sin side svarer interessert på Kristins oppfordring uten å overta eller begynne å dominere med ord evt. vurderende kommentarer. Med mild stemme og (be)undrende tonefall gjentar den voksne det barnet selv har sagt, og bidrar til en kort dialog hvor Kristin får anledning til å sette ord på sin oppdagelse. Jeg tolker dialogen slik at hun får svar som støtter henne i at det er interessant og godt å dele.

Sammenlignet med den tilbakeholdne, ufokuserte samspillstilen som var fremtredende om høsten, er den opplevelsesmessige nærheten og gjensidigheten som kommer fram i eksemplene over, kvalitativt forskjellig.

9.4.2.2 Praktisk samarbeid

Også i samspillprosesser fra måltidet som handler om hva de skal gjøre med maten eller frukten, observeres at Kristin til og begynne med er tilbakeholden med blikkontakt, og formidler usikkerhet i møte med den voksnes interesserte spørsmål (eks.182). En annen prosess fra måltidet illustrerer hennes ubestemte måte å forholde seg og hvordan denne blir møtt med toleranse. I dette eksemplet tar Kristin et initiativ til å få hjelp fra førskolelærer ved å rekke fram tallerken. Men når hun får den voksnes fulle oppmerksomhet, blir hun unnvikende i blikket. Beskrivelsen av forløpet viser at hun møter forståelse i forhold til å være usikker (eks 9.4c).

Eks 9.4c: ”Hva skal vi gjøre med appelsinen din?”

Det er under måltidet, og førskolelærer driver og skjærer opp barnas frukt i ulike figurer.

Kristin (*rekker fram tallerken sin med appelsin mot førskolelærer, som holder på å skjære opp et eple*).

Førskolelærer (*vender seg mot Kristin, og spør*): ”Hva skal vi gjøre med appelsinen din?” (*lener seg mot henne, blikket rettet mot ansiktet hennes*).

Kristin (*kaster et fort blick på førskolelærer, ser så ned igjen på tallerken, sitter litt bakoverlent*).

Førskolelærer (*fortsetter å se på henne, og spør*): ”Fjell eller båter?” (*nøktren, vennlig interessert stemme og tonefall*).

Kristin (*flytter seg litt på stolen, ser over bordet*).

(*➤ Charlotte sier at hun vil ha en blomst av eplet sitt*).

Kristin (*ser på at førskolelærer skjærer opp eplet, sier ingenting, alvorlig ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer (*sender henne et raskt blick mens hun fortsetter å skjære frukt*).

(*➤ Det skjer forskjellige ting rundt bordet, førskolelærer venter litt på en kniv, Kristin sitter og ser på det som foregår uten å si noe*).

Kristin (*strekker armen fram mot appelsinen, retter seg litt opp i stolen, sier*): ”Fjell” (*litt dyp stemme, blikket festet på appelsinen*).

Førskolelærer (*snur seg mot henne, gjentar*): ”Fjell, mhm” (*nikker, ser så ned på tallerken*).

Kristin (*kaster et fort blick opp på førskolelærer, sier*): ”Nei, båter” (*beveger seg litt på stolen, litt lysere stemme*).

Førskolelærer (*møter blikket hennes et øyeblikk, sier*): ”Båter” (*bekreftende stemme, legger hodet litt på skakke*).

Slik jeg tolker førskolelærers samspillsmåter inntar hun en avventende holdning hvor hun lar seg regulere av barnets innspill; den voksne tvinger seg ikke på med forslag eller mye ord, men lar Kristin sitte i fred og observere fruktskjæringen. Etter en god stund sier Kristin fra hva hun vil, hvorpå hun et øyeblikk etterpå ombestemmer seg. Det er interessant å legge merke til at førskolelærer viser toleranse i forhold til hennes ubestemthet uten å karakterisere den og lignende. Gjennom den velvillige og tolerante samspillsmåten viser førskolelærer respekt for Kristins rett til selv å bestemme og evt. ombestemme seg, uten at det

kommuniseres negative følelser av noe slag. Delprosesser av denne ”langtrukne” typen (tar 89 sekunder mot gjennomsnittet på 20) forutsetter at den voksne kan romme ubestemthet og usikkerhet, uten f.eks å blande inn egen utålmodighet eller lignende. Slik samspillet forløper får Kristin støtte til å uttrykke og komme nær egen sikkerhet rundt hva hun vil. Den tolerante væremåten fra den voksnes side, bidrar til at Kristin får en OK opplevelse. Hun behøver ikke å skjule sin egen usikkerhet og vanskelighet med å velge. Dialogen gir henne mulighet til å erfare at også slike sider kan uttrykkes og deles med andre.

Et gjennomgående aspekt i samspill rundt praktiske oppgaver er at førskolelærer henvender seg til Kristin som et selvstendig individ og appellerer til hennes medbestemmelse. (jfr tidligere diskuterte eks.8.2a.) Hun møtes med konkrete valgmuligheter, og det formidles tillit til at hun kan forholde seg til egne intensjoner og handlinger. Kristin får være med å regulere det som skjer i samspillet. Interessant nok er det rundt temaet praktisk samarbeid at det først observeres mer gjensidighet i dialogen. Kanskje er det lettere for Kristin å forholde seg til førskolelærer når oppmerksomheten er rettet mot en konkret ting eller oppgave utenfor dem, enn når de er direkte rettet mot hennes egne tanker/opplevelser?

Gjensidig samarbeid kommer også til uttrykk i prosesser knyttet til skriving av julekort (eks. 75,76). Førskolelærer henvender seg til Kristin som et medbestemmende subjekt, kommunisert ved at hun i en interessert og åpen tone er nøye med å sjekke ut at hun har forstått hva Kristin ønsker/vil. Typisk er at Kristin bruker lite ord og ikke er så uttrykksfull nonverbalt. Men den voksnens avventende væremåter skaper premisser for at hun får tid og rom til å bestemme og ombestemme seg. Innenfor slike dialogprosesser preget av tålmodighet og forståelse, får hun mulighet til å komme i kontakt med og uttrykke hva hun selv vil, selv om hun trenger tid og ikke har så mange ord.

Felles fokus rettet mot ting og/eller praktiske oppgaver, er altså et aspekt som synes å skape premisser for mer uttrykksfullhet fra Kristins side. Dette illustreres også i en samarbeidssituasjon hvor de driver og sorterer gamle fargestifter (jfr. eks.9.4d):

Eks 9.4d: ”Det er en gull'en”

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og to barn driver og sorterer fargestifter, legger dem i forskjellige hauger etter farge, størrelse osv.

Kristin (tar opp en fargestift, gisper høyløyt, overrasket ansiktsuttrykk, ser på stiftene og så opp på førskolelærer).

Førskolelærer (gisper med, ser på Kristins fargestift med store øyne, begynner å si): ”Der...” (blir avbrutt)

Kristin: ”Det er en gull'en ” (lavmælt, fornøyd stemme, konstaterende tonefall).

Førskolelærer: ”Det er gull tror jeg ” (begeistret stemme, konstaterende tonefall, tar stift fra Kristin).

Kristin (tar bort på førskolelærers hender).

Førskolelærer: ”Jeg skal bare ta bort lite grann papir” (vennlig stemme, konstaterende tonefall).

Kristin (tar stift og tegner litt med den).

Førskolelærer (ser konsentrert på det hun tegner og utbryter): ”Det er gull!” (begeistret stemme, smilende ansiktsuttrykk, fortsetter): ”nå har vi både sølv og gull, mhmm” (bekreftende, avrundende tonefall).

Her inviterer Kristin til samspill ved å se opp på førskolelærer for å dele sin glede/overraskelse, og litt senere avbryter hun henne spontant for selv å sette ord på det hun er opptatt av. Og den voksne lar seg påvirke, svarer umiddelbart ved å kommunisere innlevelse i forhold barnets glede både med ord og annen kommunikasjon. Den gjensidige forståelsen leder i neste omgang til en samtale fokusert på kunnskap, hvor de med fokus på fargestiftene begynner å lese de engelske navnene på etikettene (eks.29). Kristin lurer på hva ordene betyr, stiller klare spørsmål og får like tydelige svar tilbake. Gjennom å velge å innta en posisjon hvor hun lar Kristin stille spørsmålene og plassere seg selv i svarrollen, formidler førskolelærer at Kristin kan være med å bestemme premissene for kunnskapsdialogen. Rollefordelingen mellom dem blir bevegelig.

9.4.2.3 Lek- humor

Analysen av lekende-humoristiske interaksjoner støtter opp under det som er pekt på over, at det er lettere for Kristin komme inn i gjensidig samspill når de har felles oppmerksomheten på en ting eller roller utenfor dem selv. En måltidsobservasjon fra desember viser hvordan hun tar initiativ til et lekende samspill med et appelsinpapir som blir til ”skilpadde” (eks. 107). Førskolelærer er oppmerksomt tilstede, fanger umiddelbart opp hennes lekesignal og gir ”matchende” svar ved å legge om stemmen og gjenta Kristins bemerkning. De har en kortvarig dialog preget av utveksling av spøkefulle signaler og fornøydheter. Lignende stemninger kommer fram i en annen lekende-humoristisk interaksjon fra måltidet (eks.183) hvor hun i en blid og spøkefull tone spontant tar initiativ til vise hvordan appelsinskallet er blitt til en indianerhatt. Førskolelærer lar seg overraske, og følger opp spøken med en bemerkning som Kristin smilende tar imot. Felles i disse prosessene er at den voksne er åpenmottagelig for hennes humoristiske innspill, og svarer slik at Kristin får mulighet til å erfare at andre forstår hennes spøkefulle initiativ.

Kristins erfarer at førskolelærer tar hennes perspektiv, ved at den voksne går inn i lekeroller og tilpasser seg hennes instruksjoner (eks.184). Når andre barn som henvender seg til førskolelærer for om hjelp til å komme med i lek, henvises de videre til Kristin, som blir definert som leder i leken (eks.8.3b og eks.154). Gjennom slike spillmåter skapes forutsetninger for at barnet blir premissleverandør, og dialogprosessene gir Kristin en posisjon hvor hun har rett til å være med og bestemme innenfor lekens ramme.

9.4.3 Ali og førskolelærer

Ali er 5 år og 3 måneder i september og nesten 6 i den siste observasjonsperioden. I den første observasjonsperioden i september er det uhyre sjelden å se han i gjensidig samspill med andre norske, verken barn eller voksne. De første ukene i barnehagen holder han seg mye sammen med en annen gutt med samme språkbakgrunn, og er unnvikende i kontakten når voksne forsøker seg på dialog.

I løpet av et par måneder endrer dette seg. Til tross for at han fremdeles kan lite norsk, signaliserer han nå mer interesse for å delta i samspill med førskolelærer. Ut fra mitt materiale er det særlig i frileksteksten og under måltidet at dette blir tydelig. Allerede før jul kommuniserer han aktivt med det han kan av norsk, og kommer inn gjensidig bekreftende samspill, en utvikling som blir tydeligere utover våren. Hans aktive spillstil gjenspeiles

også i de 54 analyserte delprosessene, hvor tar han initiativ i 57 % av dem. Av de observerte barna i samme barnehage er det bare Marius som tar mer initiativ.

Når Ali begynner å ta initiativ til samspill, ber han om oppmerksomhet ved delvis å bruke navnet og personlig pronomeren som **du**, kombinert med blikkontakt og variert stemme og tonefall. Til tross for språkvansker kan hans metakommunikative signaler tolkes som uttrykksfulle; med ansiktsuttrykk og stemmeformidler han ofte iver og fornøydhet. Rent språklig sier han mye ukorrekt, men han snakker ofte med tydelig stemme og et beslutsomt tonefall, bruker kroppen og peker og gestikulerer, hvis det trengs. Etterhvert som han mestrer mer av det norske språket, bidrar disse kommunikasjonsforutsetningene til at han tar og beholder den voksnes oppmerksomhet, og interaksjonene er godt synkronisert og preget av god turtaking.

9.4.3.1 Samtale

I de første observasjonene fra høsten er han unnvikende i forhold til gå inn i dialog. En delprosess fra oktober viser at den voksne prøver å trekke han inn i samtale uten at dette lykkes (jfr. eks. 9.4e).

Eks 9.4e: "Åssen går det med deg, Ali?"

Det er ved måltidet, og det er masse prat rundt bordet. Ali deltar ikke

Førskolelærer (ser på Ali og sier med vennlig stemme): "Åssen går det, Ali?"

Ali (svarer ikke)

Førskolelærer (fortsetter): "Syns du dem prater fælt?" (vennlig, spørrende stemme, ser på han).

Ali (svarer fremdeles ikke, ser rett framfor seg)

Førskolelærer (mens hun fortsetter å se på han, sier med vennlig stemme): "Og du har god mat du, makrell i tomat".

Ali (ser ned, snur seg ikke mot førskolelæreren men nikker med alvorlig uttrykk).

Førskolelærer: "Det er deilig" (rolig stemme, konstaterende tonefall, ser litt på Ali, så utover bordet)

Ali (svarer ikke)

Førskolelærer (fortsetter, ser på Ali): "Jeg glemmer.. jeg har makrell i tomat hjemme" (samme rolige konstaterende stemme og tonefall).

Ali (sitter med ryggen halvt vendt mot førskolelærer, ser mot andre barn, svarer ikke).

Førskolelærer (lener seg framover, tar på Ali og sier): "**Du!**" (oppfordrende tonefall).

Ali (vender seg halvveis mot henne, ser ikke på henne).

Førskolelærer (fortsetter, mens hun peker med en finger på brødiskiva hans): "Jeg har sånn hjemme jeg, Ali" (ser på han, venter på svar som ikke kommer og fortsetter: "Så glemmer jeg å ta det på brødet mitt, vet du" (litt oppgitt tonefall, rister på hodet, ser på Ali med mildt uttrykk)

Ali (vrir seg litt på stolen, støtter hodet i den ene hånden, ser i en annen retning).

Førskolelærer (ser vekk)

Beskrivelsen av forløpet viser at han er helt taus og svarer verken med blikkontakt eller andre måter på hennes forsøk på å invitere han inn i en samtale. Kanskje skjønner han ikke hun sier, og vet han ikke hva han skal fokusere på? Muligens er samtaletemaet og måten å trekke han inn heller ikke velegnet til å vekke hans interesse?

Etterhvert som høsten går, viser observasjonene at han begynner å dele opplevelser hjemmefra, stiller kunnskapsspørsmål, appellerer om å få bekreftelse på det han mestrer, og han kommenterer og diskuterer det andre er opptatt av. En samtale fra desember illustrerer hans nye dialogferdigheter (jfr eks. 9.4f).

Eks 9.4f: "En, to, tre ferdig"

Det er under måltidet. Det henger en julekalender på veggen bak dem, hvor det er åpnet tre luker.

Ali (*sitter med ryggen vendt mot bordet og førskolelærer og studerer julekalenderen. Han snur seg mot førskolelærer, ser på henne, peker på kalenderen og sier*): "En, to, tre ferdig" (*ivrig stemme, med smilende uttrykk vender han oppmerksomheten tilbake til kalenderen*).

Førskolelærer (*nikker, ser litt på kalenderen og sier*): "Det har gått tre dager nå" (*rolig, saklig, nøytral stemme*).

Ali: "Men fire er ikke ferdig" (*samme ivrige, blide stemme*).

Førskolelærer: "Nei, det er i morgen" (*Monoton stemme, sitter ubevegelig med hendene i fanget, ser på kalenderen*).

Ali (*sier noe uforståelig henvendt mot kalenderen, snur seg så mot førskolelærer og sier*): "Jeg vil ha fem" (*ivrig stemme, ser på henne med blidt ansikt*).

Førskolelærer (*møter blikket hans, peker på kalenderen og sier*): "Vil du ha fem'ern?" (*blid, spørrende stemme og uttrykk, fortsetter*): "Ja, men det er på lørdag. Da er ikke vi her da, Ali" (*lys, beklagende stemme, trekker på skuldrende, ser medfølende på han*).

Ali (*snur seg og ser tankefullt utover bordet*).

Førskolelærer (*fortsetter*): "Men Ali" (*oppfordrende stemme, ser på han*).

Ali (*snur seg mot henne*).

Førskolelærer (*sier*): "På mandag da skal vi ta for lørdag og søndag. Da skal vi ta fem og seks" (*saklig, opplysende stemme, ser på Ali samtidig som hun viser med fingrene*).

Ali (*ser rett framfor seg og nikker*).

Førskolelærer (*fortsetter å se på Ali, demonstrerer med fingrene, sier*): "Mandag er nr. syv".

Ali (*snur seg og studerer kalenderen igjen*).
(*Førskolelærer vender oppmerksomheten mot et annet barn*).

Her tar han ivrig og fornøyd initiativ til å snakke om julekalenderen og hvor mange luker som er åpnet. Til tross for at førskolelærers kommunikasjon ikke helt "matcher" hans stemning, fortsetter han å følge opp det han er opptatt av, og får etter hvert også engasjert henne. De beholder oppmerksomheten mot den tingen de har i fokus, og fortsetter å dele interesse for den. Litt senere i samme måltid kommer han imidlertid på nytt med stor iver tilbake til samtaletemaet (eks.185), og analysene viser at hun kommuniserer innlevelse i forhold til hans iver og fornøydheter. Førskolelærer fyller ut med mer opplysninger, noe han møter på en blid og delvis humoristisk måte, og får "matchende" svar fra henne.

Også i samlingen framtrer han etter hvert som aktiv og uttrykksfull; eksempelvis når han har med seg ting han vil vise fram, og møtes med interesse formidlet både med ord, stemme og tonefall (eks.186). Den voksnes fokuserte oppmerksomhet og mottagelighet skaper en aksepterende ramme for å vise fram det han har med seg. Utpå vårparten blir han invitert til å vise fram ”skoleting” han har fått. De har felles fokus på linjal, blyant osv., og har en samtale, hvor hun riktignok er den mest språklig aktive, men han fyller inn der han kan og kommuniserer fornøydhet med ansiktsuttrykk og stemme (eks.187).

Typisk for disse prosessene er de har felles fokus på tingene de snakker om, og at førskolelærer møter han med velvillig fortolkning når det gjelder språklige ukorrektheter. Hun synes primært innstilt på å forstå meningen med det han uttrykker, og gir han tid og rom ved at hun ikke går inn og overtar plassen med egne spørsmål eller ord, når han blir taus og ikke sier noe. Til sammen skaper disse aspektene gode forutsetninger for at de kommer inn i dialoger, som gir han anledning til å erfare at hans perspektiv og opplevelser er verdt å ta på alvor.

Etterhvert som han mestrer mer av det norske språket, trer Ali tydelig fram som en som kan følge opp egne intensjoner og istand til å markere egne synspunkter. Et eksempel fra samlingen viser at når han får ordet for å si noe, så svarer han presist på hennes spørrende oppfordring, og gjør på en blid og klar måte oppmerksom på at det han vil si er noe annet enn det forrige samtaleemnet. Hans klargjøring taes imot på en åpen og vennlig måte, og han får fulgt opp sitt eget poeng (eks.88). Samspillet ledsages av vennlighet og gir han mulighet til å oppleve at det er akseptabelt å dele noe annet enn det andre forventer.

Det er interessant å legge merke til at på samme måte som den voksne viser forståelse og interesse for hans perspektiv, så observeres også et eksempel hvor han tar initiativ og viser interesse for det førskolelærer holder på med. Når hun under frileken sitter ved formingsbordet og lager karnevalsutstyr, så kommer han med et interessert spørsmål til det hun gjør, og møter vennlighet og bekreftelse tilbake (eks. 189). Analysene av samtaleene indikerer bevegelse og utvikling i retning gjensidighet, i den betydning at de inntar ulike posisjoner i forhold til hverandre.

Ikke alle de observerte samtaleene er preget av samme romslighet. Enkelte av prosessene vrir seg underveis og ender opp mer trangt, ved at han blir stilt lukkede spørsmål som han har vanskelig for å svare på. Et eksempel på dette er den episoden det ble vist til tidligere (eks.44), hvor han vil fortelle om faren som kommer hjem, men i møte med flere faktaspørsmål etter hvert blir stille. I dette og lignende eksempel (eks.190), observeres at han et øyeblikk formidler en viss fjernhet med ansiktsuttrykk og blick, før han igjen engasjerer seg i nye samtaler og dialogen preges av mer vitalitet igjen.

Når språkferdighetene øker, tar altså Ali aktiv del i samtaler hvor han bl.a. deler mestring og kommenterer på det andre rundt snakker om, og noen ganger kommer han inn i romslige andre ganger trange. I de trange observeres at han blir alvorlig og trekker seg litt, og vitaliteten som var der i utgangspunktet, dempes. Det er vanskelig å tolke hvordan disse blir integrert. Kan hende tillegger han ikke de trange så stor betydning i og med at han generelt sett møter mye varme og toleranse i forhold til det han prøver å uttrykke? En mulighet er at den vedvarende interessen han møter skaper en ramme som gjør at han beholder lysten til å gå inn i dialog, selv om han også enkelte ganger møter motstand og trekker seg litt tilbake.

9.4.3.2 Praktisk samarbeid

Dialogprosessene fokusert på temaet praktisk samarbeid er stort sett preget av romslige mønster. Når det gjelder voksnes væremåte kommuniseres mottagelighet for hans selvbestemmelse, og språklig og annen ukorrekthet møtes med velvillig fortolkning. Som henvist til tidligere (jfr. 8.2.2) kommer han ved et uhell til å velte melkeglasset, noe som ikke blir fokusert i noen negativ forstand (eks. 91). Snarere tvert imot får han en mulighet til vise at han kan bidra til å ordne opp, ved at hun på en vennlig måte spør om han vet hvor kluten er. Han tar umiddelbart i mot oppfordringen om å gå og hente kluten, og prosessen avrundes i en atmosfære av gjensidig hjelpsomhet. Det hender at han på grunn av språkproblemene tar feil av hva han skal gjøre, uten at dette blir vurdert, kommentert med nedvurdering eller påpeking av tilkortkomning. Når han f.eks. tar feil og henter en sag i stedet for en saks, blir han møtt med velvillig forståelse og situasjonen avrundes i en humoristisk og lattermild stemning (eks. 94).

Ali deltar i praktiske samarbeidssituasjoner med iver og glede, og selv når førskolelærer stiller saklige spørsmål i en mer nøktern tone, som ikke står i forhold til hans opplevelsesmessige signal, kan han vedbli i sin blide stemning (eks.191). Dette kan tolkes som at han har godt tak i sin egen opplevelse, og ikke er så var eller oppmerksom overfor den voksnes reaksjon. Også når det gjelder praktisk samarbeid, markerer han egne synspunkt, parallelt med å vise interesser for andres. Når de sitter og lager bilder/collager, vil han ha hennes kommentar så langt, og de går inn i forhandling ang. videre arbeid. Prosessen viser at han tar inn hennes forslag og tilpasser seg noe, men at han også er i stand til å holde fast ved sitt, selv om han møter motforestillinger (eks.193).

Den forståelsesfulle atmosfæren rundt praktiske samarbeidsprosesser gir Ali mulighet til å komme i kontakt med egen vilje og handlinger knyttet til praktiske oppgaver. Jeg tolker dialogprosessene dithen at de rommer mulighet til å erfare at andre er interessert i hans perspektiv, samtidig som han greier å innrette seg etter andre uten å miste selvbestemmelse; og det er mulig å gjøre "feil" uten at dette medfører nedvurdering eller tap av ansikt.

9.4.3.3 Grensesetting

Etter hvert som Ali tar mer initiativ, ledsages dette av at han en del ganger bryter spontant inn i andres interaksjon. Dermed møter han grenser. Også rundt dette delprosessetemaet erfarer han både trange og romslige prosesser.

En observasjon av et trangt mønster, viser at når han møter grenser kommunisert på en brå og lite forståelsesfull måte, synes han å bli taus og forlegen, formidlet gjennom at han slår blikket ned og blir urolig i kroppen (eks.137). I romslige prosesser møter han mer forståelse for sitt perspektiv, som når han for eksempel spontant griper ordet og svarer for et av de andre barna som deltar i et spill, og blir han stoppet på en vennlig og delvis spøkefull måte(eks.193).

Som diskutert tidligere (jfr. eks. 8.4c), erfarer Ali at førskolelærer er i stand til å hente seg inn igjen og vise forståelse, etter at hun i første omgang har satt grenser på en brå og kontant måte. Men når hun i neste omgang klart og tydelig inviterer han til å si det han vil, er han straks på banen igjen og formidler det han hadde tenkt. Også i en annen situasjon fra frileken hvor han gjerne vil bli med på et spill, kommuniserer han usikkerhet når han blir begrenset. Førskolelærer synes å fange opp hans litt skuffede stemning, og formidler på en forståelsesfull

måte at han kan få en sjanse dagen etter(eks.130). Gjennom slike innlevende væremåter erfarer han at selv om det ikke alltid er plass til å følge opp initiativet der og da, så er det ikke noe galt med å forsøke seg. Han blir ikke sittende igjen med negative følelser vis-a-vis eget initiativ.

Ali får altså flere erfaringer som formidler at det er ingen grunn til å gi opp i første omgang; selv om han blir stoppet, kommer det nye sjanser. Grenser blir ikke omgitt av negative følelser og ensidig tilpasning til voksnes perspektiv. Etter hvert som han mestrer mer norsk, så sier han klart ifra ut fra seg selv, noe som kommer til uttrykk i en interaksjon hvor han setter grenser for den voksnes initiativ(eks.9.4g).

Eks 9.4g: ”Jeg, jeg skal si det til Julie!”

De driver med ringleker. De skal til å leke Bro-bro-brille. Førskolelærer instruerer de to som skal stå, Julie og Ali og kommer med forslag til hva de kan være.

Førskolelærer: ”... f.eks. banan eller eple eller.....” (*Lavmælt, hviskende stemme oppfordrende tonefall, bøyer seg frem og ser interessert på dem*).

Ali (*avbryter henne og sier*): ”Jeg skal si det til...”(*tydelig, klar stemme, bestemt, konstaternde tonefall, blir avbrutt av førskolelærer*).

Førskolelærer: ”...karamell eller...” (*blir avbrutt igjen*)

Ali: ”Jeg, jeg skal til det til Julie” (*samme stemme og tonefall som over*).

Førskolelærer: ”Jah” (*rask stemme, bekreftende tonefall, fortsetter*): ”hysj!” (*snur seg til de andre barna*).

(Ali hvisker noe inni øret til Julie).

I forbindelse med at de skal til å leke Bro-Bro-Brille, så stopper Ali førskolelærer meget bestemt og sier at det vil han gjøre **selv** når førskolelærer begynner å instruere Julie hva hun skal si og gjøre. Den voksne tilpasser seg og han følger opp sin intensjon I denne prosessen har de altså skiftet posisjon i den forstand at det er den voksne som klart tar hensyn til hans premisser. Jeg tenker meg at slike dialogprosesser gir han ytterligere mulighet til å erfare at hans perspektiv er gyldig og verdt å lytte til.

9.4.5 Sammenfatning

Noe jeg synes er interessant ved endringene som kom til synes innenfor disse to dyadene, er at de **peker mot utviklingspotensialet** knyttet til barns samspillserfaringer i barnehage. På grunnlag av de glimtene som ble analysert, kan vi si at barna ut fra sine ulike individuelle forutsetninger, ble møtt på måter som gav dem støtte til å ta i bruk nye sider ved seg selv.

Det interessant å se hvordan Ali i løpet av barnehageåret forandrer stil fra å være tilbakeholden og taus, til å tre fram som en initiativrik og fornøyd dialogpartner. Hvis vi sammenligner med Kristin som jo i utgangspunktet forsto og snakket norsk, kan endringer i hennes dialogprosesser med førskolelærer beskrives som at hun tar i bruk nye relasjonelle uttrykksmidler. Forandringen i Alis tilfelle synes mer direkte koblet sammen med mestring av språkferdigheter. Det virker som interaksjonsferdighetene ligger latent tilgjengelig, for så snart han forstår litt og kan uttrykke seg på norsk, tar han dem i bruk. Da trer han fram som et

tydelig subjekt, ivrig etter å delta i dialog, og i stand til å markere sitt perspektiv, men også til å vise interesse for andre og forstå deres. Selv om han møter en del krevende spørsmål og vurderende kommentarer, som passiviserer han i øyeblikket, synes ikke dette å svekke initiativet og lysten til dialog på sikt. Haltende språkferdigheter til tross - greier han å gjøre seg forstått og opplever at andre – både barn og voksne - lytter og er mottagelig for det han har å komme med.

Mange av dialogprosessene med førskolelærer gir Ali anledning til å kjenne at han har innflytelse over hva som skjer med han og til å oppleve at andre er interessert i det han kommer med. Samtidig som førskolelærer møter han som et individ med følelser og intensjoner han kan forholde seg til, gir samspillet han også mulighet til å ta inn førskolelærer som et opplevende subjekt. Ved at hun uttrykker engasjement og forståelse for det han vil dele, og ved at hun er mottagelig, lar seg påvirke og henter seg inn igjen når hun kommuniserer på en brå eller uforstående måte i forhold til han, så blir førskolelærer en dialogpartner til å stole på.

Sammenlignet med hva som har kommet fram i andre undersøkelser ang. samtaler med innvandrer barn, om at voksne kan bli enda mer kontrollert og styrende enn ellers,⁴ så er ikke dette typisk i analysene av denne dyaden. Selv om han som påpekt tidligere, enkelte ganger møtes med lukkede spørsmål, så er førskolelærer i mange av de observerte dialogene avventende og velvillig fortolkende, samtidig som hun synes å ta hensyn til hans metakommunikative signal. Det er rimelig at disse kvalitetene ved dialogen har vært et av flere bidrag til at Ali blir en så aktiv og fornøyd dialogpartner i løpet av året. Beskrivelsen av Alis samspill med førskolelærer kan sees som et eksempel på at det er mulig, også for barn med et annet språk og kulturbakgrunn enn den norske, å komme inn i dialoger som gir rom for bekreftelse av deres opplevelsesverden.⁵

Når det gjelder de forandringene som observeres i samspillet mellom førskolelærer og Kristin, er en måte å si det på, at hun blir mer uttrykksfull og tar i bruk nye interaksjonsferdigheter i løpet av barnehageåret. Selv om Kristin sammenlignet med andre barn i gruppen beholder noe av den tilbakeholdne samspillsstilen, observeres at hun mot slutten trer tydeligere fram med det hun tenker og føler, og deltar i dialoger hvor hun får erfaring med at andre forstår og innretter seg etter hennes perspektiv. Ut fra analysene kan det ikke trekkes noen konklusjoner om årsaker til disse kvalitative endringene. Jeg tenker meg at flere forhold har virket sammen, for eksempel: førskolelærers forståelsesfulle og tolerante holdning med vekt på appell til selvbestemmelse, samspillet med andre barn i lek og det at en student fra førskolelærerutdanningen jobbet spesielt med samspillet med Kristin en periode.

Igen er det nyttig å minne om at alle de dialogene jeg har trukket fram, sannsynligvis også er blitt observert av andre barn både i samlingen eller ved måltidet eller i frileken (jfr. kapittel 5). Det betyr at også de som sitter rundt erfarer noe om hvordan det går an å møte barn som er usikre og tilbakeholdne, eller barn som kommer fra en annen kultur, med forståelse og interesse. Ved å sette dialogprosessene inn i den gruppesammenhengen de foregår i, blir det

⁴ Jfr. Ogilvy et al (1992)

⁵ Av de barna som begynte i barnehagen det året (jfr. utvalgskritier), var det også to andre barn med fremmedkulturell bakgrunn. Jeg har trukket fram Ali fordi det her var det fyldeste observasjonsgrunnlaget. En av andre barna var mye borte så datamaterialet ang. dialogen var mye "tynnere". Den andre syntes å ha mer både språk- og kommunikasjonsproblem hele veien. Dialogene var vanskeligere å tolke, slik at analysene ble mer usikre. Bildet hadde sannsynligvis blitt mer sammensatt, hvis undersøkelsen hadde hatt systematisk fokus på alle barna med fremmedspråklig bakgrunn og studert forskjellene dem imellom grundigere.

klart at slike dyadiske samspill inneholder viktig pedagogisk potensiale, også for andre barn enn dem som er direkte involvert.

9.5 Gruppe 3: Strevsomme dyadiske samspill

9.5.1 Innledning

Også innenfor disse dyadene viste delprosessmaterialet både romslige og trange prosesser hvilket vil si at strevsomme samspill balanseres mot andre prosesser som flyter lettere og hvor det er mer gjensidig forståelse. Som påpekt tidligere er det ut fra undersøkelsens design og utvalget av kvalitative analyser, ikke mulig trekke slutninger om hvor ofte eller hvor stor plass innenfor helheten evt. strevsomme prosesser tar. Det som kan slås fast, er **at** de er en del av relasjonserfaringene; og at sammenligning innad i materialet viser at strevsomme samspill synes mer framtreddende for barna i gruppe 3 enn for barna i gruppe 1.

Ut fra sin individuelle stil er barna medskapere av relasjonen til førskolelærer, og tabell 9.5a oppsummerer viktige kjennetegn ved disse barnas samspillstil.

Tabell 9.5a
Stikkord angående kommunikative kjennetegn -gruppe 3

BARN	KJENNETEGN		
	Initiativ	Kommunikasjonsstil	Interaksjonsferdigheter
Thomas	Mye til samtale	Forsiktig. Lavmælt, alvorlig, tålmodig	Bruker oppmerksomhetsmarkører Godt synkronisert
Julie	Lite til samtale, mest til praktisk samarbeid	Distinkt stemme, klar og tydelig,	Bruker oppmerksomhetsmarkører, godt synkronisert
Ragnhild	Tar mye initiativ, jevnt fordelt over delprosessemaene	Høyrøstet, pågående, utålmodig	Bruker oppmerksomhetsmarkører, Delvis usynkronisert

De strevsomme prosessene de deltar i arter seg noe ulikt, men det jeg ser som felles, er at alle 3 barna kommer inn i en del samspill hvor de:

- strever med å uttrykke og få bekreftet egne opplevelser,
- erfarer vansker med å få fulgt opp egne intensjoner,
- erfarer vansker med skifte av perspektiv og posisjon.

I det følgende skal jeg beskrive hvordan dette trer fram i ulike dialoger.

9.5.2 Thomas og førskolelærer

Thomas er han 4 år og 9 måneder ved begynnelsen og ligger i midtsjiktet når det gjelder alder i gruppa. Kommunikasjonsdetaljer i Thomas' samspill gjør at han i sammenligning med andre

barn i barnehagen, kan karakteriseres som å ha en lavmælt og forsiktig stil. Dette bidro sannsynligvis til at det var få interaksjoner som handlet om lek-humor og grensesetting. Over 2/3 av de delprosessene var varianter av samtale (jfr. tabell 4.4.e)

Totalt tar han initiativ til kontakt i ca. halvparten av de analyserte delprosessene. Det er særlig under måltidet at Thomas tar kontakt (i 14 av 17 delprosesser). Han følger spillereglene, prøver å påkalle den voksnes oppmerksomhet, men venter til den voksne fokuserer på han, før han sier noe. Hans nonverbale kommunikasjon er ofte preget av at han snakker med lav stemme kombinert med et appellerende tonefall og alvorlig ansiktsuttrykk. Det er også sjelden at han peker, berører førskolelærer eller spontant reiser seg og går opp til henne som enkelte av de andre barna gjør. Han mestrer de grunnleggende interaksjonsferdighetene, men hvis den voksne på sin side ikke er ekstra oppmerksom og observant i forhold til hans kommunikasjonssignal, kan hans forsøk på initiativ gå hus forbi. I flere av dialogprosessene observeres at han prøver seg flere ganger før oppmerksomheten rettes mot han.

Selv om han også erfarer dialoger hvor han får uttrykt seg og møter interesse og forståelse (eks.194, 24, 4), så strever han altså en del med å fange førskolelærers oppmerksomhet og komme inn i gjensidig samstemte dialoger. Til tross for sin lavmælte kommunikasjonsstil gir han seg ikke så lett i forsøket på å komme inn i samtale. En gang prøver han å si navnet til førskolelærer 7 ganger samtidig som han prøver å fange blikket hennes før han får oppmerksomheten (eks.195).

Når han så ut fra sin ”forsiktige” stil møtes med lukkede spørsmål stilt i en saklig tone, som ikke ”matcher” hans iver, mister han lett engasjementet. Et illustrerende eksempel er det tidligere refererte samtale-eksemplet (eks.7.3a), hvor han blir stilt faktaspørsmål, slik at han ikke får utdypet det han evt. han vil fortelle om bursdagen han skal i. Et lignende dialogforløp observeres i samlingen når førskolelærer med et åpent spørsmål inviterer barna til å fortelle om det har skjedd noe, mens hun har vært borte (eks.196). Thomas tar invitasjonen på alvor og forteller med fornøydhet at han var på Speidern i går, noe som møtes på en lavmælt måte, for så å følges opp med et lukket spørsmål. Den besluttsomheten og fornøydheten som ble observert i utgangspunktet dempes, for etter hvert å bli erstattet med usikkerhet formidlet både med ord og nonverbale signaler (se også eks.197). Noen ganger beholder han i første runde engasjementet, men etter hvert som det fortsetter å komme spørsmål, formidler han altså etter hvert mer tvil og oppgitthet (eks.60). Thomas synes altså var eller følsom i forhold til den voksnes reaksjoner. Hvis ikke disse bekrefter eller støtter opp under hans, indikerer analysene at engasjementet dempes tolket ut fra at han ser ned eller bort, svarer i en lavere stemme hvis overhodet. Den samme varheten kommer også til uttrykk i en prosess hvor andre barn kommer inn og overtar førskolelærers oppmerksomhet, og han blir sittende som tilskuer til andres samspill (eks.198).

Et annet aspekt ved samspillet som kan bidra til vansker med å få tillit til egne opplevelser, er at han møtes med vurdering eller spørsmål, når han tar initiativ til å følge opp egne intensjoner. Thomas har laget ferdig en tegning, og synes sliten og opptatt av å gå videre til noe annet, men møtes med en rosende kommentar som følges opp av liten samtale om tegningen (eks.199). Med stemme og kroppsbevegelse signaliserer han at han vil gå videre, noe den voksne ikke fanger opp evt. lar seg ikke påvirke av. Det kommer nye spørsmål og oppfordringer til å fortsette med tegningen, og interaksjonen avrundes i med en kropps-kommunikasjon som indikerer en oppgitt og ulystbetont stemning fra hans side.

Når førskolelærer en annen gang kommer med bemerkninger til andre barn rundt om deres prestasjoner, avstedkommer dette appeller fra Thomas' side om at han er like god. Han møtes med rosende vurderinger, blir sittende å ta imot hennes karakteristikk, sier lite og trekker etter hvert oppmerksomheten tilbake.(eks.200). Samspillet innbyr ikke til at han selv kan uttrykke og evt. komme med sine vurderinger av de samme handlingene.

Vurderende kommunikasjonen kommer også til uttrykk i det tidligere diskutert eksempel fra frileken (jfr.eks.7.3e) hvor han sier at han ikke vil være med å spille et spill lenger. Analysene viser at initiativet i utgangspunktet møtes med vennlighet og forståelse, men når han følger opp sin intensjon og reiser seg for å gå, kommer nye spørsmål med krav om begrunnelse for hvorfor. Samspillet passiviserer han, og vi kan spekulere på om det som fra den voksnes side kanskje er et forsøk på å finne ut hvorfor han ikke vil være med lenger, fra hans perspektiv oppleves som en "overprøving" eller vurdering av egne ønsker. Fortolket ut fra hans kroppskommunikasjon kan det se ut som om vurderende og utfordrende spørsmål vis a vis barn som er mindre robuste i sitt selvuttrykk, kan bidra til å så tvil om det er lov å markere og følge opp det en selv ønsker?

Bortsett fra en observasjon hvor det kommer fram at de deler en liten spøkefull utveksling (eks.119), var det vanskelig å se lekende samspill hvor de skiftet perspektiv og delte frydefulle stemninger.

Heller ikke i de få samspillene som observeres rundt **grensesetting**, skapes det forutsetninger for at voksne og barn kan skifte posisjon med tanke på å si ifra om egne avgrensninger/grenser. Når Thomas blir stoppet i sitt spontane initiativ overfor førskolelærer, tilpasser han seg, og ser samtidig noe usikker ut (eks.201). Det er særlig interessant å legge merke til at når den voksne med en noe utålmodig og rask kommunikasjon prøver å begrense et annet barn som avbryter Thomas og førskolelærers sin pågående dialog, så demper dette han samtidig. Selv om ikke kommunikasjonen er direkte henvendt mot han, så synes den irriterte tonen også å påvirke han. Han kommer med sitt bidrag, men med en forsiktig stemme samtidig som han slår blikket ned (eks.202).

Noe av den samme sensitiviteten/varheten overfor førskolelærers reaksjon, synes også å komme til uttrykk ved at han begrenser seg selv, når førskolelærers oppmerksomhet går til en annen enn han. En episode fra måltidet viser hvordan han spontant kommer inn med uvanlig høy og tydelig stemme til han å være, men hvor han stopper seg selv midt i en setning når han ser at førskolelærer ikke har oppmerksomheten rettet mot han lenger (jfr. eks.9.5a)

Eks 9.5a: " Nei, jeg..vi.."

Det er ved måltidet, og barn og voksne sitter og snakker om hvor det er sol.

Thomas (kaster seg spontant inn i samtalen, og sier med høy tydelig stemme: "Nei, Amerika og!") (ser på førskolelærer med forventningsfullt uttrykk).

Førskolelærer: "og Amerika og... og Afrika.." (konkluderende stemme og tonefall, ser på Thomas.

Thomas:(fortsetter å se på henne, legger hodet litt bakover, sier med tydelig stemme): " Nei, jeg, vi..." (avbryter seg selv når et annet barn tar førskolelærers oppmerksomhet)

(Førskolelærer konsentrerer seg om et annet barn).

Uten at førskolelærer eksplisitt har bedt han om å vente, trekker han altså tilbake sitt eget initiativ, og inntar rollen som den som lytter til det som foregår mellom førskolelærer og et

annet barn. I motsetning til andre barn som forsøker å holde fast i sitt på tvers av andres avbrytelser eller motstand, er Thomas raskere til å innrette seg etter andres. Vi kan spekulere på om den raske tilpasningen kan tolkes i retning av at han tviler på om hans perspektiv er gyldig, og/eller at han ikke forventer at andre kan skifte til hans perspektiv.

Ut fra de få interaksjonene som ble observert rundt temaet grensesetting, tyder analysene på at Thomas får lite erfaring med prosesser hvor han og førskolelærer trer tydelig fram med synspunkter, og at hans aksepteres som forståelig og berettiget på lik linje med andres. I den grad slike ensidige samspill rundt grensesetting blir gjentakende mønster, kan de være med å så tvil om hvor mye rett han har til å komme med sitt synspunkt, når det er ulikt og/eller står i motsetning til andres.

Oppsummeringsvis viser disse eksemplene at **Thomas** jobber med å nå fram til førskolelærer for å dele opplevelser av ulikt slag, og at han innimellom møter forståelse og bekreftelse. Andre ganger ender samspillet med at han trekker seg tilbake i en usikker stemning kommunisert både med stemme, blick og kroppsholdning. Når vi flytter blikket til førskolelærers samspillsmåter i de samme prosessene, observeres at mye spørsmål, vurderende kommentarer går sammen med at Thomas sitt perspektiv forsvinner i forløpet. Sammenlignet med Marius eller Ali, som også møter en del lukkede spørsmål, så observeres at Thomas lettere blir taus og trekker oppmerksomheten tilbake, der hvor andre barn står mer på sitt. Engasjementet hans synes lettere å bli "nullet ut". I den grad de blir gjentatt, kan slike samspill gjøre barn som Thomas relasjonelt sårbar, i og med at devitaliserende dialogprosesser skaper dårlige forutsetninger for å komme nær og få tillit til at egne opplevelser gjelds.

9.5.3 Julie og førskolelærer

Julie som går i samme barnehage som Thomas, er knapt 4 år i september når observasjonsperioden begynner, og nest yngst blant de observerte barna. Sammenlignet med andre barn tar hun relativt lite initiativ - 40 % av de analyserte dialogprosessene (jfr. tabell 5.3c). Innenfor disse igjen kommer det fram at hun sjelden tar initiativ til samtale med førskolelærer. Henvendelsene kommer primært rundt praktisk samarbeid og i forbindelse med frilekssituasjoner. Både innholdet i dialogene og de metakommunikative signalene peker i retning av at hun primært bruker relasjonen instrumentelt, for å spørre om lov eller å sjekke ting som skal gjøres, mer enn for å dele opplevelser.

Julies samspillstil kan karakteriseres som kontrollert, basert på at hun sjelden griper ordet spontant eller avbryter førskolelærer. I tillegg er hun forsiktig med å bruke hender og kropp ved f.eks. å peke, berøre, reise seg, eller gå opp til førskolelærer, slik enkelte av de andre i gruppen gjør. Parallelt med disse aspektene viser delprosessanalysene en beslutsomhet og klarhet som kommer til uttrykk ved at hun snakker med distinkt stemme, bestemt og konstaterende tonefall og holder blikkontakt når hun er i interaksjon. Disse kjennetegnene gjør at hun innenfor barnehagegruppen framstår som et barn det kan være "lett" å samtale med.

Observasjonene viser at Julie mestrer de grunnleggende interaksjonsferdighetene. De gangene hun tar initiativ, bruker hun klare oppmerksomhetsmarkører, for eksempel ved å si navnet eller "du" samtidig som hun søker blikkontakt. Dialogene er godt synkronisert. Rent bortsett fra at hun virker noe forsiktigere, bl.a. snakker med lavere stemme i begynnelsen av

barnehageåret, og etterhvert blir kraftigere i sin uttrykksform, så beholder Julie den samme samspillsstilen gjennom hele observasjonsperioden.

Noe som går igjen, er at hun **alltid synes å komme opp med et svar**, selv om det er den voksne som tar initiativ til samtale. (jfr eks. 9.5b).

Eks 9.5b: ”Men det begynner å skje noe snart”

Det er i samlingen. Samtalen går om blomsterløker som de plantet for en stund siden, og om de har begynt å spire. Julie sitter med hendene i fanget og ser rett framfor seg.

Førskolelærer: ”Har det blitt noe av din, Julie?” (*rolig, vennlig stemme, spørrende tonefall, ser på Julie*).

Julie (*som blir spurt uten å ha rukket opp hånden, ser på førskolelærer med alvorlig uttrykk, rister langsomt på hodet og fortsetter å se på førskolelærer*).

Førskolelærer: ”Ble det noe av din tulipan?” (*spørrende-utfordrende stemme og tonefall, rister på hodet mens hun ser på Julie*).

Julie: ”Men det begynner å skje noe snart ” (*tydelig stemme, forklarende, alvorlig ansiktsuttrykk, beveger blikket*).

Førskolelærer: ”Å ja ” (*lys, bekreftende stemme, nikker og fortsetter*): ”Det begynner å skje noe snart ” (*konstaterende, bekreftende stemme og tonefall*).

Julie(*nikker*).

(Førskolelærer henvender seg til et annet barn).

Denne dialogen viser at når Julie får en overraskende henvendelse uten å ha bedt om oppmerksomhet, svarer hun i første omgang ved å riste på hodet. Men når førskolelærer gjentar spørsmålet, nå med et mer utfordrende tonefall, som om ikke det første svaret ikke var hørt eller av en eller annen grunn ikke var godt nok, da ser vi at Julie kommer med et nytt svar, som blir tatt imot på en mer bejaende måte. I motsetning til Thomas for eksempel, som lettere trekker seg uten å svare, så møter Julie som oftest spørsmål fra voksne med et svar. Her som i en del andre tilfelle ender samtalen med en positivt ladet kommentar fra den voksne. Vi kan spekulere seg på om hun konstruerer svaret ”men det begynner å skje noe snart”, for å bevare ansikt og/eller for komme den voksne i møte?

Også når dialogen er fokusert på kunnskapsaspekter, for eksempel i det mønstret jeg har kalt ”jakten på det riktige svaret”(jfr.eks.7.2.), observeres at Julie har et tilfredsstillende svar. På spørsmål om hva munnen til fuglene heter (eks.56), eller navn på dyr (eks.58), eller om navnet på en blomst (eks.203), kommer hun med et svar som blir vurdert som tilfredsstillende. Når får hun en ”uinvitert henvendelse” pluss et uventet spørsmål hun i første omgang ikke vet svaret på, så har hun altså et svar allikevel. Dette kom også fram i eks. 7.3f om hvorfor vi feirer 17. mai. Felles i disse dialogene er at det er den voksne som legger premissene, ved å bestemme tema, stille spørsmål og ved å komme med positiv vurdering.

Parallelt med at Julie enkelte ganger blir involvert i samtaler hvor den voksne viser forståelse og forløpene blir preget av gjensidighet (eks 27,19), er det samtaler som ledsages av relativt lite følelsesmessig engasjement eller humor. Ut fra den ”saklige” tonen, kan det stilles spørsmål om slike samspill rommer tilstrekkelig engasjement til at barnet kommer i kontakt

med og får et forhold til tanker og følelser i eget selv. Analysene viser at fokus i disse samtaler primært er på saklige aspekter kommunisert i en nøytral tone (eks. 9.5c):

Eks 9.5c: ”Ja, jeg har vokst fra alt jeg ”

Det er under måltidet, og de snakker om klær og det å vokse fra klærne sine).

Førskolelærer (ser på Julie og sier): ”Har du vokst noe i det siste da, Julie?” (vennlig, interessert stemme, inviterende tonefall).

Julie: ”Ja, jeg har vokst fra alt, jeg” (konstaterende, bestemt stemme, tenksomt, undersøkende ansiktsuttrykk, fortsetter): ”det gamle utstyret mitt” (ser opp på førskolelærer).

Førskolelærer: ”Ja, akkurat, kan du ikke bruke det?” (lys, vennlig stemme, spørrende tonefall, ser på henne).

Julie (rister litt på hodet).

Førskolelærer: ”Og alle skoa dine har du vokst fra?” (inviterende tonefall, ser på henne).

Julie: ”Ja. men utenta..” (ser ut i lufta, tenker seg om, ser på førskolelærer, fortsetter): ”sandala!” (tydelig stemme, bestemt tonefall, ser appellerende på førskolelærer) ”Det har jeg ikke vokst ifra” (konstaterende tonefall, ser framfor seg).

Førskolelærer: ”Ja akkurat (lys stemme, nikker litt) ”dem passa?” (spørrende tonefall, nikker).

Julie (nikker og sier): ”Jah” (på innpust, drikker av koppen sin).

Førskolelærer: ”Sommersandalene?” (spørrende tonefall, ser på Julie).

Julie: ”Mhm” (drikker videre av koppen sin).

Førskolelærer (nikker, sier): ”Men har.. mm.., men har du måtte kjøpe mange nye bukser’a?” (spørrende tonefall, ser på Julie).

Julie: ”Mhm” (høflig stemme, ser framfor seg).

Førskolelærer: ”Ja” (nikker, lys, konstaterende stemme, ser ned på maten).

Julie (spiser videre uten å svare).

Her som i en del andre prosesser, bærer dialogen preg av en saklig spørsmål-svar utveksling, som ligner på en type ”konversasjon”. Julie blir tenksom og produserer svar, selv om de metakommunikative signalene ikke kan tolkes å formidle iver eller interesse. Hun snakker med konstaterende stemme og tonefall, gir etter hvert lite utfyllende svar og har blikket andre steder enn rettet mot førskolelærer. Dette kan tolkes som at hun ønsker å avslutte kontakten, hvilket da også skjer.

I en samtale fra måltidet tar førskolelærer initiativ til samtale med Julie om noe den voksne selv har opplevd dagen før. Her følger Julie opp med noe som kan oppfattes som et ”veslevoksent” svar, i betydningen stiller spørsmål om førskolelærer spiste opp alt, og litt spøkefullt sier at ellers får hun ris på rompa! (eks.204). Dette kan også tolkes som at Julie her skifter posisjon og kommuniserer slik hun har erfart at voksne har gjort i forhold til henne. Samtalen fortsetter med nye spørsmål og kommentarer inntil Julie flytter oppmerksomheten over på et barn som kaster søppel.

I noen få observasjoner tar Julie med forventningsfull stemme og blick initiativ til å dele, eksempelvis når hun ved formingsbordet legger merke til at det ligger en penge inni et glass hvor det er bare knapper. Med iver i stemmen og fornøyd uttrykk kommuniserer hun sin oppdagelse til førskolelærer, uten at den voksne greier å svare i en samstemt tone (eks.205).

Sammenlignet med for eksempel Marius og Ali som går i samme barnehage, indikerer de observerte samtalen at Julie får **mindre mulighet til å oppleve at den voksne viser innlevelse med det hun er opptatt av**. Snarere tvert imot kan det reises spørsmål om ikke samtalen skaper forutsetning for at hun blir mer orientert mot å komme med svar som tilfredsstillende den voksne, enn bruke dem til å uttrykke tanker og opplevelser?

Når det gjelder **oppfølging av egne intensjoner**, er det interessant at flere observasjoner fra frileken viser at Julie er nøye med å spørre den voksne om lov før hun starter med visse aktiviteter. Dette er i tråd med hennes stil generelt, hvor hun ikke spontant bryter inn uten å ha fått klarsignal (eks.206).

Julies forsøk på å følge opp egne intensjoner kommer også tydelig til uttrykk blant annet ved måltidet, hvor hun erfarer både romslige og trange mønster. Hun liker ikke å drikke melk, noe som kommuniseres med karakteristisk bestemthet og tydelighet. Når førskolelærer på en vennlig litt appellerende måte spør når hun skal begynne å drikke melk, kommer Julie med et klart svar formidlet med konstaterende tonefall og bestemt ansiktsuttrykk, at det skal hun gjøre når hun blir 5 år! (jfr.eks. 89). Dette svaret taes imot på en aksepterende måte. I en del andre dialogprosesser møtes hun med spørsmål, og Julie må streve mer med å begrunne det hun vil. Selv om hun kommuniserer noe usikkerhet underveis, så gir hun seg ikke så lett og jobber med å finne et tilfredsstillende svar. Eks 9.5d kan illustrere:

Eks 9.5d: "Kan heller drikke vann"

Det er under måltidet.

Julie (vrir seg litt på stolen, ser opp mot førskolelærer og sier): "Jeg vil ta...no.. å drikke,jeg" (spørrende stemme, noe usikkert, appellerende tonefall).

Førskolelærer (ser på Julie med alvorlig uttrykk, nikker).

Julie (fortsetter å se på førskolelærer, sier): "Kan heller drikke vann" (prøvende stemme, delvis konstaterende tonefall, vrir seg på stolen).

Førskolelærer (ser på Julie, sier): "Hva vil du drikke da?" (nøytralt, spørrende tonefall).

Julie (ser litt ned, legger hodet på skakke, svarer ikke).

Førskolelærer (flytter nærmere bordet, ser på Julie og sier): "Skumma melk?" (spørrende tonefall).

Julie: "Nei" (rister på hodet, klar stemme, bestemt tonefall).

Førskolelærer: "Helmelk?" (spørrende).

Julie: "Neiih!" (bestemt tonefall, ser rett fram vender så blikket mot førskolelærer, begynner å si noe, blir avbrutt).

Førskolelærer: "Lettmelk?" (fortsetter å se på Julie).

Julie (ser på førskolelærer og sier). "Neste gang så skal jeg ta med meg....(klar stemme, bestemt tonefall,tar en tenkepause, senker blikket).

(➤ *Et annet barn, Eli, foreslår "H-melk"*).

Julie (*vender seg mot Eli, ser på henne med et irritert uttrykk, og sier med irritert stemme*): "Neiiii"
(*ser rett fram for seg og fortsetter*): "Neste gang..eh,.. så skal jeg ta med meg kakao!" (*bestemt og tydelig stemme, ser først rett frem, snur seg så mot førskolelærer og ser opp på henne med blidt, forventningsfullt uttrykk*).

Førskolelærer: "Hvorfor det?" (*lett, lys spørrende stemme*).

Julie (*ser rett fram, vrir seg på stolen og sier*): "Jo, for...." (*stopper, stille stemme, vrir seg mer på stolen*).

(➤ *Et annet barn kommer inn og samtalen går videre uten Julie*).

Spørsmålet fra den voksne kan tolkes som at hun vil utfordre Julies forhold til melkedrikkingen. Til tross for gjentatte spørsmål holder altså Julie fast på sitt perspektiv, og forsøker etter hvert å komme med et kreativt svar som blir godtatt. Prosessen blir uavsluttet i forsøket på å finne en ny begrunnelse. Også i en annen observasjon som handler om melkedrikking, er hun klar i forhold til hva hun mener om sin innsats rundt måltidet og understreker sin besluttsomhet både gjennom ord og nonverbal kommunikasjon (eks.105). Hun avventer imidlertid førskolelærers godkjenning, før hun følger opp sin egen intensjon i handling.

Julies klarhet og forsøk på å holde fast ved det hun vil, kommer også til syne i interaksjoner som handler om lek, slik jeg har pekt på tidligere (eks.8.3d.). Til tross for at jentene her kommuniserer at de er uinteressert i førskolelærers forslag, fortsetter den voksne å prøve og få dem til å delta, men interaksjonen avsluttes med avstand og uten resultat.

I en annen observasjon fra frileksperioden fremsetter Julie sitt ønske om å leke på en vennlig og klar måte. Selv om det her kommuniseres mer forståelse, erfarer Julie at hun må innrette seg etter den voksnes intensjon og prosessen avrundes med i en oppgitt stemning (jfr. eks 9.5e)

Eks 9.5e: "Jeg venter på å leke jeg"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer pluss en del barn sitter rundt formingsbordet og snakker. Julie virker trett og oppgitt. Førskolelærer blir kalt til telefonen, reiser seg og går.

Julie (*som blir sittende igjen, roper etter førskolelærer*): "Kari, jeg venter på å få leke jeg!" (*appellerende, litt trett stemme og tonefall, ditto uttrykk*).

Førskolelærer: "Hva?" (*lys, vennlig stemme og tonefall*).

Julie: "Jeg venter på å leke jeg" (*samme appellerende stemme og uttrykk, lener seg framover i retning førskolelærer*).

Kari: "Ja" (*forståelsesfullt tonefall*) "Kan du vente til jeg får tatt den telefonen?" (*oppfordrende og samtidig appellerende stemme og tonefall*).

Julie: "Jah" (*oppgitt stemme, konkluderende tonefall, ser oppgitt ned i bordet*).

Når det gjelder grensesetting, er det sjelden å se at Julie spontant avbryter eller griper inn, slik en del av de andre barna gjør. Grensesettingsepisodene handler om at hun møter motstand når

hun framsetter egne ønsker. Dette kommer fram i en prosess fra frileksperioden hvor hun har gjort seg ferdig med en praktisk samarbeidsoppgave rundt karnevalsforberedelse, og gledestrålende kommuniserer til venninnen at nå kan de leke! (jfr. eks 143) Her møter hun motstand gjennom at den voksne vil noe annet, nemlig at de skal delta i en aktivitet sammen med henne. Julie kommer med en motforestilling som møtes med nye argumenter framført med bestemt stemme-tonefall. Interaksjonen inneholder ikke noe forsøk på å tydeliggjøre at barnas ønske om å leke kan ha berettigelse og være like gyldig som den voksne pedagogiske planer, selv om de ikke kan følges akkurat i øyeblikket. Slik dialogen forløper tæses det primært hensyn til den voksne intensjoner. I løpet av prosessen ser vi at Julie tilpasser seg, men blir mer og mer taus og alvorlig. Iveren som var der i utgangspunktet, er helt forsvunnet ved avslutningen.

Julie erfarer også grensesetting hvor førskolelærer stopper en aktivitet på en brå måte, eksempelvis når hun under måltidet plutselig bryter inn i barnas lekende samspill med en negativt definerende kommentar(eks.140). Et annet eksempel viser at Julie med appellerende stemme og blick prøver å få den voksne oppmerksomhet, men trekker seg raskt tilbake og sitter stivt på stolen, når førskolelærer hysjer ned de andre barna med sterkt stemme og et irritert tonefall. Etter et lite forsøk med blickkontakt i den voksne retning, trekker hun blikket til seg og gir opp sitt initiativ om å si noe (eks.207). En annen gang blir hun begrenset på en klar men mindre brå måte. I denne prosessen ser vi at Julie ikke trekker seg, men venter tålmodig til hun får spurt om det hun vil. Prosessen avrundes i en god stemning(eks.208).

Oppsummeringsvis vil jeg peke på at selv om Julie i en del dialoger blir møtt med forståelse for sitt perspektiv, så erfarer hun også i en del samspill at hennes klare selvrepresentasjon – særlig uttrykt i forhold til lek og melkedrikking – ikke blir møtt med samme lydhørhet og toleranse. I den grad slike samspill blir til gjentagende mønster, kan det bidra til å så tvil om hennes opplevelser og intensjoner er gyldige innenfor dialoger hvor den voksne har andre intensjoner.

Til tross for at dialogene mellom Julie og førskolelærer er godt synkroniserte og en del ganger munner ut i en positiv vurdering fra den voksne, kan det stilles spørsmål om de gir tilstrekkelig støtte og mulighet for barnet til å komme i kontakt med og få uttrykt egne opplevelser. Selv om dialogen der og da inneholder positiv feedback, og Julie mestrer samtalsituasjonen godt, viser analysene av forløp og metakommunikasjon at samtalen stort sett er styrt fra den voksne perspektiv. Interessen fra den voksne kommer ikke som svar på at Julie deler egne følelser eller tanker, men heller fordi hun anstrenger seg - og mange ganger lykkes - med å ”matche” den voksne. På den måten skaper en del av dialogene forutsetning for at Julie får en rolle som en kompetent samtalepartner i forhold til voksne spørsmål og vurderinger. Men samtidig gir samspillet mindre mulighet til å dele, få satt ord på og møte forståelse for det som spontant kommer fra henne selv eller intensjoner hun har.

Sett fra førskolelærers posisjon - innenfor en barnegruppe hvor det blant annet er mange med minoritetsspråklig bakgrunn - trer altså Julie fram som en klar og forutsigbar samtalepartner. Hun mestrer språket godt og snakker med tydelig og distinkt stemme, og førskolelærer kan trygt henvende seg til henne, fordi hun som regel bidrar med et svar som holder samtalen i gang. Det er samtidig grunn til å stille spørsmål om det at hun møter positiv vurdering ved å svare på voksne spørsmål og innordne seg de forutbestemte planene, kan bidra i retning av at det blir tryggere å være opptatt av førskolelærers intensjoner framfor å utforske og få tillit til sine egne?

Glimtene fra Julies dialoger viser at parallelt med at førskolelærer også viser forståelse, så får den voksnes perspektiv – via spørsmål, samtaletema, pedagogiske planer og vilje - uforholdsmessig stor plass i en del av dialogene. Samspillet er mange ganger ledsaget av en nøytral tone og det er lite lekende-humoristiske stemninger. I den grad dette blir gjentakende, får Julie mindre mulighet til å ta inn førskolelærer som et innlevende subjekt. Fra Julies perspektiv kan vi spekulere på om ikke førskolelærer blir ”overtydlig” som premissleverandør for dialogen, men samtidig utydelig som et opplevende subjekt som kan la seg påvirke av andres innspill.

9.5.4 Ragnhild og førskolelærer

Ragnhild er 5 når hun begynner i barnehagen og nesten 6 når sommeren kommer. I hennes samspillstil er det noen trekk som skiller henne fra de andre observerte barna. Når hun tar kontakt eller ber om oppmerksomhet er hun ofte aktiv kombinert med en viss utålmodighet, noe som kommer til uttrykk både i stemme, tonefall, kroppsholdning og ansiktsuttrykk. Av de observerte barna i sin barnehage er hun den som tar mest initiativ dvs. i nesten 80 % av de analyserte delprosessene (jfr. tabell 5.3c). I en del av disse blir hun møtt med innlevelse og velvillig fortolkning i forhold til det hun bringer fram, i andre blir prosessen trangere med mindre rom for å erfare at egne opplevelser er gyldige.

Jeg skal i det følgende løfte fram enkelte aspekter som indikerer at dialogene en del ganger blir preget av strev, både fra barn og voksnes perspektiv. Bl.a. kommer det fram i en del eksempler, at når Ragnhild først har fått den voksnes oppmerksomhet, hender det at hun begynner å stotre eller stamme litt for å komme i gang, eller at hun begynner på igjen, når dialogen er i ferd med å avrundes. Sammenlignet med for eksempel Julie fra den andre barnehagen, eller Siri og Fredrik fra samme, blir Ragnhilds kommunikasjonsstil mindre klar både ut fra verbale og nonverbale signal. Særlig i situasjoner hvor det er mange barn tilstede, for eksempel i samtaler ved måltidet og i samlingen, kan det synes som hun har problem med å praktisere de vanlige interaksjonsferdighetene. Førskolelærer på sin side observeres i slike samspill å bli noe ufokusert og fjern, og enkelte av dialogprosessene framstår som usynkroniserte eller ”hakkede”. Dette kan være en av grunnene til at analyserte delprosessene, særlig ved måltidet, men også i samlingen, gjennomsnittlig er lengre for Ragnhilds vedkommende enn for de andre observerte barna i hennes barnehage; (ved måltidet er gjennomsnittstiden pr. delprosess 26 sekunder, mens det for de andre er 20 (se også vedlegg VII).

Blant alle de analyserte prosessene er det altså dialoger av ulik kvalitet, og i noen får Ragnhild uttrykt det hun er opptatt av og blir møtt med forståelse og velvillig fortolkning (eks.209,210). Parallelt med slike romslige prosesser hvor dialogen flyter lett og avrundes på en Ok måte, så har Ragnhild en del ganger problem med å tilpasse seg førskolelærers signaler, og prosessene ender med at hun til slutt begrenses. Eks. 9.5f kan illustrere.

Eks 9.5f: ”...min oldemor og oldefar er gamle..”

Det er under samlingen, og det er over 1 minutt siden Ragnhild klaget over at hun ikke fikk ordet; i mellomtiden har flere andre barn kommet med sine bidrag.

Førskolelærer: ”Og så var det Ragnhild, som ikke har fått sagt ferdig det hun ville si..” (*ser på henne, vennlig, inviterende stemme og tonefall*).

Ragnhild (ser på førskolelærer med alvorlig uttrykk, tar hendene bak hodet og begynner med å si): ”Ehm.... atte...”

(> flere andre barn kaster seg inn og sier ”og så jeg”)

Ragnhild: ”.. atte.. jeg har så mye å si nå, jeg har så masse å si nå, at.. atte det må jeg si, det må jeg si alt sammen” (stotrer og stammer, ser på førskolelærer med et litt trist, appellerende blikk, fortsetter): ”At ehm.. at.. ehm.” (tar ned hendene, ser ut som hun tenker seg om, sier): ”Min oldemor og oldefar er gamle, og min oldemor er død” (stille, litt sørgmodig stemme, ser på førskolelærer med alvorlig, appellerende uttrykk).

Førskolelærer: ”Oj, er hun... var hun så gammel at hun er død” (medlevende stemme og tonefall).

Ragnhild (nikker flere ganger).

Førskolelærer: ”Ja, akkurat” (bekreftende stemme, konkluderende tonefall).

Ragnhild: ”Men oldefaren min han er ikke død” (rister på hodet, konstaterende tonefall, foldede hender i fanget).

Førskolelærer: ”Akkurat, han er ikke død” (medlevende stemme og tonefall).

Ragnhild: ”Og så ehm..(ser framfor seg, tar hendene til hodet, fortsetter): ”..og så ehm.. (tvinner håret mellom fingrene).. han som.... jeg har så masse onkler - og en av dem er broren til pappa'n min ” (stotrer litt, leter etter ordene, nedempet, monoton stemme, konstaterende tonefall).

Førskolelærer: ”Ja, akkurat” bekreftende og konkluderende stemme og tonefall).

Ragnhild: ”Og så....” (inviterende tonefall, vrir hestehalen, ser ned, sitter urolig, sier): ”ehm....”

Førskolelærer: ”Men så, så tror jeg det får være nok for deg fordi,.. for i dag, så kan du heller få prate mer i morgen. Nå prøver vi å høre litt på Frode” (bestemt stemme, konkluderende, avrundende tonefall).

(Ragnhild blir sittende i samme stilling, vrir på håret sitt, ser framfor seg med det samme alvorlige uttrykket).

Beskrivelsen viser at når førskolelærer fokuserer på Ragnhild og med vennlig stemme og åpent tonefall inviterer henne inn i gruppesamtalen, forblir Ragnhild alvorlig; samtidig gjentar hun seg selv i en noe stakkato kommunikasjon. Førskolelærer fortsetter imidlertid å fokusere på henne og fortolker henne på en velvillig og forståelsesfull måte; men når hun signaliserer avrundning ved å la tonefallet gå ned, synes ikke Ragnhild å oppfatte dette. Hun formidler at hun har mer lyst til å si, noe som bidrar til at førskolelærer må sette grenser for henne før oppmerksomheten går til et annet barn. Ragnhilds nonverbale kommunikasjon ved avrundingen kan tolkes som at hun blir litt skuffet.

I enkelte av samtalene hvor Ragnhild vil **fortelle om opplevelser**, blir hun altså i utgangspunktet møtt med en velvillig forståelse, men når vi studerer forløpet kan det se ut som Ragnhild må ”jobbe” en del for å holde den voksnes interesse (jfr. eks. 9.5g).

Eks 9.5g: ”en gang hadde jeg begynt å si mamma”

Det er under måltidet, og det er snakk om hva de gjorde som små babier.

Ragnhild: ”Vet du...? Vet du hva...? Når jeg.... en gang da hadde jeg, hadde jeg begynt å si mamma” (ivrig i stemmen, forventningsfullt uttrykk, strekker hodet framover, beveger overkroppen, ser på førskolelærer et øyeblikk, så ned).

Førskolelærer: ”Hadde du det?! ” (imponert stemme og tonefall).

Ragnhild (*ser på førskolelærer, nikker med hodet, fornøyd ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Mhmm" (*nøytral stemme*).

Ragnhild: "Kanskje husker du ikke noe om det?" (*imøtekommende tonefall, spiser videre*).

Førskolelærer (*ser på henne, svarer ikke*).

Ragnhild (*fortsetter*): "Og når presten tok vann over hodet mitt" (*demonstrerer med hendene over hodet*) "så sa jeg atsjoo!" (*et forsiktig lite smil, halvt fornøyd halvt avventende uttrykk*).

Førskolelærer: "Gjorde du det?" (*litt leende, mildt overrasket uttrykk*).

Ragnhild (*nikker flere ganger, sier*): "mhmm" (*tar etter en ny brødslike, fortsetter*): ".. og så sa presten prosit!" (*litt munter, men mest saklig og nøytral stemme, bikket mest på maten, lite på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Så sa presten prosit, ja. Mhmm" (*saklig, nøktern stemme, konkluderende tonefall*).

Ragnhild (*vrir seg litt på stolen, ser på Fredriks mat, pakker sammen sitt eget matpapir*).

(*Et annet barn overtar førskolelærers oppmerksomhet*).

Noe som går igjen i denne prosessen og en del andre, er at begge parter blir litt uforutsigbar i kontakten, på den måten at de skifter mellom å være oppmerksomt tilstede for i neste øyeblikk å trekke oppmerksomheten tilbake. I slike samspill viser Ragnhilds nonverbale kommunikasjon at hun veksler mellom å se direkte på førskolelærer og å se bort eller ned.. Det er denne manglende konsentrasjonen, som gjør at dialogforløpet i noen samspill virker "hakkete". I motsetning til Fredrik for eksempel, som venter med å si det han har på hjertet til han har fått den voksnes fulle oppmerksomhet, så begynner Ragnhild ofte å snakke, før den voksne er i en konsentrert lytteposisjon i forhold til henne. Hun avventer altså ikke at den andre vender sin oppmerksomhet f.eks. blick eller kroppsholdning mot henne, før hun sier sitt. Dette bidrar til at de får problem med felles fokus. Innenfor en gruppekontekst hvor mange barn signaliserer ønske om oppmerksomhet, kan disse aspektene ved Ragnhilds samspillstil, bidra til at den voksne får problem med å oppfatte essensen eller intensjonen i det hun vil kommunisere.

Sammenlignet med andre som er mer tilbakeholdne og snakker med lavere stemme, tar Ragnhilds ivrige men samtidig "hakkete" interaksjonsstil "mye" plass. Innenfor en gruppekontekst, hvor førskolelærer må balansere å ta hensyn til mange barn, kan denne samspillstilen bidra til at voksne mer eller mindre ubevisst prøver å dempe hennes innspill. Vi kan stille spørsmål om det er dette som skjer når den voksne enkelte ganger møter Ragnhilds spørsmål med mange ord, noe som synes å føre til passivisering fra barnets side (eks 63). Spørsmålet taes seriøst og den voksne vender etterhvert oppmerksomheten også mot de andre barna som sitter rundt bordet. Analysen viser at Ragnhild etter hvert rekker blikket tilbake og ser tankefullt ut i luften, som om hun "faller litt av lasset".

Til forskjell fra for eksempel Fredrik som representerer egne synspunkter på en blid og ofte fornøyd måte, observeres at Ragnhild markerer ulikhet med andre rundt i en mer alvorlig tone og enkelte ganger med et element av korrigerende. Dette kommer til uttrykk i en samling hvor de har sunget av en sang om Rødhette, og hun kommer inn og synger **sin versjon** (eks.31). Og når førskolelærer ved måltidet tar initiativ til å fortelle en vits, kommenterer Ragnhild med

irettesettende tonefall at **hun** har hørt vitsen fortalt på en annen måte, underforstått den voksnes versjon er feil (eks.211). Hun korrigerer også et barn som sier ”tjueti” isteden for tretti.

I en situasjon fra måltidet sitter Ragnhild og følger med på et meget engasjert humoristisk samspill hvor førskolelærer leker at matpapiret er en sprøyte og har det moro med en av de andre jentene rundt bordet (eks. 108). Men når hun selv ber om at førskolelærer må gjøre det samme med henne også, observeres at den opplevelsesmessige kvaliteten i samspillprosessen blir en annen (eks. 212). Selv om ønske hennes blir imøtekommet i handling, så viser samhandlingen lite følelsesmessig engasjement. Dette minner om hva som skjer i andre samspill, hvor dialogen framstår mer som et middel til å oppnå ting fra andre og mindre som et rom for å dele opplevelser.

Når det gjelder episoder rundt grensesetting, kommer det også fram samspill av forskjellig kvalitet, noen devitaliserende, andre mer samlende for konsentrasjonen. Eksempelvis deltar hun i en prosess hvor grensen blir formidlet med en lekende- humoristisk bemerkning (jfr. eks.136), noe hun tilpasser seg med en noe undrende men fornøyd mine. I en annen hvor de har holdt på for lenge med samtaler i samlingen, ser vi at førskolelærer prøver å appellere til hennes forståelse (eks. 213). Her sier førskolelærer klart ifra om hvorfor hun må sette grenser, en stemme og et tonefall som formidler forventning om at barna vil forstå, samtidig som hun oppmerksomheten deres ved å begynne på en ny aktivitet, noe Ragnhild tilpasser seg med alvorlig mine.

Andre samspill viser at den voksne kan være noe brå, eksempelvis når Ragnhild spontant prøver å gripe ordet, og reiser seg fra stolen for å følge opp initiativet sitt (jfr. eks 9.5h):

Eks 9.5h: **”Nei, sett dere pent ned nå!”**

Det er under samlingen. De snakker om ulike land og geografiske forhold, førskolelærer sitter med en stor globus foran seg.

Ragnhild (reiser seg spontant fra stolen sin, går fram til globusen, bøyer seg ned, peker på den og sier): ” Det derre der...”

Førskolelærer (som sitter fremoverlent mot globusen med hendene på den, kaster et blick på Ragnhild og sier): ”Nei, sett dere pent ned nå!” (kraftig, tydelig stemme, litt irritert(?) oppfordrende tonefall, fortsetter så å snakke om ulike land).

Ragnhild (trekker seg raskt tilbake, småløper tilbake på plass, setter seg ned og følger med i førskolelærers forklaringer om globusen).

Ragnhilds forsøk på å komme med en kommentar og peke på det hun ser på globusen, blir her begrenset med en ”moraliserende formaning” formidlet med kraftig stemme og et oppfordrende tonefall. Metakommunikasjonen kan fortolkes som noe utålmodig eller irritert. Ragnhild reagerer umiddelbart og tilpasser seg oppfordringen uten å få formidlet noe mer om det hun hadde tenkt. Noe av det samme observeres i en annen prosess, hvor det samtidig henvises til reglen om en ad gangen (eks. 214).

Oppsummeringsvis vil jeg peke på at Ragnhild trer fram som en person som bruker relasjonen til førskolelærer på varierte måter, men lite til å dele spøkefulle og humoristiske sider. Kvaliteten i dialogerfaringene varierer: noen ganger observeres samspill preget av fellesfokus og gjensidig forståelse, andre ganger kan det karakteriseres som preget av

instrumentalitet eller strev. I den grad instrumentelle og strevsomme samspill blir gjentagende kan det reises spørsmål om Ragnhild får den emosjonelle støtten hun trenger for å komme i kontakt med og få uttrykt egne opplevelser?

Når vi sammenligner Ragnhild og førskolelærers samspillsmåter innenfor prosesser av ulik kvalitet, er det visse indikasjoner på at de skaper **gjensidige** forutsetninger for hverandre. I forløp som kjennetegnes av åpenhet og medlevelse, er Ragnhild klarere i sin kommunikasjon. Både stemme og tonefall kan tolkes som vennlig og inviterende, og hun er også bedre til å avrunde interaksjonen tilpasset den voksnes tonefall eller blick. Og førskolelærer møter henne på mye av samme måten. Innenfor disse romslige dialogene kan samspillsmåtene både fra barn og voksen kan tolkes i retning av å bidra til gjensidighet i dialogen. Det skapes et rom hvor Ragnhild får anledning til å føle at hennes opplevelser gjelder og har verdi på linje med andres.

I motsetning til disse står strevsomme prosesser hvor dialogen blir oppstykket og fjern. Barnet gjentar seg selv og stotrer før hun får sagt det hun har å si, og er mer inkonsekvent i sin nonverbale kommunikasjon, i den forstand at hun har vanskeligere for å holde blick kontakt og går litt ut og inn av interaksjonen. Når vi ser på førskolelærers samspillsmåter i disse episodene, er heller ikke hun like fokusert og lyttende til stede. Den voksne retter oppmerksomheten mot det saklige innholdet, samtidig som hun overser eller ikke finner tonen i forhold til det Ragnhild formidler opplevelsesmessig. Den voksnes fjernhet kan tenkes å gjøre det enda vanskeligere for Ragnhild å samle oppmerksomheten sin, noe som i sin tur igjen kan bidra til å forsterke den voksnes ufokuserthet. På den måten bidrar begge til en mer oppstykket dialog.

9.5.5 Sammenfatning

Hensikten med glimtene presentert under 9.5 har vært å beskrive hvordan enkelte barn ut fra sine individuelle forutsetninger- i gruppesituasjoner med mange barn tilstede- kommer inn i samspill hvor både barn og voksne strever noe på ulike vis. Oppsummeringsvis vil jeg peke på hvordan samspillet med de ulike barna kan oppleves og forstås fra den voksnes perspektiv.

Innenfor en intens gruppeatmosfære med høyt tempo i interaksjonen, (jfr.kp.5) kan Thomas' lite pågående samspillsstil skape dårlige forutsetninger for at han blir hørt eller sett. I en relasjonsatmosfære med mange samtidige inntrykk og konkurranse om de voksnes oppmerksomhet, kan barn med **Thomas** med sin lavmælte form, lett tape i konkurransen. I forhold til barn som har en mer kraftig og distinkt kommunikasjonsstil, vil hans måte å representere seg selv lettere bli "usynlig". Paradoksalt nok kan Thomas innenfor barnehagens gruppeatmosfære til tross for sin forsiktede stil, bli opplevd som "jobbig" å forholde seg til fra voksnes perspektiv. Nettopp fordi han er var/sensitiv overfor voksnes reaksjon og lett faller ut, så kreves det litt ekstra å være mentalt og følelsesmessig tilstede overfor han. Det kan også hende at hans tendens til oppgitthet og selvnedvurdering gir voksne dårlig samvittighet, eller virker provoserende på voksne som oppfatter at de strever og prøver å gjøre sitt beste for alle barna. I den grad den voksne for eksempel er ekstra sliten kan det være lett å trekke seg eller ubevisst overse han, fordi de ikke orker den ekstra følelsesmessige og mentale innsatsen.

Det interessante er at også barn som **Ragnhild**, med en mer pågående og høyrøstet kommunikasjonsstil, særlig i gruppesituasjoner med mange tilstede, kan bli opplevd som

krevene, men av motsatte grunner. Hun gjør seg sett og hørt og står på for å få kontakt, men synes å streve med opplevelser av ikke å få nok oppmerksomhet. Samspillstilen kan enkelte ganger sies å være en blanding av intens pågåenhet parallelt med usikkerhet og selvnedvurdering. I en gruppekontekst hvor voksne skal fange opp og forholde seg til mange barns signaler, kan dobbelheten i hennes stil gjøre det vanskelig for voksne forstå hva hun vil, for så å finne tonen i forhold til det hun uttrykker. Ragnhilds pågåenhet og påstander om ikke å få sagt nok kan vekke irritasjon og bli opplevd som en form for urimelighet i lys av at hun tar stor plass med sitt initiativ. Likedan kan det at hun har vanskelig for å ta signaler om avrunding, gjøre at hun blir møtt med forbeholdenhet fordi den voksne i utgangspunktet er redd for at hun "flyter ut", og usikker på hvordan hun skal sette grenser. Slik kan vi spekulere på om trekk ved hennes interaksjonsstil, særlig i gruppesamtaler hvor det er mange tilstede, gjør det vanskelig for henne å komme inn i gjensidig bekreftende samspill.

Julie derimot, som selv tar lite initiativ til å dele opplevelser, men er meget artikulert og klar rundt det hun vil, vil kanskje ikke bli opplevd som utfordrende, men hun kan bli relasjonelt "utsatt" på andre måter. Fordi Julie er en forutsigbar samtalepartner som alltid har et svar, kan det - innenfor en hektisk og uoversiktlig gruppeatmosfære - være lett for voksne å henvende seg til henne. Julie kan gi voksne god feedback i forhold til egne intensjoner om å få barn i samtale. Uten å være klar over det kan den voksne bidra til at Julie i en del samtaler får en rolle som den som skal tilfredstille voksnes behov. Men når blikket flyttes til Julies posisjon, møter hennes tydelige kommunikasjon av egne intensjoner knyttet til lek, klar motstand og lite villighet til kompromiss, når de går på tvers av pedagogens intensjoner. Når det i tillegg observeres at Julie selv tar lite initiativ til å dele opplevelser, skimter vi en relasjon som på et plan er preget av synkronisert dialog og positiv vurdering, men på et annet plan inneholder aspekter som bidrar i retning av å undergrave barnets tillit til å uttrykke egne opplevelser og intensjoner.

Analysene viser at i det jeg har kalt strevsomme samspill, er det ikke snakk om noen ytre nedvurdering, negative definisjoner eller åpenlys konflikt. Problemene er knyttet til kommunikasjonsaspekter som i forløpet legger en demper på, "nuller" ut barnas vitalitet evt. gjør at de trekker seg. Denne type samspill gir dessuten barna mindre anledning til å ta inn en voksen som er oppmerksomt tilstede og samtidig kommuniserer forståelse for deres perspektiv. I den grad den voksne blir fjern rommer ikke dialogen den emosjonelle støtten barn trenger for å komme i kontakt med egne opplevelser og intensjoner. Samspillet hjelper dem ikke til å bli tydelig for seg selv og andre. Hvis de episodene som er beskrevet under 9.5 blir til dominerende mønster i barnas relasjon til voksne - hvilket denne undersøkelsen ikke gir grunnlag for å trekke slutninger om - kan det bygges inn tvil i barna om det som kommer fra dem selv er godt nok og verdt oppmerksomhet.

9.6 Oppsummering og drøfting av dyadisk og individuell variasjon

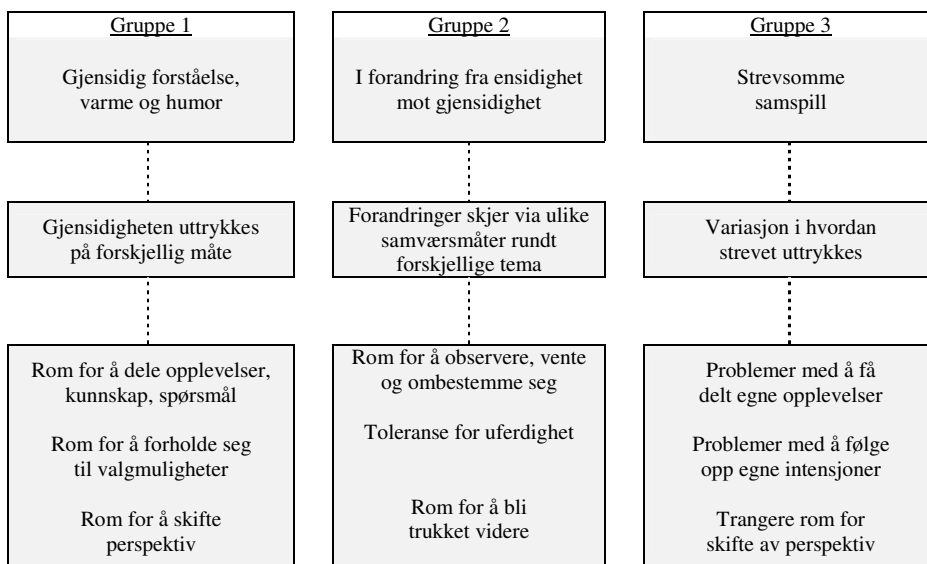
Den oppsummerende drøftingen er disponert ut fra disse overskriftene:

- sammenfatning av de viktigste forskjellene;
- barna er aktive relasjonsarbeidere ut fra sine forutsetninger,
- kvalitativt ulike erfaringer knyttet til delprosessemaene;
- drøfting i forhold til annen relevant barnehageforskning.

9.6.1 Sammenfatning av de viktigste forskjellene

Når det gjelder kvalitative kjennetegn på **relasjonsnivå**, så viser analysene i dette kapitlet at dialoger rundt de ulike delprosessstemaene får noe forskjellig utforming innenfor de ulike dyadene. Barna er med å påvirke samspillet ut fra sine individuelle særtrekk og erfarer at dialogen gir ulike muligheter til å komme i kontakt med egne opplevelser. Figur 9.6 oppsummerer stikkordsmessig de dyadiske forskjellene som er beskrevet i dette kapitlet.

Figur 9.6
Oppsummering av dyadiske forskjeller.



Parallelt med at det er mulig å trekke ut noen felles kjennetegn mellom dyader, så avdekkes også mye variasjon og forskjellighet. Basert på beskrivelsene i dette kapitlet kan ikke spørsmålet om hva som kjennetegner dialoger med rom for barns opplevelse, besvares på en enkel og entydig måte. Svaret må nyanseres med et **”det kommer an på”**,-- for eksempel hvilket barn som er i fokus, hvilket delprosessstema det gjelder, hvor i relasjonsprosessen man observerer dem og lignende.

Som beskrivelsene illustrerer, er enkelte barn mer lavmælt, ikke så raske med å svare, trenger tid til å bestemme seg evt. ombestemme seg, mens andre barn har et raskere tempo og er tydeligere både når det gjelder å ta initiativ og komme førskolelærer i møte. Analysene under gruppen ”samspill i forandring” viser for eksempel hvordan førskolelærer må tåle å vente parallelt med å ta i bruk samspillsmåter som appell til selvbestemmelse, velvillig fortolkning o.a.. Det er interessant å legge merke til at det er i delprosesser knyttet til praktiske samarbeid og delvis lek at partene først finner felles fokus på tross av kommunikasjonsvansker. Kanskje fungerer samspillet rundt disse temaene som en plattform for utvikling av tillit til at det er noen der som prøver å forstå hva de opplever og vil formidle. Selv om de aktuelle barna rundt enkelte tema erfarer at det kan være vanskelig å få uttrykt seg og bli forstått, så møter de i andre deler av relasjon fokusert oppmerksomhet, varme og mottagelighet og kommer inn i gjensidig bekreftende samspill. Pedagogen på sin side viser toleranse overfor barnas

tilbakeholdenhet og opprettholder sin interesse for å forstå, til tross for lite svar. Det er interessant å sette disse analysene sammen med Schibbys teoretiske poeng om at ”anerkjennelsen sikrer *bevegelsen* i forholdet” (kapittel 2.5). En måte å forstå den forandringen som observeres i disse relasjonene over tid, er at pedagogen har tilgang til anerkjennende væremåter, inkludert å se og reflektere over hvordan egen væremåte fungerer vis a vis barna. Dette kan være et bidrag til at det etter hvert blir utvikling i samspillet.

9.6.2 Barna er aktive relasjonsarbeidere ut fra sine forutsetninger.

De observerte 3,4,5 og 6 åringene kommer til barnehagen med sine kommunikative kjennetegn, som bidrar til å skape ulike forutsetninger for hva slags dialoger de kommer inn i. Det er individuelle forskjeller mellom barna i den måten de bruker seg selv relasjonelt, men vil jeg trekke den konklusjon at alle er aktive relasjonsarbeidere ut fra sine forutsetninger.

På et generelt plan ser vi at deres individualitet kommer til uttrykk gjennom deltagelse i samtaler, praktiske samarbeid og lekende prosesser. Innenfor de ulike delprosessemaene observeres hvordan barna tar initiativ, kommer med selvstendig bidrag, er innstilt på å dele, samt å avgrense verbalt eller ved nonverbal kommunikasjon. Det er når vi går inn i de enkelte dyadene at forskjellene trer tydelige fram. Nedenfor skal jeg oppsummere de viktigste.

Som pekt på tidligere, har barn som f.eks. Fredrik og Siri i barnehage A og Marius og Ali i B en kommunikasjonsstil som innenfor barnehagens sosiale atmosfære fungerer fremmede for å komme inn i gjensidig samstemte og godt synkroniserte dialogprosesser. Deres kontakt er preget av initiativrikhet, ledsaget av fornøyd og klar kommunikasjon gjerne kombinert med humor, noe som skaper forutsetning for at de få lignende svar fra førskolelærer. Det er spesielt interessant å legge merke til at et av barna- Ali- som har minoritetsspråklig bakgrunn og starter uten å snakke norsk, i løpet av året trer fram som en kompetent ”relasjonsarbeider” eller dialogpartner.

Når vi sammenligner blir det samtidig tydelig at enkelte barn strever mer i dialogen, uten at de er sikret å nå fram med sitt. Innenfor barnehagens hektiske og skiftende dialogatmosfære, fungerer ikke deres kommunikative signaler like konstruktivt for å komme inn i dialoger preget av bevegelig rollefordeling og opplevelsesmessig samstemthet. Thomas i barnehage B og Ragnhild i barnehage A for eksempel, er to barn som strever på ulike måter.

Selv om deres kommunikative stil fungerer mer eller mindre optimalt innenfor barnehagekonteksten, så viser altså beskrivelsene at barna trer fram som individer med sin subjektivitet. Framstillingen står dermed i kontrast til barnehageforskning hvor barna ensidig beskrives som objekter det blir gjort noe med ut fra den voksnes intensjon. Selv ikke innenfor trange dialogmønstre, trer barna utelukkende fram som ”respondenter” eller påvirkningsobjekter for voksne. Også her prøver barn å uttrykke det de er opptatt av, selv om forløpet mange ganger ender med at vitaliten dempes i løpet av prosessen.

Riktignok er noen barn ”forsiktigere” i sine kommunikasjonssignaler, mer ubestemt med hensyn til hva de ønsker, noe som kan gjøre det vanskeligere å se og forholde seg til dem i en barnehagegruppe. Men gitt at man retter oppmerksomheten mot dyadisk samspill og studerer detaljer i kommunikasjonsforløp, så trer også såkalt ”usynlige” barn fram som subjekt som vil noe i relasjon til andre rundt. Kristin og Thomas, for eksempel har begge en ”lavmælt” stil, men ingen av dem kan beskrives ensidig som en respondent eller et reaktivt bytte for hva

andre rundt dem kommuniserer. Særlig Thomas jobber aktivt for å komme inn i dialog, og Kristin tar etter hvert i bruk lekende og andre samspillmåter.

Som jeg skal komme tilbake til i kapittel 10, kan det at barna som subjekt kommer så tydelig fram i denne undersøkelsen sees i sammenheng med teoribakgrunn og metoden. Bortsett sett fra metodologiske forhold, kan vi stille spørsmål om det at barna trer så tydelig fram nettopp har sammenheng med at de befinner seg i en dialogatmosfære med mye åpenhet og forståelse, hvor de observerer og erfarer mye interesse fra voksnes side?

Parallelt med at barna uttrykker sine opplevelser og intensjoner, stiller spørsmål og avgrenser seg når det trengs, så viser analysene at barna i varierende grad søker dialogen med voksne. Enkelte reagerer mer enn andre med for eksempel forvirring og tilbaketrekking, når de ikke blir møtt med forståelse. I den grad tilbaketrekking og følelsesmessig oppgitthet blir til gjentagende mønster, kan dette gjøre barn utsatt eller sårbare med tanke på å utvikle tillit til egne opplevelser. Når de mister muligheter til å dele egne opplevelser og tanker i møte med andre, svekkes det relasjonelle grunnlaget for å bli autoritet i forhold til egen opplevelsesverden. En annen side er at det bygges inn mer tvil og skepsis i forhold til hva en kan forvente fra andre. Med tanke på å forebygge samspillsproblem, blir en videre utforskning av tvilsskapende prosesser viktig. Det vil kunne kaste mer lys over hvordan dialoger mellom voksne og barn i barnehager kan være med å bekrefte evt. avkrefte barn i forhold til egen opplevelsesverden.

9.6.3 Ulike erfaringer knyttet til delprosessstemaene

Beskrivelse og fortolkning av samspillet rundt ulike delprosessstema peker altså i retning av at barna får kvalitativt forskjellige erfaringer i forhold til de utvalgte temaene. En annen måte å uttrykke det, er at barna får forskjellige sosialiseringserfaringer avhengig av om samspillet dreier seg om samtale, praktisk samarbeid, lek eller grenser. I det følgende oppsummeres den viktigste variasjonen.

I forhold til det å **samtale med voksne** får barn som Siri, Fredrik, Marius og Ali, mange muligheter til å oppleve seg selv som kompetente samtalepartnere, som kan være med å virke inn på forløpet både hva gjelder tema og stemning. Siri skiller seg ut med sine dramatiserende historier og sin iver etter å stille spørsmål. Måten dialogene forløper kan tolkes som å bidra til utvikling av tillit når det gjelder å dele fortellinger og ta aktivt del i ulike typer samtaler og kunnskapsøkende prosesser.

For andre barn som eksempelvis Julie, Ragnhild og Thomas, ender en del av samtalene avkrefte i forhold til deres eget utgangspunkt. De tvilsskapende elementene kommer imidlertid til uttrykk på forskjellig måter i de ulike dyadene. Ragnhild for eksempel, møtes i en del gruppesamtaler med reserverthet og blir noen ganger passiv tilhører til førskolelærers utlegning. Julie og Thomas sine samtaler viser at de må være forberedt på å møte en god del lukkede spørsmål og vurderinger. Begge anstrenger seg for å forsøke å finne et svar. Julie lykkes som oftest og får god feedback på det, mens Thomas blir mer usikker og gir lettere opp. Sammenlignet med barn som Marius og Ali som går i samme barnehage, blir både Thomas' og Julies posisjon som samtalepartner oftere ledsaget av usikkerhet rundt oppfølging av egne intensjoner.

Hva angår temaet **praktisk samarbeid**, viste analysene mindre kvalitativ variasjon mellom dyadene. Alle barna erfarer at det går an å be om hjelp og komme inn i et samspill som fører til gjensidige samarbeid. Underveis møter de respekt for sin selvbestemmelse, og de får være med å gi uttrykk for egne intensjoner. Alle de observerte barna kommer inn i samspill hvor de får mulighet til å lære at det går an å gjøre feil og/eller formidle at en ikke mestrer, uten at dette ledsages av kommunikasjon som innebærer ”forsvaking” eller tilkortkomning.

Den opplevelsesmessige stemningen rundt samarbeidsprosessene varierer imidlertid noe fra dyade til dyade. For Ragnhild for eksempel synes samarbeidet med førskolelærer preget av en instrumentell holdning, hvor fokus er på å få utført handlingene det dreier seg om, så fort og effektivt som mulig. For Kristins vedkommende kommer det til syne - særlig i de første observasjonene - en del usikkerhet og motstand, og samarbeidsprosessene trekkes ut i tid. Fordi hennes ambivalens møtes med tålmodighet og førskolelærer er nøye med å appellere til hennes selvbestemmelse endres dette over tid. For Thomas sin del ser vi at han her som rundt andre tema, en del ganger faller inn i en passiv rolle og kommuniserer en viss oppgittethet.

Disse opplevelseskvalitetene står i motsetning til det som observeres i andre dyader. Mellom Fredrik og førskolelærer for eksempel, blir praktiske samarbeidsoppgaver ofte kombinert med humor og ledsaget av stemninger preget av opplevelser glede og fornøydhets. Også når det gjelder praktiske samarbeidsprosesser som Marius og Ali deltar i, observeres en kombinasjon av velvillig forståelse og klarhet, noe som fører til at oppgavene blir effektivt løst i en positiv stemning.

Når det gjelder de **lekende-humoristiske samspillene** er det mindre observasjonsmateriale sammenlignet med hva gjelder samtaler og praktisk samarbeid (jfr. tabell 4.6.a). Her viser sammenligning av dyader at det er to av barna, Siri og Fredrik, som skiller seg ut. Ut fra de observerte prosessene skaper dialogen med førskolelærer forutsetning for varierte opplevelser og en bevegelig rollefordeling rundt lek og humor. Det kommer til uttrykk ved at de deler vitser, forsøker å ”lure” den voksne, får hjelp i leke-situasjoner og blir tatt imot slik at de kommer inn i gjensidig bekreftende samspill. Etter hvert som Kristin og førskolelærers samspill endres i retning mer åpenhet, observeres at også hun deltar i en del lekende humoristiske episoder preget av gjensidig interesse. Også Marius sitt samspill med førskolelærer inneholder humoristisk-spøkefulle prosesser preget av gjensidig glede og fornøydhets. Innenfor andre dyader derimot – f.eks Ragnhild og Thomas, - er gjensidig bekreftende humoristisk-lekende samspill sjeldent. Spøkefulle eller humoristiske stemninger blander seg heller ikke inn i andre typer dialoger, slik vi ser med andre barn.

Lekende-humoristiske dialoger gir altså muligheter for å skifte perspektiv. I lys av dette er det interessant å legge merke til at innenfor de dyadene hvor det observeres mest gjensidig interesse at det også observeres mest variert lekende – humoristisk samspill. Peker dette i retning av at humoristiske dialoger utgjør nødvendige ingredienser i en relasjon med gjensidig forståelse? Og betyr det at en relasjon med lite spøkefulle stemninger og lekende samspill skaper dårligere forutsetninger for at barn skal erfare at deres perspektiv er gyldig? Dette er spørsmål det ville vært interessant å utforske videre i undersøkelser med mer systematisk fokus nettopp på lekende-humoristiske dialoger.

Også når det gjelder temaet **grensesetting**, er observasjonsgrunnlaget tynnere enn rundt samtale og praktisk samarbeid. Men sammenligning av de utvalgte dyadene, indikerer at også rundt dette relasjonstemaet, erfarer barn kvalitativt forskjellige samspill. Som pekt på tidlige, bidrar barnas ulike kommunikasjonsstil til variasjon angående hva slags situasjoner

de opplever at voksne setter grenser. Alle bortsett fra Kristin blir stoppet i forsøket på å få den voksnes oppmerksomhet mens hun er engasjert i samspill med et annet barn. Når det gjelder måten de blir satt grenser for, erfarer alle, med unntak av Fredrik, enkelte ganger å bli begrenset på en noe kontant hvis ikke direkte brå og overrullende måte og uten at det kommuniseres forståelse for deres perspektiv.

I Fredrik og førskolelærers samspill rundt grensesetting, kommuniseres forståelse for hans perspektiv, og prosessene avrundes i en atmosfære av gjensidig forståelse, og uten at hans vitaliteten synes å være "nullet ut". Kontrasten til dette observeres når Thomas blir stoppet på brå og overrullende måter. Fortolket ut fra hans metakommunikative signaler synes dette å dempe vitaliteten og gjøre han usikker. Interessant nok observeres eksempler på at Thomas er rask til å begrense seg selv, hvis andre kommer inn og overdøver hans stemme eller væremåte.

Vis a vis andre barn for eksempel Marius og Ali, inkluderer grensesettingen forståelse for deres perspektiv. Begge erfarer at den voksne kan ta seg inn i igjen og gi dem sjansen på nytt. Ut fra det som tidligere er drøftet om "å hente seg inn igjen" (jfr. kapittel 8.5.1), kan vi tenke oss at den voksnes selvrefleksivitet bidrar til at barna opplever at deres perspektiv kan være gyldig, selv om andre ikke umiddelbart deler det. Det er interessant å legge merke til at nettopp disse to observeres som å stå på og forfølger sine interesser, og de mister ikke så lett vitaliteten, selv ikke i prosesser hvor de møter lukkede spørsmål.

Barn som Julie får andre erfaringer rundt grensesetting. I enkelte av samspill hvor hun tydelig uttrykker sin intensjon om noe hun har lyst til å gjøre, blir hun tilsvarende klart begrenset, fordi dette kommer i konflikt med førskolelærers intensjon. Til forskjell fra for eksempel Ali og Marius, kan det reises spørsmål om grensesettings-erfaringer ala Julies skaper forutsetninger for at barn blir i tvil om egne opplevelser er gyldige i situasjoner hvor andre har motsatte planer og intensjoner?

Oppsummeringsvis vil jeg peke på at dialogen med førskolelærer er **en** viktig ingrediens – blant flere – i utformingen av barns sosiale innstilling. Den individuelle samspillvariasjonen som avdekkes, peker mot at barnehagebarn får noen felles, men også kvalitativt ulike sosialiseringserfaringer i møte med førskolelærer. Selv om alle de observerte barna i denne undersøkelsen mer eller mindre ofte blir møtt med samspillmåter som formidler akseptering i forhold til deres opplevelsesverden, så får også alle kjent på trange prosesser, hvor det er mindre rom for deres perspektiv. Særlig analysene av strevsomme samspill innbyr til spørsmål om enkelte barn er "utsatt" innenfor det sosiale miljøet som barnehagen utgjør. Kan det være at en kombinasjon av individuelle forutsetninger, selve dialogsituasjonen og førskolelærers forsøk på å balansere mange hensyn, skaper dialogbetingelser hvor noen barn blir mer relasjonelt utsatte enn andre?

Min undersøkelse gir grunnlag for å stille spørsmål, men ikke for å trekke konklusjoner om sammenhenger. Hvordan strevsomme og evt. tvilsskapende elementer integreres i barns opplevelse av relasjonen som helhet, vil jo komme an på bl.a. på hva slags relasjonserfaringer de har med voksne i andre situasjoner, hvor avhengig de føler seg av førskolelærer, hva som kjennetegner deres samspill med andre voksne i barnehagen, hva de observerer rundt seg og hva de opplever med venner og andre barn i barnehagen. Mer systematisk forskning av relasjoner i barnehager må til å kunne belyse dette problemområdet.

9.6.4 Drøfting i forhold til annen relevant barnehageforskning

Undersøkelsen er mest sammenlignbar med studier av kompetente førskolelærere⁶ og kvalitet i barnehager. I forhold til disse er det mulig å se både likheter og ulikheter. La meg starte med å peke på det jeg ser som **nytt eller ulikt**.

Den individuelle variasjon som beskrives, fyller ut et hull hvor tidligere barnehageforskning har vært mangelfull (jfr.kapittel 3.3.1). Riktignok har dette blitt målt i amerikanske undersøkelser, men disse studiene har ikke vært basert på direkte observasjon i feltet, men på førskolelæreres egen vurdering av sin relasjon til ulike barn. Formidlet via statistiske analyser og tilhørende tabeller, har disse analysene vært lite opplysende om hvordan den individuelle variasjonen trer fram og oppleves i praksis.⁷ Framstillingen i kapittel 9 illustrerer hvordan individuell variasjoner kommer til uttrykk både når det gjelder kommunikasjonsstil, innholdsmessig kontakt og kvalitet i dialogen.

Tidligere undersøkelser har altså vært mer ”globale” i sine karakteristikk. McLean og Møklebust for eksempel beskriver førskolelærers relasjon til barna generelt, uten systematisk fokus på enkeltbarn og tema de samhandler omkring. Og i flere skandinaviske undersøkelser lages en karakteristikk av samspillskvaliteten på hele avdelinger, som altså inkluderer flere voksne. Den dyadiske variasjonen som kommer fram i dette kapitlet, problematiserer hvor fruktbart det egentlig er å trekke konklusjoner om kvalitet i samspill, uten å nysnere hvilket barn som er i fokus, hvor i relasjonsprosessen de er observert, rundt hvilket samhandlingstema. Det kan gi et gjennomsnittsintrykk, men sier lite om hvordan kvaliteten oppleves fra barnets perspektiv.

Noe annet jeg ser som nytt, er innslaget av lekende- humoristisk samspill (se også sluttdrøfting kapittel 10.3.2) Interessant nok var dette et aspekt som begge førskolelærerne uttalte at de la vekt på, som en viktig del av det pedagogiske arbeidet. I motsetning til undersøkelser hvor det kommer fram at voksne holder avstand til barns lek, og ikke ser dette som en del av sin rolle,⁸ så ble altså lekende –humoristiske samspill framhevet som en del av førskolelærers profesjonelle rolle. Som en av førskolelærerne sa: ”jeg vil ikke at barna skal oppleve dagen i barnehagen som en oppbevaringsplass eller et venterom hvor de lengter etter et mer spennende liv. De skal ha det moro mens de er her”. Dett er i tråd med hva Karlsen⁹ fant i sine intervjuer av erfarne førskolelæreres holdning til barns lek, nemlig at nærhet til barns lek var en kilde til inspirasjon; det gav dem innblikk i barns verden, hva som opptok dem i deres liv. Mens enkelte voksne kan ha forestillinger om at lekende aspekter gjør jobben mindre seriøs og at de mister autoritet som voksen,¹⁰ var det ikke tilfelle hos dem jeg observerte.

Det er også interessant at det sammensatte og mangfoldig bilde som trer fram, ikke gir støtte til en ensidig positiv eller ensidig negativ beskrivelse av voksen-barn relasjonen. Sammenlignet med for eksempel Dencik et al (1988), som beskriver voksen-barn kontakten som preget av mekanisk omsorg og saklig kontakt (jfr. kp. 3), så gir de dyadiske analysene et

⁶ Av de undersøkelsene jeg har kommet over, er utvalget mest sammenlignbart med McLeans (1991) studie av 4 kompetente australske førskolelærere, Møklebust (1990) sin undersøkelse av en norsk førskolelærer, også med Kugelmass og Ross-Bernsteins (2000)analyser av en høy kvalifisert amerikansk førskolelærer.

⁷ Dette blir også påpekt som mangel i en nyere amerikanske undersøkelse som påviser individuelle forskjeller i hvilke barn som tar mye og lite kontakt med den voksne, jfr. Coplan, og Prakash.(2003)

⁸ Wood et al (1980:128).

⁹ Karlsen (1993)

¹⁰ Wood et al (1980:129). Se også Gønci og Weber (2000)

mer positivt og nyansert bilde. Sett under ett gir de fortolkende analysene et varmere og frodigere bilde av relasjonene. Selv om beskrivelser som "saklig kontakt" og "nøytralitet" kan gjenkjennes i noen trange prosesser og enkelte strevsomme samspill, så eksisterer disse aspektene innenfor dyader hvor det også forekommer annen og varmere kontakt. Denciks karakteristikk blir lite dekkende ut fra den kvalitative variasjonen som kommer fram i min studie. Og i forhold til den følelsesmessig distanse og manglende omsorg som f.eks. Leavitt¹¹ og Suransky¹² trekker fram ut fra sine observasjoner i amerikanske "day care", peker mine analyser mot et mye mer positivt bilde. De kvalitative variasjonene jeg har beskrevet i kapittel 7,8 og 9, blir som variasjoner innenfor velfungerende relasjoner, eller som kvalitative variasjoner innen en kompetanseprofil, i sammenligning.¹³

Til tross for at dialogkvaliteten beskrives på et mer generelt grunnlag - er det også interessant å trekke fram likheter med andre undersøkelser. Dyadiske samspill preget av gjensidig varme, interesse og humor og utvikling i denne retningen, ligner på McLeans beskrivelse av voksen-barn relasjonene hos 3 av hennes kompetente førskolelærere. "Recognition of 'other' was an almost constant feature of Brenda's Nan's and Rhonda's interactions".¹⁴ Jeg ser også likhetstrekk i forhold til Jaccobis beskrivelse av det barnehagemiljøet forskerne vurderer som å ha best kvalitet- deres mønster X. Det de løfter fram om voksne som er oppmerksomme og i stand til å vise innlevelse og responsivitet i forhold til barna, ligner på kjennetegn ved romslige mønster og dyadisk samspill preget av gjensidig forståelse. Også i forhold til Kugelmass og Ross-Bernsteins undersøkelse er det likhet. Deres beskrivelse av pedagogen som meget observant i forhold til barnas kroppsspråk, og samtidig avventende for å gi barn rom til selv å ta initiativ og følge opp egne intensjoner, er i tråd med samspillsmåter som inngår i romslige mønster.

Beskrivelsene av væremåter som inngår i romslige mønster og dyader preget av gjensidig interesse og humor, gir også gjenkjenning i forhold til en viss type atmosfære i Johannssons¹⁵ studie av kvalitet i møte mellom barnehagepersonale og de minste barna. Kjennetegn ved det hun kaller en "samspelande atmosfær", nemlig nærværenhet i forhold til barnas verden, lydhørhet og mulighet for overtredelse av grenser,¹⁶ ligner på samspillsmåter jeg har trukket fram i dialoger som gir barn mulighet for å erfare egen opplevelsesverden er gyldig.

Møklebusts kriterier på god førskolelærers praksis, nemlig a) evne til å omgås kaos; b) evne til å være nærværende, og c) kunne se det spesielle i det generelle, gir mening også i forhold til mine analyser. Som dialogpartner i en gruppesammenheng blir det tydelig at førskolelærer må være forberedt på å konfrontere opplevelser av "kaos" i betydningen ta inn mange samtidig inntrykk, parallelt med å kunne avgrense sin oppmerksomhet mellom barn og tema. Analysene av romslige mønster angående samtaler og grensesetting viser at det er mulig å skjerme noen lyttende dialogiske rom for interaksjon midt i "kaoset". Møklebusts kriterium ang. "evne til å være nærværende", gjenkjennes i kvalitative aspekter som fokusert oppmerksomhet og innlevelse. Hennes tredje kriterium, nemlig evne til "å se det spesielle i

¹¹ Leavitt (1995a)

¹² Suransky (1982)

¹³ Når det gjelder amerikanske day-care institusjoner, er det imidlertid svært mye usikkerhet heftet ved sammenligningen, i og med at institusjoner med store grupper, og stor variasjon i personalets kvalifikasjoner skiller seg mye fra de to små, oversiktlige, godt integrerte barnehagene jeg observerte i, med observasjonsfokus på erfaringer, høyt kvalifiserte førskolelærere. Forskjellene i pedagogisk standard, både ytre og indre sett, maner til forsiktighet med å trekke enkle slutninger om barnehageerfaringer på tvers av land.

¹⁴ McLean (1991:196)

¹⁵ Johannsson (2003:53-71)

¹⁶ Ibid:54

det generelle”, trer i min undersøkelse bl.a. fram gjennom samspillsmåter som å kunne akseptere barnas markering av ulikhet, kunne avvike fra regler, eller stille seg solidarisk med et barn for å ta vare på dets selvrespekt i gruppen. Variasjonen mellom dyader i kapittel 9 viser at evnen til å se det spesielle i det generelle ikke bare manifesteres i korte øyeblikkspregede dialoger, men også kommer til uttrykk gjennom toleranse og tilpasning i forhold til de ulike barnas samspillstil.

All den dialogiske variasjonen som stiger fram, tyder på at det er ikke noe automatikk mellom rammebetingelser og måten å føre dialog med barn. Det synes å være mulig å møte det enkelte barnet på en anerkjennende måte parallelt med å ta vare på andre pedagogiske hensyn. Enkelte vil kanskje spørre hvordan ville det gå hvis førskolelærer bare blir mottagelig og alle spontant skulle få si alt de har på hjertet? Ville ikke det bare bli mer kaos? Analysene både på interaksjons- og relasjonsnivå, dokumenterer hvordan førskolelærer kan tre fram som et tydelig subjekt som setter grenser parallelt med å være lydhør og mottagelig for barns perspektiv. Romslike mønster rundt grensesetting viser at det er mulig for den voksne å markere autoritet og ta ansvar for helheten, på måter som også rommer forståelse og individuell hensyntagen. Analysen av dialogforløpene indikerer at der hvor barn får anledning til å følge opp sitt poeng ved at den voksne lar seg påvirke og gjennom sin kommunikasjon rammer inn barnets bidrag, der avrundes prosessen ved at barnet lytter til andre, eller fortsetter konsentrert med sitt.

At analysene avdekker engasjerte og positive samspill og gir gjenkjenning i forhold til studier av kompetente pedagoger og miljø med høy kvalitet, virker rimelig i lys av utvalgskriteriene, hvor barnehager/førskolelærere ble valgt med tanke på kompetanse og erfaring (jfr. kp 4). De som deltok var to velutdannede øvingslærere med lang erfaring. Begge hadde en liten og godt fungerende personalgruppe, og var i tillegg interessert i å lære mer. Den ene av dem hadde jeg jobbet med i et tidligere prosjekt med feltarbeid i barnehagen. Og de ble strategisk valgt fordi jeg tenkte meg at det nettopp i denne gruppen ville være sannsynlig å finne samspill som fungerte konstruktivt, noe som viste seg å bli bekreftet

9.6.5 Konklusjon

Det kan være grunn til å minne om at de undersøkelsene som er nevnt, er kvalitative deskriptivt fortolkende studier som bygger på noe ulikt teoretisk grunnlag. Følgelig vil innholdet i de kvalitative kjennetegnene som beskrives gies noe ulikt meningsinnhold og betydning i praksis. Det jeg ser som interessant er at det til tross for metodiske og teoretiske ulikheter, så peker undersøkelsene i retning av noen kjennetegn som er felles ved godt samspill.

Denne undersøkelsen viser at det er fruktbart å beskrive de gjensidige relasjonsbetingelsene som skapes i konkrete dialoger, i stedet for å kategorisere personer eller avdelinger som visse typer. Den har gitt innsikt i hvordan dialoger gir rom for barns perspektiv, samt hvordan prosessene kan oppleves av de involverte partene. På dette punktet gir undersøkelsen støtte til von Wrights teoretiske resonnement om at intersubjektivitet i pedagogisk sammenheng, handler om å flytte blikket bort fra individuelle egenskaper eller karakteristikk og over på samspillet intersubjektive betingelser.¹⁷ En videre systematisk utforskning av konkrete

¹⁷ von Wright (2000)

dyadiske dialoger rundt ulike tema, i ulike situasjoner, vil kunne gi mer kjøtt og blod til hva slike intersubjektive møter innebærer i en barnehagesammenheng.

Hvis man vil forstå mer om hvordan barn blir møtt ut fra sin opplevelsesverden, må det fokuseres på konkrete dialogerfaringer observert i her og nå situasjoner. Og det betyr å gå **inn** i dyader, følge forløpet i relasjonsprosesser og se hva som skjer over tid. Bare slik kan vi få vite noe valid om hvordan dialogen gir rom for barns opplevelse.

KAPITTEL 10

KONKLUSJONER OG AVSLUTTENDE DRØFTINGER

10.1 Innledning

Hensikten med dette avslutningskapitlet er å trekke tråder mellom de ulike analysene og drøftinger foretatt underveis (jfr. kapittel 5.5, 8.5 og 9.6), og vurdere det som har kommet fram i lys av intensjonene med undersøkelsen. Kapitlet er bygget opp med utgangspunkt i de tre overordnede formålene som ble presentert i kapittel 1. Jeg løfter fram det jeg ser som de viktigste konklusjonene i forhold til hvert formål, foretar en kort drøfting og peker på nye problemstillinger som reiser seg. Deretter drøftes hvordan metodetilnærming og teorigrunnlaget har fungert. Avslutningsvis pekes på noen implikasjoner for utdanning av førskolelærere- og barnehagepersonale.

10.2 Konklusjoner og drøftinger i forhold til formål 1

”legge fram detaljert, deskriptiv dokumentasjon om voksen-barn dialoger i barnehagesammenheng;”

Som nevnt i kapittel 1, sprang mye av motivasjonen for å gå i gang med undersøkelsen ut fra min bakgrunn i førskolelærerutdanningen, hvor vi den gang¹ hadde lite systematisk relasjonskunnskap bygget på forskning om barns liv i barnehage. Jeg var kritisk i forhold til viktige pensumkilder som presenterte gjennomsnitts beskrivelser av ”abstrakte” og universelle barn² løsrevet fra dagligdagse samspill i barnehage. På bakgrunn av mangelen på detaljerte beskrivelser av voksen-barn relasjonen i barnehagekonteksten, ble et av undersøkelsens formål å legge fram deskriptiv kunnskap om dialoger i barnehagesammenheng.

I forhold til formål 1 vil jeg konkludere med at den deskriptive dokumentasjonen bidrar til en forståelse av dialogen forankret i barnehagens sosiale økologi. Jeg vil oppsummere de resultatene jeg ser som viktigst, under følgende punkter:

- komplekse prosesser på mikronivå
- dialogens tempo
- barns dialogferdigheter og individuell variasjon

10.2.1 Komplekse prosesser på mikronivå

Som pekt på i kapittel 5, stiger det fram et bilde av dialogens gruppeatmosfære som preget av høyt tempo, simultane prosesser og raske oppmerksomhetsskift. All variasjonen som kommer fram i de fortolkede dialoganalysene i kapittel 7,8 og 9, bidrar ytterligere til et bilde av komplekse relasjonsprosesser. Undersøkelsen bringer fram noe nytt gjennom å dokumentere prosessuelle forandringer i dialogen, både innenfor kortvarige interaksjoner, men også

¹ Undersøkelsen ble startet i 1987/88.

² Se Bae (1986 og 1996:kapittel 2) Dette er synspunkter som senere er blitt framhevet i den nye barndomsspsykologien, se for eksempel Sommer 1998, og de som representerer gruppen for ”Reconceptualization of Early Childhood Education”, for eksempel Canella (1997).

innenfor relasjoner som varer over tid. Dette illustrerer Hindes teoretiske poeng om at "it must be remembered that a relationship is not a static entity but a process in continuous creation through time".³ Kompleksiteten som avdekkes, belyser også at det er fruktbart at barnehageforskningen retter oppmerksomhet mot prosesser framfor produkter.⁴

I forhold til mangler ved tidligere forskning (jfr. kapittel 3.3.1) er det særlig interessant at undersøkelsen kaster et kritisk lys over bruk av "type-kategorisering", enten det gjelder personer eller avdelinger, i beskrivelse av barnehagekvalitet. Til tross for at jeg har observert dialogen med bare 1/3 av barna i 2 barnehagegrupper (14 til sammen) og bare i 3 situasjoner, så er undersøkelsen rik på beskrivelser av kvalitativt ulike interaksjoner, hos samme førskolelærer, på en avdeling. Pedagogene trer fram som levende, påvirkelige og foranderlige subjekter, som på ulike måter uttrykker egne følelser og intensjoner, parallelt med at tar barnas perspektiv og deler varme og humor i varierende grad. Begge førskolelærerne observeres i strevsomme dialoger, og erfarer dyadisk samspill som i utgangspunktet er tyngre enn med andre, men at relasjonen forandrer seg over tid. En typologisering eller gjennomsnittlig karakteristikk av personer (eller miljøer) ville tatt oppmerksomheten vekk fra de prosessuelle variasjonene, og nettopp ikke bidratt med det jeg ser som en nyansert og sammensatt beskrivelse av dialogisk variasjon på mikronivå.

Og tar vi utgangspunkt i det enkelte barnets erfaringer, så betyr den kvalitative variasjonen at den samme voksne trer noe ulikt fram som samspillspartner for forskjellige barn avhengig av hva de samhandler om, og hvor i relasjonen de er. Ensidig observasjonsfokus på voksnes samspillsmåter og karakterisering av disse ville ikke bidratt med viten om hvordan dialogen kan oppleves fra barns ståsted. **Å rette oppmerksomheten mot prosesser på mikronivå ser jeg derfor som nødvendig for å få inntak til å forstå dialogen fra barn perspektiv.**

Ettersom bare to førskolelærere i to små barnehager er studert, er det vanskelig å trekke noen slutninger om hvor generaliserbar kunnskapen er til andre barnehagemiljø. Som påpekt tidligere, gjør utvalget førskolelærere at undersøkelsen er mest sammenlignbar med studier av kompetente pedagoger (jfr. 9.5.3). I det lyset sier undersøkelsen kanskje mer om hva som er **mulig** å få til enn hva som er typisk i barnehager generelt. Ut fra de begrensningene jeg pekte på i kapittel 4, tenker jeg at det kunne vært interessant å følge opp problematikken i studier av for eksempel mannlige førskolelærere. Et annet interessant prosjekt kunne være å følge noen få barns relasjoner til alle voksne på avdelingen; eller å utforme en undersøkelse hvor en observerer mer av barnas samspill med andre barn, parallelt med dialogen med voksne. Dette ville kunne gi viten som bidrar med nye brikker inn i det komplekse landskapet som relasjoner i barnehage utgjør.

Andre har pekt på at det kommer fram kjønnsforskjeller avhengige av om den voksne henvender seg til gutter eller jenter.⁵ Dette er et område jeg ikke har fokusert på i min undersøkelse. Ved å bygge inn dette i utvalgsdesign og observasjonsmetodologi, kunne det kaste lys over om det evt. er kjønnsforskjeller knyttet til romslige og trange mønster. Et annet aspekt som ikke er systematisk analysert er, evt. forskjeller mellom ulike kontekster, for eksempel samling, måltid og andre situasjoner. En oppfølging her ville kunne belyse om voksen-barn dialogen framtrer kvalitativt forskjellig i ulike samspillssituasjoner.

³ Hinde (1987:38)

⁴ Schaffer (1998:130)

⁵ Andresen (1996), Månsson (2000)

Intensjonen med denne undersøkelsen var altså ikke å sette dialogen inn i et større oppvekst perspektiv, men å gå inn i mikroprosesser for å få rikere forståelse av dagligdags samspill. På den annen side kommer ”mikro-kontekstuelle” aspekter inn ved at analysene er forankret i levd samspill, i konkrete barnehagemiljø og i induktivt bestemte samhandlingstemaer. Beskrivelsen er altså ikke universell eller tidløs.

Det kan imidlertid reises spørsmål om ikke undersøkelsen ”er utgått på dato”, i og med at det empiriske materialet er samlet inn for ca. 15 år siden? I forhold til dette tenker jeg at det konkrete innholdet og tingene som barna fokuserer på i dialogene, ville vært noe annerledes om observasjonene hadde vært gjort nå. Kanskje ville også barnas forhandlingskompetanse kommet enda sterkere fram? Men jeg vurderer det slik, at det analytiske skillet mellom romslige og trange mønster er relevant for å bringe fram teoretisk interessante beskrivelser også i dag, selv om det konkrete innholdet i dialogene kan framtre noe annerledes.⁶

10.2.2 Dialogens tempo

I motsetning til andre etnografisk inspirerte undersøkelser som belyser ytre rammebetingelser via barnehagens fysiske miljø, plassforhold, personaltetthet og lignende, kaster undersøkelsen lys over det som kan kalles ”prosessuelle rammer”. En viktig del av disse er tidsmessige aspekter som samspillet er innrammet av. I levd samspill er tidsfaktoren med og skaper forutsetninger for hvordan dialogprosesser oppleves både fra barn og voksnes perspektiv.

Det jeg ser som spesielt interessant her er at de analyserte dialogprosessene er så **kortvarige – de tar gjennomsnittlig 20 sekunder**. Som beskrivelsene i kapittel 7,8 og 9 illustrerer, rommer disse 20 sekundene mye forskjellig, både hva gjelder innhold og kvalitet. Til sammenligning er det interessant at også forskning foretatt i psykoterapeutiske sammenhenger, løfter fram kortvarige sekvenser på ca 20 sekunder som betydningsfulle og innholdsrike relasjonelt.⁷ Undersøkelsen peker mot at samspill som fra et voksent tidsperspektiv kan virke flyktig og bagatellmessig, kan være viktige opplevelsesmessig.

De **raske skiftene** mellom hvilke barn som er i fokus og hvilke tema som samspillet utspilles omkring, bidrar også til en dialogkontekst preget av mange samtidige inntrykk og hurtige vekslinger mellom dyadisk og polyadisk kontakt. Når dette kobles sammen med den individuelle variasjonen som beskrives i kapittel 9, trer det fram at dialogen foregår i et intenst tempo, i en atmosfære som er mer kompleks og skiftende, enn hva det er rimelig å tenke seg i en foreldre- barn situasjonen evt. i et skjermet terapirom. Den deskriptive dokumentasjonen av dialogens sosiale og tidsmessige rammer, peker altså mot noe av det som er særegent ved førskolelærers dialogiske arbeide, og som skiller det fra voksen-barn samspill i andre kontekster.

⁶ Ut fra kurs og veiledningserfaring i barnehagefeltet de siste årene, hvor deler av observasjonsmaterialet er blitt delt med praktikere, synes det som mønstrene og de kvalitative aspektene også gir gjenkjenning i forhold til aktuell barnehagepraksis.

⁷ Se Schibbye (2002:107) og Stern (1995:49)

10.2.3 Barns dialogferdigheter og individuell variasjon

Små barns sosialitet og dialogferdigheter har etter hvert blitt behørig dokumentert særlig i spebarnsforskning ang. foreldre -barn interaksjon.⁸ I barnehageforskning har studier av de minste barnas relasjoner illustrert hvordan 1-2 åringer bruker det non-verbale språket til å formidle både vennskap, glede, fellesskap, hilsnings situaler og lignende.⁹ Delprosessbeskrivelsene konkretiserer hvordan **4-,5- og 6-åringers dialogferdigheter** kommer til uttrykk i samspill med førskolelærer. Det er interessant å se hvordan de bruker verbale og non-verbale oppmerksomhetsmarkører, samt hvordan de avpasser sitt bidrag og deltar i synkroniserte dialoger med voksne. Disse sidene har vært mindre detaljert beskrevet i tidligere barnehageforskning. Min konklusjon er at dialoganalysene støtter opp under oppfatninger om barns relasjonskompetanse, som andre har påpekt er en del av det pågående paradigmeskiftet i synet på barn.¹⁰

Noe som er nytt i forhold til tidligere barnehageforskning, er at undersøkelsen leder oppmerksomheten mot **barnehagebarn som individuelle dialogpartnere**. De dyadiske samspillsvariasjonene som kommer fram innen samme barnehagegruppe, bekrefter Schaffers poeng om at forskningen ikke lenger kan nøye seg med fokus på gruppenivå, men også er "... increasingly aware of the need to do justice to both aspects, to group differences and to individual variation".¹¹ Ytterligere systematiske analyser fokusert på dyadisk samspill, kan også bidra til at pedagogisk forskning blir mindre preget av en overfokusering på den voksnes rolle i samspillet med barn i tilhørende objekt posisjoner. Kanskje er det nettopp denne type dokumentasjon som trengs hvis pedagoger skal forlate den posisjonen som Dencik kaller "adultocentric",¹² og få øynene opp for at barn ikke bare objekter som blir styrt og påvirket, men er individer som bidrar med sin subjektivitet til utformingen av samspillet?

Drøftingen i kapittel 9.6 viser hvordan barn med ulik samspillstil kan komme inn i dialoger som fungerer mer eller mindre optimalt innenfor barnehagens dialogatmosfære. Den dokumenterte variasjonen kan brukes som argument for at en videre utforskning av dialogen må inkludere individuelle faktorer parallelt med innholdsmessige eller kontekstuelle. I interaksjonsstudier med ensidig fokus på pedagogisk innhold løserevet fra person, eller hvor man bare fortolker dialogen i lys av kontekstuelle betingelser, så forsvinner barn som opplevende individer. I dette ligger en ny variant av abstrahering/objektivering, i betydningen at barn ikke blir sett som er enkeltindivider som forholder seg forskjellig i møte med andre. I motsetning til forskning hvor barn blir framstilt som objekt for foreldres eller pedagogers påvirkning, kan studier som ensidig legger vekt på miljømessige eller kulturelle faktorer, bidra til en form for reduksjonisme ved at barn blir fratatt sin individuelle relasjonskompetanse.

⁸ se for eksempel Bråten (1998)

⁹ Se for eksempel Sandvik (2000,2001), Johannesen(2002), Løkken (2000)

¹⁰ Sommer (1998)

¹¹ Schaffer (1998: 15)

¹² Dencik (1998: 30). "At least in their educational practice, pedagogues appear to be very - to coin a phrase - *adultocentric* "

10.3 Konklusjoner og drøftinger i forhold til formål 2

”vinne innsikt i hva som kjennetegner en anerkjennende dialog mellom voksne og barn i barnehage; avgrenset til å identifisere, beskrive og fortolke kvalitative aspekter ved dialogprosesser hvor barn får mulighet til å erfare at egen opplevelsesverden er gyldig.”

I forhold til dette formålet vil jeg drøfte det jeg ser som viktigst, under disse overskriftene:

- anerkjennelse i dialogen mellom førskolelærer og barn - et prosessuelt fenomen
- potensialet i lekende-humoristiske interaksjoner
- betydning av å være observant i forhold til metakommunikative signaler
- betydningen av selvrefleksivitet og bevegelse hos pedagogen

10.3.1 Anerkjennelse i dialoger mellom førskolelærer og barn - et prosessuelt fenomen

Basert på hva som kommer fram i de ulike analysene trekker jeg den konklusjon at **anerkjennelse i dialoger mellom voksne og barn må forstås som et prosessuelt fenomen.**

Med Schibbys beskrivelse av anerkjennende væremåter som utgangspunkt har det vært mulig å identifisere samspillsmåter som inngår i dialoger hvor barn får mulighet til å erfare at egen opplevelsesverden er gyldig. De viktigste samspillsmåtene - som gikk igjen i romslige mønster på tvers av delprosessetema - er: **fokusert oppmerksomhet, lyttende væremåter, interesse for å forstå, velvillig fortolkning, toleranse, tid til å vente, mottagelighet, bevegelig rollefordeling, ”å hente seg inn igjen”**(se også drøfting kapittel 8.5.1). Jeg tolker dem som empiriske konkretiseringer av hvordan anerkjennende væremåter kan komme til uttrykk i relasjonen mellom førskolelærer og barn.

Min undersøkelse peker i samme retning som det andre som har brukt Schibbys perspektiv på anerkjennelse finner,¹³ nemlig at anerkjennende væremåter gjør en forskjell i dialogen. De bidrar til å skape et dialogisk rom hvor individer kommer nær egne opplevelser og får sjanse til å føle at de er gyldige og forståelige. Selv om det er individuelle variasjoner i bildet så ser vi at når barn møter voksne som er fokusert tilstede, lytter og fortolker det de uttrykker velvillig, så bidrar dette til vitalitet og uttrykksfullhet i samspillet, mens mønster med motsatte kjennetegn synes å dempe vitaliteten og føre til tilbaketrekking. De empiriske baserte analysene gir altså støtte til Schibbys teoretiske antagelser om at anerkjennelse skaper forutsetning for utvikling av nærhet og tillit til egne opplevelser.

Når det gjelder hva det innebærer å møte barn i barnehage med anerkjennelse, så ser jeg på de ovennevnte samspillsmåtene som forslag eller utgangspunkt. Som påpekt i teorikapitlet - og illustrert gjennom diskusjonen av ulike analysemåter i kapittel 6, - kan man ikke ut fra enkelte kommunikasjonsaspekter fra den voksnes side, eller ut fra hva som kommer fram i en enkelt interaksjon, trekke konklusjoner om hvordan voksen-barn relasjonen som helhet gir barn mulighet til å erfare at egne opplevelser gjelds. Undersøkelsen viser at det er hvordan voksnes samspillsmåtene utformes i et forløp i møte med enkeltbarns reaksjoner, - både innefor kortvarige interaksjoner og innefor relasjonen over tid - som er avgjørende for den opplevelsesmessige kvaliteten. Analysene av dyadisk samspill i kapittel 9 gir ytterligere støtte til dette poenget. Her illustreres endringer i enkelte dyader, samt at analysene også indikerer

¹³ Se Steihaug (2002) og Steihaug et al (2002)

at barns ulike samspillsstil skaper forutsetning for noe ulike erfaringer i forhold til samme førskolelærer.

Undersøkelsen gir dermed empirisk støtte til Schibbyes teoretiske synspunkter om at anerkjennende væremåter er ingredienser som utgjør hverandres forutsetninger (jfr.kapittel 2.4.1); de kan ikke forstås løsrevet fra hverandre. Det er hvordan f.eks. fokusert oppmerksomhet, lydhørhet, forståelse, toleranse, hente seg inn igjen, osv. blir omsatt i en prosess tilpasset det enkelte barn, som skaper forutsetning for om barn får en sjanse til å erfare at egne opplevelser og tanker er gyldige.

Analysene i kapittel 9 illustrerer hvordan enkelte barn trer meget klart fram med sine opplevelser, tanker og spørsmål, særlig innenfor dyadisk samspill er preget av gjensidig interesse, varme og humor. De kommuniserer opplevelser av iver, slitenhet, usikkerhet, fryd, humor og tilfredshet, parallelt med andre ganger tydelig å avgrense sin intensjon fra den voksnes. Innenfor relasjoner som rommer gjensidig forståelse, varme og humor, observeres at barn er istand til si ifra ut fra egne intensjoner og å vise forståelse for voksnes perspektiv. I noen dyader tar det tid før dialogen utvikles slik at barna trer tydelig fram med sitt. I atter andre dyader igjen, blandes det mer strev og tvilsskapende elementer inn i samspillet.

Den prosessuelle forståelsen som legges fram her, blir uforenlig med å bruke dialogen ensidig instrumentelt, som et redskap til å fremme pedagogens interesser. Som pekt på i tidligere drøftinger er fokusert og forståelsesfull tilstedeværelse fra den voksnes side helt vesentlig; en måte å være hvor den voksne ikke primært er ute etter å forandre, stimulere eller vurdere. I lys av hvor forskjellige barna er som kommunikasjonspartnere, blir det også innlysende at det å møte et barn med anerkjennelse er ikke noe som planlegges i detalj, for så å formidles videre som en ting -noe substansielt- fra voksen til barn.

Analysene kan heller tolkes som å gi støtte til Lars Løvlies argumentasjon om at dialogen må forstås som et medium og ikke et middel.¹⁴ Ut fra en slik forståelse kan den ikke gjøres til et didaktisk redskap som forhåndsplanlegges i detalj. For å gjenta: det er hva som skjer underveis av gjensidig tilpasning mellom partene, som avgjør om dialogen åpner opp for at barns vitalitet kommer til uttrykk. På dette grunnlaget gir det mening å si at en anerkjennende dialog er et medium for oppdragelse; det som foregår i selv prosessen er like viktig som det som blir resultatet.

Denne forståelsen er også forenlig med Burbules' tanke om dialogen som et "prosessideal", hvor begge deltar som subjekter, uten å ha et spesielt resultat i tankene (jfr.kapittel 1.1). Selv om Burbules skriver om dialogen i skole og utdanning mer generelt, så gir analysene av romslige samtaleprosesser eksempler på hvordan det er mulig - også i en barnehagesammenheng - å skape dialoger hvor barns tanker og opplevelser blir tatt imot med forståelse uten å bli vurdert eller gjort noe med i forhold til et pedagogisk mål.

Interessant er det også å se en prosessuell dialog i barnehager i sammenheng med det Schibbye kaller en "topologisk forståelse"¹⁵ av forandrende dialoger i psykoterapi. Hennes poeng er at i en slik dialog beveger partene seg omkring uten noe spesielt mål for øye der og da. Det finnes et siktemål, "Men *det* siktemålet er plassert i venteposisjon på et fremtidig

¹⁴ Lars Løvlie (1984)

¹⁵ Schibbye (2002:366) "Dialogen kan kalles topologisk i den forstand at den "<er i noe>" eller "<går rundt noe>", skal ikke til noe, men er rettet tilbake mot seg selv."

sted”,¹⁶ for å bruke Schibbys formulering. Ut fra analysene av dialogiske kjennetegn, ser jeg denne beskrivelsen som relevant, også i forhold til dialoger i barnehager. Vi har sett at der hvor barn får mulighet til å erfare at deres opplevelse gjelds, så er den voksne åpen og mottagelig for barns innspill en kort stund, uten å komme med korrigerende/vurderende kommentarer. Slike prosesser kan fungere som et øyeblikksvis motvekt mot andre resultatorienterte dialoger, styrt ut fra pedagogiske mål og intensjoner. Med tanke på hvor vanlig instrumentelle interaksjonsmønster er i pedagogisk relasjoner (jfr. kp.3.2.1.1), kan det reises spørsmål om det å forstå dialogen som et mål i seg selv, og ikke primært som en metode for å løse et problem eller komme fram til et spesielt resultat, innebærer en spesiell utfordring for pedagoger? Kanskje krever det en mentalitetsendring hos pedagoger å ”kunne sette målet i venteposisjon” og begynne å se på dialogen som en prosess?

Flere¹⁷ har pekt på at språket vårt har en tendens til å fange opp det som er fast og substansielt, mer enn det som skjer i mellom/i prosesser. Hvis det å møte barn med anerkjennelse primært er et prosessuelt fenomen, kan det altså være vanskelig å begripe og avgrense, noe som også gjør det problematisk å utforske fenomenet.

I en forskningsoversikt ang. kvalitet i barnehager, har det vært foreslått at man bør måle grad av anerkjennelse i ulike barnehagemiljø.¹⁸ I lys av den prosessuelle forståelsen av dialogen som legges fram her, er en slik tilnærming problematisk. Som jeg har vært inne på i kapittel 6, ville det å utelukkende basere analysen på å måle kategorier av anerkjennende kommunikasjon evt. romslige og trange prosesser på et gitt tidspunkt, raskt gitt problemer. For eksempel hvor mange % skal det være av det ene eller det andre før du kan si at det er en anerkjennende dialog? Og sett fra det enkelte barnets perspektiv, hvor mange romslige prosesser trenger det for å føle seg forstått, evt. hvor mange trange for å bli i tvil om at egen opplevelsesverden gjelds? I lys av at de ulike barna takler evt. motstand eller vanskelige spørsmål ut fra sin individuelle stil, er det slik at en enkelt eller noen få romslige prosesser rundt et viss tema er uhyre viktig for et barns opplevelse av seg selv, mens den samme % av romslige relasjonserfaringene ikke ville bety det samme for et annet barn? Og hva med dyader hvor det skjer kvalitative endringer over tid? Slike prosessuelle endringer vil være vanskelig å fange inn i en kvantitativ kartleggingsundersøkelse.

Det å sammenholde ulike datakilder og beskrivelser fra ulike faser av undersøkelsen, har vist at selv om man kan bruke kvantitative sammenligninger som forsøksvise redskap underveis, så må de fylles ut med kvalitative beskrivelser og fortolkninger. Ellers vil **forståelsen** av hva som inngår i anerkjennende dialoger bli forenklet og lite grundig. Ved å begynne å måle evt. forekomst i ulike miljøer, grupper og lignende før man forstår mer av hva som inngår, kan man komme til å ”måle” noe annet enn det man tror, og innsnevre videre utforskning av anerkjennelse i voksen-barn dialogen. Min konklusjon er at vi bør være forsiktige med å tro at vi vet i detalj hva det betyr å møte barn i barnehage med anerkjennelse. Ytterligere fortolkende forskning kan imidlertid bidra til å utdype forståelsen av hva det innebærer.

¹⁶ Schibbye (2002:367)

¹⁷ Frantzen (1992:233)

¹⁸ Borge (1998:24)

10.3.2 Potensialet i lekende-humoristiske prosesser

Både analysene på interaksjons- og relasjonsnivå peker i retning av at gjensidig forståelse i humoristiske-lekende samspill, bidrar til et dialogisk rom hvor barn får mulighet til å kjenne at egen opplevelsesverden gjelds. Undersøkelsen viser at lekende –humoristiske aspekter kommer til uttrykk på varierte måter; både i interaksjoner definert som lek, men også ”blander seg inn” i praktiske samarbeidsprosesser og samtaler; og i noen få tilfelle i grensesetting. Sammenligning av dyadisk samspill (jfr.kapittel 9) indikerer at dette aspektet er framtrедende i dyader hvor det observeres gjensidig interesse og varme. Uten at analysene gir grunnlag for entydige slutninger, innbyr undersøkelsen til en hypotese om at lekende og humoristiske interaksjoner er nødvendige ingredienser for å mediere anerkjennelse i voksen-barn dialogen.

At lekende-humoristiske prosesser mellom voksne og barn inneholder anerkjennelses-potensiale, kan forstås ut fra flere innfallsvinkler. I forhold til assymetrien i relasjonen og førskolelærers ansvar, kan man si at når voksne og barn deltar i gjensidig humoristiske dialoger, skifter de posisjon i forhold til den vanlige rollefordelingen. Et øyeblikk blir forholdet mellom dem preget av symmetri, ved at barn er med å styre samspillet ut fra sine spontane innspill.¹⁹

Gjensidig bekreftelse i humoristisk- lekende samspill innebærer også at den voksne kommuniserer uttrykksfullt og framtrer for barna som en levende voksen det er interessant å forholde seg til. Analysene peker i samme retning som det som har kommet fram i annen forskning (se kapittel 3.2.3.1), nemlig at barn søker mot voksne som er uttrykksfulle. Når førskolelærer er mottagelig og tolerant overfor barns humoristisk-lekende initiativ, tiltrekker det oppmerksomhet fra andre barn som også gjerne vil dele. Som illustrert i kapittel 8 og 9, avstedkommer humoristiske innfall og ”luring” av den voksne, latter og gjensidig forståelse, både mellom partene som deltar, og i forhold til de barna som observerer. Slike dialoger synes å skape en lystbetont stemning som beforder barns spontane uttrykk. Å være observant og svare bekreftende i forhold til barns lekende signal, blir i dette lyset en samværsmåte som styrker barns vitalitet; en måte å møte dem på deres egen hjemmebane så å si, i prosesser hvor de fleste barn har mye kraft og uttrykkspotensial. Utrykksfullheten fra voksnes side, synes å skape forutsetning for at barn kommer i kontakt med sin, og motvirker at de trekker oppmerksomheten tilbake fra samspillet. På den måten kan gjensidig humoristiske interaksjoner bidra til å styrke tilknytningen og holde dialogen åpen.

Betydningen av å møte barns lekende innfall med forståelse og toleranse, kan også drøftes i lys av Schibbyes argumentasjon om at det hun kaller en ”<som-om> modus”,²⁰ bidrar til utvikling av selvrefleksivitet. Analysene av lekende-humoristiske delprosesser viser at barn signaliserer at noe er på lissom ved at de legger om stemmen, snakker med et annet tonefall, evt. en annen dialekt, forandrer mimikk og gjør uventede gester. Slik tar de i bruk en ”som-om” modus. Implisitt i slik kommunikasjon er at barn vet at noe er sant/virkelig på et nivå, men samtidig usant/uvirkelig på et annet. Gjensidig lekende dialoger inneholder dermed flere nivå av kommunikasjon, og begge parter er inneforstått med dette. Både barn og voksne er i stand til å innta et metaperspektiv - gjennom at de har en felles forståelse av det de holder på

¹⁹ Også annen forskning viser at barn tar i bruk humoristiske bemerkninger som en måte å utfordre voksnes maktposisjon - for eksempel i påkledningssituasjoner, (Bjerke 2001) eller i matteundervisning når det ikke vet svaret (Lerman 1996) eller til å ”kommentere” på regler og tøyte grenser ved måltidet (Hildershavn 1999 og 2003).

²⁰ Schibbye (2002:361)

med er noe annet enn det gir seg ut for. I gjensidig bekreftende lekende dialoger får barn mulighet til å oppleve at noe både er og ikke er, for eksempel at noe både er skummelt og ikke, eller at den voksne både er lik og ulik. I den samtidige opplevelsen av likhet og ulikhet ligger mulighet for differensiering. Schibbye argumenterer for at denne type som-om erfaringer fungerer som en trygg arena for utprøving av egne opplevelser, og er støttende med hensyn til å avgrense egne opplevelser og perspektiv fra andres.

Hvis partene derimot ikke greier å etablere en felles forståelse av at noe er som-om eller på lissom, - ved at den voksne for eksempel heller fokuserer på det verbale og innholdsmessige og ikke svarer i en lekende modus på barnets nonverbale signaler - da viser analysen av trange mønster, at barna trekker seg og gjør noe annet. Dermed går de glipp av viktige muligheter for trygg utprøving av egne tanker og opplevelser og tilhørende differensieringsmuligheter knyttet til lekende samspill.

Mauritzens og Säljös studier av barns kommunikasjon seg imellom i lek, peker i samme retning. Også de peker på at lekende dialoger bidrar til utvikling av perspektiv bevissthet og forståelse av andres og eget sinn. De har fokusert på hvordan barn i lek må kunne forstå hverandres kommunikative signaler, og opprette det som (etter inspirasjon fra Rommetveit) kalles "temporär intersubjektivitet".²¹ Dette beskrives som "...en lokal forståelse av vad man håller på med som är tilstreckelig precis för att man ska kunna driva sin aktivitet vidare som ett gemensamt projekt".²² Særlig de nonverbale og paralingvistiske kommunikasjonsignalene tillegges vekt i etableringen av slik "midlertidig intersubjektiv tilstand". Dette stemmer med observasjoner av romslige prosesser rundt lek og humor, hvor nettopp tilpasningen til det barn formidler via stemmeleie, ansiktsuttrykk, språkform synes avgjørende.

Mine analyser støtter altså at gjensidig lekende interaksjoner styrker barns uttrykksfullhet og vitalitet, og sannsynliggjør at det ligger et potensial for selv- og relasjonsutvikling i slike dialoger. Å rette oppmerksomheten mot lekende-humoristisk samspill synes fruktbart ved en videre utforskning av anerkjennende dialoger i barnehagesammenheng.

10.3.3 Betydningen av å være observant vis a vis metakommunikative signal.

Drøftingene over understreker det som har vært trukket fram tidligere (jfr. kapittel 6.4 og 8.5.1), nemlig betydningen av å være observant vis a vis barns metakommunikative signal. Uten oppmerksomhet mot hva barn formidler via stemme, blick, kroppsholdning og lignende, vil det være vanskelig å fornemme hva kommunikasjonen kan bety ut fra deres posisjon. Dette stemmer med andre barnehageundersøkelser,²³ hvor det pekes på at varhet overfor kroppsspråk og nonverbale og signaler spiller en viktig rolle for hvordan kvaliteten av dialogen utvikles. Jeg ser fortolkning av kroppsspråk og paralingvistiske kommunikasjons signaler kan sees som en inngangsport til å forstå meningen fra barns perspektiv.

Betydningen av å være observant vis a vis de metakommunikative signalene, understøttes av Sterns poeng om hvor viktig det er "å forbedre evnen til å lese det etologiske nivået",²⁴ hvis man vil forstå hva som foregår i samspill. Stern peker på at i samspillet med de minste barna

²¹ Mauritzon og Säljö (2003:167)

²² Ibid: 167

²³ Månsson (2000), Kugelmass og Ross-Bernstein (2000).

²⁴ Stern (1995:66)

så er det ikke slik at de nonverbale signalene bare er kommentarer på forholdet, de utgjør rett og slett en stor del av relasjonen. De består av mikroreguleringer myntet på nivået av følelser og engasjement i interaksjonen. Selv om Stern skriver om mor-barn samspill og med referanse til yngre barn enn de jeg har observert, så gir synspunktene gjenkjenning i forhold til voksen-barn dialoger i barnehage..

Manglende åpenhet overfor barns stemme, ansiktsuttrykk, kroppsholdning og lignende, vil kunne gjøre det problematisk for pedagoger å se og ta inn hvordan egen væremåte virker på barn, for eksempel legge merke til at lukkede spørsmål bidrar til å dempe barns vitalitet, og at barna mer eller mindre umerkelig trekker oppmerksomheten tilbake. Den samspillsmåten jeg har beskrevet som ”å hente seg inn igjen”, vil også være vanskelig å praktisere hvis man er ”blind” for, eller ikke er observant i forhold til kroppsspråk og annen nonverbal kommunikasjon. Ved slik sløvhet/uskarphet står gjensidigheten i fare, i den forstand at voksne mister tilgang til å sette seg inn i hvordan barn har det.

I disse prosessene er det snakk om subtile signal av øyeblikks varighet, og det vil alltid være tolkning med i bildet, både i dagliglivet og i forskningssammenheng. Det finnes derfor ingen sikre svar eller riktige løsninger, men alltid mange muligheter for fortolkning knyttet til nonverbale og paralingvistiske kommunikasjonssignaler. Det er derfor all grunn til å vise varsomhet når en forsøker å finne mening i dem.

Slik jeg tolker barnas kommunikasjon i dialogprosessene, er det tydelig at de ikke er følelseløse; de **vil** noe og de forholder seg til det som hender med dem. På dette punktet kan analysene sies å konkretisere Sommers poeng om at barn gir uttrykk for sine intensjoner i meningsfull sosial praksis (jfr. kapittel 2.2) Å ikke ta hensyn til disse opplevelsesmessige aspekter fordi de er tvetydige og vanskelig å tolke, evt. overlate forståelsen av disse sidene til psykologer o.a. innebærer en begrenset forståelse av både barnas bidrag og pedagogens ansvar i relasjonen. Det er heller ikke i tråd med innsikter fra nyere utviklings- og relasjonsforskning, som nettopp ser følelsesmessige aspekter som sentrale for all utvikling, inkludert kognitive sider.²⁵ Jeg tenker meg at manglende vektlegging på de metakommunikative aspektene ved dialogen, bidrar til å opprettholde såkalte prototypiske interaksjonsmønstre, hvor nettopp noe av det karakteristiske er at barns intensjoner og opplevelser blir usynlig og/eller underordnes pedagogens mål og intensjoner.

Hvis vi vil forstå mer om hvordan dialogen mellom pedagoger og barn skal kunne gi rom for at barn framtrer som likeverdige dialogpartnere - og forskningen skal kunne dokumentere dette - må vi ”driste” oss til beskrivelse og fortolkning av kroppskommunikasjon og lignende, med all den usikkerhet dette innebærer (se mer under drøfting av metodologien, 10.5.2).

10.3.4 Bevegelighet og selvrefleksivitet hos pedagogen

Som pekt på tidligere, trer bevegelighet og evne til å ta et metaperspektiv på det som foregår, fram som sentrale ingredienser i dialoger hvor barn får mulighet til å erfare at egen opplevelsesverden gjelds. I lys av asymmetrien i voksen-barn relasjonen, tolker jeg det slik at disse samspillsmåtene bidrar til gjensidighet i dialogen. I og med at den voksne har en annen rolle og et annet ansvar for helheten, kan gjensidigheten aldri knyttes til at de gir eller utveksler det samme. Deres posisjoner kan aldri bli like. Men ved at den voksne kan ta

²⁵ Trevarthen (1998a)

perspektiv på egen væremåte og la seg påvirke av det som skjer i dialogforløpet, rommer dialogen mulighet for at også barn får anledning til å innta subjekt-posisjon. Innenfor en slik relasjon opplever barn å ha innflytelse og erfarer at deres perspektiv er verdt å ta på alvor. Samspillet skaper grobunn for likeverdighet.

På mikroplan forutsetter dette som vi har sett, en oppmerksom tilstedeværelse og mottagelighet fra den voksnes side; en villighet til å la seg bevege av det som kommer fram i her og nå situasjoner. Slike væremåter kan imidlertid være spesielt utfordrende for pedagoger, i lys av dilemmaet mellom å skulle stimulere til framtidig utvikling og samtidig manøvrere i en hektisk atmosfære her og nå.²⁶ I den grad samspillet styres av fokus på mål og framtidig resultat, vil det lett undergrave en lyttende væremåte, hvor vurdering og stimulering er satt i parentes for et øyeblikk. I forhold til prototypiske pedagogmønster, vil det å innta en mer bevegelig posisjon med lydhør tilstedeværelse - innebære en forandring i pedagogrollen; en forandringsprosess som inkluderer å se kritisk på sin egen kommunikative praksis.

Toleranse for misforståelser og åpenhet i forhold til egne feilgrep synes å inngå i en slik bevegelig pedagogrolle. Som drøftet tidligere, kan den samspillsmåten jeg har kalt for ”å hente seg inn igjen”, sees som et uttrykk for selvrefleksivitet. I dette tilfellet gjelder toleransen pedagogens forhold til seg selv: jeg tåler at jeg ikke gjør alt riktig; kan ta inn at jeg ikke kommuniserer slik jeg ønsker hele tiden, og at det jeg sier og gjør innimellom fungerer negativt for andre. Å akseptere slike opplevelser som del av eget selv, gjør dem mer tilgjengelige i samspillet med barn. Dette synes å være en forutsetning for å kunne bedrive det som ble kalt ”interaksjons-reparasjon” (jfr. kapittel 2.5).

Når det gjelder selvrefleksivitet, er det interessant at når de involverte førskolelærerne ble bedt om å kommentere på videoopptak av seg selv i trange mønster (se også kapittel 6.5), hvor de var for eksempel fjerne eller brå i sine reaksjoner, var de i stand til å ta inn hvordan egen væremåte virket inn på barnet. Dette kom til uttrykk blant annet gjennom oppgitte kommentarer på sin egen ”håpløshet”, eller uttrykk for sympati med barnet som der og da ikke så ut til å ha det så godt. Kommentarene formidlet at de kunne ta et metaperspektiv på situasjonen, og reflektere over egne væremåter i trange mønster. Eksempler på fortolkning av egne samspillsmåter kunne være: trøtthet, manglende oversikt over handlingsforløp, og ”blindhet” i forhold til kommunikasjonssignal fra enkelte barn. Det ble også nevnt at enkelte initiativrike barn, særlig i situasjoner hvor det er mange til stede, kan oppleves som krevende i lys av at førskolelærer prøver å ta hensyn til alle i gruppa, og at mange må få sjansene til å komme til orde.

Både i lys av førskolelærernes egne kommentarer og observasjonen av gruppeatmosfæren rundt dyadisk samspill i barnehagen, blir det forståelig at kvaliteten i dialogen med de enkelte barna vil måtte variere, og ikke alltid kan være ”perfekt”. Den kvalitative variasjonen som avdekkes illustrerer dette poenget. Alle de observerte barna får anledning til å oppleve samspill hvor de blir møtt som subjekt med rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden, men erfarer også samspill hvor dette ikke var tilfelle. Variasjonen kan tolkes som at begge førskolelærerne har tilgang til anerkjennende væremåter, men at dette er et potensiale som realiseres i ulik grad. På dette punktet gir undersøkelsen støtte til teoretiske synspunkter om at anerkjennelse og intersubjektive møter ikke kan betraktes som et konstant fenomen som alltid er tilstede i dialogen, men må forstås som et potensiale.

²⁶ Se McLean (1991:204)

I lys av det som kommer fram om gruppeatmosfæren (kapittel 5) og de enkelte barnas individuelle kommunikasjonsstil (kapittel 9), kan det reises spørsmål om det er vanskeligere å realisere anerkjennende væremåter over visse barn i enkelte situasjoner, eller overfor noen barn rundt spesielle relasjonstema? Altså at evt. virkeliggjøring av potensiale for intersubjektive møter påvirkes av hvilken situasjon man befinner seg i evt. hvilke barn man står overfor. De empiriske analysene innbyr til en problematisering av hvor lett/vanskelig det er å praktisere en anerkjennende grunnholdning i en barnehagesammenheng.

Vansker med å møte barnehagebarn med anerkjennelse kan også forstås i lys av dilemmaer som pedagoger står overfor. Et av førskolelæreres dilemmaer har vært beskrevet som et dilemmaet mellom å vise følelser og selvkontroll (jfr. kapittel 3.2.4). Mine analysene tyder på at det kan være fruktbart å skifte ut begrepet selvkontroll med selvavgrensning slik dette beskrives hos Schibbye (jfr. kapittel 2.2.1). Jeg har i kapittel 7 og 8 pekt på hvordan romslige samtalemønster og grensesettings-interaksjoner kan inneholde tydelig avgrensning fra den voksnes side. Motsatt viser analysene at en del trange mønster kan tolkes som at den voksne holder følelser på avstand eller under kontroll, kommunisert gjennom monotont tonefall, lite innlevende stemme og ansiktsuttrykk.

Når denne typen selvkontroll går sammen med fokus på verbale eller saklige aspekter, tyder analysene på at dialogen ikke innbyr til at barn deler ut fra seg selv. Snarere tvert imot avdekker delprosessanalysene at opplevelsesmessig "flatet" eller fjernhet fra den voksnes side, bidrar til at barn mister engasjementet og heller trekker seg. For å holde dialogen åpen, synes det å være en forutsetning at pedagogen har kontakt med egne følelser og intensjoner, slik at disse ikke ubevisst undertrykkes, og kommer ut på uklare måter. Dette kan tolkes som i tråd med Schibbyes resonnement om at selvrefleksivitet/selvavgrensning i forhold til egne følelser er viktige forutsetninger for at andre skal kunne komme i kontakt med sine (jfr. kapittel 2.3). Når vi ser hvordan barn trekker seg både når de møter brå/irriterte eller fjerne/flate opplevelsesstemninger, så peker de empiriske analysene mot hvor viktig det er at voksne har kontakt med følelser med negativ ladning som for eksempel irritasjon, slitenhet, utålmodighet og lignende. Ellers vil disse opplevelsene kunne formidles via nonverbal kommunikasjon preget av fjernhet, eller i nedvurderende karakteristikker overfor barna. I den grad det skjer, kan vi si at de kommer ut på måter som grumser til og "forenser" samspillet: barns mulighet til å bli kjent med og avgrense egne opplevelser svekkes.

Analysene peker altså mot at pedagogens kompetanse til å kunne stå i dilemmaer, er en viktig ingrediens for at samspillet både på kort og lang sikt skal gi barn mulighet til å erfare at egen opplevelsesverden er gyldig. I her og nå situasjoner kan dette komme til uttrykk gjennom at den voksne veksler mellom å innta ulike posisjoner og henter seg inn igjen når det for eksempel er oppstått misforståelser, eller hun har vært for brå og lignende. Ved å innrømme at hun evt. tok feil, overhørte eller definerte barnas handlinger på forkjærte måter, trer den voksne fram som en som både vet og ikke vet, både misforstår og forstår, en som både er irritert, men også mild. Og gjennom å være avventende, tåle ubestemthet og fortolke logiske eller språklige feil på velvillige måter formidler den voksne akseptering av det som ikke stemmer, parallelt med at hun andre ganger vurderer og veileder. I møte med en pedagog som kan skifte posisjon får barn anledning til å ta inn en voksen som rommer mange sider. Oppsummeringsvis vil jeg peke på at bare grundigere og mer systematiske studier av enkelte dyader evt. samspillsvariasjon mellom ulike situasjoner eller mellom ulike delprosessstema, kan bringe mer innsikt i forhold som påvirker realisering av anerkjennelse i pedagogisk praksis.

10.4 Drøftinger i forhold til formål 3

” legge fram kunnskap som kan bidra til bevisstgjøring i praksis”.

Parallelt med at dialogprosessene er analysert ut fra den valgte teorirammen, som fungerer som et kritisk ”utenfra-perspektiv”, så har jeg også hatt mange drøftinger med førskolelærerne underveis (se tabell vedlegg XI). Gjennom disse har jeg fått innblikk i forhold som kan påvirke at dialogen kommer inn i romslige eller trange mønster. Denne vekslingen mellom et kritisk utenfra perspektiv og et innenfra perspektiv har tydeliggjort hvordan kvalitative forskjeller i materialet kan forstås. I det følgende skal jeg peke på hvordan refleksjon over disse forskjellene kan bidra til bevisstgjøring av underforstått eller taus kunnskap ang.voksen-barn dialogen i praksis. Framstillingen er ordnet under disse overskriftene:

- bevisstgjøring ang. dialogmønstre og rolleoppfatninger
- bevisstgjøring ang. motsetninger i relasjonen
- kritiske lys på politisk ideologi ang. barnehager

10.4.1 Ulike dialogmønstre – bevisstgjøring i forhold til oppfatninger av voksnes rolle

Ved sammenligning med tidligere pedagogisk forskning, trer en del av de trange mønstrene fram som forenlig med prototypiske mønstre i pedagogiske sammenhenger (jfr. kapittel 3 og drøfting i kapittel 8). Nedenfor vil jeg peke på enkelte faktorer som kan være med å bidra til at voksne i barnehagen kommer inn i trange mønster.

I et samfunn hvor barnehager og førskolelæreres funksjon er uklart definert, er det rimelig at voksne kan bli styrt av mer eller mindre ubevisste forestillinger om kunnskap og læring i vår kultur. Kanskje kan noen av de trange mønstrene nettopp forstås som kommunikasjonsprosesser hvor voksne prøver å ta vare på sin selvaktelse som pedagog, overbevise seg selv og andre om at hun gjør en samfunnsnyttig jobb? I sin analyse av kontrollerende interaksjonsmønstre mellom førskolelærer og barn i forsøk med 6-åringer i skolen, drøfter Haug²⁷ dem i lys av institusjonelle rammer og oppfatninger av pedagogrollen i skolen.

Den saksorienteringen og følelsesmessig nøytraliteten som avdekkes i enkelte trange mønstre, er i tråd med aspekter som også har kommet fram i andre undersøkelser fra barnehagemiljø. Fokus på innholdet i dialogen i stedet for på opplevelsesaspekter, kan forstås som en måte å avgrense yrkesrollen i forhold til for eksempel foreldrerollen, noe Garland og White²⁸ legger vekt på i sin forklaring av lignende tendenser i engelske barnehager. De hevder at barnehagepersonalet, i et forsøk på å klargjøre sin funksjon som pedagog og skille den ut fra foreldrerollen, mer eller mindre bevisst kan komme til å skape relasjoner hvor saksorientering og følelsesmessig distanse dominerer relasjonen til barna.

Særlig i Norge hvor barnehagen historisk sett er blitt sett som det Jansen²⁹ kaller en verken- eller institusjon, verken hjem eller skole, kan førskolelærere få problem med å se at dialogen med barna er en del av en dannelsingsprosess. I sin gjennomgang av offentlige dokumenter konkluderer Jansen med at barnehagen i offentlighetens lys, ikke har noen klart definert

²⁷ Haug (1992:182-193)

²⁸ Garland og White(1980)

²⁹ Jansen (2000)

funksjon, og at den er blitt definert ved det den ikke skal være, nemlig ikke en skole og heller ikke et hjem. I den grad denne verken-eller holdningen preger samfunnets syn på barnehager og førskolelærers forståelse av sin egen yrkesutøvelse, vil altså dette kunne gi seg utslag i en i beste fall ambivalent holdning til det å engasjere seg i en anerkjennende dialog.

Dialoger preget av saklighet og nøytralitet kan også forstås som en realisering av en norm om at pedagogen hele tiden skal fordele oppmerksomheten sin likt mellom ulike barn, og ikke bli spesielt opptatt av enkelte til fordel for andre. En common-sense norm om at man skal være konsekvent, - forstått som å behandle alle likt for å kunne være rettferdig-, vil også lede til fjernhet og manglende innlevelse i forhold til opplevelsesmessige signal fra barna. Slike normer kan bli forsterket hvis det er slik Gullestad³⁰ påpeker, at skandinaver har en tendens til å forveksle likeverdighet med likhet. Kanskje nedfelles dette i pedagogisk praksis som en holdning hvor voksne nettopp ikke lar seg påvirke av det som kommer fra enkelt barn, av frykt for at man da vil virke urettferdig overfor andre i gruppen. Interessant nok kommer det fram i McLeans studie av australske førskolelærere at også deres praksis er preget av en mer eller mindre bevisst forestilling om likhet. Hun peker på at førskolelærerne føler seg presset til å legge bånd på seg, kontrollere følelsene sine, ut fra en forestilling om rettferdighet og det å skulle behandle alle barna likt.³¹

Vi kan stille spørsmål om slike forestillinger også blir forsterket i den grad litteraturen som brukes i utdanning av førskolelærere, er dominert av gjennomsnittsbeskrivelser og generelle normer om barns adferd. Hvis hovedvekten legges på modernistiske normer med fokus på det lovmessige og generelle i motsetning til det konkrete, partikulære og spesielle, så vil også dette gjøre pedagoger dårlig rustet til å være oppmerksomt tilstede og la dialogen utvikles under påvirkning av enkeltbarns innspill. Dette kan være en type taus kunnskap som inngår som en mer eller mindre bevisst del av de voksnes måte å møte barn i barnehage.

I forlengelsen av det som er sagt over blir det interessant å tenke omkring ulike mønster rundt grensesetting. En trang variant er at voksne setter grenser med henvisning til regler, uten mulighet for avvik. Kanskje er dette en måte å utøve rettferdighet ut fra en norm om at alle skal behandles likt; at man ikke må gjøre forskjell på barna? Romslige mønster trer fram som kontrast i betydningen at det her er det mindre henvisning til regler, men framfor alt sier den voksne klarere fra om **sin** avgrensning i situasjonen.

Vi kan også spekulere på om trange mønster rundt grensesetting kan forstås i lys av oppfatninger av den voksnes rolle som å må være konsekvent, vise autoritet, holde ro og orden, ikke la barna "overta styringa". Det å ta ansvar for grensesetting gjennom tydelig selvavgrensning og ved å si ifra om egne opplevelser, - slik det observeres i romslige mønstre - forutsetter nærhet og kontakt med egne opplevelser. Kanskje er ikke denne kontakten tilstede, og kanskje fungerer man heller ikke innenfor et miljø og fagtradisjoner som legger vekt på å bearbeide relasjons- og samspillserfaringer? Da er det enklere å henvise til regler og peke på tilkortkomning hos andre. Fokus på barns feil blir også noen ganger forsvart med at det er voksnes ansvar å lære barn respekt for andre. Spørsmålet blir om ikke barn lærer å ha respekt for andre også i romslige mønstre, og da uten at læringen ledsages av opplevelser av tilbaketrekking, devitalisering eller selvnedvurdering, som den ensidige rollefordelingen i trange mønstre innbyr til?

³⁰ Gullestad (1989)

³¹ McLean (1991:179)

Normer innenfor førskolelæreres yrkessosialisering, hvor det tradisjonelt har vært lagt vekt på at det er viktig å ha ”oversikt over gruppa” og vite hvor de forskjellige barna er, kan også bidra til opplevelsesmessig fjernhet og trange dialogmønstre. I den grad de voksne primært bruker oppmerksomheten til å ”scanne” gruppa, det vil si ha et visst overblikk over helheten, vil det underminere en samspillmåte som fokusert oppmerksomhet, hvor voksne tar inn det barn kommuniserer med blikk, ansiktsuttrykk og lignende. Styrkt av en slik forventning vil voksne ha deler av oppmerksomheten sin utenfor dialogen, i et forsøk på å ha ”et øye i nakken” for å kunne følge til hva som skjer i gruppa som helhet, og mangel på fokus og opplevelsesmessig fjernhet kan bli resultatet. En yrkessosialisering som understreker at det er viktigere å ha oversikt over gruppa enn å gå inn i dialoger med enkeltbarn, kan altså motvirke utvikling av romslige mønstre.

Samspillmåter som f.eks. ”uinvitert henvendelse” eller hvor den voksne forsøker å overtale til deltagelse i spill eller aktivitet, uten at barna har signalisert at de har behov for å bli aktivisert, kan også forstås som motivert ut fra en forestilling om at førskolelærer må ha kontroll med helheten. Det er den voksnes ansvar at ingen barn kjeder seg, bare virrer omkring uten å sysselsatt, eller evt. ikke føler seg utafør. Brukt uten avpassning i forhold til hvor det aktuelle barnet har sin oppmerksomhet, kan slike oppfatninger komme til uttrykk i kommunikasjon som fungerer invaderende i forhold til barns opplevelsesverden. En observant tilstedeværelse som samtidig innebærer følsomhet i forhold til barns initiativ, betyr å problematisere evt. normer om å skulle ha oversikt og sysselsette alle til enhver tid; samtidig inkluderer det å tåle å være uviktig eller uinteressant som samspillspartner for barn en stund.

Barnehagens uklare offentlige mandat og ambivalens i førskolelærerrollen i forlengelsen av dette, vil også kunne bidra til trange mønstre. Ambivalens omkring egen betydning kan forsterke tendenser til å dempe det lekende elementet i dialogen mellom voksne og barn, uttrykt ved at en møter barnas lekende-humoristiske intensjoner med for eksempel saklige spørsmål. Slike samspillmåter kan forstås i lys av en forestilling om at voksne i barnehagen må gjøre nytte for seg for eksempel ved å lære barn forskjell på fakta og virkelighet, eller ved å markere at de gjør en seriøs ”pedagogisk” jobb og ikke bare er noen ”leke-tanter”, slik enkelte i samfunnet ser på dem. I lys av at antropologer har hevdet at nordmenn generelt er lite lekende av seg,³² så vil (ubevisste) kulturelle holdninger kunne påvirke pedagoger ytterligere i retning av å dempe og ”realitetsorientere” barn i deres humoristiske innfall. Her kan vi lure på om skepsis vis a vis barns usannsynlige utsagn, springer ut av normer om at det er viktig å skille fantasi og virkelighet, eller er en ubevisst angst for hva som kan skje hvis fantasien får fritt spillerom? Uansett hvor oppfatningene kommer fra, så vil en nedvurdering av lekende aspekter bidra til samspill som underminerer gyldigheten av barns opplevelsesverden.

Jeg har med denne drøftingen villet peke på hvordan normer i kulturen kan nedfelles i førskolelærerrollen og oppfatninger av voksnes rolle i spillet med barn, på måter som vanskeliggjør å møte barn med anerkjennelse. En konklusjon som kan trekkes i forlengelsen av synspunktene over, er at trange mønstre er forståelige i lys av mer eller mindre uttalte kulturelle normer og oppfatninger om læring og oppdragelse.

Uten bevissthet om dette vil det vært lett å se på og fortolke trange dialogmønstre bare som tilkortkomning hos enkelt-individer. En ensidig individualistisk fortolkning kan innby til skyldfordeling; enten med fokus på den enkelte pedagog evt på det enkelte barnet og dets

³² Larsen (1983)

familiebakgrunn.³³ Jeg ser imidlertid også en ”fare” i å forstå mønstrene **bare** i lys av kulturelle prototyper eller sosialiseringens betingelser. Det leder oppmerksomheten vekk fra den enkelte pedagogs ansvar for sin egen dialogiske praksis. Igjen er det nødvendig å anlegge et både-og, altså kunne skifte perspektiv og forstå evt. mønstre i lys av flere forhold. Å bli bevisst hvordan samspillsmåter i romslige og trange mønstre gir mening i lys av ulike forhold, kan fungere som et kritisk korrektiv og bidra til mer åpenhet i dialogen med barn.

10.4.2 Bevisstgjøring ang. motsetninger i relasjonen

Howe³⁴ peker på at kritisk orientert forskning har potensiale til å avdekke motsetninger og utfordre oppfatninger folk har av sin virksomhet. I forhold til dette synspunktet er det interessant at de fortolkende analysene avdekker **motsetninger ang. hvordan dialoger fungerer**, avhengig av om man ser dialogen fra barn eller voksnes perspektiv. Eksempler på dette er:

- Positive vurderinger (høflighets strategier) kan synes som en adekvat og god måte å møte barn i klasserommet, sett fra lærerens posisjon og intensjoner om å holde kontroll. Analysert ut fra et teoretisk perspektiv om at barn trenger å bli kjent med og kunne uttrykke egne tanker og følelser, så fungerer ikke nødvendigvis ros og positiv vurdering så adekvat. Vi ser at det ofte stopper videre dialog, og kan innby til konkurranse om oppmerksomhet fra andre barn rundt.
- Lukkede spørsmål, mønster ala ”på jakt etter det riktige svaret”, kan være en adekvat måte ut fra pedagogens forståelse av egen rolle, og hva hun har lært om hvordan man tester hva barna kan. Sett ut fra barns mulighet til å utvikle selvstendige resonnement og tro på egne tanker i dialog med andre, fungerer de lukkede spørsmålene mindre konstruktive.
- Trange mønstre i møte med barns selvrepresentasjon, for eksempel når den voksnes framtrer som godkjenningensinstans og gir positiv vurdering, kan ut fra pedagogens perspektiv bli oppfattet som en måte å ta vare på barns selvrespekt i gruppe. Men analysert ut fra barn ståsted og at de trenger støtte i å kunne uttrykke sine egne intensjoner og stole på at det er rom for ærlig representasjon, så kan den voksnes vurderende holdning og ”godkjennings stempel” fungere tvilsskapende.
- Det som fra pedagogens perspektiv kan se ut som ro og oppfattes som konstruktive måter å holde orden – den voksnes styrer ordet, stiller mange spørsmål, tar plass i form av bruk av mange ord – kan fra barnets posisjon oppleves som indre uro, skape tvil og usikkerhet om de forstår, om det er rom for deres opplevelser, evt. forvirring over hvor det evt. ble av de følelsene som var der i utgangspunktet?
- En atmosfære med mange initiativ fra barnas side kan framstå som urolig og støyende på overflaten, for den som kommer ny inn og observerer; men sett fra det enkelte barnets perspektiv og de dialogene det er involvert i, kan det innenfor denne atmosfæren være rom for dialoger som avrundes med tilfredshet, interaksjoner som roer barnet med hensyn til om egne tanker har plass og er verdt noe, og som i neste omgang fører med seg konsentrasjon og lytting til andre.

³³ Johannessen (1992)

³⁴ Howe (1992:249).

Jeg tenker at hvis man vil forstå kompleksiteten i barnehagedialoger, er det nødvendig å få øye på disse potensielle motsetningene. Å ta inn over seg dette, utfordrer pedagogens toleranse i forhold til å **stå i dilemmaer**. Det betyr å kunne tåle tvetydighet; at det ikke bare er et hensyn, eller et perspektiv det er viktig å ta hensyn til i dialogen. Flere har argumentert for at det opplevelsesmessig er krevende å romme motsetninger og tåle tvetydighet. Benjamin for eksempel, hevder at det er smertefullt for psyken å favne motsetningsfylte og paradoksale sider. For å kunne leve i relasjoner på denne måten peker hun på at vi må gi opp en dualistisk enten-eller tankegang og ta inn over oss "the logic of paradox",³⁵ som hun formulerer det. Riegel argumenterer i samme retning når han peker på at vi er opplært i en mentalitet som søker utjevning og harmonisering, og har lite toleranse for motsetninger. Han hevder at vi i stedet burde utvikle en tenkning basert på "dialectical operation".³⁶ Sentralt i denne måten å tenke er å innse at alle fenomen inneholder motsatte og kontrasterende sider; alt er både-og, ingenting er enten-eller. Dette poenget understrekes også i Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse.³⁷ Synspunktene over peker mot at det er nødvendig å se kritisk på måter å tenke rundt motsetninger og dilemmaer, og prøve å frigjøre seg fra en enten-eller tankegang.

10.4.3 Bevisstgjøring ang. politisk ideologi om barnehager

Som nevnt i kapittel 4.2.2, argumenterer Alvesson og Sköldberg for at kritisk fortolkende forskning har mulighet til å avdekke forhold angående makt, ideologi og sosial reproduksjon. Jeg har lyst til å peke på hvordan undersøkelsens bilde av barnehagedialoger som et komplekst og motsetningsfylt arbeid, kaster et kritisk lys over samsfunnsmessig ideologi og debatt om barnehager.

Analysene av dialogens rammefaktorer og den individuelle samspillsvariasjonen, danner en kontrast til synspunkter som går igjen i offentlig debatt, om at barnehagearbeid bare innebærer tilsyn, er noe "alle" kan utføre, og som det ikke trengs særlig utdanning til. Undersøkelsen gir mer støtte til en forståelse av førskolelærerrollen som et komplekst og krevende arbeide både perseptuelt, mentalt og emosjonelt; et arbeid som forutsetter kunnskap og kompetanse, hvis alle barn i gruppen skal få erfare omsorg og læring. Analysene formidler implisitt en kritikk av ideologien om pedagogisk arbeide med små barn som en ukomplisert, enkel virksomhet, som man bare trenger noen ytre rammer for å drive.

På samme tid problematiseres det som mangler i den offentlige debatten om kvalitet i barnehager. Som Sandve har påpekt, er barns opplevelser og interesser ofte fraværende i den offentlige kvalitetsdiskursen; det er økonomiske og strukturelle forhold, markedsanalyser, familieideologi, mål-middel-rasjonalitet mer fokusert.³⁸ I motsetning til dette så leder mine kvalitative analyser nettopp oppmerksomheten mot forskjeller i barns opplevelser i barnehagen ut fra prosesser på mikronivå. All den kvalitative variasjonen som kommer til

³⁵ Benjamin (1988:221). "The vision of recognition between equal subjects gives rise to a new logic - the logic of paradox, of sustaining the tension between contradictory forces"

³⁶ Riegel (1975) kritiserer Piagets beskrivelse av tenkningens utvikling "Eventually at the level of formal operations their thoughts and actions are consistent with adult logic and void of contradictory conceptions. In criticizing this developmental interpretation, I have proposed a fifth or final stage of cognitive development, dialectical operation, at which the individual, departing from any of the four stages proposed by Piaget, is able to accept contradictions as the basis of all thought and to tolerate conflicting operations without equilibrating them under all circumstances..... what the individual has to apprehend is that things have a multitude of often contradictory features". ibid:61

³⁷ Se også Schibbye (2002:38)

³⁸ Sandve (2000a og b)

syne, illustrerer hvor mangelfullt det blir å definere kvalitet ut fra ytre rammefaktorer eller ulike voksengrupperes interesser. Undersøkelsen peker mot at selv innenfor rimelige gode rammevilkår, vil dialogen mellom voksne og barn kunne fungere ulikt for forskjellige barn. Implikasjonen er at kvalitetsperspektivet må dreies mot barns perspektiv og en forståelse av kvalitet slik den kommer til uttrykk i dagligdagse relasjonsprosesser på mikronivå. Ellers tildekkes mye kvalitativ variasjon.

I forhold til bevisstgjøring av politisk ideologi, er det også interessant å trekke inn Howes synspunkt om at kritisk forskning avstedkommer motstand (jfr. kapittel 4.2.2). Her kan det reises spørsmål om noen vil ha motstand mot å se barnehager som sosialt komplekse og samfunnsnyttige institusjoner? Er det slik at visse grupper har interesse av å opprettholde et bilde av barnehager som enkle tilsynsordninger, hvor folk gjør enkle arbeidsoperasjoner som man ikke behøver særlig utdanning til? Uten at jeg skal gå inn i en grundig drøfting, vil jeg peke på at det kan være **politikere** som ønsker å opprettholde bildet av barneomsorg generelt og barnehagearbeid spesielt som enkle halvprivate oppgaver. Å forhindre at barnehager blir sett på som ressurs- og kompetansekrevende institusjoner, bidrar til å holde driftsutgifter og lønninger nede, noe som i sin tur igjen forhindrer at folk med ambisjoner om "karriere" søker til dette yrket. Dette kan føre til en sirkel hvor ulike momenter bidrar til å opprettholde barnehagevirksomhet som enkel virksomhet som er lett å tilpasse billige ytre løsninger.

Fra et feministisk perspektiv ville det kunne argumenteres for at det å definere pedagogisk arbeid med små barn som et ukomplisert og lett tilpasselig arbeid, opprettholder mannsdominert makt. Det er kvinner tradisjonelt sett som har utført denne type arbeide, og til tross for at det har kommet inn noen få menn etterhvert, er det fremdeles et sterkt kvinneorientert yrke. Å begynne å beskrive dette kvinnearbeidet som komplekst og kompetansekrevende ville gi mer status til kvinner generelt og spesielt til deres evner til å observere og organisere relasjonsprosesser på et høyt kompleksitetsnivå. Kanskje ville en slik definisjon av arbeidet trekke flere menn til yrket også? Jeg tenker meg at det å verdsette betydningen av barnehage som likeverdig med annet samfunnsnyttig arbeid, kan vekke motstand fordi det utfordrer grunnleggende verdiprioriteringer i vårt samfunn.

Og innrømme barn rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden - slik undersøkelsen viser at det er mulig å gjøre via dagligdagse dialoger i barnehagen - utfordrer også kulturelle oppfatninger om at voksne har en selvfølgelig rett til å definere hva barn opplever. Også her ligger en potensiell kilde til motstand. For at barn skal utvikle tillit til egen opplevelse må, som vi har sett, voksne i barnehagen ta ansvar for sin maktposisjon og prøve å være bevisst på at denne ikke misbrukes. Denne forståelsen av maktproblematikken innebærer at pedagogisk arbeid, også inkluderer voksnes selvoppdragelse. Pedagoger som ikke er interessert i forholde seg selvrefleksivt og har motstand mot å bli bevisst sitt relasjonelle ansvar, kan vegre seg mot å ta inn over seg analyser av dialogprosesser i barnehage som en kompleks og motstridende virkelighet.

10.5 Vurdering av undersøkelsens metodologi

Under dette punktet vil jeg drøfte hvordan ulike sider ved metodetilnærmingen og teorigrunnlaget har bidratt til å belyse problemstillingen og oppfylle undersøkelsens formål. Ut fra min vurdering er det nettopp kombinasjonen av metodisk design og den valgte teoretiske forankringen som har bidratt til utdypet forståelse og samtidig fenomenær kunnskap om barnehagedialoger; til det som er mest originalt ved prosjektet.

De viktigste sidene ved metodetilnærmingen vil bli vurdert under disse punktene:

- deltagende observasjon og videofilming- systematisering av videomateriale,
- delprosessmetoden som analyseredskap,
- framstillingsform og bruk av eksempler.

10.5.1 Deltagende observasjon - systematisering av videomateriale

At formålet om å legge fram deskriptiv dokumentasjon er blitt tatt vare på, vurderer jeg mye som et resultat av at data ble samlet inn via deltagende observasjon med videofilming i utvalgte situasjoner. Ut fra et stort grunnlagsmateriale ble utvalgte episoder transkribert og fortolket, for deretter å bli systematisert på ulike måter. Å observere i tre ulike observasjonssituasjoner, og se etter relasjonstema som gikk igjen i disse sammenhengene, viste seg fruktbart. Slik ble det på induktiv basis mulig å si noe generelt om voksen-barn dialogen og ikke bare begrenset til en situasjon, slik det har vært gjort i en del tidligere interaksjonsundersøkelser. I og med at de valgte samspills- situasjonene gjentar seg, var de også velegnet for å få fram det ordinære og hverdagslige.

Når jeg valgte å bruke videofilming, var det nettopp for å få data basert på levde interaksjoner, ikke slik det evt. ble rapportert eller gjenfortalt til meg gjennom intervjuer og selvrappoterer. Det var også for å kunne fange inn detaljer i verbal og særlig nonverbal kommunikasjon, noe som var viktig i forhold til problemstillingen. Men med et stort deskriptivt materiale- transkribert fra video - oppsto det imidlertid problem med å få fram overordnede og teoretisk interessante linjer. Det tok derfor en del tid før jeg fant en framstillingsform som både tok vare på det teoretiske og det deskriptive formålet (se også kapittel 6).³⁹

Arbeidet med å systematisere observasjonsmaterialet var meget tid- og resurskrevende. Samtidig bidro de ulike gjennomgangene - og analysene som ble foretatt - til at jeg fikk en dypere forståelse for hvor sammensatt og komplekst det dialogiske arbeidet i barnehagen er. Ut av refleksjon over problem som oppsto under feltarbeidet, samt i analysen av videomaterialet, steg beskrivelser av rammebetingelser ved dialogarbeid i barnehagesammenheng (se kapittel 5).

Analysene i de ulike fasene gjorde det også mulig å sammenligne det som kom fram via forskjellige metodegrep. Det ble tydelig at ulike måter å analysere og framstille data gav et kvalitativt ulikt bilde av relasjonen (jfr. kapittel 6). Som helhet har undersøkelsen vist at forholdet mellom metode og innhold må sees i et prosessuelt perspektiv, både i den forstand at metodologien må utvikles i lys av hva som kommer fram underveis, og at det er gjensidig avhengighets forhold mellom de to størrelsene.

³⁹ Å kombinere videofilming med deltagende observasjon over lengre tid erfarte jeg som en meget krevende metode både i feltarbeids- og analysefasen. Det er derfor grunn til å reflektere over hvor nødvendig dette er for undersøkelsen, ellers kan et videomateriale med masse detaljer og informasjon lett bli en u håndterlig byrde i stedet for et fruktbart kildemateriale.

10.5.2 Om delprosessanalysemetoden som redskap

Den observasjonsmetoden Schibbye utviklet i forbindelse med et prosjekt om ektefellesamspill, og som andre har brukt i helsefaglige studier av interaksjon viste seg også i min undersøkelse å være fruktbar for å avgrense og fortolke interaksjoner. Det å transkribere og fortolke samspillssekvenser ut fra denne tankegangen, genererte et rikt deskriptivt materiale.

Delprosessstilnærmingen gav en håndterlig analyseenhet, og fungerte som et nyttig hjelpemiddel for å kunne dele opp og ”tematisere” dialogen. Sammenlignet med tidligere relasjonsforskning fra barnehage gir oppdelingen i de **4 delprosessemaene,- samtale, praktisk samarbeid, lek-humor og grensesetting-** en mer avgrenset og nyansert beskrivelse av voksen-barn relasjonen. Ulike varianter av samtale er altså mest detaljert beskrevet. Selv om materialet er relativt sett ”tynnere” når de gjaldt de andre temaene, var det imidlertid viktig å ha analytisk fokus også på disse. Uten oppdelingen og analyse av dialogen rundt ulike tema, hadde det ikke vært mulig å få fram vekslingen i dialogtema og de raske skiftene, slik det er beskrevet i kapittel 5. Heller ikke den variasjonen som er beskrevet i kapittel 9 - innen og mellom ulike dyader, ville kommet fram uten delprosessanalysene. Og ved å beskrive samspillet rundt de samme temaene over tid, var det mulig å få glimt av endringer i dyadisk samspill (jfr. kapittel 9.4). Jeg vurderer det slik at mye av den variasjonen som kom fram, og som er ny i forhold til tidligere forskning, nettopp henger sammen med bruk av delprosessanalysemetoden.

Som nevnt før, kunne et annet utvalg av observasjonssituasjoner og av barn, bidratt til at andre relasjonstema hadde steget fram, og fokus på andre problemstillinger ville kunne gi ytterligere utdyping av andre sider ved dialogen. Det ville vært interessant å studere mer systematisk om de samme aspektene hva gjelder tidsmessige og tematiske vekslinger, også trer fram i andre pedagogiske miljøer. En annen interessant oppfølging kunne være å se etter andre samhandlingstema enn de 4 som ble induktivt bestemt i min undersøkelse, for eksempel fokusere mer på mer emosjonelle tema som trøst, konflikter, sinne, tristhet og lignende.

En styrke ved denne analysemetoden, er at den kaster lys over dialogens ”indre” betingelser, dvs som skjer mellom de som er i dialog. Som pekt på i tidligere drøftinger, ledes oppmerksomheten vekk fra beskrivelse av statiske individ-egenskaper eller generelle karakteristikk, og over mot subtile nyanser og prosessuelle aspekter. Som sådan fungerte delprosessmetoden konstruktivt for å få fram sider som ikke har vært tilsvarende belyst i tidligere barnehageforskning (jfr. kapittel 3.3.1 og drøfting kapittel 9). Delprosessanalysene bygger altså på sekvenser hvor voksne og barn har opprettet eller er i ferd med å opprette kontakt. Tilnærmingen fanger dermed ikke inn om det er barn som mislykkes i å nå fram og lignende. Den gir ikke noe bilde av hva som skjer når de ikke har kontakt, eller hvem barna da forholder seg til. For å kartlegge dette trengs andre observasjonstilnæringer.

Et aspekt som skiller delprosessanalysemetoden fra andre interaksjonstilnæringer er at i tillegg til å observere språk og innhold, fortolkes opplevelsesaspektet basert på begge parter metakommunikasjon, og prosessen mellom dem. Det å fortolke nonverbal kommunikasjon kombinert med hva som ble sagt, viste seg å være meget tidkrevende og komplisert. I likhet med Steihaug som har brukt delprosessmetoden i studier av interaksjon mellom leger og pasienter⁴⁰ så erfarte jeg det tok tid å komme inn i metoden og at sekvensene måtte sees

⁴⁰ Steihaug og Malterud (2002)

igjennom mange ganger. Det var tidkrevende å få med så mye som mulig den verbale dialogen og også å fortolke den nonverbale kommunikasjonen, i tillegg til å analysere hvordan partenes kommunikasjon bidro til å definere forholdet mellom dem.

Som vist til i metodekapitlet (4.5.1), gikk drøftinger med assistent og ulike medobservatører inn i fortolkningsarbeidet. Drøftingsrundene brakte fram at forskjellige observatører fester seg i ulik grad ved det som blir sagt verbalt og det som blir formidlet gjennom metakommunikative signal. Det ble veldig tydelig hvordan det var mange måter å oppfatte samspillet, en erfaring som understreker man bør være flere som sammen fortolker interaksjoner for å få fram nyanser og detaljer. Nå, i retrospekt, vurderer jeg det slik at det ideelle ville være en fast gruppe på 2-3 personer. Det ville gitt et enda mer solid grunnlag for beskrivelse og sikret tilgjengelige diskusjonspartnere. Å være klar over potensiell usikkerhet og bli oppmerksom på alternative fortolkningsmåter, ser jeg som en viktig lærdom fra denne type hermeneutisk orientert forskning.

Delprosessmetoden er tid- og ressurskrevende, bl.a. fordi den forutsetter videoopptak. Og helst bør en ha rimelig gode videoopptak, som gjør det mulig å se og høre så mye som mulig av det som blir kommunisert. For å få med like mye av begge parter kommunikasjon til enhver tid, burde en ideelt sett ha to kameraer, noe som ikke var praktisk mulig i mitt tilfelle. Kvaliteten av alt opptaks materialet ble heller ikke helt optimalt, og enkelte sekvenser ble valgt bort fordi kommunikasjonssignalene var for vanskelig å tolke. Men ved å se og høre på aktuelle sekvenser mange ganger, studere stillbildet og spole fram og tilbake, var det mulig å fange opp relativt mye, selv bare med ett kamera.

Metoden er altså ressurskrevende fordi den forutsetter at flere observatører ser på samme opptak, og gjennomfører et nitid fortolkningsarbeide. For personer som er vant til "klinisk observasjon", er antageligvis dette et mindre problem enn for pedagoger som har mindre trening i denne type observasjon. Fortolkningsarbeidet fungerte imidlertid **meget bevisstgjørende** for de som deltok. Gjennom å transkribere og fortolke begge parter kommunikasjon, tvinges en til lytte etter for eksempel stemmeleie og tonefall og se på kroppskommunikasjon. Som sådan er den skjerpene med tanke på å legge merke til kroppskommunikasjon og lignende. I observasjonsarbeidet er man dessuten nødt til å flytte blikket fra den ene til den andre, og reflektere over hvordan det den ene kommuniserer virker inn på den andre. Dette er et annet aspekt jeg vurderer som meget fruktbart ved metoden. Ved at observatørene må følge forløpet og se på gjensidigheten i dialogen bidrar delprosessanalyser til frigjøring fra en mentalitet bygget på en ensidig årsak-virkningstankegang, hvor en for eksempel fokuserer på hvordan pedagogen påvirker barnet og ikke omvendt.

En konklusjon som ligger i forlengelsen av de forskjellige metodeerfaringene, er at for å forstå kompleksiteten i barnehagedialoger, er det nødvendig å kunne analysere dem ut fra ulike perspektiv. Delprosessanalysene har bidratt til å belyse hvordan enkelt individer i samspillskaper gjensidige betingelser for hverandre. Samtidig har drøftingene med ulike parter underveis (se tabell 4.5a og tabell i vedlegg XI), skapt forståelse for at dialogmønster også kan fortolkes i lys av situasjonsbetingelser og forestillinger om læring og kunnskap. I det lyset blir dialoger mellom pedagoger og barn mer enn bare individers relasjonshandlinger; de både gjenspeiler og er med og skape forutsetning for normer om læring og kunnskap. Å legge ensidig vekt på en av disse posisjonene, blir reduksjonistisk, **enten** i forhold til enkelt individers skapende evner i kommunikasjon med andre, **eller** i forhold til gruppers(kulturers)

investering i å ordne og holde andre på plass, og den treghet som preger endringer i forhold til ethvert normativt system.

10.5.3 Vurdering av framstillingsformen - bruk av eksempler

Som bakgrunn for å vurdere bruken av eksempler i framstillingen, vil jeg trekke fram Bjerrum Niensens⁴¹ synspunkter om bruk av tekster i av kvalitativ forskning. Ut fra en hermeneutisk tankegang argumenterer hun for at tekster og fortolkning av dem har en sentral plass i kvalitativ forskning; ”.. the whole research process in qualitative research does indeed constitute a long transformative chain of texts that are to be interpreted”.⁴² Hun sammenligner to kontrasterende posisjoner under stikkordene ”Down with the text” og ”Up with the text” med referanse til henholdsvis Miles og Huberman på den ene siden og Clifford og Marcus på den andre.⁴³ Den første posisjonen (”ned med teksten”) demper betydningen av å bruke tekster og metaforer, og bruker heller oversikter, tabeller o.l.

Framstillingsformen i min undersøkelse illustrerer begge disse posisjonene. Parallelt med å gjengi eksempler og fortolke disse, har jeg brukt andre framstillingsmåter, bl.a. tallmessige oversikter, tabeller og figurer med stikkord. Dette kan tolkes som en illustrasjon av posisjonen ”down with the text”. Hensikten med dette har vært: a) å sammenfatte og redusere datamengden; b) abstrahere fra det konkrete og situasjonsbestemte til noe som er mer generelt; og c) presentere stikkordsmessige kjennetegn som kan fungere oppmerksomhetsledende innenfor en komplisert virkelighet.

Jeg ser samtidig motforestillinger mot å framstille prosessuelle relasjonskvaliteter som stikkordsmessige kjennetegn i en tabell eller figur slik jeg har gjort underveis. En fare er at det som foregår i samspillet oppfattes mer oppdelt/atskilt i forhold til levde dialogprosesser hvor ulike kommunikasjonsaspekter formidles samtidig og får mening i lys av hverandre. Samspillmåtene som er gjengitt som stikkord i en tabell, vil heller ikke kunne gjenspeile nyansene som ligger i variasjoner i stemmeleie, tonefall osv. En framstilling hvor en har dempet ned teksten og basert seg mye på abstraherte figurer/tabeller, kan derfor ende opp med å bidra til en forenklet og overfladisk forståelse av dialogprosessene.

Min intensjon med å bruke delprosessseksempler, har vært å få fram detaljer og nyanser. Det beskrives hvordan samspillet starter, på hvilken måte barn og voksne tar og gir oppmerksomhet, hvilke ord som brukes (evt. manglende bruk av ord) og metakommunikative signaler som ledsager ordene, og hvordan prosessene avrundes. Innholdsmessig handler de om mye forskjellig, men de er gjengitt etter den samme ”lesten”. Kanskje kan dette bidra til at ”strukturen” og grunnelementene i dialogforløp blir lettere å kjenne igjen.

Ut fra prosjektets intensjonen om å **bidra til forståelse** utgjør delprosessbeskrivelsene helt nødvendige ingredienser i framstillingen. I forhold til dette formålet blir konklusjonen at for å forstå **meningen** med det som foregår i dialogen, er det nødvendig å utfylle de stikkordsmessige tabellene med fortolkede eksempler. Uten dem blir oversikter framstilt i tabeller og figurer intetsigende, og forståelsen av de fenomenene det refereres til, risikerer å bli tilsvarende vag og lite grundig. Jeg vil derfor slutte meg til Bjerrum Niensens poeng om at

⁴¹ Bjerrum Nielsen (1994)

⁴² Ibid:10

⁴³ Ibid: 6

”.... the text is not something we can tone down, but a constitutive element of the research logic itself”.⁴⁴

Et annet argument for å framstille analysene via eksempler, er at det bidrar til at avhandlingen kan leses uten teknisk forhåndskunnskap, som for eksempel avansert statistikk. Dermed blir analysene mer tilgjengelig for praktikerne i barnehagefeltet og i tråd med formålet om bevisstgjøring i forhold til praksisfeltet. I likhet med andre er jeg opptatt av å skrive uten for mye utpreget akademisk sjargong, noe som kan bidra til at framstillingen blir fjern og ugjenkjennelig i forhold til praksis. Foleys ide om ”linguistic reciprocity”,⁴⁵ stemmer med mitt ønske om at teksten må være slik at den vekker interesse utover interne akademiske sirkler.

Men en framstillingsmåte som bestreber nærhet til praksis, kan også være problematisk av ulike grunner. En ting er at det som legges fram kan oppfattes mer partikulært og mindre generaliserbart, og at verdien av beskrivelsene dermed reduseres. Et annet moment er at i motsetning til en framstilling som er abstrahert, vil en fenomenær gjengivelse og analyse av kommunikasjonsforløp kunne oppleves som mer ”nærgående” og samtidig også potensielt tingliggjørende. Når individers ord og kommunikasjonsuttrykk analyseres ut fra en gitt teoretisk referanseramme for å få fram teoretisk relevante poeng, kan framstillingen komme til å ”forstørre” enkelte sider av dialogen, som de observerte ikke kjenner igjen som representative for deres opplevelse av relasjonen. Dette berører det problemet Tobin og Davidson drøfter, nemlig at når man framstiller personer i en tekst, kan de føle seg depersonifisert gjennom ”the feeling of being *textualized*”.⁴⁶ Den skriftlige gjengivelsen – vinklet som den alltid er ut fra forskernes interesser – vil kunne oppleves ubehagelig og vekke motstand, fordi den er tatt ut av en større levd sammenheng og bare belyser deler av en persons erfaring.

Dette berører et **etisk problem** ved kritisk forskning, som også kommer inn i min undersøkelse. Jeg har valgt ut eksempler og fortolket prosesser, for å få fram teoretisk relevant variasjon og nyanser. I disse valgene ligger muligheter for at førskolelærerne kan føle at deres dialogarbeide eller at de som personer er skjevt evt. urettferdig gjengitt.

Som en støtte for valg av framstillingsform, følger jeg Tobin og Davidsons resonnement om at det å framstille dataene i en leselig dialog-tekst med medfølgende fortolkninger, gjør det mulig for dem som blir beskrevet å reagere på det som står som selvstendige subjekt. De kan ta stilling til, bestride og yte motstand, og komme med alternative fortolkninger mot min framstilling. ”By writing in a style that does not preclude preschool teachers as readers, we have sought to open a dialogue between scholars and practitioners, creating a forum where the hegemonic authority of scholars to say what things mean can be contested. As characters in our book, teachers are textualized. But as (resisting) readers, teachers are empowered. Uncomfortable with the authority we wielded over our informants, it is comforting to know that readers contest our interpretations”.⁴⁷

⁴⁴ Ibid:8

⁴⁵ Foley (2002:484). ”In effect, I wanted to create a kind of ”linguistic reciprocity” that transcends the discursive regimes of all academic disciplines”.

⁴⁶ Tobin og Davidson (1990:278)

⁴⁷ Tobin og Davidson (1990:282). Denne problematikken ble illustrert i Lenz Taguchis (2000) samarbeidsprosjekt hvor førskolelærerne nettopp viste motstand mot hennes første forsøk på å beskrive deres arbeide. Motstanden ble en viktig ingrediens i deres utviklingsarbeide, og ble etter hvert en sentral premiss for Lenz Taguchis forskningsbidrag om ”emancipation och motstånd”. Dette ble også tittelen på hennes doktoravhandling.

Førskolelærerne i mitt prosjekt hadde før oppstart fått utlevert artikler/rapporter jeg hadde skrevet, som en type forberedelse til hva som kunne komme ut av prosjektet. I tillegg fikk de anledning til å drøfte videoopptak på ulike stadier (jfr. vedlegg XI). Mot slutten av avhandlingsfasen ble de som tidligere nevnt (jfr. kapittel 9.2), også invitert til å lese et utkast til avhandling. Ved alle disse anledningene har de parallelt med å oppleve gjenkjenning, også kommet med motforestillinger mot det de har sett gjengitt. De har delt ubehagsfølelser ved å se seg selv på video, eller beskrevet i avhandlingsteksten. På den måten har de ytt motstand mot min ”tekstualisering” av dem. Gjennom samtalene med dem har det blitt mer forståelig for meg hvordan mine analytiske grep kunne fungere reduserende ut fra deres helhetlige opplevelse av situasjonen eller relasjonen til de enkelte barna. Dette har påvirket meg i retning av å nyansere fortolkninger og til å bli tydeligere på begrensninger. Gjennom deres kommentarer har jeg fått hjelp til å avgrense forståelsen, samtidig som jeg har møtt forståelse for å holde fast ved prosjektets kritiske intensjon. Den endelige framstillingsformen står jeg ansvarlig for, samtidig som jeg er klar over at andre kan komme med motforestillinger og yte motstand mot til de fortolkede tekstene som legges fram.

Når det gjelder barna er jo dette annerledes. De kan ikke på samme måte lese og diskutere. De er evt. avhengig av at noen forteller dialogen til dem, evt. spiller den som rollespill og ber barna komme med kommentarer. Dialogtekstene kan brukes til å skape motforestillinger og diskusjon, både blant personal i barnehagen og i forhold til barna.

10.6 Vurdering av hvordan teorigrunnlaget fungerte

Ut fra de teoretiske begreper og resonnement som dannet bakgrunn for beskrivelse og fortolkning (jfr. kapittel 2), hvordan har teorigrunnlaget fungert som oppmerksomhetsledende redskap?

Min hovedkonklusjon er at de teoretiske beskrivelsene av anerkjennende væremåter og andre samspillsmåter fungerte fruktbar i den betydning at de ledet oppmerksomheten mot kvalitativt ulike måter å møte barn i dialogen. De brakte fram teoretiske interessante skiller i materialet, og fungerte veiledende når det gjaldt å konstruere ulike mønster. Ved å fortolke det som kom fram i ulike dialogmønstrene, var det mulig å løfte fram noen felles kjennetegn ved dialoger hvor barna syntes å bli møtt som selvstendig subjekt med rettigheter i forhold til egne opplevelser. Som pekt på tidligere, ser jeg på mønstrene som forsøksvise linser, og de identifiserte samspillsmåtene som aspekter det er relevant å se etter, og ikke som endelige konklusjoner eller ”sannheter”. Undersøkelsens metodologi gir ikke grunnlag for slutninger om årsakssammenhenger eller presise definisjoner. Det er nødvendig med mye mer empirisk forskning –med andre pedagoger, rundt andre delprosesser, fortolket av andre forskere- for å utfylle, nyansere evt avkrefte de forslag til kjennetegn som jeg har lagt fram her.

Når det gjelder hvordan de teoretiske perspektivene bidro til å belyse nye aspekter ved dialogen, vil jeg drøfte det som har kommet fram ut fra disse punktene:

- oppmerksomhet mot opplevelsessiden ved dialogen,
- oppmerksomhet mot barna som subjekter
- oppmerksomhet mot barnehagepersonalets betydning

10.6.1 Oppmerksomhet mot opplevelsessiden

Noe jeg ser som interessant er at med det valgte teorigrunnlaget har det vært mulig å løfte fram opplevelsesmessige sider ved dialogen, sider som han vært mindre detaljert beskrevet i tidligere barnehageforskning (jfr. kapittel 3). Sammenlignet med andre studier av interaksjon pedagogisk sammenheng, så har undersøkelsen tydeliggjort at i samspill med småbarn er det viktig også å ha oppmerksomhet mot følelsesmessige/opplevelsesmessige aspekter, ikke bare mot kognitive eller innholdsmessige/saklige sider. Selv om dette er et poeng som mange er enig i teoretisk sett, så dokumenterer de empiriske analysene hvordan dette kan tre fram i en barnehagekontekst. Undersøkelsen bringer også inn nyanser i forhold til aspekter som løftes fram i interaksjonsforskning fokusert på læring (jfr. kapittel 8.5.3). Sammenligningen av ulike mønster viser hvordan barns vitalitet og selvstendige bidrag til dialogen, taes bedre vare på i romslige samspill hvor pedagogen er observant og svarer samstemt i forhold til opplevelsesmessige signal. Ut fra de ulike analysene trer dette fram som en velbegrunnet hypotese. Men som tidligere nevnt, trengs det mer systematiske og avgrensede undersøkelser rettet nettopp mot å etterprøve de forsøksvise sammenhengene som er presentert her.

En innvending som kan rettes mot undersøkelsen, er at den tok utgangspunkt i et stort og sammensatt teoretisk begrep - anerkjennelse - som rommer mange andre. Kanskje hadde det vært mer fruktbart å begrense empirisk fokus til et eller to aspekter? Hypotetisk kan man tenke seg at ved å fokusere ett eller noen få utvalgte ingredienser ved en anerkjennende dialog, og observere mer inngående på hvordan disse trer fram og fungerer, ville analysene gitt mer teoretisk fordyplning og presisering. En annen sak er nettopp fordi jeg gikk såpass vidt ut – og analysene inkluderte mange ulike aspekter- så var det mulig å få fram så mye variasjon og nyanser. Med en trangere teoretisk avgrensning kunne beskrivelsene av dialogprosessene blitt tilsvarende fattigere, i betydningen ikke belyst så mye kvalitativ variasjon som faktisk steg fram. For framtidig utforskning av dialogen ser jeg det som en utfordring å kombinere et mer begrenset teoretisk fokus, uten samtidig å innsnevre forståelsen og ende ut med et forenklet bilde av dialogprosessene.

Jeg vurderer det slik at uten begrepene (og metoden) utviklet fra klinisk-psykologisk forskning, ville det vært vanskelig å få fram de opplevelsesmessige sidene ved samspillet. I forhold til annen pedagogisk interaksjonsforskning som har fokusert kulturelle, innholdsmessige og språklige aspekter ved dialogen, viser undersøkelsen at det kan være fruktbart å ta utgangspunkt i teori med basis i klinisk psykologi. Prosjekterfaringene bekrefter Zimiles' poeng om at barnehagepedagogikken må få øynene opp for betydningen av observasjoner som springer ut av kliniske sammenhenger. "Perhaps the greatest need is for renewed recognition of the value and validity of clinically derived observations".⁴⁸

Noe annet jeg ser som interessant er at med den valgte teoribakgrunnen, har det vært mulig å få fram et "helhetsbilde" av dialogen, som ikke er ensidig " idylliserende" eller harmoniserende.⁴⁹ Det avdekkes aspekter som er hemmende parallelt med sider som er fremmede i forhold til om dialogen gir barn mulighet til å komme i kontakt med egen opplevelsesverden. Eksempelvis viser beskrivelsen av trange mønster og strevsomme samspill

⁴⁸ Zimiles (2000:238)

⁴⁹ Dette står i kontrast til nyere læringsforskning som retter oppmerksomheten mot samspill og dialog. Det støtter opp under Mehans kritikk av interaksjonsundersøkelser fra den sosiokulturelle forskningstradisjonen, som han mener har lite oppmerksomhet mot konflikter og motsetninger. Han hevder at de har en tendens til å framstille læringsprosesser som entydig preget av fellesskap og overensstemmelse, og at dette bidrar til et glatt og uproblematisk bilde av læringsprosesser (jfr. Mehan 1998:264)

hvordan pedagoger og barn kan ha vanskelig for å komme inn i samspill preget av intersubjektivitet og andre fellesskapstilstander.

Det ”både-og-bildet” som tegnes, problematiserer også Nerdrums⁵⁰ synspunkter om at fokus på relasjoner ut fra anerkjennelsesbegrepet eller teorier om ”den gode relasjon”, kan bli idylliserende. Med basis i begrepene fra Schibbys dialektisk relasjonsforståelse har det vært mulig å beskrive dialogprosessene i barnehagen som sammensatte og motsetningsfylte fenomen. På dette punktet konkretiserer framstillingen det dialektisk orienterte forskere har vært opptatt av, nemlig at i stedet for å abstrahere bort levde livserfaringer, så må elementer som strev, motsetninger og uforutsigbarhet komme fram i framstillingen av mellommenneskelig samspill.⁵¹

Analysene kan også sies å gi støtte til Schibbys poeng om at når det gjelder teoretiske begreper er det viktig å ha det hun kaller ”metateoretisk oversikt”.⁵² I dette ligger å være klar over hvilken metateoretisk ramme begrepene henger sammen med, hva slags filosofiske premisser de teoretiske begrepene springer ut av. Også begrepet anerkjennelse kan forstås på ulike måter, blant annet som en velvillig bejaende respons. Men det kan også, slik det beskrives innenfor Schibbys dialektiske relasjonsforståelse vise til et meget komplekst og sammensatt fenomen. Min undersøkelse konkretiserer at det handler om et prosessuelt fenomen som er vanskelig å fange inn med enkle kategorier eller metoder.

10.6.2 Oppmerksomhet mot barn som subjekter

I debatt om barnehageforskning har det vært reist kritikk mot å la teorier forankret i tradisjonell utviklingspsykologi, være premissleverandør for tenkning om barnehagepedagogikk.⁵³ Som nevnt i kapittel 1, kan svakhetene ved en ensidig utviklingspsykologisk tankegang være at barnet blir sett som et oppsplittet objekt og ikke som et levende subjekt i samspill med andre. Jeg valgte å forankre undersøkelsen i Schibbys relasjonsteoretisk ramme bl. annet fordi den bygger eksplisitt på et eksistensfilosofisk grunnlag,⁵⁴ og menneskets evne til selvrefleksivitet innehar en sentral plass i teorien.

Det er interessant at beskrivelsene i kapittel 7,8 og 9 får fram barn som opplevende og uttrykksfulle subjekter, i stand til å innta forskjellige posisjoner. Jeg tenker meg at dette har sammenheng med at jeg har observert og fortolket dialogen ut fra teoretiske begreper som leder oppmerksomheten mot å se barn som individer i stand til å forholde seg til seg selv.

Det at barn trer fram som tydelige subjekter i undersøkelsen, kan settes i sammenheng med synspunkter i metateoretisk debatt framført av f.eks. Canella⁵⁵ og Fendler.⁵⁶ De er begge opptatt av at begreper som inngår i psykologiske forståelsesrammer kan begrense forståelsen av barnehagepedagogisk arbeid og de som deltar. Et av Fendlers poeng er at begreper som ”interaksjon” og ”relasjon” inngår i teoretiske diskurser som bidrar til å kontrollere andre. Delprosessanalysene og beskrivelsene av barns kommunikative aktivitet, illustrerer at det er

⁵⁰ Nerdrum (1997)

⁵¹ Bochner et al (1998:47)

⁵² Schibbye (2002:19)

⁵³ Canella (1997)

⁵⁴ Schibbye (2003:22-36)

⁵⁵ Canella (1997)

⁵⁶ Fendler (2001)

ingen automatikk i retning av at barn og voksne blir låst i objektiverende kategorier, selv om man bruker et relasjonsteoretisk utgangspunkt med basis i psykologi. Snarere tvert imot ser jeg det slik at nettopp fordi jeg observerte med ”briller” som var farget av en teori som eksplisitt bygger på et eksistensialistisk menneskesyn, var det mulig å beskrive deltagerne som subjekter i stand til å forholde seg til seg selv. Igjen illustreres poenget med at begreper - i dette tilfellet begrepet relasjon- kan ha ulikt innhold, referere til forskjellige fenomen, avhengig av hva slags metateoretisk ramme de springer ut av.

Oppsummeringsvis vil jeg si at i forhold til teoretisk diskusjon om ulike syn på barn,⁵⁷ peker det som kommer fram i undersøkelsen mot en både-og oppfatning:

- både mot barnet som selvstendig aktør og som et individ som blir sosialisert;
- både mot betydningen av her og nå, men også mot større sosiale relasjoner;
- både mot barnet som kompetent, men også som avhengig og sårbar for andres reaksjon;
- både mot betydningen av kontekst men også mot individuell variasjon innen kontekst.

10.6.3 Oppmerksomhet mot barnehagepersonalets betydning

Et kritisk punkt mot tilknytningsteori som basis for barnehageforskning, har vært at barnets avhengighet av nære omsorgspersoner framstilles på en måte som undervurderer betydningen av andre relasjoner, hvor blant annet barnehagepersonalet kan være viktige dialogpartnere.⁵⁸ I det teoriperspektivet som ligger til grunn for min undersøkelse, underkjennes ikke barns behov for nærhet og tilknytning, men det legges samtidig også vekt på individers behov for avgrensning (jfr. kapittel 2). De fortolkede analysene av dialoger i barnehagen, bringer fram aspekter det er relevant å se etter, hvis vi vil forstå væremåter som bidrar til nærhet og opplevelsesmessig deling, men også tilbaketrekking og avstand mellom voksne og barn i barnehage. Kontrastene mellom hva som skjer med barns vitalitet i ulike dialogmønster, leder oppmerksomheten mot hvordan voksnes samspillsmåter i dialog skaper forutsetning for barns nærhet både til eget selv og til andre. Undersøkelsen viser hvordan barnehagepersonalet kan være viktig for barns utvikling - på godt og vondt.

Analysene avdekker at førskolelærerne framtrer som dialogpartnere som blir påvirket av hvilke barn og temaer dyaden møtes omkring. De lar seg i varierende grad bevege av barns innspill, samtidig som deres egen kommunikasjon skaper forutsetning for hvordan det dialogiske rommet blir. Det gies også eksempler på hvordan de avgrenser egne innspill ved å innta en lydhør holdning og i andre tilfelle avgrense egne opplevelser og på den måten sette grenser for barns handlinger. Undersøkelsen dokumenterer hvordan pedagogene - i likhet med barna- er opplevende subjekter med sin individualitet.

Også disse observasjonene kan settes i forhold til synspunkter fra aktuell teoretisk debatt på barnehagefeltet og synspunkter om at barnehagens aktører blir beskrevet i objektiverende eller reduksjonistiske termer.⁵⁹ Denne type meta-kritikk kan være nyttig⁶⁰ i og med at den

⁵⁷ Sommer (1998), Schousboe (2000)

⁵⁸ Det har vært mye debatt blant forskere om de konsekvensene som man har trukket på grunnlag av tilknytningsforskningen. En grundig redegjørelse for dette problemområdet ligger på siden av min undersøkelse, men se for eksempel McGurk et al (1993), og Child Development 1997, Vol. 68, October,5, pp 860-897. I to nummer av tidsskriftet Early Childhood Research Quarterly, no 3 1988 og no 8 1993 er flere av artiklene rettet mot en diskusjon av denne forskningstilnærningen. Se også Leavitt (1995b), Canella (1997) og Sommer (1998) for kritiske synspunkter.

⁵⁹ Canella (1997)

⁶⁰ Bae (1986), trykket opp som kapittel 2 i Bae (1996a), kan leses som en ”dekonstruksjon” av

problematiserer teoretiske perspektiver vi har en tendens til å ta for gitt, og som er med å opprettholde mer eller mindre skjulte maktstrukturer. Men hvis kunnskapen om barns liv i barnehage skal utvikles, så er det ikke nok bare med dekonstruksjon av gjeldende teorirammer og avsløring av evt. maktpotensial knyttet til teoretiske diskurser. Det trengs også konkret dokumentasjon av erfaringer fra praksisfeltet. Empiriske analyser som kan nyansere, utvikle og gi kjøtt og blod til teoretiske resonnement og begreper, er nødvendig for å kunne reflektere over hva som foregår. Uten dette får ikke praktikerne redskap til å se og avsløre evt. maktbruk overfor barn i dialoger her og nå.

Noe jeg ser som fruktbart ved å ta utgangspunkt i en prinsipiell relasjonsforståelse, forankret i en filosofisk grunnlagstenkning, er at den kan brukes til å belyse relasjonsdynamikk i ulike kontekster og profesjoner. Selv om undersøkelsen indikerer at dialogene i barnehagen er forskjellige fra terapeutiske og familiære sammenhenger på et konkret nivå, peker den også mot likheter ang. grunnleggende måter å være i relasjon. Det er interessant å analysere barnehagedialoger ut fra samspillmåter som også er gjenkjennelige i andre relasjoner, fordi det kaster lys over hvordan samspill i barnehage er beslektet med oppdragsarbeid i hjem og skole. Dermed åpnes også muligheten for å se at dialogprosesser i barnehage handler om et **danningsarbeid** i motsetning til et overvåkings- eller tilsynsarbeid hvem som helst kan utføre. Et typisk trekk ved pedagogisk arbeid i barnehage er dessuten at det inkluderer nært samarbeid i mange typer relasjoner,⁶¹ eksempelvis med foreldre, innad i personalgruppen, med instanser som PP-tjeneste o.l. Beskrivelser av dialoger og væremåter som gir gjenkjenning for flere parter, skaper et felles fokus og kan fungere konstruktivt i samarbeidet om barna.

Avslutningsvis har jeg lyst til å trekke inn Howes⁶² synspunkter på debatten mellom de han grupperer som henholdsvis ”postmodernistene” og ”transformasjonistene”. Howe mener at den filosofiske debatten går mellom dem som ”..seek some new understandings of knowledge, rationality, thruth, and objectivity(i.e., the transformationists) and those who seem ready to abandon these as hopelessly wedded to the bankrupt moderne project (i.e., the postmodernist)”.⁶³ Ut fra postmodernistenes perspektiv, er alle institusjoner så gjennomsyret av de bestående krefters makt- og interesse standpunkt, at det nytter ikke å prøve og forandre innenfor bestående rammer. Howe argumenter for et annet perspektiv, det han kaller ”transformationism”, som innebærer at ”.. much of the emancipatory project of modernity can and ought to be preserved. The task of social research and philosophy is to see this project through”.⁶⁴

Jeg kjenner meg mer igjen i sistnevnte retning, i og med at jeg ser muligheter i kritisk fortolkende forskning til å avdekke undertrykkende krefter i for eksempel voksen-barn dialogen. Tatt i betraktning av at mange barn i vårt samfunn tilbringer mye tid i barnehage, er det nødvendig å utforske konkrete relasjoner i praksis parallelt med å være kritisk til teoriene som brukes. Noe annet ville være å lukke øynene for hva barn erfarer i sin hverdag.

For meg er kunnskap som kaster kritisk lys over etablert dialogpraksis et potensielt bidrag til å transformere pedagogiske relasjoner i mer rettferdig retning. Riktignok er det viktig å være observant overfor mektige krefter som forsøker å ”normalisere” og tilpasse, men samtidig

observasjonsbegrepet ut fra en tradisjonell utviklingspsykologisk tankegang.

⁶¹ Oliveira-Formosinho (2001)

⁶² Howe (1998)

⁶³ Ibid:19.

⁶⁴ Ibid:13

deler jeg Howe sitt synspunkt om at det også finnes normaliseringskrefter som er gode. ”For transformationalists, not all *normalizing* forces are bad. They are, as it were, resting places for the self – and good ones, ones that education ought to promote”.⁶⁵ Min tanke er at ved å prøve å møte barn med anerkjennelse, så fremmes det Howe kaller ”hvilesteder for selvet”, forstått som dialogprosesser hvor barn ikke behøver å være redd for å bli definert, misforstått eller manipulert ut fra andres interesser, men får mulighet til å komme i kontakt med og få tillit til det som foregår i dem selv.

10.7 Implikasjoner i forhold til utdanning av førskolelærer- og etter-utdanning av barnehagepersonale

10.7.1 Problematisering av pedagogisk metodetenkning

Som nevnt før, har en sterk interesse bak prosjektet vært å bidra til at praktikere blir mer observant og tenker mer nyansert omkring møte mellom voksne og barn i barnehage. Intensjonen vis a vis praksisfeltet er i tråd med Jacksons⁶⁶ synspunkter om at pedagogisk forskning kan berike mer enn nødvendigvis forbedre pedagogisk praksis. Når det gjelder forbedring av praksis, avhenger jo det av en mengde forskjellige faktorer som har å gjøre med både indre og ytre forhold, både ved personer og i barnehagemiljøet. Men i den grad praktikerne blir mer opptatt av å forstå meningen med dialogen ut fra barns ståsted, og ser mer av det komplekse og motstridende, ser jeg dette som betydningsfullt i seg selv.

Jeg har lyst til å vri på Jacksons formulering at fortolkende forskning kan bidra til å berike praktikernes forståelse, og stille spørsmål om pedagoger tradisjonelt sett har fått med seg en ”fattig forståelse” av relasjonsprosesser? I lys av forskning om sped- og småbarns sosiale innstilthet og kompetanse, er det rimelig å tro at mange som jobber med små barn er opplært til å se dem som mer begrenset enn det nyere relasjonsforskning gir grunnlag for. I forlengelsen av dette blir pedagogers forståelse av egen rolle som dialogpartner tilsvarende fattig; forståelsen blir lite nyansert og variert med tanke på hvordan de kan komme barns sosialitet og kompetanse i møte. I den grad dette kombineres med en instrumentell holdning styrt av å sette didaktiske planer ut i livet, er det rimelig at pedagogers selvforståelse som dialogpartner blir mager og lite rikholdig.

I en kultur hvor pedagogisk tenkning har vært(er) preget av en instrumentell og foreskrivende modell, hvor teorien er en premissleverandør for praksis,⁶⁷ vil teoretisk kunnskap lett bli gjort om til instrument for forbedring. Denne problematikken har blitt illustrert når jeg har formidlet eksempler og analyser fra prosjektet. Jeg har erfart at dialogbeskrivelsene blir brukt som utgangspunkt for å lage oppskrifter, eller gjort om til foreskrivende didaktikk om anerkjennende kommunikasjon. Jeg forstår denne tendensen i lys av den instrumentelle mål-middel tankegangen som gjennomsyrrer mye pedagogikk og didaktikk. Man kan jo lure på om den også kan forstås i lys av det Jackson⁶⁸ har påpekt om at pedagoger er lite interessert i analytisk presisjonsarbeid; at de er mer opptatt av praktiske implikasjoner enn å forfølge et resonnementet for resonnementets skyld?

⁶⁵ Ibid:17

⁶⁶ Jackson (1987)

⁶⁷ Løvlie (1992:15-18)

⁶⁸ Jackson (1971: 14)

I den grad beskrivende og fortolkende dialoganalyser blir transformert til instrumenter for å lage bedre læringsopplegg eller didaktikk fokusert på kommunikasjonsmetoder, tenker jeg meg at de like gjerne bidrar til nye varianter av undertrykkelse, hvor pedagoger ut fra en tilsynelatende høyverdig målsetting kan komme inn i nye versjoner av ensidige dialoger.

Å bruke tid på å observere og beskrivelse praktiske eksempler og reflektere over disse ut fra ulike perspektiv, ser jeg derimot som muligheter for utvikle et skarpere analytisk blikk og en rikere forståelse av hvordan dialogsituasjoner oppleves. Hvis det er slik at vi lever i en kultur hvor anerkjennelse er unntaket (jfr. Benjamin), kan et første steg for å forstå mer av hva det innebærer, være å observere dialoger og evt. stille spørsmål ved hva som mangler. Med utgangspunkt i sosialarbeider utdanning reiser Nerdum⁶⁹ spørsmål om væremåter som empati og empatisk kommunikasjon er vanskeligere enn antatt. Observasjons- og refleksjonsarbeid av dialogepisoder vil være skritt på veien mot å gjøre førskolelærerstudenter og praktikere mer fortrolig med å se sitt eget bidrag og evt. problemer med å sette seg inn i andres posisjon. En fortolkende og selvreflekterende holdning kan bidra til en rikere forståelse av egen dialogisk praksis, uten at den i øyeblikket gir oppskrift for hvordan den kan forbedres. Dette er også i tråd med McLeans undersøkelse av kompetente førskolelæreres praksis⁷⁰

Hva med å lære opp pedagoger i metoder for god kommunikasjon? Jeg ser en fare i at førskolelærer ensidig trenes i kommunikasjonsmetoder som de forventes å praktisere, uten at disse er satt i sammenheng med teori og filosofisk grunnlags tenkning. En mulighet er at de blir redusert til "teknikere" eller funksjonærer som blir redskaper for andres intensjoner; og på den måten blir et lett bytte for pedagogiske tilbudspakker og programmer. En annen fare er at såkalte "gode kommunikasjon" kan komme til å fungere mot sin hensikt hvis den ikke er integrert i personen og koblet til et grunnleggende verdisyn. Som drøftet tidligere er det dilemmaer og motsetninger bygget inn i relasjonsarbeidet, og det som tilsynelatende virker veldig bra kan ved nærmere refleksjon bli mer problematisk (jfr. 10.4.2).

I den grad praktikernes oppmerksomhet primært rettes mot hva man **bør** gjøre, og lage planer for hvordan de "riktige" væremåtene skal settes ut i livet, så ledes oppmerksomheten bort fra å være observant i forhold til barns metakommunikasjon. Ved å fokusere på det programmatisk riktige, formidles implisitt at noe er feil og uriktig, noe som i neste omgang innbyr til en konstant vurdering, med tilhørende mulighet for nedvurdering.

I den grad studenter læres opp til å bli opptatt av å handle/kommunisere "riktig", og prøver å holde evt. ledsagende nedvurderingsfølelse på avstand, kan det paradoksalt nok føre til at de i dialogen med barn blir fjernere og mindre åpen for det barna bringer fram. Og hva med om barna ikke reagerer som forventet, til tross for gode intensjoner og forsøk på å følge riktige metoder for godt samspill. Hva vil da skje med pedagogen? Blir hun skuffet, i villrede, enda mer ivrig evt. insisterende på å gjøre det godt, sette sine gode intensjoner ut i livet, og ditto mindre åpent tilstedeværende i forhold til det barnet uttrykker? Det som fra voksnes side var intendert som et forsøk på å skape et godt samspill kan altså i praksis oppleves av barnet som det motsatte, nemlig en dialog hvor det ikke er plass til barnets selvstendige bidrag. Slik kan vi spekulere på om det å bli for opptatt av å få gjennomført sin "gode samspillmålsetting" nettopp kan føre til at det som skjer i praksis ikke blir så godt, verken for den voksne eller ut fra barnets perspektiv.

⁶⁹ Nerdum (1997:84)

⁷⁰ McLean (1991: 190). "It is interesting to note that both Brenda and Nan paid close attention to feedback on their own actions. They scrutinized their interactions with children and continually questioned their specific actions and beliefs about appropriate teaching strategies"

Den prosessuelle forståelsen av dialogen som legges fram her, er altså lite forenlig med forsøk å lage metoder som foreskriver kommunikasjonsmåter i den ”gode dialog/samtale”. I den grad undersøkelsen peker i retning av **metodisk tenkning**, er det **mot observasjon av samspillsepisoder og eksempler - og refleksjon i etterkant**; ikke mot didaktiske verktøy, som foreskriver hvordan man bør handle/kommunisere. Det er altså ikke metode forstått som et redskap for å planlegge, og skape orden, og som kan legitimeres ved at den har så stor effekt, for å si det med Løvlie.⁷¹ Ut fra denne forståelsen blir metode et systematisk forsøk på å skape mening ut fra det som erfares, en prosess hvor en forsøker å forstå i retrospekt, inkludert å se og innrømme feil eller misforståelser. Denne type observasjons- og refleksjonsarbeid ligner mer på Løvlies⁷² beskrivelse av metode som en besværlig erkjennelsesvei; en vandring som forutsetter både tålmodighet og utholdenhet. Denne metodeforståelse står i kontrast til oppskriftstenkning og forventninger om å få raske løsninger på vanskelige problem.

I sin drøfting av teori og metoder som er relevant i forhold til utdanning av sosionomer, kritiserer Nerdrum⁷³ tenkningen om ”den gode relasjon ” slik denne brukes for å forstå hjelper-relasjoner. Et av problemene han peker på er at det kan være vanskelig å få integrert tenkningen i lys av dagens undervisningsmetoder, et forhold som også er overførbart til utdanningen av pedagoger. Nerdrums poeng er: ”Med dagens undervisningssystemer med forelesninger i ”grupper” opp mot 100 personer, er faren stor for at kunnskapen om relasjoner kan bli påtatt kunnskap og forbli ord, begreper og modeller i et interessant teoretisk univers. Jeg er redd for at orienteringen mot den gode relasjon med sin intuitive appell og etiske høyverdighet, i for liten grad utfordrer til å integrere teoretiske prinsipper i praktisk handling.”⁷⁴ Overført til utdanning av førskolelærere deler jeg Nerdrums bekymring om at forståelsen av begreper som anerkjennelse og empati kan bli til overfladiske ord og grunn kunnskap. Dette kan lett skje hvis kunnskapen bare blir formidlet via forelesninger og bøker og ikke blir bearbeidet i tidkrevende prosesser basert på observasjon av egne og andres samspill, et møysommelig refleksjons- og diskusjonsarbeide.

10.7.2 Refleksjon over den voksnes rolle som dialogpartner

For å forstå mer av hva som inngår i en anerkjennende dialog, må pedagoger være villig til å se på seg selv og reflektere over dialogingredienser på detaljplanet, samt undersøke om hun eller han ubevisst bærer på normer og tradisjoner som bidrar i retning av at barn blir devitalisert, både følelsesmessig og tankemessig. I utdanning av pedagoger og etterutdanning av barnehagepersonale må de utfordres til å reflektere over det som skjer i samspillet ut fra mange innfallsvinkler. Carson⁷⁵ argumenterer for at selverkjennelse inngår som sentralt i skikkethet i førskolelæreryrket. I et pedagogisk landskap hvor dialogen primært har vært forstått som et instrument for å nå et mål, tror jeg at det å begynne å dvele ved og være observant i forhold til samspillmåter i kortvarige dialoger - i stedet for ensidig å fokusere på didaktisk planlegging, innhold, pedagogiske mål og produkter - er et skritt i retning av å forstå

⁷¹ Løvlie (1995:284) ” The method does not justify itself by its effects, but by showing its relevance. Method is quite literally *methodos*, or the pathway of contradictory experiences.”

⁷² Løvlie (1979:70). Se også Røtnes(1989).

⁷³ Nerdrum (1997)

⁷⁴ Ibid:86

⁷⁵ Carson (1999)

hva det innebærer å møte barn som likeverdige subjekter med rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden.

Et nivå er å bli mer observant på detaljer i **det aktuelle dialogiske møte her og nå**. Ved å ta utgangspunkt i konkrete, observerte samspillsepisoder, kan det stilles spørsmål som for eksempel: hvordan brukes oppmerksomheten? Hvordan svares det i forhold til metakommunikative signal og opplevelsesaspektet? Hva med spørsmål - hva slags type spørsmål stilles og hvor mye plass har de? Evt. hvordan kommer vurderende kommentarer til uttrykk? Gir dialogen rom for at barn kan uttrykke og selv ta stilling til det de erfarer?

En annen innfallsvinkel er å se på hvordan ulike **delprosesstema** rommes og uttrykkes innenfor den enkelte dyaden. Tatt i betraktning av hvor viktig lekende interaksjoner er, er det grunn til å se kritisk på om hvordan dette temaet taes vare på innenfor dialogen med de enkelte barna. Eller hva med grensesetting – hvordan kommuniseres det i delprosesser som handler om dette?

Som pekt på i kapittel 9, kan dialogen med et barn bli kvalitativt forskjellig rundt ulike delprosesstema. En implikasjon av dette er at hvis en vil jobbe med å utvikle samspillet innen utvalgte dyader, kan det være nyttig å se på rundt hvilket delprosesstema relasjonen er mest uttrykksfull og gjensidig. Med et barn som bruker lite ord og er vanskelig å trekke inn i samtaler, peker observasjoner mot at det kan være fruktbart å ta utgangspunkt i en annen del av relasjonen og utvikle samspillet derfra. I Kristins tilfelle for eksempel, syntes lekende samspill og dialog rundt praktiske oppgaver å skape et bedre utgangspunkt for å dele opplevelser, enn samtaler. Når samspillet med et barn oppfattes som problematisk, er det også nyttig å tenke delprosess- i stedet for å kategoriserer hele relasjonen eller barnet som en viss type. Det er en måte å avgrense problemet, en tenkning som gir mulighet for å holde blikket på positive aspekter parallelt med problematisk samspill innenfor samme relasjon.

Refleksjon i forhold til **individuelle kjennetegn** er en annen inngangsport til å forstå mer om egen rolle som dialogpartner. Som drøftet i kapittel 9, kan det dyadiske samspillet få noe ulikt preg avhengig av hvordan barna trer fram i en gruppesammenheng, og de individuelle forskjellene viser hvor nødvendig det er med selvrefleksjon fra voksnes side. Hvis vi tar utgangspunkt i samspillsgrupperingene i kapittel 9, tenker jeg at selvrefleksjon er nødvendig av følgende grunner:

- enkelte samspill ala gruppe 1 er lett å bli tiltrukket og "forført" av, fordi barna er klare kommunikasjonsmessig, deler mye av seg selv og "lette" å forholde seg til innenfor dialogens rammebetingelser i barnehagen;
- andre samspill ala gruppe 2 viser noe av den forandringen man kan oppleve over tid. Men fordi dialogen går strevsomt og tungt i begynnelsen, kan det være fristende å trekke seg eller bli tilbakeholden fordi kommunikasjonsignalene er uklare og vanskelig å forholde seg til;
- samspill som ligner på gruppe 3 kan være lett å vike unna, overse evt. definere negativt, fordi de av ulike grunner oppleves krevende å delta i.

Uten en bevisst holdning ang. hvordan en bruker sin oppmerksomhet i forhold til ulike barn i gruppa, vil den voksne lett kunne komme inn i en reaktiv rolle, og bli påvirket av de ulike barnas samspillsstil på måter en ikke selv har oversikt over. Bevissthet om ulikheter i samspillsstil er nødvendig for å motvirke mer eller mindre ubevisste preferanser evt. vegringsopplevelser, og sørge for at ikke noen barn på grunn av ureflekterte holdninger hos personalet faller helt utenfor, eller at andre blir forfordelt når det gjelder å få mulighet til å bli

sett og hørt.

Selvrefleksjon i forhold til **pedagogiske tradisjoner eller kulturelle normer**, er også nødvendig for å forstå mer om hvordan dialogen fungerer. Som pekt på i tidligere drøftinger kan normer om likhet og rettferdighet nedfelles i kommunikasjonshandlinger som innsnevrer dialogen. Å bli klar over hvordan samfunnsmessig nedvurdering av barnehagearbeid evt. preger egne holdninger kan også være opplysende. Drøfting av det særegne ved pedagogens/barnehagepersonalets rolle til avgrensning fra lærer og foreldre, er en annen nødvendig bevisstgjøringsdimensjon. Tradisjonelle forestillinger om læring kan også være med å bidra til ensidig rollefordeling og fjernhet i relasjonen.

Oppsummeringsvis kan det være på sin plass å minne om at utvikling av egen rolle som dialogpartner er en prosess som tar tid. Grunnleggende holdninger forandres ikke "over natta". Å integrere forståelsen av et fenomen som anerkjennelse, er en erkjennelsesvei preget av både motstand, paradokser, tvil og fortvilelse parallelt med innsikter og mening.

AVSLUTNING

Arbeidet med denne avhandlingen har strukket seg over lang tid, og det som legges fram her er et resultat av mange sammenflettede og gjentagende prosesser som har virket inn på hverandre. Eksempelvis: igjen og igjen dro jeg ut i barnehagene for å observere; runde etter runde ble videofilmene og deretter det transkriberte materialet gjennomgått; gang på gang gikk jeg til de teoretiske kildene og skiftet perspektiv på analysene slik at nye aspekter kom i fokus; gang på gang revurderte jeg hva som var den mest fruktbare framstillingsform. Alle disse rundene lar seg vanskelig gjengi i dette sluttproduktet. Framstillingen her vil måtte virke enklere tenkt og gjort enn alle krokveier, avsporinger og oppover og nedoverbakker som har preget arbeidet. Beskrivelsen av erfaring som tvilens og fortvilelsens vei,⁷⁶ fanger inn mye av den erkjennelsesprosessen som ligger til grunn for avhandlingen.

Men langs denne slitsomme erfaringens vei har jeg også hatt opplevelser som har revet meg med og fått meg til å føle at jeg var i en helt annen verden. I deltagelsen i barnehagen og foran videoskjermen har jeg blitt involvert i kaskader av latter, og uendelig fascinert av den poesien som finnes ”gjemt” eller ligger latent i barns liv. I anerkjennende møter trer hverdagslivets vanlige grenser i bakgrunnen. I den bevegelige åpenheten mellom voksne og barn oppheves vante kategorier; hvem som er barn og hvem som er voksen blir visket ut et øyeblikk; hva som er en appelsin og hva som er en vakker sol kan ikke skilles, og et måltid og en utforskerferd viser seg å være det samme. I det åpne dialogiske rommet er muligheten tilstede for å sette nye ord både på måltider, appelsiner og mennesker.

Selvrefleksjon inngår altså i validitetsproblematikken i denne typen kvalitativt fortolkende forskning. Både i relasjonen til data, i analysearbeidet og i forhold til framstillingsform, blir forskeren utfordret til å se på seg selv, og de forutsetninger hun/han selv skaper for det som kommer fram. Dette har også preget denne forskningsprosessen, hvor det har skjedd mange forandringer underveis. Selv om jeg startet i en posisjon med vekt på subjektivitet, gir det mening å si at forståelsen endret seg i retning av en posisjonering som kan ligne på den Lind beskriver, som en bevegelse fra ”fra ”objektivitet” til ”solidaritet””.⁷⁷ Fra i utgangspunktet å beskrive dialogprosessene fra en teoretisk ”utenfra-posisjon”, har jeg beveget meg mot å forstå mer av dialogen fra deltagerens perspektiv, både barn og førskolelærers. Som redegjørt for underveis skjedde det blant annet gjennom selvkritikk i forhold til egen teoriforståelse og prosjektskisse, gjennom å gå inn i diskusjon med folk fra praksisfeltet, og etter hvert se tydeligere hvordan dialogprosessene kunne forstås både i lys av rammebetingelser i barnehagen og i lys av normer i kulturen.

Mest av alt har ulike drøftinger og runder underveis bekreftet at de observerte dialogprosessene ikke eksisterer som faste størrelser der ute (f.eks. på videoen eller i barnehagen), uavhengig av observatøren. Erfaringene har illustrert prinsippet om at det vi ser påvirkes av relasjonen mellom den som observerer og det som blir observert, og at dialogprosessene rommer mange ”sannheter”. Det som legges fram her er et forslag blant flere mulige.

⁷⁶ Løvlie (1979:76)

⁷⁷ Lind (2001:59)

Litteratur

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. J. (2001). *Samspill og læring i familiebarnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology*. London: Sage Publications.
- Andresen, R. (1995). *Kjønn og kultur* (Doktoravhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Aukrust, V. (1997). Hva har du gjort i barnehagen i dag da? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 37, 997-1009.
- Aukrust, V. G. (1996). Learning to talk and keep silent about everyday routines - a study of verbal interaction between young children and their caregivers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(4), 311-324.
- Bae, B. (1984). "Skal jeg si deg hva jeg gjorde i morgen!" - om det interessante i det alminnelige (Rapport fra en studiepermisjon). Oslo: Barnevernsakademiet i Oslo.
- Bae, B. (1985). Hvor er opplevelsen? Rapport fra et forprosjekt, *Barnevernsakademiets skriftserie* (4). Oslo.
- Bae, B. (1986). Observasjon i barnehagesammenheng - en problematisering. In R. Pettersen & M. Lande & J. B. Lie (Eds.), *Ny kunnskap på barnehagesektoren del 1* (pp. 211-222). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1987a). *Aspects of participant observation in the day care context*. Paper presented at the Symposium for Qualitative Research in Psychology, Perugia, Italy.
- Bae, B. (1987b). Selvutvikling og relasjonserfaringer i barnehage. *Nordisk Pedagogikk*(3), 140-150.
- Bae, B. (1988a). Relationship experiences and self-development in day care centers - a pilot study. In K. Ekberg & P. E. Mjaavatn (Eds.), *Growing into a Modern World, Proceedings* (Vol. 1, pp. 246-263). Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Bae, B. (1988b). Methodological issues concerning naturalistic observations in pre-school institutions: Barnevernsakademiet i Oslo.
- Bae, B. (1988c). Barns livsutfoldelse og voksnes kommunikasjon. *Debuttserien for barnehagefolk*(4), 72-81.
- Bae, B. (1990). Fokus på kommunikasjonsprosesser mellom førskolelærer og barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(4), 187-196.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. In B. Bae & J. E. Waastad (Eds.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (pp. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996a). *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (1996b). The child as a learner in preschool institutions. In E. Befring (Ed.), *Teacher education for equality: papers from the 20th annual conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE)* (pp. 152-158). Oslo: Oslo College.
- Bae, B. (2001). *Qualitative Aspects of Dialogue between Children and Adults in Preschool Institutions*. Paper presented at the 23rd World Congress of OMEP, Santiago de Chile.
- Bae, B., & Waastad, J. E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon. In B. Bae & J. E. Waastad (Eds.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (pp. 9-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barth, B. M. (1995). The role of contexts and interactions in the child's construction of knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3(1), pp 73- 84.
- Baxter, L., & Montgomery, B. M. (2000). Rethinking Communication in Personal Relationships from a Dialectical Perspective. In K. Dindia & S. Duck. (Eds.), *Communication and Personal Relationships* (pp. 31-53). New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Benjamin, J. (1987). The decline of the oedipus complex. In J. Broughton (Ed.), *Critical Theories of Psychological Development* (pp. 211-244). New York/London: Plenum Press.
- Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love*. New York: Pantheon Books.
- Benjamin, J. (1990). An outline of intersubjectivity: the development of recognition. *Psychoanalytic psychology*, 7(supplement), 33-46.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-80.
- Bjerke, L. (2001). *Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger med voksne i barnehagen* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk): Avd. for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Bjerke, L. (2003). Barns selvbestemmelse og kommunikative kompetanse. In J-E. Johansson & A. Furu (Eds.), *Barnehagekunnskap i forandring* (pp. 74-83). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bjerrum Nielsen, H. (1994). Seductive Tescts With Serious Intentions. *Educational Researcher*, 4-12.
- Blumberg, S., & Izard, C. (1991). Patterns of Emotion Experiences as Predictors of Facial Expressions of Emotion. *Merril-Palmer Quarterly*, 37(1), 183-198.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2002). Introduction. In S. Blum-Kulka & C. E. Snow (Eds.), *Talking to adults. The*

- Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition* (pp. 1-12). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bochner, A., Ellis, C. & Tillman-Healy, L. (1998). Mucking Around Looking for Thruth. I B. Montgomery & L. Baxter (Eds.), *Dialectical Approches to Studying Personal Relationships*, (pp.41-62), Mahawah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Borge, A. I. H. (1998). *Barnets verd og barnehagens verdier. En kunnskapsanalyse*. Oslo: Avd. for samfunnsmedisin. Statens Institutt for folkehelse.
- Broughton, J. M. (Ed.). (1987). *Critical theories of psychological development*. New York/London: Plenum Press.
- Bruner, J. (1980). *Under five in Britain*. London: Grant McIntyre.
- Bråten, S. (1998). Introduction. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching. The dialogical relation*. New York/London: Teachers College Press.
- Buzzelli, C. A. (1995). Teacher -child discourse in the early childhood classroom: A dialogical model of self-regulation and moral development. In S. Reifel (Ed.), *Social contexts of early developmental & education. Advances in early education and day-care* (Vol. 7, pp. 271-294). London: Jai-Press.
- Buzzelli, C. A. (1996). The moral implications of teacher - child discourse in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 515-534.
- Børstad, M. (1992). Intersubjektivitet i lys av dialektisk relasjonsteori. In B. Bae & J. E. Waastad (Eds.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (pp. 114-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Camras, L., & Sachs, V. B. (1991). Social Referencing and Caretaker Expressive Behavior in a Day Care Setting. *Infant Behavior and Development*, 14, 27-36.
- Canella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social Justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Canella, S. (1993). Learning through social interaction: shared cognitive experiences, negotiation strategies and joint concept construction for Young Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 427- 444.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 432-463). New York: Mac Millan Publishing Company.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman.
- Cestari, M.-L. (1997). *Communication in Mathematics Classrooms - a dialogical approach* (Dr.Philos Thesis). Oslo: Faculty of Education, University of Oslo.
- Cicognani, E., & Zani, B. (1992). Teacher - children interactions in a nursery school: an exploratory study. *Language and education*, 6(1), 1-12.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158.
- Corsaro, W. (1981). Entering the Child's world - Research Strategies for Field entry and Data Collection in a Preschool Setting. In J.Green & C.Wallat (Eds.), *Etmography and Language in Educational settings* (pp. 117-146). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Corsaro, W. (1982). Something old and something new. *Sociological Mehtods and Research*, 11(2), 145 - 166.
- Crahay, M., & Delhaxe, A. (1991). How do preschool teacher's requests influence childrens behaviors? *Teaching & Teacher Education*, 7(3), 221-239.
- Cross, T. (1989). Teacher talk in preschool settings. *Early Child Development and Care*, 52, 133-146.
- Dencik, L. (1998). Modernisation - A Challenge to Early Childhood Education: Scandinavian Experiences and Perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 19-33.
- Dencik, L., Backström, C., & Larson, E. (1988). *Två barndomsvarlder*. Stockholm: Esselte Studium.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1991). Preschool talk: patterns of teacher- child interaction in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 20-29.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3 ed.) (pp 392-431). New York: MacMillan.
- Dunn, L. (1993). Proximal and Distal Features of Day care Quality and Children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 9-30). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., & Igländ, M.A. (2001). Vygotskji og sosiokulturell teori. I O.Dysthe. (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 73-90). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Edwards, A. (1988). Power games in early education. *Early Child Development and Care*, 34, 143-149.

- Eide, B., & Winger, N. (1994). *"Du gleder deg vel til å begynne på skolen!"* Oslo: Barnevernsakademiets Skriftserie.
- Elbers, E., Maier, R., Hoeckstra, T., & Hoogsteder, M. (1992). Internalization and adult-child interaction. *Learning & Instruction*, 2, 101-118.
- Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Adult - child relationships in early childhood programs. *Young Children*, November, 69-78.
- Elkind, D. (1997). The death of child nature. Education in the Postmodern World. *Phi Delta Kappan*, 79(3), 241-245.
- Engelsrud, G. (1990). *Kjærlighet og bevegelse. Fragmenter til en forståelse av en fysioterapeutisk yrkesutøvelse*. (SIFF - Helsetjenesteforskning rapport nr. 1) Oslo.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3 ed., pp. 119-161). New York/London: MacMillan Publishing Company.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. L. Compe & W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). San Diego, New York m/ fl.: Academic Press.
- Fendler, L. (2001). Educating Flexible Souls. The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. In K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.), *Governing the Child in the New Millenium* (pp. 119-142). New York: Routledge.
- Fischer, U., & Madsen, B. L. (2002). *Se her! om barns oppmerksomhet og førskolelærerens rolle*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Foley, D. (2002). Critical ethnography: the reflexive turn. *Qualitative Studies in Education*, 15(5), 469-490.
- Frantzen, U. (1992). Om erkjennelse og forskning. In B. Bae & J. E. Waastad (Eds.), *Erkjennelse og anerkjennelse*. (pp.227-244) Oslo: Universitetsforlaget.
- Garland, C., & White, S. (1980). *Children and day nurseries*. London: Grant McIntyre.
- Geekie, P., & Raban, B. (1994). Learning language at home and school. In C. Gallaway & B. Richards (Eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition* (pp. 153-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goelman, H., & Pence, A. R. (1988). Children in three types of day care: daily experiences, quality of care and development outcomes. *Early Child Development and Care*, 33, 67-76.
- Gönci, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99-116.
- Gönci, A., & Weber, E. (2000). Preschoolers' Classroom Activities and Interaction with Peers and Teachers, *Early Education & Development* (Vol. 1, pp. 93-107).
- Graue, M. E., & Walsh, D. (1995). Children in Context: Interpreting the Here and Now of Children's Lives. In J.A.Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood settings* (pp. 135-154). Westport, CT: Praeger.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gurevitch, Z. (2001). Dialectical dialogue: the struggle for speech, repressive silence, and the shift to multiplicity. *The British Journal of Sociology*, 52(1), 87-104.
- Guss, F. (2000). *Drama Performance in Childrens Play Culture: The Possibilities and Significance of Form* (Dr. Arts Degree). Trondheim: Faculty of Arts, NTNU.
- Hadley, P. A., Wilcox, K. A., & Rice, M. L. (1994). Talking at school: teachers expectations in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 111-129.
- Hafstad, R. (1998). Utviklingsstøttende dialoger. In I.M.Helgeland (Ed.), *Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (pp. 135-159). Oslo: Kommuneforlaget.
- Hall, E. T. (1989). *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Doubleday.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Oslo: J.W.Cappelens forlag.
- Hansen, B. R. (1991a). Intersubjektivitet: Et nytt utviklingspsykologisk perspektiv? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*(28), 568-578.
- Hansen, B. R. (1991b). Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*(28), 779-788.
- Hansen, B. R. (1996). Den affektive dialogen i psykoterapi med barn. In M. Kjær (Ed.), *Skjønner du? Kommunikasjon med barn* (pp. 79-96). Oslo: Kommuneforlaget.
- Hansen, B. R. (2003). Innledning. In D. N. Stern . *Spedbarnets interpersonlige verden* (pp. 9-26). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Harding, C. G., Kromelow, S., Stilson, S., & Touris, M. (1995). First Partnerships: The co-construction of institutional communication. *Early Child Development and Care*, 111, 19-33.

- Hatch, A. (1998). Qualitative Research in Early Childhood Education. In B. Spodek & O. Saracho & A. Pellegrini (Eds.), *Issues in Early Childhood Educational Research* (pp. 49-75). New York: Teachers College Press.
- Haug, P. (1992). *Educational Reform by Experiment*. Stockholm: HLS Forlag.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan*. (Skolverket, Forskning i fokus nr 8) Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Haugen, G. Ø. (1995). *Om å eie opplevelsen - en analyse av maktforhold i den terapeutiske relasjon* (Hovedfagsoppgave). Oslo: Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om anvandning av videoinspelning i feltarbeide. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-42.
- Heshusius, L. (1994). Freeing Ourselves From Objectivity: Managing Subjectivity or Turning Toward a Participatory Mode of Consciousness? *Educational Researcher*, 23(3), 15-22.
- Hestenes, L. L., Kontos, S., & Bryan, Y. (1993). Children's Emotional Expression in Child Care Centers of Varying Quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 295-307.
- Hildershavn, A.-M. (1999). *På sporet av barns humorskapning i barnehagen* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk): Avd. for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Hildershavn, A. M. (2003). Barns humorskapning i barnehagen. In J.-E. Johansson & A.Furu (Eds.), *Barnehagekunnskap i forandring* (pp. 35-42). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards Understanding Relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1992). Human Social Development: An Ethological/Relationship Perspective. In H. McGurk (Ed.), *Childhood Development: Contemporary Perspectives* (pp. 13-29). Hove/Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition*. Oxford: The Polity Press.
- Hoogsteder, M., Maier, R., & Elbers, E. (1998). Adult-child interaction, joint problemsolving and the structure of cooperation. In M. Woodhead & D. Faulkner & K. Littleton (Eds.), *Cultural Worlds of Early Childhood* (pp. 178-195). London: Routledge.
- Horn Ratner, H., & Stettner, L. J. (1991). Thinking and feeling: Putting Humpty Dumpty together again. *Merry Palmer Quarterly*, 37, 1-26.
- Howe, K. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100(2), 236-256.
- Howe, K. (1998). The Interpretive Turn and the New Debate in Education. *Educational Researcher*, 27(8), 13-20.
- Howe, K., & Eisenhart, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational Researcher*, vol 19, no 4, 2-9.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992a). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*(63), 859-866.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992b). Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments. *Child Development*, 63, 867- 878.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: changes in teachers and in teacher - child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D., & Myers, L. (1988). Attachment and Child Care: Relationships With Mother and Caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Hughes, M., & Westgate, D. (1990). Activities and the quality of pupil talk in nursery and reception classes. *Education*(June), 3 -13.
- Hughes, M., & Westgate, D. (1998). Teachers and other adults as talk partners for pupils in nursery and reception classes. In M. Woodhead & D. Faulkner & K. Littleton (Eds.), *Cultural worlds of early childhood* (pp. 214-222). London: Routledge, The Open University.
- Hundeide, K. (1993). Intersubjectivity and Interpretive Background in Children's Development and Interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 439-450.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 151-172). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jaccobi, A. (1991). *Omsorgsarbejde og omsorgsformer i daginstitutionen*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jackson, P. W. (1971). The way teachers think. In G. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice* (pp. 10-34). London: Scott, Foresman & Co.
- Jackson, P. W. (1987). In search of the hidden message. *Nordisk Pedagogik*(3), 170-176.

- Jackson, P. W. (1990). Looking for Trouble: On the Place of the Ordinary in Educational Studies. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative Studies in Education. The Continuing Debate* (pp. 153-170). New York: Teachers College Press.
- Jansen, T. (1999). *Barnehage - verken eller?* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk). Oslo: Avd. for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Johannesen, N. (2002). *"Det glemte språket". Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk): Avd. for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Johannessen, E. (1992). Kritisk analyse av norsk barnehagepedagogikk - med særlig vekt på spesialpedagogiske perspektiver. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(3), 122-132.
- Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction, Teachers' strategies for Working with Childrens' Morality. *Early Child Development and Care*, 172, 203-221.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Skolverket, Forskning i fokus nr 6) Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Karlsen, T. (1993). *Voksnes forhold til barns lek* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk): Barnevernsakademiet i Oslo.
- Kärby, G. (1980). *Dialogpedagogik- vision och verklighet*: Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs Universitet.
- Kärby, G., & Giota, J. (1994). Dimensions of Quality in Swedish day care centers - an analysis of the early childhood environment rating scale. *Early Child Development and Care*, 104, 1-22.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Klein, P. (1989). *Formidlet læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klerfelt, A. (2002). *Var ligger forskningsfronten: 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*. (Skolverket, Forskning i fokus) Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Knupfer, A. M. (1996). Ethnographic Studies of Children: the difficulty of entry, rapport, and presentations of their worlds. *Qualitative Studies in Education*, 9, 135-149.
- Kolsrud Finnøy, E. (1992). Den terapeutiske arvesynd. In B. Bae & J. E. Waastad (Eds.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (pp. 93-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kontos, S., & Dunn, J. (1993). Caregiver practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality. *Advances in Early Education and Day Care*, 5, 53-74.
- Kontos, S., & Wilcox - Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: why are they so important? *Young Children*(January), 4-12.
- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). Indledning. In R.Slagstad & O.Korsgaard & L. Løvlie (Eds.), *Dannelsens forvandlinger* (pp. 9-36). Oslo: Pax forlag.
- Kugelmass, J.-W., & Ross-Bernstein, J. (2000). Explicit and Implicit Dimensions of Adult-Child Interactions in a Quality Child care Center. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 19-27.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. In S. Kvale (Ed.), *Issues of validity in qualitative research* (pp. 73-92). Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (1974). *Daghem, forvaringsplats eller barmiljö?* Stockholm: Prisma
- Lafferty, A.-L. (1981). Utvikling av en kvalitativ metode til studiet av en ektefelleinteraksjon. *Nordisk Psykologi*, 33(2), 122-134.
- Lafferty, A.-L., & Gulbrandsen, O. R. (1980). Ektefellevalg og ektefelleinteraksjon - en presentasjon og kritikk av teorier på området. *Fokus på familien*(1), 28-40.
- Laing, R. D. (1978). *Self & Others*. Middelsex, England: Penguin Books.
- Lampert, M. (1985). How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- Lampert, M. (1990). When the Problem is not the Question and the Solution is not the Answer: Mathematical Knowing and Teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Larsen, T. (1983). Bønder i byen. På jakt etter den norske konfigurasjon. In A. M. Klausen (Ed.), *Den norske væremåten* (pp. 15-44). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitative studier. In B. Starri & P. G. Svensson (Eds.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (pp. 163-188): Lund: Studentlitteratur.
- Leavitt, R. (1995a). The Emotional Culture of Infant-Toddler Day Care. In J. A. Hatch (Ed.), *Qualitative Research in Early Childhood Settings* (pp. 3-21). Westport: Praeger Publishers.
- Leavitt, R. (1995b). Infant Day Care Research. Limitations and Possibilities. In S.Reifel (Ed.), *Advances in Early Education and Care* (Vol. 7, pp. 155-178). London: JAI Press.

- Leavitt, R., & Powers, B. M. (1989). Emotional socialisation in the postmodern era: Children in day care. *Social Psychology Quarterly*, 52(1), 35-43.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd* (Doktoravhandling). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lenz Taguchi, H. (2001). *Hundra år av observation och dokumentation i förskolan*. Stockholm: HLS Forlag.
- Lera, M. J., Owen, C., & Moss, P. (1996). Quality of Educational Settings for Four-year olds Children in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(2), 21-32.
- Lerman, S. (1996). Intersubjectivity in mathematics learning: A challenge to the radical constructivist paradigm? *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(2), 133-150.
- Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Lind, U. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning: en kunskapsöversikt*. (Skolverket, Forskning i fokus), Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Lindahl, M. (1996). *Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld* (Doktoravhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lomax, H., & Casey, N. (1998). Recording Social Life: Reflexity and Video Methology. *Sociological Research Online*, 3(2).
- Lynch, E., Widley, R. R., & Johnson, J. R. (1988). Teacher languages styles in early childhood education. *Teacher Education and Special Education*, 11(1), 20-24.
- Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, FEI avdelingen.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- Løvlie, A.-L. (1981). Utvikling av en kvalitativ metode til studiet av ektefelleinteraksjon. *Nordisk Psykologi*, 33(2), 122-134.
- Løvlie, A.-L. (1982a). Part process analysis: toward a new method for studying interaction. *Journal of Phenomenological Psychology*, 4, 261-273.
- Løvlie, A.-L. (1982b). *The self - yours, mine our ours?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, A.-L. (1982c). *The self of the therapist, stagnation and movement in psychotherapy*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1979). Dialektikk og pedagogikk. *Oppland distriktshøgskole: skrifter*, 22.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, L. (1992a). Moralen og forholdet til de andre. I B.Bae & J.E.Waastad (Eds.) *Erkjennelse og Anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. (pp. 190-210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1992b). Pedagogisk filosofi. In E.Dale (Ed.), *Pedagogisk filosofi* (pp. 13-34). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løvlie, L. (1993). Of rules, skills and examples in moral education. *Nordisk Pedagogikk*(2), 76-91.
- Løvlie, L. (1995). On the Educative Reading of Hegel's Phenomenology of Spirit. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(4), 277-294.
- Løvlie, L. (1997). The Uses of Examples in Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, 31(1), 409-425.
- MacMillan, A. (1998). Responsiveness as a Viable Interpersonal Relation in Teacher-Directed Discourses. *Early Child Development and Care*, 140, 95-113.
- Malmö, B. (1988). *Å arbeide i barnehagen*. Oslo: Barnevernssakademiets Skriftserie.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn, Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Oslo: Det norske samlaget.
- Mauritzon, U., & Säljö, R. (2003). Ja vil va Samba å du ä Nala - barns kommunikasjon och koordination av perspektiv i lek. In E. Johanson & I. S. Pramling (Eds.), *Förskolan - barnets första skola!* (pp. 159-196). Lund: Studentlitteratur.
- McGurk, H., Caplan, M., Hennesey, E., & Moss, P. (1993). Controversy, Theory and Social Context in Contemporary Day Care research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(1), pp3-23.
- McLean, S. V. (1991). *The Human Encounter*. London: The Falmer Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1998). The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues. *Human Development*, 41, 245-269.
- Mercer, N. (2002). Developing Dialogues. In G.Wells & G.Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st Century* (pp. 140-153.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Misgeld, D., & Jardine, D. W. (1989). Hermeneutics as the Undisciplined Child: Hermeneutic and Technical Images of Education. In M. J. Packer & R. B. A. Addison (Eds.), *Entering the Circle - Hermeneutic Investigation in Psychology* (pp. 259-273). Albany: State University of New York Press.

- Montgomery, B. M., & Baxter, L. A. (1998). Introduction. In B. M. Montgomery & L. A. Baxter (Eds.), *Dialectical Approaches to Studying Relationships*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mjøklebust, L. (1990). *Hva kan en god førskolelærer?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar. Interaksjonsmønster på förskola mellan pedagoger och de yngste barnen i et genusperspektiv* (Doktorgradsavhandling). Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Nerdrum, P. (1997). Hvor god er "den gode relasjon"? In B. R. Olsen & V. Bunkholt (Eds.), *Barnevernet- mangfold og mening* (pp. 67-89). Oslo: Tano Aschehoug.
- Nergård, J.-I. (1993). Noen problemer i pedagogisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(6), 342-347.
- Nichols, A., & Kirkland, J. (1996). Maternal Sensitivity: A Review of the Attachment Literature Definitions. *Early Child Development and Care*, 120, 55-65.
- Oberhuemer, P. (2000). *Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centres: Emerging Profiles in Four European Countries*. Available: <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/oberhuemer.html> [2, 2].
- Odelfors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd - om villkoren för flickors och pojkaras kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet.
- Ogilvy, C. (1992). How might psychological research findings be applied to increase the effectiveness of nurseries as learning contexts? *Early Child Development and Care*, 81, 65-75.
- Ogilvy, C., Boath, E. H., Cheyne, W. M., Jahoda, G., & Schaffer, H. R. (1992). Staff- child interaction styles in multi- ethnic nursery schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 85-97.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The Specific Professional Nature of Early Years Education and styles of Adult/Child Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 57-72.
- Orsolini, M., & Pontecorvo, C. (1992). Childrens Talk in Classroom Discussions. *Cognition and Instruction*, 9, 113-136.
- Peräkylä, A. (1998). Reliability and Validity in Research Based on Tapes and Transcripts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research - Theory, Method and Practice* (pp. 201-220). London: Sage Publications.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The Prediction of Process Quality from Structural Features of Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R. C., Nimetz, S., & Bennett, E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-232.
- Pramling, I. S. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Raikes, H. (1993). Relationship Duration in Infant Care: Time with a High-Ability Teacher and Infant-Teacher Attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 309-325.
- Rammeplan for barnehagen. (1992). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Reason, P. (1995). Future participation. In P. Reason (Ed.), *Participation and Human Inquiry* (pp. 30-39). Sage Publications.
- Reithaug, T. (1984). Om analyse av språklig samhandling i pedagogiske situasjoner: Paper, Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning.
- Reithaug, T. (1987). Fra småbarn til elever. In S. Berentzen & B. Berggren (Eds.), *Barns sosiale verden*. (pp175-195) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Richardson, L. (1994). Writing - A Method of Inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 516-529). London: Sage Publications.
- Riegel, K. F. (1975). Toward a Dialectical Theory of Development. *Human Development*(18), 50-64.
- Riegel, K. F. (1976). The Dialectics of human development. *American Psychologist*, 10, 689-700.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (1993). Descriptive observations of adult facilitation of literacy in young children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 77-97.
- Rowan, J., & Reason, P. (1981). On making sense. In P. Reason & J. Rowan (Eds.), *Human Inquiry, a sourcebook of new paradigm research* (pp. 111-137). New York: John Wiley & Sons.
- Rubinstein Reich, L. (1994). Circle Time in Preschool: An Analysis of Educational Praxis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(1), 51-59.
- Røtnes, K. (1989). *Metode som erkjennelsens vei* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk): Barnevernsakademiet i Oslo.

- Sandve, A. M. (2000a). *Kvalitet i barnehagen - for hvem?* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk). Oslo: Avd. for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Sandve, A. M. (2000b). Vi har en plan - Om barns plass i kvalitetssatsningen i St. meld. Nr. 27 (1999-2000), Barnehage til beste for barn og foreldre. *BARN*(2), 33-54.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1-3-åringene i barnehage* (Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk). Oslo: Avd. for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Sandvik, N. (2001). Småbarns bidrag til barnehagens sosiale miljø. *BARN*(2), 21-42.
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Schaffer, H. R. (1984). *The Child's Entry into a Social World*. London: Academic Press.
- Schaffer, H. R. (1992). Joint Involvement Episodes as Contexts for Development. In H. McGurk (Ed.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives* (pp. 99-129). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwells Publishers.
- Schaffer, H. R. (1998). *Making decisions about children, Psychological Questions and Answers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Schaffer, H. R., & Lidell, C. (1984). Adult - Child Interaction under Dyadic and Polydyadic Conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 33-42.
- Schibbye, A.-L. L. (1984a). *Marital choice and interaction*: Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.
- Schibbye, A.-L. L. (1984b). *Anerkjennelse og forandring i psykoterapi. Prolegomenon* (Forskningsprospektus til NAVF). Oslo: Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.
- Schibbye, A.-L. L. (1985). Reifisering og vold - bidrag fra den kliniske psykologi til forståelse av konflikt og konfliktløsning. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 22, 239-247.
- Schibbye, A.-L. L. (1988). *Familien: tvang og mulighet - om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (1993). The role of "acknowledgment" in the resolution of a specific interpersonal dilemma. *Journal of Phenomenological Psychology*, 2, 175 - 189.
- Schibbye, A.-L. L. (1995a). Utvikling av personlig og teoretisk refleksjon: om studenters utdanning i psykoterapi. *Nordisk Psykologi*, 47(1), 29-44.
- Schibbye, A.-L. L. (1995b). *Interaction and repetition, Qualitative analyses of interacional sequences between couples in therapy*. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Anerkjennelse - en terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, 530 - 537.
- Schibbye, A.-L. L. (1997a). Å få øye på seg selv: om to begrepers betydning i den umulige profesjon. In S.Gullestad & M. Theophilakis (Eds.), *En umulig profesjon? Om opplæring i intensiv dynamisk psykoterapi* (pp. 105-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (1997b). Fra begrensning til avgrensning, synspunkter på grensesetting og barns utvikling av selvrefleksjon. In J.Jacobsen (Ed.), *Refleksive læreprosesser* (pp. 135-147). København: Forlaget Politisk Revy.
- Schibbye, A.-L. L. (1998). Å bli kjent med seg selv og den andre: om utvikling av selvrefleksivitet og endring i dialektisk relasjonsteori. In A. J. Anderson & B. Karlsson (Eds.), *Psykometri i endring - forståelse og perspektiv på klinisk arbeid* (pp. 163-183). Oslo: Gyldendal Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (1999a). Forståelsen av psykiske forstyrrelser og psykoterapi: et dialektisk perspektiv. In E.Axelsen & E.Hartmann (Eds.), *Veier til forandring. Virksomme faktorer i psykoterapi* (pp. 119-147). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Schibbye, A.-L. L. (1999b). Utvikling av personlig og teoretisk refleksivitet: om studenters utdanning i psykoterapi. In M.H.Rønnestad & S.Reichelt (Eds.), *Psykoterapiveiledning* (pp. 103-127). Oslo: Tano Aschehoug.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schousboe, I. (2000). Udviklingspsykologi og barn i virkeligheten. In L.Reimer & I. Schousboe & P.Thorborg (Eds.), *I Nærheden - en antologi om børneperspektiver* (pp. 151-171). København: Hans Reitzels Forlag.
- Silverman, D. (1998). Towards an Aesthetics of Research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (pp. 239-253). London: Sage Publications.
- Skjervheim, H. (1964). *Vienskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon*. Oslo: Tanum Forlag.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (Eds.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (1998). The reconstruction of childhood - implications for theory and practice. *European Journal of*

- Social Work*, 1(3), 311-326.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 89-104.
- St.Pierre, E. A. (1997). Methodology in the fold of irruption of transgressive data. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175-189.
- Steihaug, S. (2002). *Fra trening og undervisning til bevegelse og samhandling. Anerkjennelse av kvinner med kroniske muskelsmerter* (Avhandling, dr. med). Oslo: Institutt for allmenn- og samfunnsmedisin, Universitetet i Oslo.
- Steihaug, S., Ahlsen, B., & Malterud, K. (2002). "I am allowed to be myself": women with chronic muscular pain being recognized. *Scandinavian Journal of Public Health*, 30(4), 281-287.
- Steihaug, S., & Malterud, K. (2002). Part process analysis: a qualitative method for studying provider-patient interaction. *Scandinavian Journal of Public Health*, 31(2), 107-112.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (1995). *The motherhood constellation. A unified view of parent - infant psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Stierlin, H. (1974). *Konflikt og forsoning*. Oslo: Gyldendal.
- Storm-Mathisen, A. (1995). *Walkers, non talkers: a sociological study on peer interaction among toddlers* (Hovedfagsoppgave i sosiologi). Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Strandell, H. (1997). Doing reality with play: play as children's resource in organizing everyday life in day care centres. *Childhood*, 4(4), 445-464.
- Strandell, H. (2001). What is the use of children's play: preparation or social participation. In H. Penn (Ed.), *Early childhood services. Theory, policy and practice* (pp. 147-157). Buckingham: Open University Press.
- Strømsnes, T. (1996). *Barneterapi: en dialektisk endringsprosess?* (Hovedfagsoppgave). Oslo: Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo.
- Suransky, V. (1982). *The Erosion of Childhood*. Chicago: Chicago University Press.
- Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). *Childwatching at playgroup and nursery school*. London: Grant McIntyre.
- Søbstad, F. (1988). *Førskolebarn og humor* (Doktoravhandling). Trondheim: Universitet i Trondheim.
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism - Examining the Politics of Recognition* (pp. 25-73). Princeton: Princeton University Press.
- Tizard, B., Hughes, M., Pinkerton, G., & Carmichael, H. (1982). Adult's cognitive demands at home and at nursery school. *J.Child Psychol.Psychiat.*, 23(2), 105-116.
- Tobin, J., & Davidson, D. (1990). The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers. *Qualitative Studies of Education*, 3, 271-283.
- Trevarthen, C. (1998a). The child's need to learn a culture. In M. Woodhead & D. Faulkner & K. Littleton (Eds.), *Cultural Worlds of Early Childhood* (pp. 87-100). London: Routledge.
- Trevarthen, C. (1998b). The concept and foundation of infant intersubjectivity. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and Emotional Communication in Infants. *American Psychologist*, 42(2), 112-119
- Twardosz, S., Botkin, D., Cunningham, J., Weddle, K., Sollie, D., & Shreve, C. (1987). Expression of Affection in Day Care. *Child Study Journal*, 17(2), 133-151.
- Vedeler, L. (1993). *Preschools teacher's use of language and its influence on childgroup communication and play*. Oslo: Institute of Special Education, University of Oslo.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. E. (Eds.). (1993). *The Interpretive Voice: Qualitative Research in Early Childhood Education*. New York: McMillan.
- Watters, J. F., & Diezmann, C. M. (1998). "This is Nothing Like School": Discourse and the Social Environment as Key Components in Learning Science. *Early Child Development and Care*, 140, 73-84.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton Comp.
- Wells, G. (1983). Talking with children: the complementary roles of parents and teachers. In M.Donaldson & R. Grieve & C. Pratt (Eds.), *Early Childhood Development and Education* (pp. 127-150). Oxford: Basil Blackwell.
- Wells, G. (1992). The centrality of talk in education. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices. The work of the national oral project*. (pp. 282-310). London: Hodden & Stoughton.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and

- Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Werner, C., & Baxter, L. (1994). Temporal Qualities of Relationships: Organismic, Transactional, and Dialectical Views. In M. Knapp & G. Miller (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 323-379). Thousand Oaks: Sage Publications.
- White, J. J. (1989). The power of politeness in the classroom. Cultural codes that create and constrain knowledge construction. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(4), 298 - 321.
- Willes, M. (1981). Children becoming pupils: A study of discourse in nursery and reception classes. In C. Adelman (Ed.), *Uttering, muttering. Collecting, Using and Reporting Talk for School and Educational Research* (pp. 51-68). London: Grant McIntyre.
- Wiltz, N., & Klein, E. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 209-236.
- Wind, H. C. (1998). *Anerkendelse*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Winnicott, D. W. (1980). *Playing & reality*. Harmondsworth.: Penguin Books.
- Wood, D. (1998). Aspects of teaching and learning. In M. Woodhead & D. Faulkner & K. Littleton (Eds.), *Cultural Worlds of Early Childhood* (pp. 157-177). London and New York: Routledge and The Open University.
- Wood, D., McMahon, R. L., & Cranstoun, Y. (1980). *Working with under fives*. London: Grant McIntyre.
- Ytterhus, B. (2000). "De minste vil, og får det kanskje til.." - en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner - Barnehager. (Dr. Polit avhandling). Trondheim: NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Zanolli, K. M., Saudargas, R., & Twardosz, S. (1990). Two-year olds' Response to Affectionate and Caregiving Teacher Behaviour. *Child Study Journal*, 20(1), 35-54.
- Zanolli, K. M., Saudargas, R., & Twardosz, S. (1997). The Development of Toddlers' Response to Affectionate Teacher Behaviour. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 99-116.
- Zimiles, H. (1993). The Adoration of "Hard Data": A Case Study of Data Fetishism in the Evaluation of Infant Day Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 359-385.
- Zimiles, H. (2000). On Reassessing the Relevance of the Child Development Knowledge Base to education. *Human Development*, 43, 235-245.
- Øvreide, H. (2000). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Bergen: Høyskoleforlaget.
- Øvreide, H., & Hafstad, R. (1999). Systemterapeutisk arbeid som utviklingsstøttende dialog. In S. Reichelt & H. Haavind (Eds.), *Aktiv Psykoterapi. Perspektiver på psykologisk forståelse og behandling*. (pp. 120-146). Oslo: adNotam Gyldendal.
- Aamlid, K. (1992). Voksen-barn samspillet. *Debattserien for barnehagefolk*(3), 22-33.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg



Barnevernsakademiet i Oslo

Pedagogisk høgskole

Postadresse:
Postboks 24 Manglerud
0612 OSLO 6

Kontoradresse: Telefon:
Plogveien 22 (02) 27 78 60
Manglerud

Oslo 3.6.1987

Til foreldrene i [redacted] barnehage,

.....

ang. deltagelse i forskningsprosjekt

Undertegnede, som til vanlig er lærer i pedagogikk ved Barnevernsakademiet, arbeider for tiden med et forskningsprosjekt om forholdet mellom voksne og barn i barnehagen. Som en del av dette arbeidet skal det foretas observasjon av samspill mellom førskolelærer/personale og barn i noen barnehager i Oslo.

[redacted] barnehage er valgt ut som en av prosjektbarnehagene. Førskolelærer [redacted] har sagt seg interessert i å delta, og styret har godkjent barnehagens deltagelse. Jeg håper at du/dere som foreldre også stiller dere positivt og gir deres samtykke.

Deltagelsen i forskningsprosjektet innebærer at jeg oppholder meg i barnehagen som deltagende observatør, ca. 3 dager annenhver uke fra slutten av august til slutten av november, pluss et par uker i mars/april. Den tiden jeg er i barnehagen vil delvis bli brukt til å ta video-opptak av samspill mellom førskolelærer og barn, og resten av tiden vil jeg delta i dagligdagse aktiviteter på linje med de andre voksne. Samspillet mellom førskolelærer og alle barna vil bli observert, men i noen grad vil de barna som begynner ny i barnehagen bli fokusert.

Video-opptakene vil bli brukt internt i prosjektet til å analysere kommunikasjonen mellom førskolelærer og barn. Hvis det senere skulle komme på tale å bruke opptakene i noen sammenheng utover dette, vil foreldrene bli kontaktet for tillatelse.

Av hensyn til den videre planlegging og framdrift i arbeidet ber jeg om at foreldrene formidler sitt samtykke (se slippen nedenfor) helst innen 20. juni, senest innen 1. juli.

Jeg ser fram til et positivt samarbeid med [redacted] barnehage.

Vennlig hilsen

Berit Bae
Berit Bae

klipp

Vi/jeg gir med dette samtykke til at [redacted] barnehage deltar i forskningsprosjektet: "Anerkjennelse i voksen-barn forsholet i barnehagen".

.....

Dato

.....

Underskrift



Barnevernsakademiet i Oslo

Pedagogisk høgskole

Vår dato: 12.5.1987

Vår referanse: GS

Saksbehandler: BB

Deres dato:

Deres referanse:

Til [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

SØKNAD : DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Undertegnede jobber for tiden med et forskningsprosjekt om anerkjennelse i voksen barn relasjonen i barnehage. Prosjektet er finansiert av Forbruker- og administrasjonsdepartementet og Norges Almenvitenskapelige Forskningsråd. Det ble startet i januar 1987 og ventes avsluttet våren 1989.

Som en del av prosjektet skal prosjektleder observere samspillprosesser mellom voksne og barn i barnehage i naturlige, dagligdagse situasjoner. Jeg skap oppholde meg som deltagende observatør i 2-3 barnehager fra ca. 1. september 1987 til ca. februar/mars 1988. Observasjonene vil bli gjort ved hjelp av video-opptak. (Video-opptakene vil ikke bli brukt i noen offentlig sammenheng med mindre det er innhentet tillatelse fra foreldrene først).

[REDACTED] barnehage er valgt ut som en av de barnehagene som ville egne seg for observasjon. Personalet er forespurt, og de har sagt seg interessert i å delta i prosjektet.

Jeg håper styret i [REDACTED] barnehage stiller seg positivt til barnehagens deltagelse i prosjektet. De enkelte foreldre vil bli kontaktet/tilskrevet når styret har gitt klarsignal. Det er en forutsetning at alle foreldre gir tillatelse.

Vennlig hilsen

Berit Bae

Berit Bae
1. amanuensis

DATATILSYNET

Berit Bae
Barnevernsakademiet i Oslo Plogvn. 22
0612 OSLO 6

L

Dares ref.

Dato

296/87/VK/GW
12.78.10.145

87/0229-2 KBK/-

13.3.87

KVITTERING FOR MOTTATT MELDESKJEMA I HENHOLD TIL NAVF'S RAMMEKONSESJONSORDNING

Datatilsynet har mottatt Deres melding innkommet til oss den 10.2.87 om opprettelse av personregister i forbindelse med prosjektet "Anerkjennelse i voksen - barn relasjonen I barnehagen".

Vi har gjennomgått materialet og gir Dem herved tillatelse til å føre det ovennevnte register, og å innhente opplysninger som er gitt i meldingen.

Som registeransvarlig oppnevnes Berit Bae, første-amanuensis på Barnevernsakademiet i Oslo.

Datatilsynet gjør oppmerksom på at video-opptak bare kan skje under forutsetning av at foresatte gir sitt skriftlige samtykke. Bruk av video opptak utover denne undersøkelse kan bare skje etter skriftlig samtykke fra foresatte.

Datatilsynet gjør oppmerksom på at ovennevnte tillatelse gis under *forutsetning* av at det innsamlede datamaterialet anonymiseres ved prosjektavslutning. Så fremt videoopptakene ønskes oppbevart etter prosjektavslutning kan materialet overføres til NSD og slettes senest 3 år etter prosjektavslutning.

Med hilsen

Helge Seip (Direktør)

Knut B. Kaspersen

Vedlegg: Taushetserklaring

Kopi: NSD

Dato: 25/4 Grovbeskrivelse 1. gangs gjennomsyn av videooptak¹**Tid: Situasjon: FRILEK**

- 10:17 (Lill, Ragnhild, Kristin, Bente (Student))
Ragnhild krøller sammen sin, og sier etterpå at hun vil "vise dem en stygg tegning.
- 10:18 Lill + Kristin mener det er fordi hun har krøllet den sammen.
De snakker om kjæresten – studenten begynner å tegne en kjærest. Alle barna ser på – ler.
- 10:19 Kristin sier (tar initiativ) hvilken farge studenten skal bruke.
Studenten tegner – Jorunn og de andre ser på.
- 10:21 (Siri driver og ...??? I dokkekroken.)
- 10:22 Liv² slår seg ned ved bordet mellom Kristin og Ragnhild.
- 10:23 Liv sier noe til Kristin angående veven.
- 10:24 Liv reiser seg for å snakke med noen.
- 10:25 Siri kommer til – står og ser på ...??? til studenten – kommentarer på stud.
(-2min)
Anne kommer og spør Liv om noe – hun reiser seg fra bordet og de går.
Ragnhild kommer til Liv og Anne forteller noe hun får bekreftelse på.
- 10:26 Fredrik, Siri og Karsten bygger "Roboter"
- 10:27/8 med små gummiklosser. Ragnhild stiller seg ved bordet deres – observerer.
(-2min)
I garderoben: (Liv sitter og ser på dem) Ragnhild – holder på for seg selv – gym.
- 10:31 Fredrik går til og fra hopper på trampoline.
(Ragnhild og Anne leker i hus med måren, leker for seg selv – ser på de andre innimellom.)
- 10:32 Liv setter grenser for Charlotte. Anne får reven.
- 10:34 Liv får plutselig "bestefar-rollen" igjen i forhold til Charlotte, Knut og.
- 10:35 Ragnhild driver fremdeles og hopper.
- 10:36 Hermer?? Og ser på de andre – når Knut
- 10:37 forsiktig dytterp henne bort – går ...?????
Anne forholder seg til Liv mest.
Ragnhild ser på.
Charlotte – med lekestemme.
- 10:38 Liv begynner å lese – på oppfordring – barna
- 10:39 flokker seg rundt (Ragnhild, Fredrik, Charlotte, Lisa) – boka om katten Nicoline
- 10:40 Ragnhild går rundt og ser, så setter hun seg ned.
- 10:40 Irene spør hva løpetid er – Liv forklarer – hun forteller videre.
Ole står i bakgrunnen – Karsten litt lenger unna.
- 10:41 Han rykker nærmere. Knut kommer til og Anne etter hvert (er kjærest til Knut) (8 stk)
Ole og Karsten begynner å gå rundt.
- 10:42 Fredrik sitter med robotmann i fanget.
Anne omfanger Knut. NB!!!
Slutt på lesingen (varte 11 minutter.)
#
- 10:46 Fredrik forteller Liv at han ikke får være med på Knut sin lek
(Ragnhild sitter i bakgrunnen og ser på. Hun spør om også å få være med.)
Fredrik er blitt med som en liten jente.
Liv har gått inn i rollen som bestemor nå (Fredrik, Ragnhild, Charlotte, Lisa.)
- 10:49 Konflikt omkring madrasser – Liv avventende.
- 10:50 Liv hjelper Karsten å bygge.
Ragnhild inne i leken – gjentar hva Charlotte har
- 10:51/2 sagt.

¹ Grovbeskrivelsene ble nedtegnet for hånd. I det opprinnelige skjema var det satt av plass til kommentarer og spørsmål til oppfølging i en kolonne ytterst til venstre i skjemaet. I gjengivelsen av skjemaet er disse kommentarene lagt til slutt.

² Liv (dekknavn) refererer til førskolelærer.

- 10:53 Nina kommer inn i leken.
Siri – som har lekt med Nina – prøver å få henne fra det. Får tilbud om å være med – vil ikke.
Anklager Nina.
Liv kommer med gulrøtter.
Anne og Knut leker i et hus ved siden av.
- 10:55 Ole og Karsten leker i et hus ved siden av.
Nå har Siri kommet inn også.
- 10:56 Fredrik begynner å leke med en ball for seg selv – har liksom ingen funksjon.
- 10:57 Fredrik sammen med Nina og Siri kaster ball til hverandre, Ragnhild gråter.
Siri ”skjenner” på han.
- 10:58 Fredrik blir sittende på utsiden og se på.
Han rykker nærmere, prøver å gripe ballen fra dem.
- 10:59 De begynner å ”lekesloss”.
- 11:00 Liv prøver å gå inn og hjelpe Frederik å få tilbake ballen.
Han får den og leker videre på egen hånd.
- 11:02 Lisa – i leken – hjelper han å få tilbake ballen sin (alle sitter rundt og ser på henne ordne opp).
Fredrik leker videre med ballen.
- 11:04 Fredrik tiltrekker Liv oppmerksomhet for å vise at
- 11:05 han kan ”heade” ballen
- 11:06 Liv og Fredrik går inn i et samspill rundt ballen.
- 11:07 Ragnhild sittende litt tafatt og se på. Henvender
- 11:08 seg til Liv og forteller at hun skal se på gymmen.
- 11:09 Liv går ikke så inne?? – andre barn rundt tar oppmerksomheten hennes.
Ragnhild trekker seg. Anne ”stupte” tilkaller Liv oppmerksomhet – Fredrik ser henne, de to følger opp hoppingen – stupingen sammen.
- 11:10 Charlotte spør: Hvem vil trille sammen med meg – både Fredrik og Ragnhild vil – Ragnhild raskest.
- 11:11 De har det moro.
Fredrik kommer og setter seg ved siden av dem, mimer
- 11:12 at han vil være med – får ballen. Lyser opp.
Charlotte hvisker en hemmelighet til Ragnhild – Fredrik blir utafor igjen.
Han engasjerer seg med si i stedet ”ro til fiskeskjær”.
- 11:13 Alle skal ro til fiskeskjær.
- 11:14 Ragnhild ror til fiskeskjær.
Charlotte skjenner på Fredrik igjen.
- 11:15 ”Ro – ro – ro din båt”
- 11:16 Charlotte og Lisa: Ragnhild, Fredrik og Lill ser på.
Charlotte argumenterer for å fortsette på bekostning
- 11:17 av Fredrik. Lisa kompromisserer.
Liv og Fredrik leker ”sånn rider damene???”
Charlotte prøver å ”sladre”, si noe negativt.
Liv går ikke inn i det – ser litt uforstående på henne – gjør ikke noe nummer av det.
Alle skal ride på Liv fang.
Fredrik står på kne og ser på Nina rider. Alle barna rundt morer seg,
Smiler??? sammen med den som er i fokus.
Ragnhild
Liv og Fredrik ”rider damene”.
- 11:20 #
(slutt på opptak av leking.)
- 11:20 Ryddesang
- 11:21 Borddekking. Liv foreslår ulike ringleker.
- 11:23 ”Fløy en liten blåfugl” – lek
- 11:24 ”Mitt skip er lastet med”
- 11:25-12:08 ikke nedtegnet

Registrering av interaksjonssekvenser førskolelærer/barn, på hver observasjonsdag

Barn nr. 8: Marius

Situasjon: SAMLING

DAG	OBSERVASJONSPERIODE					
	SEPT.	OKT.	NOV. / DES.*	JAN. / FEB.	MARS	APRIL / MAI
1. DAG	28/9 9.53 10.14 10.26	17/10 9.44 9.48	30/10 10.02 10.14 10.15 10.19 10.33	21/1	14/3 9.56 10.01 10.15	
2. DAG	29/9 10.35		2/12 9.55 10.20	1/2 10.05 10.07 10.10 10.11 10.18 10.30 10.35 10.41		19/4 9.40
3. DAG	30/9 9.45 10.03 10.04 10.18 10.53		9/12 10.17	2/2 9.54 10.04		9/5 9.43 9.46 10.44

* ekstra observasjonsdager i desember på grunn av fravær i november

**Lister over tidspunkt og innhold i interaksjonssekvenser
pr. observasjonsdag (ett barn – en situasjon)**

Barn nr. 8: Marius	Observasjonssituasjon: SAMLING	Dato: 28/9 – 9/5
Klokkeslett	Hva handler interaksjonen om (innhold)?	
	28 / 9	
9.53	Navnepresentasjon	
10.14	Lek	
10.26	Svar / kunnskapsformidling	
	29 / 9	
10.35	Navneopprop	
	30 / 9	
9.45	Oppmerksomhet / kontroll	
10.03	Ønske om oppmerksomhet	
10.04	Ønske om oppmerksomhet	
10.18	Spøk	
10.53	--	
	14 / 10	
9.44	Kunnskapsspørsmål	
9.48	Kunnskapsspørsmål	
	30 / 11	
10.02	Hvisking / deltagelse i samtale	
10.14	Forslag	
10.15	Invitasjon til medbestemmelse	
10.19	Invitasjon / forslag	
10.33	Deltagelse i samtale	
	2 / 12	
9.55	--	
10.20	--	
	9 / 12	
10.17	Forslag / deltagelse i samtale	
	1 / 2	
10.05	Grensesetting	
10.07	Fortelling / deltagelse	
10.10	Forklaring	
10.11	Deltagelse / lyst	
10.18	Forslag	
10.30	Opplysning	
10.35	Humor / bidrag	
10.41	Bidrag / forslag	
	2 / 2	
9.54	Deltagelse i samtale/opplysning, bidrag	
10.04	Deltagelse i samtale/opplysning, bidrag	
	14 / 3	
9.56	Lek (Tyven, tyven)	
10.01	Oppfordring til medbestemmelse/samarbeid	
10.15	Oppfordring til handling/samarbeid	
	19 / 4	
9.40	Deltagelse i samtale	
	9 / 5	
9.43	Kunnskapsspørsmål	
9.46	Deltagelse i samtale	
10.44	--	

Eksempel på delprosessanalyse

Barn nr. 8, Marius	<u>Observasjonskontekst:</u> SAMLING	Dato: 14/3
Anal. nr. 13	Beskrivelse av <u>interaksjonssekvenser</u> , (<i>handling og nonverbal kommunikasjon i parentes</i>). (<i>De driver og sår frø i potta. Ungene kommer frem én og én. Marius sitter med hånden oppe</i>).	<u>Delprosessanalyse:</u> Tolkning: Tema, Metakommunikasjon, Definisjon av forholdet.
Tid: 10.15	<u>Kari:</u> (<i>Snur seg mot Marius, holder frem hånden med et frø, sier:</i>) "Vil du, Marius?" (<i>Rolig, langsom, ettertenksom stemme, spørrende tonefall. Ser ned på potta med et alvorlig uttrykk.</i>)	Tema: Praktisk samarbeid (<i>såing av frø</i>)
22 sek	<u>Marius:</u> "Mhm" (<i>Lys, mild, bekriftende stemme og tonefall. Reiser seg, går ned mot Kari.</i>) <u>Kari:</u> "Så et tomatfrø." (<i>Ditto stemme og uttrykk som over.</i>) <u>Marius:</u> (<i>Tar frøet, legger det opp i potta.</i>) <u>Kari:</u> "Se så små, det er helt utrolig at det kan bli en tomat. Det synes jeg er rart." (<i>Engasjerende stemme, genuint, undrende stemme. Kaster et blick ut i gruppa, ser så konsentrert ned på potta igjen.</i>) "Du kan godt ta dem òg, du." (<i>Vennlig, mild stemme, oppfordrende tonefall.</i>) <u>Marius:</u> "Dem to?" (<i>Lavmælt, lys mild, spørrende stemme. Ser ned på frøene. Tar frøene, legger oppi potta.</i>) <u>Kari:</u> "Ta dem to òg du." (<i>Mild, vennlig stemme, oppfordrende tonefall.</i>) <u>Marius:</u> (<i>Legger forsiktig frøene nedi potta, dytter til med nennsom hånd.</i>) <u>Kari:</u> "Kjempe... ååh du kunne det, du! Tok god avstand." (<i>Beundrende, lavmælt stemme, bekriftende, konstaterende tonefall.</i>) <u>Marius:</u> (<i>Kaster et blick på henne, går og setter seg, ser fornøyd ut.</i>)	<u>Metakommunikasjon:</u> Barn: Imøtekommende, klargjørende, dyktig, fornøyd harmonisk. <u>Voksen:</u> Rolig, vennlig, undrende, tillitsfull, beundrende. <u>Definisjon:</u> Når barnet blir invitert til å delta i frøsåing, gjør han dette på en rolig nennsom og dyktig måte, noe som avstedkommer bekriftelse og flere oppgaver fra den voksne. Det er rom for gjensidig samarbeid og bekriftelse rundt frøsåing. <u>Anerkjennelse / ikke-akerkjennelse:</u> Appell til selvbestemmende, undrende, strukturerende, bekriftende. <u>Hva skjer:</u> De gjør ferdig oppgaven, barnet setter seg av seg selv.

ANERKJENNENDE KOMMUNIKASJONSMÅTER? VERBALE

Bruker oppmerksomhetsmarkører; navn, vet du hva? osv....
angir rekkefølge, fordeler oppmerksomhet
begynner å handle (f.eks. å lese)
understreker hvor oppmerksomheten er akkurat nå
skjermer interaksjonen (ved å begrense et annet barn)
gjensidig tilpasning av initiativ

undrende, åpne spørsmål,
appell til felles innsats
lar det være åpning for flere perspektiver
spørsmål med appell til selvbestemmelse
velvillig fortolkning av et språklig uklart bidrag
spørsmål som søker genuin informasjon
appell til å komme med forslag
kan akseptere flere ulike perspektiv, flere handlemåter
mild utfordring til barnet - appell til tøying av mestringsgrenser
appell til barnets handlekraft
stiller ikke spørsmålstegn til det barnet formidler

gjentar hva barn har sagt
empatiske uttrykk som ah!!, oij!!, naeh!!
uttrykker beundring, imponerthet
hjelper dem å bevare ansikt når de har glemt etc.
forløsende latter

responsiv vis a vis barns initiativ.
akseptering av at barnet tøyer grenser
svarer på lekeinitiativ
la dem bestemme et handlingsforløp
dele kunnskap på en avgrenset, kort måte som står i forhold til spørsmålet
avpasser seg barnets initiativ - nonverbale kommunikasjon gjensidig tilpasning

fokus på egen opplevelse.
si ifra om opplevelser
fortelle fra eget liv
gjør ikke noe nummer ut av en vanskelig opplevelse
begrenser videre forløp på en vennlig måte
formidle eget ønske tydelig
klar, kongruent formidling av en grense
gjør ikke noe nummer ut av en vanskelig opplevelse begrenser videre forløp på en vennlig måte
kan avrunde en interaksjon

ANERKJENNENDE KOMMUNIKASJONSMÅTER? NON-VERBALE

blikk-kontakt, berøring kroppsholdning
oppfordrende tonefall
konkluderende tonefall
manipulering av objekt i felles fokus
skjermer interaksjonen med kroppsholdning

tåle pauser
se interessert,
lyttende fremoverlent kroppsholdning
undrende stemmeleie
inviterende tonefall
medlevende tonefall
gir svar meget levende og illustrerende

mimer, speiler med eget ansiktsuttrykk
braker stemmen nyansert
innlevende, varmt tonefall
mild stemme

responsiv vis a vis barnas initiativ.
legge om stemmen, f.eks. til lek
tilpasse seg deres handling non-verbalt
kongruens mellom non-verbale uttrykk
bestemthet uten anklage

IKKE-ANERKJENNENDE KOMMUNIKASJONSMÅTER? VERBALE

skifter stadig tema
sier **ikke** ifra hvem som er i fokus og hva de andre kan forvente
bruker **ikke** oppmerksomhetsmarkører
fordeler oppmerksomhet ut fra ytre kriterier
kontroll av oppmerksomhet
gir oppmerksomheten til et barn som **ikke** har bedt om det

lukkede spørsmål, ja/nei-svar
didaktiske spørsmål, krever spesielle svar
appell til å godta den voksnes vurdering - ros
moralisering
korrigerer barnets utsagn - fokus på riktig/galt
overvelder barnet med informasjon, ord, forklaringer,
svarer på mer enn det barnet spør om
bestemmer hva de skal gjøre
bare en løsning aksepteres som riktig
ignorerer
likegyldig, gir **ikke** svar/feed-back
forventning om å tilfredsstille den voksne
overrumpende (overraskende og vanskelige) spørsmål
underkjenner barnets svar
avsporer fra opplevelse med et saklig spørsmål

vurderer handlinger
peker på tilkortkomning, negative merkelapper,
avvik fra reglene
legger egne følelser inn i barnet
omformer barnets opplevelse
hjelper **ikke** barnet ut av situasjoner hvor det har glemt, ikke husker
overhører - fokuserer bare på det saklige, rasjonelle
ekskluderer
motstand

initiativ kommer fra den voksne, uanmeldt spørsmål
tåler **ikke** pauser - usikkerhet
lite reaktiv, oppfølgende i forhold til barns intensjoner
kommer inn med egne moment, vrir oppmerksomheten mot seg
mater barnet med motstand
krever at barnet skal svare akkurat slik den voksne har tenkt
utfyller barnas bidrag med egne intensjoner

Uklar formidling av egne opplevelser, ønsker, kunnskap.
henviser til andre, ikke til seg selv, regler etc.
bombarderer barn med kunnskap
stiller spørsmål i stedet for å dele egen kunnskap
krav uten å komme barnet i møte

usynkronisert dialog, den voksnes oppmerksomhet matcher ikke barnets signal
drukner opplevelse i resonnering og kunnskap
stiller kunnskapsspørsmål for å få fram egen mening

IKKE-ANERKJENNENDE KOMMUNIKASJONSMÅTER? NON-VERBALE

flakkende i blikket,
urolig i kroppen
ser ned mens hun snakker
monotont tonefall og stemme
delt oppmerksomhet
ser vekk

skeptisk ansiktsuttrykk
streng stemme
uforutsigbar brå reaksjon
uforbereid reaksjon, ute av proporsjon i intensitet
"drukner" med tilleggsopplysninger

"flatt" ansiktsuttrykk
strengt/kritisk ansiktsuttrykk
ser med utfordrende, uttrykk i stedet for med forståelse og varme
(utvanner opplevelsen med tilleggsbemerkinger)
(gir ikke slipp på sitt fokus)
tvilende tonefall
saklig/nøytralt tonefall-stemme
følelsesløst tonefall/stemme

Barn nr. 8: **Marius****Alle situasjoner****Oversikt over TID (i sekunder) pr. delprosessanalyse, for ett barn**

	Måltid	Samling	Frilek	Total
	36	6	27	
	17	8	25	
	30	8	19	
	3	9	46	
	21	6	23	
	21	4	14	
	30	45	30	
	35	54	14	
	31	8	9	
	13	16	5	
	36	9	4	
	25	65	21	
	68	14	26	
	5	30	10	
	30	22	12	
	10	5	19	
			37	
			14	
Total tid	411	309	355	1075
N =	16	16	18	50
Gjennomsnitt	25,7	19,3	19,7	21,5

TOTALTID OG GJENNOMSNIITTSTID I ALLE DELPROSESSENE
i sekunder,
pr. barn, pr. situasjon

BARN	MÅLTID			SAMLING			FRILEK			TOTAL		
	Tid	N	Gj.	Tid	N	Gj.	Tid	N	Gj.	Tid	N	Gj.
1	290	(18)	16	349	(18)	19	269	(16)	17	908	(52)	17
2	426	(17)	25	214	(17)	13	408	(19)	21	1048	(53)	20
3	440	(17)	26	309	(19)	16	320	(18)	18	1069	(54)	20
4	290	(16)	18	200	(18)	11	337	(19)	18	827	(53)	16
5	484	(23)	21	113	(8)	14	303	(18)	17	900	(49)	18
6	242	(16)	15	215	(16)	13	323	(17)	19	780	(49)	16
7	390	(16)	24	368	(18)	20	261	(17)	15	1019	(51)	20
8	411	(16)	26	309	(16)	20	355	(18)	20	1075	(50)	21
9	564	(20)	28	272	(16)	17	389	(21)	18	1225	(57)	21
10	319	(17)	19	368	(15)	25	388	(17)	23	1075	(49)	22
11	602	(19)	32	368	(18)	20	270	(17)	16	1240	(54)	23
12	456	(17)	27	314	(17)	18	322	(18)	18	1092	(52)	21
13	576	(19)	30	537	(17)	31	348	(17)	20	1461	(53)	28
14	462	(17)	27	366	(19)	19	361	(18)	20	1189	(54)	22
Total	5952	(248)	24	4302	(232)	18	4654	(250)	19	14908	(730)	20

*Basert på delprosessmaterialet N=730

Barn nr.8: Marius

**Fordeling av
ANERKJENNENDE OG IKKE- ANERKJENNENDE
KOMMUNIKASJONSMÅTER
(fra voksen til barn)**

Kategorier	Situasjon				Total	
	Måltid	Samling	Frilek	N	%	
Fokusert oppmerksomhet	14	13	15	42	40%	
Bekrefter opplevelse	9	14	14	36	34%	
Undring/åpenhet	5	6	4	15	14%	
Selvbest./adskilt	5	2	6	13	12%	
Totalt anerkjennende pr. situasjon	N=33 66%	N=35 71%	N=38 75%	N=106 70%		
Ufokusert oppmerksomhet	0	3	5	8	18%	
Avkrefter opplevelse	8	0	1	9	20%	
Underminer refleksjon	7	6	7	20	45%	
Vurderer	2	5	0	7	16%	
Totalt ikke-anerkjennende pr.situasjon	N=17 33%	N=14 29%	N=13 25%	N=44 30%		

**Oversikt over totalt antall
SPØRSMÅL FRA VOKSNE OG BARN
i hver situasjon, i hvert barns delprosesser**

Barn	Måltid		Samling		Frilek		Total N		Total %	
	Vo	Ba	Vo	Ba	Vo	Ba	Vo	Ba	Vo	Ba
1 Siri	11	9	12	4	3	3	26	16	62	38
2 Fredrik	9	1	4	1	20	4	33	6	85	14
3 Ragnhild	10	9	8	1	7	12	25	22	53	47
4 Charlotte	13	5	8	1	16	3	37	9	80	20
5 Kristin	34	1	12		20	4	66	5	93	7
6 Anne	10	8	16	3	21		47	11	81	19
7 Patrick	34	4	40		29	3	103	7	94	6
8 Marius	20	3	14	2	34	6	68	11	86	14
9 Julie	45	2	32		24	6	101	8	93	7
10 Tuva	30	2	40		16	6	86	8	91	9
11 Ali	43	5	41	1	13	3	97	9	92	8
12 Philip	25		37	1	19	4	81	5	94	6
13 Jørgen	25		50		16		91	0	100	
14 Thomas	24		34	1	19	2	77	3	96	4
TOTAL N	333	49	348	15	257	56	938	120		
TOTAL %	87	13	96	4	82	18	88	12		

**Totaloversikt over
ANERKJENNEDE OG IKKE-ANERKJENNEDE
KOMMUNIKASJONSMÅTER, FOR HVERT BARN *
(fra voksen til barn, i alle kontekster, i %)**

Barn nr.	ANERKJENNEDE					IKKE-ANERKJENNEDE				
	Init. oppm.	Bekr. oppl.	Undr. åpen	Appell Selvbe.	Total	Ufokus. usynkro.	Avkreft. opplev.	Underm i. reflek.	Vurder.	Total
1	30	43	15	12	100	-	-	-	-	-
2	30	37	18	15	100	-	-	-	-	-
3	52	30	4	13	100	25	47	19	8	100
4	39	28	15	18	100	-	-	-	-	-
5	37	30	16	16	100	55	22	22	0	100
6	35	34	22	7	100	-	-	-	-	-
7	55	25	7	12	100	30	19	41	9	100
8	40	34	14	12	100	18	20	45	16	100
9	56	28	9	7	100	21	24	41	13	100
10	43	33	14	9	100	25	23	37	14	100
11	53	27	11	9	100	18	34	26	22	100
12	53	20	19	7	100	37	24	27	11	100
13	55	23	16	6	100	30	25	22	22	100
14	56	22	15	6	100	28	33	23	16	100

*Basert på delprosessmaterialet, N=730

Tabell
Oversikt over samarbeid mellom førskolelærere og forsker

TIDSPUNKT OG VARIGHET	FOKUS / INNHOLD	HENSIKT
Vår før oppstart	Besøk i barnehagen	Orientere om prosjektet
Høst før oppstart	Tilstedeværelse uten filming	Barn og foreldre bli kjent med min tilstedeværelse i barnehagen
Sept- mai	3 dagers deltagende observasjon i hver barnehage med 4-5 ukers mellomrom	Samle videomateriale + analyse-grunnlag
En ettermiddag i hver observasjonsøkt (til sammen 4-5 ganger)	Så på uredigerte videoopptak sammen med hver av førskolelærerne Stoppet videoen etter ønske fra førskolelærere eller meg	Gjøre de observerte førskolelærerne fortrolig med å bli observert, skape åpenhet rundt videofilmingen
Vinteren: ca 3 timer på hver førskolelærer	Samtale med hver av førskolelærerne om deres pedagogiske syn og de observerte situasjonene	Få et inntrykk av deres pedagogiske intensjoner/målsettinger
Vinteren: foreldremøte i hver barnehage 3 kveldstimer	Redigerte sammen klipp til 1-times video av dagligdagse samspillet	Gi foreldrene og personalet noe tilbake – gjøre dem fortrolig med meg
Sommeren: ca 3 timer	Samtale med begge førskolelærerne om deres erfaringer med å delta i prosjektet	Synspunkter som evt kunne tas inn i metodedrøfting
Ca 1 år etter Ca 10 timer med hver førskolelærer	Så på videoklipp jeg hadde valgt ut Prosser av ulik kvalitet, romslige og trange mønster	Deres fortolkning av interaksjonene og de aktuelle barna
Flere år senere	Leste igjennom og drøftet utkast til avhandling	Få førskolelærernes syn på den skriftlige framstillingen av prosjektet

Vedlegg XII: Eksempelsamling

Innholdsfortegnelse

Leserveiledning

Eksempler:

Til kapittel 7: Romslige og trange interaksjonsmønstre I: fokus på samtale

- eks. 1 "Er det noen andre som er redd for mørket?"
eks. 2 "... vet du hva vi gjorde på sommeren?"
eks. 3 "Jeg ramla ned fra trappa en gang"
eks. 4 "Hva gjorde dere på speidern i går da?"
eks. 5 "Det er boksehanskene mine"
eks. 6 "... å løfte en ribbe oppå hverandre vi!"
eks. 7 "Se nå har jeg knyttet sløyfe uten at jeg klarte det"
eks. 8 "Se jeg greidde å huske på alle de!"
eks. 9 "Jeg kan Vår-sangen, jeg"
eks.10 "Nå henger du som en liten... flaggermus, nesten"
eks.11 "Vi har trykt ut nesten... trykt ut i hele dag vi"
eks.12 "Det går an å perle"
eks.13 "Tre på to er morsomt"
eks.14 "Jeg trådde to perler av gangen, jeg"
eks.15 "Se! Katte ferdig, se!"
eks.16 "Men jeg har bare en igjen, så er jeg ferdig"
eks.17 "...se på det her jeg har lag da!"
eks.18 "At, når kommer blåklokkene da?"
eks.19 "Det er ikke en sånn papirhest?"
eks.20 "...hvis noen sier... adiøss, og det betyr ha det"
eks.21 "Er... er det der og der?"
eks.22 "Få se!... Hvor er fabrikkene?"
eks.23 "Det er jern i denne osten"
eks.24 "Utenfor huset vårt der vokser det prestekrager"
eks.25 "Vet du hva, nå er min begynt å komme og"
eks.26 "Du, se her!... Du kan se stripene,..."
eks.27 "... det smaker gele av kakao'n..."
eks.28 "Når vi kjørte på prinsesse Ragnhild... kunne... bilene komme inn"
eks.29 "Og den da?"
eks.30 "Jeg har en kassett om alle sangene jeg!"
eks.31 "Det kan nok hende det er flere Rødhette-sanger"
eks.32 "... jeg er veldig sliten nå, jeg"
eks.33 "Jeg har ikke fått engel, jeg"
eks.34 "Jeg har ikke sånn spøkelse-loft"
eks.35 "Jeg har glemt det"
eks.36 "... nesten alle har klementiner som sitter ved dette bordet"
eks.37 "Alle... alle dere blir 6-åringer..."
eks.38 "Se her på våres..."
eks.39 "...jeg sett på bok den"
eks.40 "Vet du hva? Jeg kan heller sette meg inn i kroken"
eks.41 "Æsjj, ble det busete?"
eks.42 "... du misforsto da,..."
eks.43 "... atte i går var det... Bombibjørnene"
eks.44 "I dag min pappa kommer"
eks.45 "Bare de voksne... har lov... til å kjøre på fly"
eks.46 "Jo for mamma på sykehus også..."
eks.47 "Ta litt mer mel på henda dine nå..."
eks.48 "Nå er jeg ferdig med denne"
eks.49 "Blir det bolle, eller...?"

eks.50	"Tegna bil bak til meg sjøl"
eks.51	"Jeg vinni jeg!"
eks.52	"At nesten alle vil kjøpe to lodd av meg
eks.53	"... da kan jeg tromme mer enn fem timer"
eks.54	"Hvilken dag er det i dag?"
eks.55	"Hva heter munnen til fuglene?"
eks.56	"Og etter høsten kommer...?"
eks.57	"Hva slags dyr er det'a?"
eks.58	"Hva heter sånn ball'a?"
eks.59	"Er det noen gjennomsiktede der...? "
eks.60	"Jeg har sett ordentlig cowboy på TV jeg!"
eks.61	"Hvordan vet du det da?"
eks.62	"... du kan vise det lille slottet..."
eks.63	"Er morfar det samme som bestemor?"
eks.64	"Trenger dere hjelp her eller?"
eks.65	"Skal du si noe mer... Ikke no mer?"
eks.66	"Jeg sier det ikke nå!"
eks.67	"For jeg later at det er... "
eks.68	"Skippy er en kenguru"
eks.69	"... du kjenner meg og!"
eks.70	"Se! Han gjør sånn inni glass"

Til kapittel 8.2: Praktisk samarbeid

eks.71	"Ha melk"
eks.72	"Jeg skal ha skummet!"
eks.73	"Vil du skjenke i litt melk til meg?"
eks.74	"Ikke ta søppelet min"
eks.75	"Vil du sette på frimerke...?"
eks.76	"... skal du skrive på den (<i>adressen</i>) kanskje...?"
eks.77	"Skal vi se om vi får dette her til da"
eks.78	"Vil du... Så et tomatfrø"
eks.79	"jeg skjønner ikke riktig..."
eks.80	"Har du nok rød da?"
eks.81	"Hvilken perle skal vi begynne med...?"
eks.82	"Vil du lime på den?"
eks.83	"... jeg... tør ikke helle oppi..."
eks.84	" Nå er den bra... kan du legge den bort der"
eks.85	"Ligger det på pulten?"
eks.86	"Joda, ser du de bøkene..."
eks.87	"Jeg vet ikke..."
eks.88	"Skal du ha en halv skive til...?"
eks.89	"Når jeg blir 5 år"
eks.90	"... vi tre er jåledamer..."
eks.91	"Oijsann!... Det gjorde ikke no"
eks.92	"Jeg tømte ut all safta!"
eks.93	"Nå var det meg som sølte!"
eks.94	"Du sa, du sa en stor sags!"
eks.95	"Du hjeeelp...!"
eks.96	"... jeg trenger flere klosser!"
eks.97	" <u>Jenter</u> , jeg trenger noen som kan plukke fjær!"
eks.98	"Kan du legge den pent ned i sekken din"
eks.99	"Kan jeg få rope opp sammen med deg?"
eks.100	"Masken min har satt seg fast i hestehalen!"
eks.101	"... kan ikke du ordne det øyet svart"
eks.102	"Jeg skal søple den"

- eks.103 "Jeg synes du skal prøve å smake ei brødskive..."
 eks.104 "Orker du ikke mere... Er du sikker?"
 eks.105 "Jeg har tatt en slurk, og en slurk, og en slurk..."

Til kapittel 8.3: Lek- humor

- eks.106 "Du får ris på rompa di!"
 eks.107 "Au, kom han og beit meg"
 eks.108 " Du skal sprøyte meg!"
 eks.109 "Ååhh!"
 eks.110 "Bestefar... Hvem bok skal vi lese idag?"
 eks.111 "Vil du ha?"
 eks.112 "... vil du ha en appelsin?"
 eks.113 "Goddag Fredrik"
 eks.114 "En stor løve er dette"
 eks.115 "... er jeg en baby eller er jeg en annen voksen...?"
 eks.116 "Si flaggstang!"
 eks.117 "Skal jeg fortelle deg en vits "
 eks.118 "Du skal være bløtkake!"
 eks.119 "du kan være en juleniss"
 eks.120 "Har du sett den store rumpa mi"
 eks.121 "Kanskje krokodillen også klarer å tegne littegranne?"
 eks.122 "Kan jeg få lov til å leke litt i gangen?"
 eks.123 "Erta-berta sukkererta..."
 eks.124 "Tullekopp... tullekopp!"

Til kapittel 8.4: Grensesetting

- eks.125 "Nei, dere, nå må jeg få lov til å si hvorfor jeg hentet globusen"
 eks.126 "Nei! Vi går ikke å titter nå!"
 eks.127 "Du... vet du hva...?"
 eks.128 "... Anne..."
 eks.129 "Nei, vi kan synge den om igjen imorgen"
 eks.130 "Det er ikke plass til flere nå..."
 eks.131 "Jeg vil lage lenke..."
 eks.132 "Må du skrike så... rope så høyt hele tiden?"
 eks.133 "Ikke skjære tenner..."
 eks.134 "... nå må vi holde oss litt til banken..."
 eks.135 "Ja, men dere,... nå må vi være littegrann strikse og strenge..."
 eks.136 "Hysj... Hør... Skru ned radioen littegranne"
 eks.137 "Nei!. Ser du ikke at jeg snakker med han da!"
 eks.138 "Hysj!..."
 eks.139 "Nei, vent litt'a!"
 eks.140 "Jeg synes det er litt dumt..."
 eks.141 "Dere snakker i munnen på hverandre"
 eks.142 "Du kan ikke ha med de ut..."
 eks.143 " Nei jeg vil at dere skal...!"

Til kapittel 9: Glimt inn i dyader- individuell variasjon

- eks.144 "Du, Liv, vet du... se åssen jeg spiser"
 eks.145 "Banken de har mange sånne blade-penger"
 eks.146 "Når... når det er morgen her i Norge, så er det kveld der"
 eks.147 "... jeg savner farmor og bestefar, for der er det elektrisk tog"
 eks.148 "Og jeg har lest den i Godnatt-boka"
 eks.149 "Ja jeg sier mormor og morfar, jeg"
 eks.150 "Skal jeg fortelle deg en vits?"
 eks.151 "Skal du ha den siste skiven din...?"

eks.152	"Der lurte jeg deg!"
eks.153	"ååh... ååh..." - "wooæh, woæh, woæh!"
eks.154	"Kan jeg få bli med?"
eks.155	"Nei,... nå var det Charlotte"
eks.156	"Her har du kniv!"
eks.157	"Hvorfor synger de en annen sånn oja, oja (<i>takt</i>)?"
eks.158	"Hvorfor har han gjort det'a?"
eks.159	"Er det jern i denne og?"
eks.160	"Hva står det der?"
eks.161	"Det lukter noe her...?"
eks.162	"Åssen er det du gjør når du lager den her?"
eks.163	"Vi behøver ikke hysje så veldig..."
eks.164	"Hysj!..."
eks.165	"Hva er det for noe...?"
eks.166	"Se her... Og jeg har skrivd navnet mitt!"
eks.167	"Mmmm-mmm..."
eks.168	"Og etterpå vintereren, hva kommer da?"
eks.169	"Feirer Norge... sin bursdag"
eks.170	"Men <u>jeg</u> husker det hvert fall"
eks.171	"Er det flere som har vært ute og akt?"
eks.172	"Jeg vil sitte ved siden av Thomas"
eks.173	"... jeg vil leke jukeskritt!"
eks.174	"Hvilken... av posene har du tegna?"
eks.175	"Vent litt"
eks.176	"Nei, vent litt'a!"
eks.177	"Hadde du hånden oppe, Kristin?"
eks.178	"Men da var ikke vi hjemme"
eks.179	"... jeg har lagd to sånne som henger der"
eks.180	"... er'kke du ferdig med en sån?"
eks.181	"... enn den da?"
eks.182	"... Skal du ha den siste skiven din?"
eks.183	"Dette er en indianerhatt!"
eks.184	"Lotta"
eks.185	"... den kommer jul, og den spise?"
eks.186	"Da gir jeg ordet til Ali!"
eks.187	"Heisann, så flott!"
eks.188	"Mhm... men ikke det..."
eks.189	"Du skal lage den?"
eks.190	"Ååååh, kom fram og fortell da..."
eks.191	"Den hvit farge"
eks.192	"Skal vi ha noe mer farge på huset?"
eks.193	"Hva slags jobb er det da?"
eks.194	"At... at... mamma har vært på sykehus idag..."
eks.195	"Vet du hva jeg har sett på kanal 3?"
eks.196	"Jeg var på speider'n igår?"
eks.197	"... jeg har fått ny lue til jul, vet du..."
eks.198	"Skal øye være svart eller...?"
eks.199	"Den er ferdig"
eks.200	"jeg klarer..."
eks.201	"Nei, vent litt'a"
eks.202	"Ja, vent litt'a"
eks.203	"Hva heter den blomsten der"
eks.204	"Igår spiste jeg meksikansk middag..."
eks.205	"Det er en penge oppi... knappegreia"
eks.206	"Kan vi få lov å tegne på tavla?"

eks.207	"Hysssj!"
eks.208	"Vent litt, jeg skal bare..."
eks.209	"Det var noe annet..."
eks.210	"Jeg håper jeg blir fin med Snoopymasken på!"
eks.211	"Hver gang jeg har hørt den så er det to mandariner som gikk"
eks.212	"Sett på meg!"
eks.213	"Ja men dere, nå må vi gi oss..."
eks.214	"Hysj, hysj en om gangen!"

Leseveiledning

<i>kursiv</i>	Innledende kommentar til hvert eksempel.
uthev	Angir personene i dialogen. Benyttes også for å fremheve særlig sentrale deler av dialogen.
<u>understrek</u>	Angir hvor trykket legges av den som snakker.
"anførselstegn"	Angir den verbale ytringen- det som sies med ord.
(parentes)	Beskrivelser av handling og fortolkning av nonverbal kommunikasjon med kommentarer er angitt i parentes. Liten bokstav er benyttet i begynnelsen av parentesen og punktum er satt utenfor parentesen for å markere at det verbale, handlingen og fortolkningen av det nonverbale er viktige for en helhetlig forståelse av kommunikasjonsbidraget. Avsluttende kommentarer er også satt i parentes.
(➤)	Benyttes når noen utenfor dyaden sier/gjør noe som får betydning for dialogen.
---	Benyttes for å angi at den foregående lyden bindes sammen med den etterfølgende.
...	Angir et opphold, en liten pause i den verbale ytringen.

eks. 1 "Er det noen andre som er redd for mørket?"

Det er under samlingen, og samtalen går om å være redd i mørket.

Førskolelærer: "Er det noen andre som er redd for mørket?" (*inviterende tonefall, vennlig, interessert stemme, sitter fremoverlent*).

Siri: "Jeg. For atte jeg... noen ganger så går jeg ned vettu..." (*ivrig stemme, inviterende tonefall, gestikulerer med armene*).

Førskolelærer: "Ja" (*inviterende-åpen stemme og tonefall, ser interessert på henne*).

Siri: "Så henger pus på bena mine, og det synes jeg er så ekkelt" (*levende-varierte stemme og tonefall, demonstrerer med hendene*).

Førskolelærer (*nikker og ser på henne, sier ingenting*).

Siri: "...og så skriker jeg, men så hører ikke mamma det. Så tar jeg og stenger'n inne i buret, og så sier jeg: Du får ikke lov til å leke!" (*intens, dramatiserte stemme og ansiktsuttrykk*): "og så løper jeg opp, og så mjauer'n, og så går jeg ned og lukker'n ut igjen. Og så går'n ut og så koser'n seg med meg. Og så...(blir avbrutt).

Førskolelærer: "Jah. Da er du ikke redd mer" (*bekreftende stemme, konkluderende-avrundende tonefall*).

Siri: "Nei. Og så går jeg opp da vettu, så skal jeg inn til mamma og pappa. Knallmørkt og døra er lukka".

Førskolelærer (*som sitter i en foroverlent, lyttende posisjon, nikker og sier*): "mhm- oij".

Siri: "Jeg tar og lukker igjen døra, men jeg finner veien".

Førskolelærer: "Ja".

Siri: "Men jeg finner (*dem*) ikke helt, og så krabber jeg opp på pappa sine tær, og så kjenner ikke han det, og så kjenner ikke mamma det, og så kryper jeg inn på midten av senga og så ligger jeg der og sover resten av natta" (*intens-ivrig stemme, fortrolig tonefall, ser på førskolelærer nesten hele tiden med et blidt og fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer: "Lister du deg opp da, og så legger du deg på midten?" (*varm, interessert stemme, spørrende-fortrolig tonefall*).

Siri: "Ja, og så tar,... og så kommer Sylvester etter og så går'n inn på mitt rom. Og så ligger pappa der og snorker" (*intens stemme, overgitt tonefall, smilende uttrykk*).

Førskolelærer: "Hmmmm".

(*Siri og Ragnhild prøver å si noe samtidig*).

Førskolelærer: "Hysj, hysj, hysj" (*mild stemme, sitter fremdeles i en konsentrert lyttende holdning vendt mot Siri*).

Siri: "Og så vet ikke pappa at pus er der. Og så når han ligger sånn og koser seg" (*demonstrerer med beina og tærne*) så kommer katta" (*demonstrere bevegelsene med hender og føtter*).

Førskolelærer: "Ja, og leker med tærne".

Siri: "Kræætsj" (*lager kræætsjelyd og smiler mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Jaa, akkurat" (*bekreftende tonefall og stemme*). Han... han... (*blir avbrutt*).

Siri: "Og så ligger'n der og logrer med halen, og så tar pappa og koser seg, kræætsj" (*lager kattelyd, smiler fornøyd*).

Førskolelærer: "Ja, og nå skal vi høre litt på Anne" (*bekreftende, konkluderende-avrundende tonefall*).
[76 sek.]

eks. 2 "... vet du hva vi gjorde på sommeren?"

Det er under måltidet, og samtalen går om løst og fast.

Charlotte: "Du Liv, vet du hva vi gjorde på sommeren?"
(ser rett på førskolelærer, åpent, inviterende tonefall).

Førskolelærer *(ser rett på Charlotte, rister på hodet, sier):* "Mh... nei" *(lener seg litt framover mot henne).*

Charlotte: "Vi gikk i bikini, også... og så fikk vi en gryte med vann".

Førskolelærer *(ser på henne nikker og sier):* "Mhm" *(åpent tonefall, oppfordring til fortsettelse).*

Charlotte: "Og så tok vi en skje og så rørte vi rundt" *(tonefallet åpent, formidler at det kommer mer, ser på førskolelærer med fornøyd ansiktsuttrykk).*

Førskolelærer *(ser på Charlotte med blidt, forventningsfullt uttrykk, sier):* "Ja...?" *(åpnet tonefall).*

Charlotte: "Og så, vet du hva, så skrapte vi noen gulrøtter oppi" *(samme stemme og tonefall som over, smiler lurt til førskolelærer).*

Førskolelærer *(ser på Charlotte med et blidt litt overrasket uttrykk, hever øyebrynene litt, legger hodet på skakke).*

Charlotte *(fortsetter):* "... som vi skulle spise opp" *(avrundende tonefall).*

Førskolelærer: "Åh, lekte dere at dere kokte kjempesuppe?"
(imponert, spørrende tonefall, ser på henne).

Charlotte *(ser litt ned, nikker, ser så opp igjen på førskolelærer og sier):* ".. sså lekte vi at det var butikk" *(strålende fornøyd ansiktsuttrykk, fortsetter):* "...grønnsaksuppe... eeh... så lekte vi at det var sånn frukt... eæh... frukt... eeh... hva heter det?" *(spørrende, usikkert tonefall).*

(➤ Et annet barn kommer inn og foreslår fruktbutikk).

Charlotte: "Neeii!" *(klar stemme, benektende tonefall).*

Førskolelærer: "Fruktsalat?" *(rolig, spørrende stemme, ser på Charlotte).*

Charlotte *(ser på førskolelærer, rister litt på hodet, sier):* "Fruktdrikke" *(bestemt, konstaterende tonefall).*

Førskolelærer *(nikker bekreftende, sier):* "Fruktdrikke, ja" *(konstaterende, avrundende tonefall).*

[37 sek.]

eks. 3 "Jeg ramla ned fra trappa en gang"

Det er under samlingen, og de har akkurat avsluttet sangen om "den uheldige mannen".

Siri: "Vet du hva? Jag ramla ned..." (*inviterende, oppfordrende stemme og tonefall*).

(*➤ Andre barn snakker parallelt med Siri*).

Førskolelærer: "Opp med hendene hvis det er noen som skal si noe" (*klar, tydelig stemme, oppfordrende tonefall*): "Siri" (*oppfordrende tonefall*).

Siri: "Skal jeg si deg noe?" (*gjentar*): "Du, skal jeg si deg noe? Jeg ramla ned fra trappa en gang jeg" (*formøyd, stolt, forventningsfull stemme og tonefall, ser smilende på Liv*).

Førskolelærer: "Gjorde du det?" (*lavmælt stemme, litt undrende, imponert tonefall. Ser på henne, fortsetter*): "Men brakk du en hjørnetann?" (*interessert, intens stemme, spørrende tonefall, tar hånden på haken, ser på Siri*).

Siri: "Når..." (*høy, kraftig stemme, forsikrende tonefall*) "... Jeg datt ned fra..." (*blir avbrutt av førskolelærer*).

Førskolelærer: "Fikk du hull i...?" (*blir avbrutt av Siri*).

Siri: "En... to... tre... fire... fem..." (*ivrig, intens stemme, teller med fingrene, tikler med håret, ser forventningsfullt på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Fem trinn?" (*imponert, medlevende stemme og tonefall, ser på Siri*).

Siri: "Jah" (*på innpust, ser smilende på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Åh! Hvor slo du deg verst?" (*bekreftende stemme, interessert spørrende tonefall, fortsetter å se på Siri*).

Siri: "Jeg slo meg verst her" (*klapper seg på kneet*): "Det var her jeg snubla".

Førskolelærer: "Ååh!" (*imponert, bekreftende tonefall og stemme*).

(*Et annet barn overtar oppmerksomheten*).

[23 sek.]

eks. 5 "Det er boksehanskene mine"

Det er under samlingen. Jørgen står framme hos førskolelærer og river og pakker ut noe han har med seg i en plastpose. Han tar ut en boksehanske.

Førskolelærer: "Næææh, åh jøjeméi, er det du har med deg?" (*innlevende, beundrende stemme, overrasket tonefall, bøyer seg fram hjelper han med plastposen*).

Jørgen: "Det er boksehanskene mine" (*konstaterende stemme og tonefall, tar opp den andre fra plastposen*).

Førskolelærer: "Ååååh, du visste hva det var, du altså. Oj, oj, oj" (*imponert, overgitt stemme og tonefall, fortsetter*): "Skal du begynne å bokse?" (*lys stemme, spørrende tonefall, ser på han med undrende blikk*).

Jørgen (*ser tilbake på henne med alvorlig uttrykk, ser ned på boksehanskene igjen og sier*): "Nei da" (*beroligende, forsikrende tonefall, tar på seg den ene hansen*).

Førskolelærer (*sitter og ser på han, begynner å le litt, lener hodet bakover og smiler over hele ansiktet*).

Jørgen (*ser på henne, ler og smiler over hele fjeset han og*).

Førskolelærer: "Det var hvertfall... det var fine 17.mai hansker det, du, hva? Rødt og hvitt" (*lattermild stemme, humoristisk tonefall, ser smilende på han*).

[31 sek.]

eks.6 "... å løfte en ribbe oppå hverandre vi!"

Det er under frileken, og førskolelærer og tre barn sitter og blar i bøker.

Siri (*som kommer gående i full fart fra garderoben, begynner å si noe allerede i døra, mens hun nærmer seg førskolelærer*): "Vet du hva, **jeg har klart å løfte en ribbe oppå hverandre vi!**" (*høy tydelig stemme, fornøyd, stolt tonefall, tar førskolelærer på ryggen når hun er på høyde med henne*).

Førskolelærer (*snur seg mot Siri, sier*): "Neeii?" (*forbauset, varm stemme imponert tonefall, vantro uttrykk*).

Siri: "Jo, kom og se!" (*ivrig, fornøyd stemme, oppfordrende tonefall, begynner å gå tilbake til garderoben*).

(*➤ Et annet barn kommer inn og sier*): "Bare jeg og Siri".

(*Førskolelærer reiser seg og går etter dem ut i garderoben*).

[8 sek.]

eks.7 "Se nå har jeg knyttet sløyfe uten at jeg klarte det"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og en gruppe barn sitter rundt formingsbordet og lager masker. Ragnhild har prøvd å få oppmerksomheten.

Ragnhild (kommer gående med raske skritt, sier før hun har kommet bort til bordet): "Se, nå har jeg knyttet sløyfe!" (ivrig, engasjert stemme, appelerende tonefall, sier igjen): "**Se nå har jeg knyttet sløyfe uten at jeg klarte det**" (samme engasjerte stemme, setter hånden med Snoopy-masken fram foran ansiktet til førskolelærer, ser på henne med blidt, appellerende uttrykk).

Førskolelærer (bak sin maske, sier): "Ååh, så flott" (imponert stemme, bekreftende tonefall, nikker mot Ragnhild, vender så oppmerksomheten mot Fredrik).

Ragnhild (trekker Snoopy-masken tilbake med et fornøyd smilende uttrykk, ser ned på sløyfa og Snoopy, blir stående et øyeblikk før hun trekker seg og går tilbake til sitt eget bord).
[28 sek.]

eks.8 "Se jeg greidde å huske på alle de!"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer sitter og spiller kort med en gruppe barn. Fredrik sitter ved samme bord og holder på å sette sammen "russiske dukker".

Fredrik: "Se, jeg greidde å huske på (sette på) alle de" (høy, tydelig stemme, stolt, appellerende tonefall, ser på førskolelærer, holder opp en russisk dukke).

Førskolelærer: "Oij, har du satt i sammen alle sammen... så fint... flott Fredrik" (innlevende, imøtekommende stemme, bekreftende tonefall, ser på han).

Fredrik (nikker ivrig, kikker på henne, så på dukken og sier): "Mhm" (tilfreds tonefall, sitter og ser litt fornøyd ut i været).

Førskolelærer (vender oppmerksomheten mot kortspillet og fortsetter spillet med de andre barna).

[8 sek.]

eks.9 "Jeg kan Vår-sangen, jeg"

Det er under måltidet, og samtalen går om litt av hvert.

Ragnhild (*ser på førskolelærer med spørrende, forventningsfullt blikk, sier*): "Vet du hva jeg kan?"

Førskolelærer (*snur seg mot henne og ser på henne*).

Ragnhild (*ser rett på førskolelærer og sier*): "Jeg kan Vår-sangen, jeg" (*litt stolt, glad stemme*).

Førskolelærer (*har hele oppmerksomheten vendt mot Ragnhild, sier med overrasket og imponert stemme*): "Kan du Vår-sangen, du?"

Ragnhild (*ser med blidt ansikt på førskolelærer, sier*): "Skal jeg synge den?" (*ivrig stemme*).

Førskolelærer: "Ja" (*åpen, oppmuntrende stemme og tonefall*).

Ragnhild (*begynner å synge*): "Den siste snøen som finnes..." (*kommer ut av det, tar seg til håret, ser brydd framfor seg, sier*): "Nei".

Førskolelærer (*ser på henne hele tiden, sier oppmuntrende*): "Ja" (*hjelper henne igang igjen: de begynner å synge samtidig*).

Ragnhild (*ser på førskolelærer hele tiden mens hun synger sangen, og førskolelærer ser intenst på henne igjen, sufflerer henne når nødvendig. Ragnhild har et mykt litt uvant ansiktsuttrykk*).

(*➤ Et annet barn, kommer med en korrigerende bemerkning*): "Du Liv, det er ikke lov å synge ved bordet".

Førskolelærer: "Nei, det er egentlig ikke det, men jeg syntes det var litte granne fint å høre når Ragnhild kunne den helt utenat".

Ragnhild (*ser litt sjenert ned på leken sin*).

(*➤ Et annet barn, som har sittet og lyttet til sangen sier*): "Jeg synes den var veldig fin, jeg, så jeg må synge den... nei du må synge den en gang til".

(*Ragnhild fortsetter å se litt sjenert ned*).

[44 sek.]

eks.10 "Nå henger du som en liten... flaggermus, nesten"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer sitter ute i garderoben, hvor barna driver med forskjellige aktiviteter. Ragnhild leker for seg i en ribbe.

Ragnhild: "Du, Liv, se her!" (*oppfordrende, inviterende stemme og tonefall, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja, få seg på deg" (*vennlig, imøtekommende stemme og tonefall*).

Ragnhild (*begynner å turne på "ribben", henger over den et øyeblikk, balanserer*).

Førskolelærer: "Ååååh!" (*bekreftende, imponert tonefall og stemme*).

Ragnhild (*henger der en liten stund, vipper så rundt og ser i retning førskolelærer*).

Førskolelærer: "Nå henger du som en liten... flaggermus, nesten" (*varm, bekreftende, litt spøkefull stemme og tonefall*).

Ragnhild (*kikker bort på førskolelærer, reiser seg så og ser bort på noen andre barns aktivitet*).

(Førskolelærers oppmerksomhet tas av et annet barn).

[10 sek.]

eks.11 "Vi har trykt ut nesten... trykt ut i hele dag vi"

Det er i frileksperioden like før jul, og barna driver og lager innpakkingspapir. Tuva og Julie står og trykker på sitt papir, førskolelærer hjelper Philip på den andre siden av bordet.

Førskolelærer: "Nå har dere gjort mye" (*vennlig stemme, konstaterende, delvis rosende tonefall*).

Tuva: "Vi er snart ferdig, vi..." (*fornøyd, stolt stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Ja" (*lys stemme, inviterende tonefall*).

Tuva: "Jeg har..." (*blir avbrutt av Julie*).

Julie: "Vi har trykt nesten,... trykt ut i hele dag vi" (*tydelig klar stemme, fornøyd, stolt tonefall, tar et skritt tilbake og studerer papiret, ser så på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja, dere har det" (*lys, vennlig stemme, bekreftende tonefall*).

Tuva: "Jeg har bare..." (*blir avbrutt av førskolelærer, ser opp på henne*).

Førskolelærer: "Dere har jobba hardt idag synes jeg" (*vennlig stemme, konstaterende-rosende tonefall*).

Julie: "Ja" (*kikker ned på papiret*).

Tuva: "Eh... eh..." (*ser opp på førskolelærer med et appellerende uttrykk, sier: "Kari" (inviterende, appellerende tonefall)*).

Julie: "Sånn har jeg aldri gjort før" (*rask, kontant stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer: "Nei" (*åpen, taktsom stemme og tonefall*).

Tuva: "Ikke jeg hell" (*rask stemme, forsikrende tonefall*).
[18 sek.]

eks.12 "Det går an å perle"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og en del barn sitter rundt formingsbordet med diverse materiell foran seg, noen driver og lager perlekjeder.

Charlotte: "Det går an å perle" (*konstaterende, fornøyd stemme og tonefall, tar en perle opp av boksen og trer den inn på tråden*).

Førskolelærer (*ser bort på Charlotte, sier*): "Hmmm?" (*spørrende, undrende tonefall, folder hendene ser på Charlotte*).

Charlotte (*som fortsetter å se på perlekjedet med fornøyd ansiktsuttrykk, sier*): "Det er fint å perle" (*blid stemme, inviterende, appellerende tonefall*).

Førskolelærer: "Jah, det er fint å perle" (*bekreftende tonefall og stemme*).

Charlotte (*sier noe uforståelig*).

Førskolelærer: "Det er fint å lage et fint kjede også" (*konstaterende, bekreftende tonefall, ser på Charlottes perleboks*).

Charlotte (*setter seg bedre til rette på stolen, ser med blidt, fornøyd ansikt bort mot perleboksen, sier*): "Det er morsomt" (*tilfreds stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer: "Mhm, lage til deg selv" (*roter litt i perleboksen, fortsetter*): "Skal vi se om det er noen som mangler. Skal jeg hente noen andre perler?" (*interessert, undersøkende stemme og tonefall*).

(Førskolelærer reiser seg for å hente flere perler).

[17 sek.]

eks.13 "Tre på to er morsomt"

Det er under frileken. Voksne og barn sitter rundt formingsbordet og lager perlekjeder. Charlotte har akkurat mottatt tråd til en nytt perlekjede.

Charlotte: "Tre på to er morsomt" (*plystrer*).

Førskolelærer: "Hmm?" (*spørrende, inviterende tonefall*).

Charlotte: "... tre på to er morsomt. Mamma sa: gjør det en gang til" (*blid stemme, meddelsomt tonefall*).

Førskolelærer: "Å, ja vel" (*litt avventende stemme og tonefall*).

Charlotte: "Sånn her" (*stikker fingerene i munnviken og plystrer mens hun ser på førskolelærer med et fornøyd smil*).

Førskolelærer (*ser på Charlotte, sier*): "Nei, men! Er det deg som lager den lyden! Med munnen!" (*lys, mild stemme, forbausset, imponert tonefall*).

Charlotte (*nikker og smiler lurt mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Mhmm... Åssen klarer du det? Få høre en gang til" (*imponert, bekreftende stemme og tonefall*).

Charlotte (*smiler lurt, kniper munnen sammen og rister på hodet*).

Førskolelærer: "He-he" (*lattermild stemme, bekreftende tonefall*).

Charlotte: "Jeg vil ikke gjøre det" (*blid stemme og ansiktsuttrykk, fortsetter å perle*).

*(Førskolelærers oppmerksomhet tas av et annet barn).
[26 sek.]*

eks.14 "Jeg tredde to perler av gangen, jeg"

Det er i frileksperioden, og de sitter rundt formingsbordet og lager perlekjeder av glassperler.

Anne (*sier, mens hun jobber meget konsentrert*): "Jeg tredde to perler av gangen, jeg" (*høy, ivrig stemme, appellerende, inviterende tonefall, fornøyd ansiktsuttrykk*).

(➤ To andre barn, Charlotte og Siri, bøyer seg interessert fram for å se på Annes perlekjede).

Førskolelærer: "Oijj" (*medlevende, bekreftende stemme og tonefall*) "Det var lurt".

Anne: "Da gikk det fortere" (*fornøyd konstaterende stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Mhm. Det var lurt" (*rolig, bekreftende stemme og tonefall*).

*(Anne fortsetter å tre perler, førskolelærer hjelper Charlotte).
[6 sek.]*

eks.15 "Se! Katte ferdig, se!"

Det er i frileksperioden, de sitter rundt formingsbordet, og Philip har i lang tid jobbet med å klippe ut et katteansikt som skal brukes under karnevalet.

Philip (går bort til førskolelærer, holder kattermasken helt opp til førskolelærers ansikt og sier): "Se! Katte ferdig, se!" (begeistret, stolt, ivrig stemme, oppfordrende tonefall).

Førskolelærer (lener seg litt tilbake for å se kattermasken bedre, ser på den den med fornøyd, blidt uttrykk, sier): "Ja, den var fin!" (imponert, blid stemme, bekreftende tonefall).

Philip (vifter litt med masken foan ansiktet hennes, sier noe uforståelig, ler litt).

Førskolelærer: "Skal du tegne litt svarte øyevipper og?"

(åpent, spørrende tonefall, peker på sine egne øyevipper, så på kattermasken, ser på Philip med blidt ansikt).

Philip: "Der?" (åpen, blid, spørrende stemme og tonefall, peker på katta).

Førskolelærer: "Ja, øyevippene" (lys, vennlig stemme og tonefall): Vender oppmerksomheten tilbake til det hun jobber med).

Philip (vender umiddelbart tilbake til plassen sin for å gjøre det hun har foreslått, med et ivrig, fornøyd ansiktsuttrykk).

(➤ Ali har fulgt med i interaksjonen mellom førskolelærer og Philip. Han går rundt bordet for å se på Philips maske).

[13 sek.]

eks.16 "Men jeg har bare en igjen, så er jeg ferdig"

Det er i frileksperioden, og førskolelærer og barn sitter og trykker mønster på papir som skal bli innpakningspapir.

Tuva: "... men veit du hva?" (*inviterende stemme og tonefall, ser opp på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja" (*lys stemme, inviterende tonefall*).

Tuva: "Men jeg har bare en igjen, så er jeg ferdig" (*fornøyd stemme, konsterende tonefall, kikker på førskolelærer så på papiret*).

Førskolelærer: "Mhmm" (*bekreftende stemme og tonefall, ser på Tuva nikker*).

Julie: "Det har jeg og" (*kontant, bestemt stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Jah, men da har vi jo fått ganske mye innpakningspapir nå" (*saklig, kommenterende stemme og tonefall*).

Julie: "Nå er jeg ferdig alt" (*tydelig stemme, fornøyd tonefall, ser ned på papiret sitt, lener seg ivrig framover og trykker med stort engasjement*).

Tuva: "Og det er jeg og" (*fornøyd stemme, bekreftende tonefall*).

Julie: "Jah" (*lys, bekreftende stemme*).

Tuva: "Og nå er jeg ferdig alt" (*samme fornøyde stemme, kaster et blick opp på førskolelærer mens hun trykker ut den siste blomsten*).

Julie: "Ja" (*bekreftende, konkluderende stemme og tonefall*).

Tuva (*henvendt mot førskolelærer*): "Kan vi få tegne på tavla?" (*ivrig stemme, spørrende, appellerende tonefall*).

Førskolelærer: "Jah, når dere har vaska dere godt på badet" (*nøytral stemme og tonefall*).

(Jentene løper fornøyd i retning badet).

[24 sek.]

eks.17 "...se på det her jeg har lag da!"

Det er under måltidet, og barn og voksne skjærer og spiser frukt og grønnsaker.

Anne (*sitter og skjærer gulrotbiter på tallerkenen sin. Hun tar opp en av bitene, holder den fram mot førskolelærer og sier*): "Du Liv, se på det her jeg har lagd da!" (*høy klar stemme, oppfordrende, stolt tonefall*).

Førskolelærer (*ser på henne og sier*): "Mhmmmm" (*bekreftende, konkluderende stemme og tonefall*).

(Begge vender oppmerksomheten tilbake til sitt).

[4 sek.]

eks.18 "At, når kommer blåklokkene da?"

Det er i samlingen, og samtalen går omkring ulike typer blomster som har eller skal komme.

Førskolelærer: "Men nå er det Fredrik for han har ikke fått sagt noe idag... eller i samlingen" (*klar, bestemt stemme, oppfordrende tonefall*).

Fredrik (*som har sittet litt urolig på stolen sin og lent seg bakover, retter seg opp, ser på førskolelærer, setter seg tilrette på stolen, sier*): "Men vet du hva?" (*mild stemme, inviterende tonefall, ser litt tankefullt framfor seg, snur seg og ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Nei" (*interessert stemme, inviterende tonefall*).

Fredrik: "At, når kommer blåklokkene da?" (*mild undrende stemme og tonefall, det litt alvorlige ansiktsuttryket oppløses i et smil, legger hodet på skakke*).

Førskolelærer: "Blåklokkene, de kommer sånn omtrent når vi begynner sommerferien" (*varm, mild stemme, konstaterende tonefall, ser på Fredrik*).

Fredrik (*ser på førskolelærer med hodet litt på skakke mens hun snakker*)

(Et annet barn kommer inn og får oppmerksomheten).

[15 sek.]

eks.19 "Det er ikke en sånn papirhest?"

Det er under måltidet. Samtalen går omkring Pippi Langstrømpe, hennes styrke, hesten hennes og hva den er laget av. Førskolelærer og Julie ser på hverandre et øyeblikk.

Førskolelærer: "Åssen går det, Julie?" (*nøytral stemme, spørrende tonefall*).

Julie (*ser litt ettertenksomt ut i luften, sier*): "Du, Kari" (*inviterende tonefall*).

Førskolelærer (*ser på henne og sier*): "Mhm?" (*åpent, inviterende tonefall*).

Julie (*sier noe uforståelig*).

Førskolelærer (*lener seg framover, ser på Julie, sier*): "Hva sa du nå? Det er egentlig ikke...?" (*konsentrert, lyttende holdning*).

Julie: "Det er ikke en sånn papirhest?" (*forsiktig stemme, blanding av spørrende og konstaterende stemme, ser først framfor seg så opp på førskolelærer*).

Førskolelærer (*retter seg opp og sier*): "Neei" (*med ettertrykk, liten pause mens hun fortsetter å skjære agurken, sier så*): "Jeg er ikke helt sikker på det. Det kan hende de har tryllet litt med filmen. At dem kan filme først Pippi, så filmer dem... så later dem som dem får hesten opp i luften på en eller annen måte" (*ser på Julie, gestikulerer litt med kniven mens hun snakker*).

Julie (*sitter og ser på henne med åpent ansiktsuttrykk. Holder så plutselig fram ringen sin mot førskolelærer og ser på henne med et smilende forventningsfullt ansikt, sier*): "Ja" (*mens hun leker med ringen*).

Førskolelærer (*ser ned på ringen et øyeblikk, fortsetter så*): "Det kan jo hende det er en papirhest, og. Jeg vet ikke jeg" (*spørrende tonefall*).

Julie: "Men hesten går jo" (*undrende stemme og tonefall, ser på førskolelærer med et skjevt smil*).

Førskolelærer (*fortsetter å skjære agurk med et alvorlig ansiktsuttrykk, sier*): "Ja, men ikke oppi luften" (*ser på Julie, fortsetter*): "ikke når a holder'n oppi luften" (*saklig, nøytral stemme*).

Julie (*ser på førskolelærer med et blidt, spørrende, ansiktsuttrykk*).

(Et annet barn kaster seg inn i samtalen og overtar førskolelærers oppmerksomhet).

[44 sek.]

eks.20 "**...hvis noen sier... adiøss, og det betyr ha det"**

Det er i samlingen. De snakker om forskjellige språk, og barna bidrar med sine språkkunnskaper.

Fredrik (*bryter inn mens Jon snakker, og sier*): "... og hvis noen sier... sier adiøss, og det betyr ha det" (*ivrig stemme, inviterende tonefall, ser på førskolelærer med smilende, fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer: "Adjø betyr ha det" (*klar stemme, konkluderende, konstaterende tonefall*).

Fredrik: "Nei, adiøss betyr... det sier de i..." (*ivrig stemme, blidt, tenksomt uttrykk*).

Førskolelærer sier til noen andre barn): "Hysj, hysj, Nei..." (*bestemt stemme og tonefall*).

Fredrik (*fortsetter*): "-- her... der på Kanariøyene" (*konkluderende tonefall, fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, akkurat" (*bekreftende stemme, konstaterende tonefall*).

(Førskolelærers oppmerksomhet blir trukket til andre barn).

[12 sek.]

eks.21 "**Er... er det der og der?"**

Det er under samlingen, og førskolelærer viser fram forsiden av en bok med bilder av blant annet fugler.

Førskolelærer: "Der er fugler på den døra - rundt den døra" (*peker, saklig stemme, informerende tonefall*).

Marius (*reiser seg spontant fram stolen sin, går fram til førskolelærer og boka, ser konsentrert på boka, peker og sier*): "Er... er det der og der?" (*tydelig stemme, mildt spørrende tonefall, konsentrert, undersøkende uttrykk*).

Førskolelærer: "Mhm" (*stille, lavmælt stemme, bekreftende tonefall*).

Marius: "Der og der?" (*peker igjen, lys, mild stemme. spørrende tonefall, blidt uttrykk*).

Førskolelærer: "Jah" (*samme bekreftende stemme og tonefall*).

(Marius snur seg og går uoppfordret tilbake og setter seg på stolen sin).

[9 sek.]

eks.22 **"Få se!... Hvor er fabrikken?"**

Det er under samlingen, og det er bl.a. snakk om fabrikker og forurensning. Førskolelærer viser fram en plansje, som illustrasjon av noe av det de snakker om.

Siri: "Få se!" (*oppfordrende stemme og tonefall, lener seg sidelengs framover for å se bedre, fortsetter*): "Hvor er fabrikken?" (*spørrende/undersøkende stemme og ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer (*vrir seg i retning Siri, peker på fabrikken og plansjen, sier*): "Der. Det er de høye pipene. Det er fabrikkpipene" (*informerende, understrekende stemme og tonefall*).

(Andre barn kommer fram og vil gjerne se nærmere på fabrikken, førskolelærer ber dem gå og sette seg).

[5 sek.]

eks.23 "Det er jern i denne osten"

Det er under måltidet, og de snakker om mat.

Charlotte: "Liv" (*høy, klar stemme, inviterende tonefall*).

Førskolelærer (*snur seg, ser direkte på Charlotte*).

Charlotte (*fortsetter*): "Det er jern i denne osten" (*klar, tydelig stemme, konstaterende tonefall, holder fram skriva med brunost og ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Mhmm" (*bekreftende stemme, nikker, retter seg litt opp og ser på Charlotte*).

Charlotte (*smiler og ser på Siri som sitter ved siden av*).

Førskolelærer (*ser på Charlotte, sier*): "Vet du hvorfor?" (*lener seg fram, legger armene på bordet og fortsetter*): "Vet du hvorfor det er jern i gjetosten?" (*åpen, spørrende stemme og tonefall*).

Charlotte (*ser på førskolelærer og rister på hodet*).

Førskolelærer: "Før... for det at de kokte gjetosten i jerngryte. Har dere sett sånne svarte jerngryter? Har dere det hjemme?"

Charlotte (*som har sittet og sett intenst på førskolelærer hele tiden, rister først litt på hodet, men sier så*): "Vi har på hytta vi" (*klar, litt stolt stemme*).

Førskolelærer (*ser på Charlotte, nikker og sier*): "Mhm".

Charlotte (*fortsetter*): "Som vi bruker, som vi leker med".

Førskolelærer (*ser på Charlotte, sier*): "I gamle dager så kokte de osten, eller melken,... laget de ost i jerngryte" (*understreker poenget med håndbevegelser, ser på Charlotte som ser tilbake på henne*).

Førskolelærer (*fortsetter*): "Da kom det, skavet de litt sånn jern av gryten, og så kom det jern i osten, og det var veldig bra" (*bruker hendene for å understreke det hun sier*).

Charlotte (*følger meget oppmerksom med, ser på førskolelærer hele tiden*).

Førskolelærer: "Men nå koker de osten i sånne stålgryster" (*viser konturen av en gryte med hendene, fortsetter*): "og da må de drysse litt jern oppi, for det skal være jern i gjetosten. For da blir den bedre å spise, du får blod av det og du blir sterk av det" (*engasjert stemme og tonefall, bruker hendene hele tiden for å understreke det hun sier*).

(Oppmerksomheten går til et annet barn).

[48 sek.]

eks.24 "Utenfor huset vårt der vokser det prestekrager"

Det er i samlingen, og samtalen går omkring ulike blomster som har kommet.

Anne: "Vet du hva? Utenfor huset vårt der vokser det prestekrager. De har ihvertfall ikke kommet enda" (*lav, fortrolig men tydelig stemme og tonefall, ser på førskolelærer med konsentrert uttrykk*).

Førskolelærer (*svarer med mild, bekreftende stemme*): "Nei, de kommer nok litt senere..." (*blir avbrutt av Anne*).

Anne: "Men tulipanene i de andre blokkene de har begynt å komme" (*fortrolig stemme, informerende tonefall, ser på førskolelærer med konsentrert uttrykk*).

Førskolelærer: "Er de begynt å spire opp, ja?" (*interessert, spørrende tonefall og stemme*).

Anne: "Ja" (*nikker*): "og borte i hjørnet der har de allerede kommet" (*ivrigere, og høyere stemme, insisterende tonefall, ser fortsatt på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Jah" (*bekreftende, konkluderende stemme og tonefall*).
[15 sek.]

eks.25 "Vet du hva, nå er min begynt å komme og"

Det er i samlingen. De snakker om tulipanene som ble satt ned for en stund siden. Førskolelærer viser fram en liten tulipan, og peker på hvordan den har vokst siden sist. Thomas rekker opp hånden mens hun snakker

Førskolelærer: "Thomas" (*tydelig stemme, inviterende tonefall*).

Thomas (*tar ned hånden, lener seg framover mot førskolelærer og blomsten, og sier med meget lavmælt stemme*): "Vet du hva, nå er min begynt å komme og" (*vennlig, konstaterende tonefall og stemme*).

Førskolelærer: "Din også!" (*engasjert, bekreftende stemme og tonefall*).

Thomas (*nikker, ser på blomsten med, lener seg tilbake på stolen*).

Førskolelærer: "Jeg trodde det at de ikke ville... komme opp, jeg. At de ikke ville bli noe fine. Jeg klarte ikke å få dem til" (*lavmælt, ettertenksom, undrende stemme og tonefall*).

(Oppmerksomheten går til et annet barn).
[12 sek.]

eks.26 "Du, se her!... Du kan se stripene,..."

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og noen jenter sitter rundt et bord og leker med vann, skjell og stener. Det ligger et stripete håndkle under bollene med vann.

Kristin (*snur seg mot førskolelærer som sitter ved siden av henne, og sier*): "Du, se her!" (*blid stemme, inviterende tonefall, smiler mot førskolelærer og peker opp i plastbollen med vann*).

Førskolelærer (*lener seg interessert framover, kikker opp i plastbollen, sier*): "Få se" (*interessert stemme og tonefall*).

Kristin (*peker opp i bollen med et smilende uttrykk, sier*): "Du kan se stripene, og så er de bare under her" (*mild, fortrolig stemme, åpent, undrende tonefall, løfter litt på plastbollen og viser stripene på håndkleet under bollen*).

Førskolelærer: "Jaaa", *beundrende stemme, ser intenst opp i bollen, fortsetter*: "Og så ser du stripene igjennom" (*mild stemme, konstaterende tonefall*).

Kristin: "Ja" (*blid, bekreftende stemme, fornøyd uttrykk*).
[9 sek.]

eks.27 "... det smaker gele av kakao'n..."

Det er under måltidet. Julie henvender seg til førskolelærer og sier noe uforståelig som førskolelærer ikke hører. Hun hysjer ned de andre barna.

Førskolelærer: "Nå skal Julie si noe til meg, asså" (*lener seg over mot Julie, vender øret mot henne, ser rett fram*).

Julie: "Det smaker... nei det smaker gele av kakao'n, for mamma har ikke vanlig kakaopulver" (*informerende stemme, appellerende tonefall, ser framfor seg mens hun snakker, kaster et forventningsfullt blikk mot førskolelærer som avrunding*).

Førskolelærer: "Åh!" *overrasket stemme, alvorlig ansiktsuttrykk, fortsetter*: "Hva slags kakaopulver er det, da?" (*åpen, spørrende stemme og tonefall, vender seg og ser på Julie*).

Julie: "Det er sånn som man lager O'BOY'en av" (*informerende, saklig stemme, ser framfor seg med et alvorlig uttrykk, ser opp på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Åja" (*konstaterende tonefall, nikker litt, fortsetter*): "Smaker det mer gele av det?" (*spørrende stemme, ser på Julie*).

Julie (*ser på førskolelærer, sier*): "Mhm".

Førskolelærer: "Mhm" (*lys, bekreftende stemme, fortsetter*): "Du kjenner forskjell på smaken du, altså?" (*blid stemme og uttrykk*).

Julie: "Jah" (*på innpust*).

Førskolelærer: "Ja, greie å det, du" (*lys stemme, imponert tonefall, ser ned på frukten sin*).

Julie (*nikker litt, snur seg mot bordet med et fornøyd ansiktsuttrykk*).

(Andre barn tar førskolelærers oppmerksomhet).
[26 sek.]

eks.28 "Når vi kjørte på prinsesse Ragnhild... kunne... bilene komme inn"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og tre barn sitter rundt et bord, og blar i bøker om biler. Førskolelærer har en kommentar om en flyplassbil.

Charlotte (*tar hånden bort fra boka, retter seg opp og ser på førskolelærer, sier*): "Ja, men vet du hva? Når vi kjørte på prinsesse Ragnhild..." (*ivrig, bli stemme, inviterende tonefall*).

Førskolelærer (*ser på Charlotte, sier*): "Mhm" (*inviterende tonefall*).

Charlotte: "...da, da kunne ...bilene komme inn" (*ivrig, meddelsom stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Ja, Det var sånn bilferge. Bilene kunne kjøre inn i båten, ja" (*mottagelig, bekreftende stemme, konkluderende tonefall*).

Charlotte (*nikker og sier*): "Mhm" (*bekreftende tonefall*).

*(Førskolelærer ser ned i boka igjen, og et av de andre barna kommer med en kommentar).
[11 sek.]*

eks.29 "Og den da?"

Det er under frileken. Førskolelærer sitter sammen med to-tre barn ved tegnebordet. De rydder, og sorterer ulike fargestifter. Fargestiftene har engelske navn, og barn spør førskolelærer hva de heter.

Kristin (*tar opp en fargestift, holder den opp mot førskolelærer og sier*): "Og den da?" (*oppfordrende, spørrende stemme og tonefall*).

Førskolelærer (*tar imot fargestift med et smilende uttrykk, sier*): "På den står det... den.., der står det bare brun" (*vennlig bekreftende stemme og tonefall*).

Kristin (*holder fram en ny fargestift mot førskolelærer*).

Førskolelærer (*tar imot den og sier*): "Og der står det at den heter... pink. Det betyr... rosa" (*åpen, imøtekommende stemme, konkluderende tonefall, ser på Kristin med et smilende uttrykk*).

Kristin (*ser smilende på førskolelærer og sier*): "Rosa" (*fortrolig stemme*).

Førskolelærer: "Det visste du" (*blid stemme, konkluderende tonefall*).
[14 sek.]

eks.30 "Jeg har en kassett om alle sangene jeg!"

Det er i samlingen, og de snakker om sangen "Noen barn er brune".

Anne: "Jeg har en kassett om alle sangene, jeg" (*ivrig stemme, raskt tonefall, leker med hestehalen sin, ser på førskolelærer med blidt ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Har du det?" (*lys, bekreftende stemme, spørrende, imponert tonefall*).

*(Et annet barn kommer inn med en bemerkning om sangen).
[4 sek.]*

eks.31 "Det kan nok hende det er flere Rødhette-sanger"

Det er under samlingen. Førskolelærer har like før sunget en sang om Rødhette, og Ragnhild har akkurat fått oppmerksomheten.

Ragnhild: "Ehm... ehm..." (*ser litt ned, usikker, famlende stemme, tukler med hendene, ser ned på dem, fortsetter*): "en jente jeg kjenner hun kunne, hun kunne den slik" (*opplysende tonefall. Ser så på førskolelærer og synger med mild, forsiktig stemme en litt annen versjon av den sangen førskolelærer nettopp har sunget. Stopper seg selv, ser ned i fanget og sier*): "Og så husker jeg ikke mer,... og så, og så traff hun ulven også" (*fikler med en tøyveske, ser ikke på førskolelærer mens hun snakker, fortsetter*): Og så, og så skulle Rødhette til bestemor med kaker og brus.. og så og så" (*famler med veska, ser på førskolelærer*): "og så husker jeg ikke mer" (*litt stakkato stemme, alvorlig ansiktsuttrykk, konkluderende tonefall mot slutten, fikler hele tiden med veska mens hun snakker*).

Førskolelærer (*som ser på henne hele tiden mens hun synger og snakker, sier*): "Nei, akkurat" (*rolig, lav stemme, konkluderende tonefall*): "Det kan nok hende det er flere Rødhette-sanger" (*mild, saklig, opplysende stemme, rolig tonefall*).

(Et annet barn kommer inn og tar førskolelærers oppmerksomhet)
[37 sek.]

eks.32 "... jeg er veldig sliten nå, jeg"

Det er i frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet og lager julegaver. Marius sitter og ser på det halvferdige produktet sitt med et fornøyd uttrykk, samtidig som han tørker av seg på henda.

Marius: "Jeg... jeg er... jeg er veldig sliten nå, jeg" (*lys, tydelig stemme, halvt appellerende og konstaterende tonefall, ser opp på førskolelærer med et smilende-appellerende uttrykk*).

Førskolelærer: "Ja. Vil du ha en pause?" (*lys, mild, varm stemme, spørrende tonefall*).

Marius: "Mhm" (*bekreftende stemme, ser på det førskolelærer driver med*).

Førskolelærer (*mens hun ser ned på eget formingsprodukt, sier*): "Bare gå fra hvis du vil" (*mild, lavmælt steme, oppfordrende tonefall*).

Marius: "Hæ?" (*overrasket stemme, alvorlig uttrykk*).

Førskolelærer: "Du kan bare gå fra, hvis du vil. Du kan komme tilbake etterpå" (*vennlig stemme, konstaterende tonefall, ser fortsatt ned på sin egen formingsaktivitet*).

(Marius går avgårde med et fornøyd uttrykk)
[15 sek.]

eks.33 "Jeg har ikke fått engel, jeg"

Det er i frileksperioden, barna sitter og lager julepynt og lager engler. Charlotte sitter og observerer de andre barna)

Charlotte: "Liv!" (*tydelig, klar stemme, inviterende tonefall, ser på førskolelærer med blidt uttrykk*).

Førskolelærer: "Ja" (*varm, imøtekommende stemme, inviterende tonefall*).

Charlotte: "Jeg har ikke fått engel, jeg" (*rolig, avslappet stemme, konstaterende tonefall, støtter hodet i den ene hånden, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Har du ikke fått engel?" (*lys, mild, spørrende stemme og tonefall*).

Charlotte (*ser på førskolelærer og rister blidt på hodet*).

Førskolelærer: "Det ligger en engel og venter på deg her" (*mild, varm stemme og imøtekommende tonefall, rekker en engel mot Charlotte, sier*): "Vær så god".

(Charlotte tar imot engelen og begynner å klippe).

[11 sek.]

eks.34 "Jeg har ikke sånn spøkelse-loft"

Det er under samlingen, og samtalen går omkring hus og hva slags rom de har hjemme.

Charlotte (*ser på førskolelærer, og sier med høy, klar stemme*): "Liv!".

Førskolelærer (*svarer ikke, hun har oppmerksomheten vendt mot Ragnhild*).

Charlotte (*snur seg mot førskolelærer igjen og sier*): "Du, Liv, vet du hva?" (*ivrig stemme og tonefall*).

Førskolelærer (*snur seg mot henne*).

Charlotte: "Jeg har ikke sånn spøkelse-loft. Jeg har sånn vanlig pappas kontor, og pappa og mamma soveværelse" (*ser direkte på førskolelærer, litt avventende, stolt tonefall*).

Førskolelærer (*ser litt forbløffet og så bekræftende på Charlotte, nikker og sier*): "Mmmmm, oppå loftet".

Charlotte (*nikker, ser fornøyd ut*).

(Et annet barn overtar førskolelærers oppmerksomhet).

[14 sek.]

eks.35 "Jeg har glemt det"

Det er under samlingen og samtalen går om litt av hvert.

Førskolelærer: "Er det noen andre som har noe de skulle si?" (*mild, varm og vennlig stemme, spørrende-inviterende tonefall*).

Anne (*som sitter og rekker opp hånden, ser på førskolelærer og sier*): "Jeg" (*samtidig med en del andre barn*).

Førskolelærer: "Anne" (*spørrende, oppfordrende stemme og tonefall*).

Anne (*ser takkefullt fram for seg, tar etterhvert ned hånden, rister på hodet og sier med et smilende uttrykk*): "Jeg har glemt det" (*lys, bestemt stemme, rakst, konkluderende tonefall*).

Førskolelærer: "Du har glemt det, ja" (*mild, bekreftende stemme, konkluderende tonefall. Ser så på klokka og sier*): "Uff ja, det er ikke tid til stort mer nå" (*konstaterende stemme og tonefall, ser mot noen andre barn, og gir oppmerksomheten til dem*).

eks.36 "... nesten alle har klementiner som sitter ved dette bordet"

Det er under måltidet, og det er en pause i samtalen.

Førskolelærer: "Jeg tror nesten alle har klementiner som sitter ved dette bordet" (*vennlig, konstaterende stemme*).

(*➤ Forskjellige barn holder fram klementinene sine og viser dem til førskolelærer*).

Kristin (*tar opp sin klementin, ser utover, smiler og sier*): "Jeg også".

Anne: "Bente og jeg har to" (*fornøyd stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer (*henvendt til Kristin, holder opp sin klementin, sier*): "Ja. Og jeg..., Kristin og jeg har en" (*vennlig stemme, inkluderende tonefall*).

Kristin (*ser på førskolelærers klementin og nikker*).

Førskolelærer (*legger sin klementin på bordet*).

Kristin (*legger et appelsinpapir over førskolelærers klementin, slik at den blir en "skilpadde". Hun kikker lurt opp på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Sånn" (*flytter unna melkekartongen, fortsetter*): "skal den gå litt bortover bordet?" (*åpen, spørrende stemme og tonefall, gir "skilpadden" et lite puff bortover bordet*).

Kristin (*nikker og smiler over hele ansiktet. Følger "skilpadden" over bordet med blick og armbevegelser, begeistret ansiktsuttrykk*).

(*Andre barn kommer inn og tar førskolelærers oppmerksomhet*).

[30 sek.]

eks.37 "Alle... alle dere blir 6-åringer..."

Det er under måltidet.

Førskolelærer (*lener seg framover, ser på jentene rundt bordet, sier*): "Alle dere jentene som sitter ved siden av hverandre, pluss deg Ragnhild, alle dere blir 6-åringer - førskolebarn til høsten" (*blid stemme og ansiktsuttrykk*).

Kristin (*snur seg mot førskolelærer, klapper Lill på armen og sier*): "Hun også blir 6 år" (*ser på førskolelærer*).

Førskolelærer (*ser på Kristin, sier med mild, blid stemme*): "Lill også... blir førskolebarn til høsten".

Kristin (*henvendt mot førskolelærer*): "Også Bente" (*tydelig stemme, peker på Bente, ser på førskolelærer med blidt uttrykk*).

Førskolelærer: "Og Ragnhild og Nina også".

Kristin: "Men alle vi leker sammen" (*tydelig, klar stemme, bøyer seg fram og ser på førskolelærer med blidt uttrykk*).

Førskolelærer (*ser på Kristin, sier*): "Akkurat" (*nikker bekreftende*).

Kristin: "Ja" (*nikker, trekker seg litt tilbake, spiser videre*).

Førskolelærer: "Den flokken" (*bekreftende, avrundende stemme og tonefall*).

(Anne overtar førskolelærers oppmerksomhet).

[24 sek.]

eks.38 "Se her på våres..."

Det er under måltidet, og de har kommet til fruktspisingen.

Fredrik henvender seg til førskolelærer, rekker fram en mandarin og et eple og sier: "Og jeg har" (*med blid fornøyd stemme*).

Førskolelærer (*legger fram et eple og sier*): "Og jeg har den med".

Siri (*ser ned på sin frukt, tar opp en appelsin, rekker den fram mot førskolelærer, sier med fornøyd stemme*): "Og jeg har appelsin med".

Førskolelærer: "Mhmm" (*nyttende, bekreftende stemme og tonefall*).

Siri (*reiser seg, lener seg framover mot frukten på bordet og sier*): "Den største nederst".

Førskolelærer: "Ja" (*bekreftende stemme, hjelper Siri å legge frukten oppå hverandre*).

Siri (*henvendt til Fredrik*): "Og så den lille oppå" (*vennlig stemme*).

Førskolelærer (*ser på Fredrik, gestikulerer med hånden, sier*): "Og så hodet på toppen" (*blid stemme*).

Siri: "Se her på våres!" (*begeistret stemme, ser på frukten, tar en liten pause, fortsetter*): "Se her på våres..." (*ser seg rundt i rommet med fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer (*vender seg mot nabobordet, sier med blid, syngende stemme*): "Se på våres snømann!".

Siri (*ser i samme retning som førskolelærer, og sier med samme blide, syngende stemmen*): "Se på våres snømann!... Som er gul og grønn og rød og gul".

Siri og førskolelærer (*ser blide og fornøyd på fruktsnømannen et øyeblikk, før de igjen ser med fornøyd uttrykk mot nabobordet*).

Siri (*tar rolig fruktsnømannen fra hverandre, fordeler frukten dem imellom, sier*): "Den er din, den er din, og den er min".

Førskolelærer: "Tusen takk!" (*med konkluderende-avrundende tonefall*).

(De spiser videre).

[39 sek.]

eks.39 "**...jeg sett på bok den**"

Det er under måltidet, og barnet tar initiativ til å få igang en samtale med den voksne.

Philip (*viser fram termosen med et bilde, og ser smilende på førskolelærer, sier*): "Kari,... jeg sett på bok den" (*lys, fornøyd stemme, appellerende tonefall, fortsetter*): "Bok" (*smiler mot henne*).

Førskolelærer (*lener seg forover bordet, ser mot termosen, sier*): "Hm?" (*spørrende tonefall*).

Philip (*gjentar*): "Bok".

Førskolelærer: "Hvilken bok?" spørrende tonefall): "Å ja. Vent litt'a. Er det Asteriks?" (*blid stemme og tonefall, åpent spørrende tonefall*). "Er det Asteriks?"

Philip (*sier noe uforståelig*).

Førskolelærer (*snur hodet med øret mot han, sier med lys, vennlig stemme*): "Hva sier du?" Jeg hører ikke for du har så mye mat i munnen" (*saklig-nøytral stemme*).

Philip (*reiser seg opp, smiler, peker på termosen igjen og sier*): "Jeg..." (*uforståelig*).

(*➤Et annet barn, Thomas snur seg mot førskolelærer og sier*): "Han, han... han spør om du har sett han på TV eller i en bok" (*ivrig stemme, ser på førskolelærer med appellerende uttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, Asteriks?" (*spørrende-undersøkende stemme og tonefall,interessert uttrykk*).

Philip: "Ikke sett, ikke den på TV" (*konstaterende tonefall, ser mot førskolelærer med blidt fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer: "Nei. Jeg har ikke sett det på TV, men jeg har sett det i blad" (*saklig opplysende stemme, ser på han mens hun drikker te*).

Philip: "Blade jeg sett" (*tydelig stemme. Fornøyd ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, du og" (*nikker, lys åpen stemme-tonefall. Ser konsentrert på han*).
(*Andre barn kommer inn i samtalen*).

[36 sek.]

eks.40 "**Vet du hva? Jeg kan heller sette meg inn i kroken**"

Det er under samlingen. Førskolelærer driver og megler mellom tre jenter som ikke er enig om hvem som skal sitte hvor. Hun kommer med et forslag som jentene vegrer seg for å godta. Andre barn observerer og lytter.

Fredrik: "Vet du hva? Jeg kan heller sette meg inn i kroken" (*høy, ivrig stemme, inviterende tonefall, ser på førskolelærer med blidt ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer (*overhører hans forslag, fortsetter å megle mellom jentene*).

Fredrik: "Vet du hva ?... **Jeg** kan sitte inne i kroken" (*blid, imøtekommende stemme og ansiktsuttrykk, vipper sekken sin på benet*).

Førskolelærer: "Mhm" (*rask, litt kort stemme, sier noe uforståelig, begynner å synge*).
[28 sek.]

eks.41 "Æsjj, ble det busete?"

Det er i frileksperioden. Fredrik har akkurat pillet en stor buse ut av nesa, og han viser den stolt til førskolelærer. Charlotte sitter ved siden av og observerer interaksjonen.

Charlotte: "Æsjj, ble det busete?" (*engasjert stemme, halvt anklagende, halvt spørrende tonefall*).

Førskolelærer (*med forståelsesfull stemme*): "Ja, ja men det er bedre det.." (*så henvendt til Fredrik*):
du, stopp litt nå" (*fortsetter henvendt til Charlotte*): "...enn å ha den i nesen. Han skulle jo være flink"
(*ivrig, rask stemme, forståelsesfull tonefall, så henvendt til Fredrik igjen*): "Må tørke deg vet du"
(*lavmælt stemme, bekriftende tonefall, tørker har i pannen med et håndkle*).

Charlotte: "Ja, for han er helt våt i håret" (*bekrftende stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer: "Ja" (*lav stemme, konkluderende tonefall*).

[9 sek.]

eks.42 **"... du misforsto da,..."**

Det er under måltidet. Jørgen har vært borte ved nabobordet, og blitt fortalt at han ikke skulle gjøre den jobb han selv hadde tenkt. Han går litt slukøret tilbake.

Førskolelærer (*ser på han mens han kommer gående, sier*): "Det var ikke **du** som fikk den jobben, vel. Det var søppeltømme-jobben du fikk" (*rolig, mild stemme, litt korrigerende tonefall*).

Jørgen (*står og ser på henne med et usikkert uttrykk*).

Førskolelærer: "Du misforsto da, Jørgen" (*omsorgsfull stemme, ser på han*).

(*➤ En annen voksen sier fra bakgrunn at Jørgen misforsto*).

Førskolelærer: "Det var søppeltømme-jobben du fikk. Trodde du det var hvileteppe-jobben?" (*rolig, vennlig stemme, litt monotont tonefall, ser konsentrert på han*).

Jørgen (*som har stått og sett seg litt rundt, nikker og sier forsiktig*): "Jaah" (*tynn stemme, ser på førskolelærer med et tafatt uttrykk*).

Førskolelærer (*snur seg mot Philip og Marius som sitter ved det andre bordet*).

Jørgen (*ser også i retning av det andre bordet og sier stille*): "Jeg trodde det".

Førskolelærer: "Det var Marius og Philip" (*saklig, informerende stemme og tonefall, hun snur seg mot Jørgen igjen og fortsetter*): "Du kan jo godt spørre om du får lov til å hjelpe dem. Så kan du øve deg litt" (*nøytral stemme, oppfordrende tonefall, ser på Jørgen*).

Jørgen (*støtter hodet i hånden, nikker og sier med lav stemme*): "Jeg **vil** det" (*ser framfor seg*).

Førskolelærer (*mens hun ser på Jørgen, sier*): "Gå og spør dem du, Jørgen" (*oppfordrende tonefall, alvorlig ansiktsuttrykk*).

Jørgen (*med samme tafatte uttrykket, glir ned fra stolen, begynner å "sige" mot nabobordet*).

Førskolelærer (*ser på han og sier*): "Skal jeg være med deg bort?" (*mild, spørrende stemme og tonefall*).

(*Hun går med Jørgen bort til nabobordet*).

[40 sek.]

eks.43 "... atte igår var det... Bombibjørnene"

Det er under måltidet, og førskolelærer snakker med Tara om en utflukt de har gjort. Marius har prøvd å få oppmerksomheten flere ganger.

Marius: "Du, Kari" (*inviterende, appellerende tonefall, ser på førskolelærer, fortsetter*): "Atte, atte, at i går var det... Bompibjørnene" (*ser på henne med strålende, forventningfullt blick*).

Førskolelærer: "Hva da?" (*krevende-spørrende stemme og tonefall*).

Marius: "Igår var Bompi Bjørn filmene" (*skjærer en liten grimase, anstrenger seg for å få sagt sitt, ser på henne med et noe mer usikkert blick*).

Førskolelærer: "På TV?" (*spørrende tonefall*).

Marius: (*nikker, smiler litt, ser forventningfullt opp på henne igjen*).

Førskolelærer: "Så du det?" (*spørrende, saklig*).

Marius: (*nikker, fornøyd uttrykk, ser opp på henne, liten pause, begynner å si*): "Eh..." (*blir avbrutt*).

Førskolelærer: "Bompi-bjørnene?" (*spørrende tonefall, ser på Marius, lener seg fremover mot ham*).

Marius: "Ja det... vet du hva... vet du hva... eh... eh... det, det, det, det var kjempele... le... lenge som det var barne-TV, da" (*ivrig stemme, blid og fornøyd*).

Førskolelærer: (*ser delvis på Marius og delvis på Patrick, som sitter mellom dem med et trist uttrykk og oppgitt holdning. Hun vender seg mot Patrick og sier*): "I går? Så du det, Patrick?" (*spørrende tonefall*).

Patrick (*rister på hodet, med det samme triste uttrykket*).

Førskolelærer: "Nei, ikke jeg heller" (*mild, vennlig stemme*): "Bompi-bjørnene".

(*➤ Patrick blir sittende å se trist fremfor seg, hun henvender seg til ham og gir ham oppmerksomhet omkring maten*).

Marius (*som har forsøkt å komme inn igjen, et par ganger, sier*): "Kari... å... også..." (*avbryter seg selv, men fortsetter så*): "Kari, også var det Henry's katt" (*appellerende, mild, forventningsfull stemme, smilende uttrykk*).

Førskolelærer: (*Ser litt på Marius, gjør en blid grimase og sier*): "Henry's katt?" (*spørrende tonefall, mild stemme*).

Marius (*smiler og nikker, ser på henne*).

Førskolelærer: "Var det fint, det? Det høres fint ut" (*blid, bekreftende stemme*).

Marius: "Det var det" (*saklig stemme, nikker, smiler, ser så ned, konsentrerer seg om matboksen*).

Førskolelærer: "Du er så fin etter at du har klippa deg, Marius" (*mild, bekreftende stemme, ser på han*).

Marius (*spiser, ser på henne et øyeblikk, vender så oppmerksomheten mot noen andre barn, lener hodet litt i hendene*).

(*Førskolelærer henvender seg til Patrick i stedet*).

[68 sek.]

eks. 44 "Idag min pappa kommer"

Det er under samlingen, og førskolelærer har gitt oppmerksomheten til Ali, sagt at han må komme fram til henne.

Ali (går over gulvet med smilende, fornøyd uttrykk, stiller seg opp ved henne og ser utover gruppa, sier): "I dag min pappa kommer" (forsiktig, blid stemme).

Førskolelærer *(tar på han, sier): "Snakk... si det enda høyere" (lys, vennlig stemme, oppfordrende tonefall, blidt ansiktsuttrykk).*

Ali: "Idag skal min pappa komme" *(blid, fornøyd stemme og ansiktsuttrykk).*

Førskolelærer: "Nææh. Er det idag han kommer?" *(medlevende, bekreftende stemme og tonefall, smiler bredt).*

Ali: "Så fint!... (pause)... Skal du møte han på flyplassen?" *(lys, vennlig stemme, spørrende tonefall).*

Ali *(smiler og rister på hodet).*

Førskolelærer: "Skal du ikke møte han?" *(mild stemme, spørrende tonefall).*

Ali *(smiler fornøyd, rister på hodet, står og lener seg mot henne).*

Førskolelærer: "Hvor mye er klokka når han kommer hjem, da?" *(saklig, interessert stemme, spørrende tonefall, noe fjernere i blikket).*

Ali: "Vet ikke" *(rister på hodet, rask stemme, konstaterende tonefall).*

Førskolelærer: "Vet du ikke?" *(ettertenksom stemme, alvorligere uttrykk).*

Ali *(rister på hodet, biter seg i leppa, mer alvorlig i ansiktet).*

[37 sek.]

eks.45 "Bare de voksne... har lov... til å kjøre på fly"

Det er under måltidet og barna sitter og snakker om å kjøre med fly.

Ragnhild (*sitter og spiser, ser på førskolelærer og sier*): "Du vet du hva ?.. At barn har ikke lov til å kjøre på fly..." (*ser på førskolelærer, blanding av påståelig og spørrende tonefall og uttrykk*).

Førskolelærer (*ser meget spørrende- avventende på Ragnhild, sier ingenting*).

Ragnhild (*fortsetter*): "Bare de voksne... har lov... til å kjøre på fly" (*ser på førskolelærer, snubler litt i ordene, virker litt usikker*).

Førskolelærer (*ser på Ragnhild, med et spørrende-skeptisk uttrykk, sier*): "Næmmen Ragnhild?!!" (*blir sittende å se på Ragnhild med skeptisk uttrykk, bebreidende-tilvillende tonefall*).

Ragnhild: "Det er helt sant" (*ser ned på brødiskiva si*).

Førskolelærer (*fortsetter å se på henne med skeptisk mine*).

Ragnhild: "Det æ'kke helt sikkert... Det var ihvertfall en jente som heter Randi som..." (*ser spørrende på førskolelærer*).

Førskolelærer (*med spørrende tonefall*): "... som sa det til deg?" (*ser på Ragnhild med alvorlig, spørrende uttrykk*).

Ragnhild (*nikker og ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Men vet du hva, Ragnhild? Jeg tror ikke det er sant" (*legger hodet litt på skakke, appellerende stemme-tonefall*).

(➤ *En gutt kommer inn og spør hva de snakker om*).

Førskolelærer (*henvendt til gutten*): "Ragnhild sier at det er en som har fortalt henne at nå er det ikke lov for barn å kjøre med fly lenger, bare for voksne" (*vender oppmerksomheten mot Ragnhild og fortsetter*): "Men du vet at hvis f.eks. mammaene og pappaene skulle ut og fly, er det fryktelig hvis de ikke kunne få ha med seg barna sine" (*...hun fortsetter med å gi flere eksempler på hvorfor barn også må kunne reise med fly, mens Ragnhild sitter og hører på, og avrunder*): "Derfor tror jeg, enten har hun lurt deg litt, eller så har hun misforstått littegranne når noen noen har sagt noe om fly og barn og sånn".

(*Ragnhild drikker melk, ser ned i bordet, sier ingen ting*).

[84 sek.]

eks.46 "Jo for mamma på sykehus også..."

Det er under samlingen, og førskolelærer spør hvorfor ikke Patrick var til stede dagen før.

Patrick (som står framme hos førskolelærer, beveger seg litt, ser ut som han tenker, snur seg mot henne og sier): " Jo, for mamma på sykehus også... også... Tony slå seg på treet" (meddelsom, ivrig stemme, inviterende tonefall, flakker litt med blikket, ser opp på førskolelærer, tilføyer): "med akebrett".

Førskolelærer (ser på han med et innlevende ansiktsuttrykk, rister på hodet): "Har'n slått seg på treet med akebrett?" (innlevende og forbausert stemme og tonefall, ser spørrende på han).

Patrick (nikker og ser framfor seg).

Førskolelærer: "Måtte dere på sykehus med Patrick?" (lys, spørrende stemme og tonefall).

Patrick: "Ikke jeg!" (tydelig, bestemt stemme og tonefall, rister på hodet).

Førskolelærer: "Men mamma..." (samme stemme som over).

Patrick: "Ja, og... (ivrig stemme, blir avbrutt).

Førskolelærer: "På legevakta, kanskje?" (undersøkende, spørrende stemme og tonefall, alvorlig uttrykk).

Patrick (står og ser framfor og tenker i noen sekunder, sier): "Næææ... jo" (først ettertenksom og undersøkende deretter beslutsom stemme og tonefall).

Førskolelærer: "Til doktor... på legevakta?" (ditto stemme og tonefall).

Patrick: "Nei" (tynn stemme, utålmodig tonefall).

Førskolelærer: "På sykehus?".

Patrick: "Nei, på doktor" (spakere, noe mer forsiktig i stemmen, utålmodig tonefall, usikkert ansiktsuttrykk, ser rett framfor seg).

Førskolelærer: "Til doktor med Tony" (tydelig stemme, konkluderende tonefall).

(Patrick ser framfor seg med alvorlig uttrykk, nikker svakt).

[33 sek.]

eks.47 "Ta litt mer mel på henda dine nå..."

Det er under frileken, barn og voksne baker boller, den voksne går rundt og hjelper.

Jørgen (ser opp på førskolelærer, holder opp en liten deigklump og sier): "... jeg gjør sånn, jeg" (appellerende stemme og tonefall).

Førskolelærer (svarer ikke, fortsetter å hjelpe et annet barn).

Jørgen: "Se, jeg gjør sånn, jeg" (konstaterende stemme, appellerende tonefall).

Førskolelærer (snur seg mot Jørgen et øyeblikk, ser på deigklumpen han holder fram og sier): "Ja du gjør sånn, du" (lavmælt, litt uinteressert stemme og tonefall, fortsetter): "Ta litt mel på henda dine nå, Jørgen,... gjør sånn" (viser med hendene, oppfordrende stemme og tonefall).

(Førskolelærers oppmerksomhet går til et annet barn).

[11 sek.]

eks.48 "Nå er jeg ferdig med denne"

Det er i frileksperioden, og barna har malt bilder. Ragnhild sitter og ser på sitt ferdige bilde hvor hun har skrevet navnet sitt.

Ragnhild: "Nå er jeg ferdig med denne" (blid, fornøyd stemme, konstaterende tonefall, lener hodet bakover, ser opp på førskolelærer med et blidt uttrykk).

Førskolelærer: "Du er ferdig med denne ja" (nøktern stemme, konkluderende tonefall, fortsetter henvendt til en av de voksne): "Tørker du av litte granne?" (bøyer seg samtidig over Ragnhild, tar bildet hennes og sier): "Hun har skrevet navnet" (lavmælt kommenterende stemme, henvendt mest til seg selv).

(Den andre voksne kommer inn og tørker av bordet foran Ragnhild).

[10 sek.]

eks.49 "Blir det bolle, eller...?"

Det er under frileksperioden, barn baker boller og førskolelærer går rundt og hjelper, og har oppfordret Patrick til å rulle en bolle ut av deigleiven sin.

Patrick (ser opp på førskolelærer sier): "Kari, Kari, Kari" (ivrig stemme, oppfordrende, inviterende tonefall, holder fram en deigklump).

Førskolelærer (kikker over bordet med alvorlig ansiktsuttrykk på Patricks deigleiv, sier): "Blir det bolle, eller, Patrick?" (spørrende utfordrende stemme og tonefall).

Patrick (tar ned armen, tar litt mel på deigen og begynner å kna den sammen igjen, sier): "Ja... nei" (utydelig stemme, ubestemt tonefall).

Førskolelærer: "Nei?" (spørrende, avventende stemme og tonefall).

Patrick (løfter blikket og ser usikkert på henne et øyeblikk, før han knar videre).

Førskolelærer: "Blir det wienerbrød?..." (pause): "... Det er bra det Patrick. Du er flink baker du. Bakerlue har du på deg idag og, du".

[26 sek.]

eks.50 **"Tegna bil bak til meg sjøl"**

Det er i frileksperioden. Barn og voksne sitter ved formingsbordet og lager bursdagstegninger til et barna.

Jørgen (*løfter arket sitt i retning førskolelærer, gjør tegn til å begynne og brette det sammen*).

Førskolelærer (*bøyer seg fram mot Jørgen, ser interessert på tegningen hans, sier*): "Det var da en nydelig sol, Jørgen" (*litt monoton stemme, rosende tonefall, alvorlig uttrykk*).

Jørgen: "Ja" (*mumler, lavmælt stemme, begynner å rulle arket sammen*).

Førskolelærer: "Du den var nydelig den" (*engasjert stemme, rosende tonefall, fortsetter å se interessert på tegningen*).

Jørgen (*ser ned, fortsetter å rulle tegningen sammen, mumler*): "Tegna bil bak til meg sjøl" (*lavmælt stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer: "Hva sier du?" (*uengasjert stemme, spørrende tonefall, lener seg fram mot han*).

Jørgen (*ser på henne*): "Jeg har tegna bil bak til meg sjøl" (*tydeligere stemme, bestemt tonefall, fortsetter å rulle sammen*).

Førskolelærer: "Har du tegna bil bak til deg sjøl?" (*samme stemme og tonefall som over*).

Jørgen (*ser litt på henne, svarer ikke, tuller sammen tegningen og går*).

(Førskolelærer konsentrerer seg om et annet barn).

[16 sek.]

eks.51 "Jeg vinni jeg!"

Det er under måltidet, og førskolelærer driver og ordner litt rundt bordet.

Ali (*ser opp på førskolelærer, sier*): "Jeg hadde fin brytekamp, jeg" (*blidt, forventningsfullt uttrykk, appellerende tonefall, fortsetter*): "Jeg er sterk".

Førskolelærer: "Ja, du er sterk, Ali" (*konstaterende tonefall, fortsetter*): "helt riktig" (*hun henvender seg til et annet barn, hjelper han på plass, går så og setter seg*).

Ali: "Jeg vinni, jeg!" (*forventningsfullt, blidt uttrykk, ser bort på førskolelærer, gjentar når hun har satt seg*): "Jeg vinni" (*ser fornøyd, forventningsfullt opp på henne*).

Førskolelærer: "Ja... du vant" (*kort, men bekreftende stemme, ser blidt på han, fortsetter*): "Du vant over Azia nesten" (*konstaterende tonefall*).

Ali: "Ja, jeg var heldig på brytekamp, jeg" (*smiler bredt*).

Førskolelærer: "Mhmm, du var veldig god til å bryte, Ali" (*varm beundring i stemme, blidt, smilende ansikt*).

Ali (*nikker med hode og kropp*).

Førskolelærer: "Hvor har du lært det hen'a?" (*spørrende tonefall, ser på Ali, mer saklig uttrykk*).

Ali (*svarer ikke, ser ned på maten sin*).

Førskolelærer: "Hvem er det du bryter med?" (*ser interessert på han, spørrende tonefall*).

Ali (*mens han tar opp maten sin, alvorlig ansiktsuttrykk*): "Azia" (*saklig, nøktern stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Har du og Azia hatt brytekamp før?" (*spørrende, saklig stemme, ser på Ali*).

Ali: "Nei, jeg har aldri (*hatt*) brytekamp" (*tydelig, informerende stemme*).

Førskolelærer: "Nei,... hvem er det du..., hvordan er du så god til å bryte da?" (*lys, spørrende stemme, ser på han*).

Ali (*retter seg opp i ryggen, får et smilende og fornøyd ansiktsuttrykk, ser tankefullt framfor seg*).

Førskolelærer: "Er det noen hjemme du bryter med?" (*samme spørrende stemmen*).

Ali (*rister smilende på hodet*).

Førskolelærer: "Du bare kan det?" (*lys, spørrende stemme, konkluderende tonefall, ser på han*).

Ali (*nikker fornøyd*).

(*Førskolelærer gir oppmerksomheten til et annet barn*).

[52 sek.]

eks.52 "At nesten alle vil kjøpe to lodd av meg"

Det er under måltidet.

Fredrik (*tar på armen til førskolelærer, og sier*): "Du, Liv" (*fortrolig stemme*).

Førskolelærer (*svarer ikke, har oppmerksomheten rettet mot et annet barn*).

Fredrik (*fortsetter å ta på førskolelærer, berører henne oppover armen, mot ansiktet, berører haken hennes og prøver å snu ansiktet hennes mot seg, sier*): "Du Liv".

Førskolelærer (*snur seg mot Fredrik og ser på han*).

Fredrik: "Vet du hva?" (*inviterende stemme og tonefall*).

Førskolelærer (*ser på han og sier*): "Nei" (*rister på hodet, inviterende stemme*).

Fredrik: "At nesten alle vil kjøpe to lodd av meg" (*ser på henne med et stolt, blidt, forventningsfullt ansiktsuttrykk, retter ryggen mens han snakker*).

Førskolelærer (*klapper hendene i fanget, lener seg litt bakover, trekker pusten, ser på han med åpent, overrasket uttrykk, sier*): "Vil de det!!" (*med et tonefall som innbyr til fortsettelse*).

Fredrik (*med lys glad stemme*): "Ja, alle!".

Førskolelærer (*ser på han og sier med overbevisning i stemmen*): "Så flink du er til å selge lodd!".

(*➤ Et barn kommer inn fra siden og sier*): "Hva da?".

Førskolelærer (*henvendt over bordet*): "Han sier at nesten alle vil kjøpe to lodd av ham fra loddboken hans".

(*➤ Et annet barn prøver å komme inn med sitt bidrag begynner med "alle..." før hun blir avbrutt*).

Fredrik (*sitter og lytter, ser framfor seg, tar på førskolelærer igjen, og sier*): "Nei, vet du hva? Alle kjøpte tre" (*viser tre fingre i været, ser litt spørrende-usikker opp på førskolelærer*).

Førskolelærer (*ser ned på han med et vantro uttrykk, sier*): "Kjøpte de tre?"

Fredrik: "Ja" (*begeistret stemme*).

Førskolelærer: "Ooij!" (*vender blikket bort mens hun sier dette*).

(*Andre barn kommer inn og forteller om sitt loddsalg*).

[27 sek.]

eks.53 **"... da kan jeg tromme mer enn fem timer"**

Det er under måltidet, og samtalen går om tromming, og førskolelærer har fortalt at hun og en av de andre voksne har gått på kurs og spilt i fem timer. Ali har sagt navnet hennes flere ganger, uten å få oppmerksomheten.

Ali: "Kari" (*tydelig stemme, inviterende tonefall, ser på henne*).

Førskolelærer (*snur seg mot Ali, nikker*).

Ali: "I fem timer... da, da kan jeg tromme mer enn fem timer" (*blanding av stolt og litt sjenert uttrykk, ser ned*).

Førskolelærer (*lener seg framover mot Ali og sier*): "Hva sa du nå?" (*saklig-spørrende stemme*).

Ali: "Jeg kan tromme mer enn i fem timer" (*tydelig stemme, appellerende og stolt tonefall, ser først utover bordet, så mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Tror du det?" (*spørrende tonefall, humoristisk blikk, uttrykk*).

Ali (*ser på henne og nikker, tar blikket til seg*).

Førskolelærer: "Er du sikker på det?" (*spørrende tonefall, skeptisk-smilende uttrykk*).

Ali (*ser litt ut i lufta, nikker svakt*).

(*➤ Et annet barn, Thomas kommer inn og sier*): "Det kan jeg og".

Førskolelærer (*retter seg litt opp, sier*): "Du må spise litt mat innimellom. Vi hadde pauser hvor vi spiste litt mat" (*oppfordrende tonefall, ser på Ali med alvorlig uttrykk*).

Ali (*sitter og ser ned på matboksen, fikler med den, ser ikke på førskolelærer, svarer ikke*).

Førskolelærer (*fortsetter å se på han, sier*): "Mhm, er du så sterk at du kan spille i mange timer?" (*saklig, spørrende stemme, alvorlig uttrykk*).

Ali (*ser framfor seg og nikker svakt*).

(*Et annet barn tar den voksnes oppmerksomhet og begynner å fortelle*).

[27 sek.]

eks.54 "Hvilken dag er det idag?"

Det er under samlingen, og de snakker om hvilken dag det er.

Førskolelærer: "Patrick, vet du det?" (*lys, mild spørrende stemme og tonefall*).

Patrick (*ser alvorlig på førskolelærer, tar ned hånden, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Hvilken dag er det idag?" (*lys, spørrende stemme*).

Patrick: "Tirsdag" (*tydelig stemme, bestemt tonefall, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Nnnesten, igår var det tirsdag, men det er...?" (*spenningsskapende, utfordrende tonefall, fortsetter*): "vi har vært her mandag, tirsdag, og idag er det...?" (*saklig stemme, utfordrende tonefall*).

Patrick (*sitter avslappet på stolen inn og ser på henne med alvorlig uttrykk*).

Førskolelærer (*har en bemerkning til et annet barn*).

Patrick (*som sitter og ser på førskolelærer hele tiden, setter seg ordentlig opp på stolen*).

(*➤ Et annet barn, Ali sier*): "Onsdag".

Førskolelærer: "Onsdag. Ali sa onsdag" (*bekreftende stemme, konstaterende tonefall*).

(*Førskolelærers oppmerksomhet går til et annet barn*).
[25 sek.]

eks.55 "Hva heter munnen til fuglene?"

Det er under samlingen, og de snakker om fugler.

Førskolelærer (*som har tatt fram en bok om fugler, sier*): "Hva heter munnen, munnen til fuglene dere? Hva heter munnen til fuglene? Heter det munn? Nei" (*saklig nøytral stemme, spørrende tonefall, ser seg undersøkende rundt i gruppa, fortsetter*): "Heter ikke munn det. Hva heter det for noe da?" (*lys, litt kunstig stemme, spørrende, utfordrende tonefall, sier*): "Julie?" (*lys, inviterende stemme og tonefall*).

Julie (*som har sittet og rullet op hånden og sett på førskolelærer med interessert, appellerende blick, tar ned hånden, fortsetter å se på henne og sier*): "Nebb" (*tydelig stemme, bestemt tonefall*).

Førskolelærer: "Det heter nebb" (*lys, bekreftende stemme, fortsetter*): "Å synge med det nebbet vi har, sier vi. Betyr at vi må synge med den stemmen vi har" (*saklig, informerende stemme og tonefall*).

(*Julie kikker litt opp på førskolelærer, ser seg så rundt i gruppa med et fornøyd ansiktsuttrykk*).
[24 sek.]

eks.56 "Og etter høsten kommer...?"

Det er under samlingen . Førskolelærer skal til å lese et dikt om høsten, viser det fram, og begynner å stille spørsmål om årstider.

Førskolelærer: "Og etter høsten kommer...?" (*inviterende tonefall, forventningsfull stemme, ser seg rundt i gruppa, sier*): "Hva kommer etter høsten?" (*lys, mild stemme, spørrende tonefall, sier*): "Thomas?" (*inviterende tonefall, ser på Thomas med mildt, spørrende uttrykk*).

Thomas: "Snøen" (*tydelig stemme, konstaterende tonefall, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Da kommer snøen... (*liten pause*)... og hva heter det da?" (*tydelig stemme, konstaterende tonefall*).

(Hun fortsetter å spørre en av de andre barna).

[10 sek.]

eks.57 "Hva slags dyr er det'a?"

Det er i samlingen og førskolelærer viser fram bilde av en ugle.

Førskolelærer: "Ja, hva slags dyr er det'a?" (*engasjert stemme, spørrende, inviterende tonefall, fortsetter*): "Hva slags dyr er det Patrick?"

Patrick (*reagerer raskt og spontant på hennes henvendelse, setter seg ytterst på stolen med hånden i været, ser med ivrig og konsentrert uttrykk på bildet, sier*): "Ko-ko" (*lys, blid, fornøyd stemme, ser opp på førskolelærer med smilende, forventningsfullt blikk, sitter fremdeles ytterst på stolen*).

Førskolelærer: "Ja" (*lys, bekræftende stemme og tonefall*).

Patrick (*lener seg tilbake, synker litt sammen, smiler fornøyd*).

Førskolelærer: "Jaah... n... nesten" (*ser på Patrick og nikker, fortsetter*): "Det er vel ikke gjøk, men det ligner..." (*mild, vennlig stemme, litt langsomt, tvilende tonefall*).

(Smilet i Patricks ansikt og øyne stivner litt).

Førskolelærer: "Hva heter det for noe... hm... Julie?" (*litt nølende stemme, spørrende, oppfordrende tonefall*).

Julie: "Ugle".

Førskolelærer: "Ugle, ja".

[19 sek.]

eks.58 "Hva heter sånn ball'a?"

Det er i samlingen og de snakker om en gummiball som en av jentene, Tuva, har hatt med seg.

Førskolelærer: "Det ser ut som en sånn..." (*avbryter seg selv, mild stemme, konstaterende tonefall, fortsetter*): "Hva heter sånn ball'a?" (*lys, litt anstrengt stemme, spørrende appellerende tonefall, ser ned på ballen sammen med Tuva*).

Tuva (*står og ser alvorlig ned på ballen, kikker så ut i været og så ned på ballen igjen, sier ingenting*).

Førskolelærer: "Se på den'a! Den ser jo ut som..." (*avbryter seg selv igjen fortsetter*): "Hva ser den ut som?" (*insisterende stemme, spørrende tonefall*), ser intenst på ballen, så rundt i barnegruppa, sier): "Hva ser det ut som?.. Julie?" (*inviterende, spørrende tonefall*).

Julie (*som har tatt ned hånden, ser undersøkende på ballen, gjør en grimase med ansiktet, ser ut som hun tenker, sier*): "Det ligner en kule man kan se igjennom" (*lavmælt men tydelig stemme, nølende og tenksomt tonefall og uttrykk, legger hodet litt på skakke og ser skeptisk mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja, det gjør det" (*ivrig, entusiastisk stemme og tonefall, fortsetter*): "Hva heter sånn kule som man kan se igjennom?" (*tydelig stemme, krevende, spørrende tonefall, kikker ut over gruppa, så direkte på Tuva, sier*): "Vet du det?" (*klar, tydelig stemme, lar så blikket gli rundt i gruppa et par ganger, sier*): "Mhmm... Thomas?" (*inviterende tonefall*).

Thomas (*tar ned hånden som han har holdt oppe, ser på henne med alvorlig blick og sier*): "Gummiball" (*lavmælt, forsiktig stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer: "Ja, det ser ut som en gummiball, men, hva... hva ligner det for no ellers da?" (*halvt imøtekommende, halvt skeptisk stemme, fortsetter*): "Hva syns du det ligner for no?" (*lys, insisterende stemme, spørrende tonefall, lar blikket gli fram og tilbake over gruppa, ruller ballen litt fram og tilbake i hånden, mens hun ser intenst på den*).

Tuva (*ser rett på henne, rister tydelig på hodet med et fornøyd uttrykk i ansiktet*).

(Førskolelærer snakker videre om kula).

[9 sek.]

eks.59 "Er det noen gjennomsiktige der...?"

Det er i frileksperioden, og førskolelærer sitter sammen med en gruppe barn rundt formingsbordet og leger bilder av glassperler.

Førskolelærer: "Er det noen gjennomsiktige der, Philip?" (saklig stemme, monoton, spørrende stemme).

Philip (strekker seg interessert framover og ser interessert på perlene).

Førskolelærer: "Ser du noen gjennomsiktige perler der?" (samme stemme).

Philip: "... den skal jeg ha nå" (fornøyd, konstaterende stemme og tonefall, tar en perle og perler videre).

(➤ Førskolelærer har en kommentar til noen større jenter som sitter ved samme bord).

Førskolelærer (mens hun rekker fram en perle over bordet til Philip, sier): "Den er gjennomsiktig, Philip, den" (saklig informerende stemme, inviterende tonefall).

Philip (kikker opp på henne med et fornøyd undersøkende uttrykk, sier): "Det er glass det" (fornøyd, konstaterende stemme, perler videre).

Førskolelærer: "Ja, det er glass. Du kan se igjennom" (samme monotone, saklig, konstaterende stemme og tonefall).

Philip (ser opp på henne med et overbærende, fornøyd uttrykk, konsentrerer seg om perlene igjen).

Førskolelærer (fortsetter): "Og da sier vi at den er gjennomsiktig" (saklig stemme, tonefall som "fader" ut).

(Philip konsentrerer seg om perlingen sin).

[23 sek.]

eks.60 "Jeg har sett ordentlig cowboy på TV jeg!"

Det er under måltidet og samtalen går omkring cowboys og indianere.

Thomas: "Jeg har sett ordentlig cowboy på TV jeg!" (*ivrig, fornøyd stemme, konstaterende tonefall, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Mhm?" (*liten pause*) "Ordentlig cowboy?" (*spørrende, litt tvilende stemme og tonefall*).

Thomas: "Ja, også..., også ordentlig indianer" (*ivrig stemme, ser på henne, setter seg bakover*): "Har jeg sett" (*retter seg opp, ser direkte på henne*).

Førskolelærer (*sitter og ser på han uten å si noe*).

Thomas: "På TV".

Førskolelærer: "Mhm. Ordentlig levende indianer og ordentlig levende cowboyer?" (*spørrende, tvilende tonefall*).

Thomas: "Ja" (*rask stemme, ser litt framfor seg*).

Førskolelærer: "Helt på ordentlig?" (*samme stemme og tonefall*).

Thomas: "Mhm" (*kort, usikker stemme, ser framfor seg*).

Førskolelærer: "Det er ikke så mange... det er jo noen cowboyer igjen... hvor bor dem hen'a? Ekte cowboyer?" (*ser på Thomas*).

Thomas: "Jeg vet ikke, jeg" (*oppgitt, resignert tonefall, ser framfor seg*).

Førskolelærer: "Dem bor i Amerika" (*konstaterende tonefall*).

(Hun henvender seg med et spørsmål til et annet barn, og når han ikke kan svare, kommer Thomas inn igjen og sier at det vet han).

[27 sek.]

eks.61 "Hvordan vet du det da?"

Det er under måltidet. Samtalen går omkring Pippi Langstrømpes styrke, og dette at hun klarer å løfte hesten sin.

Ali (som har sittet og lyttet til samtalen, snur seg mot førskolelærer og sier): "Han (Pippi) klarer å flytte en hest" (tydelig stemme, ser smilende på henne, løfter den ene armen for å demonstrere).

Førskolelærer: "En hest, ja" (nøytral stemme, ser på Ali og nikker).

(➤ *Et annet barn, Jørgen, kommer inn og sier*): "Hun klarer å flytte båt, har jeg sett" (reiser seg og ser på førskolelærer).

Førskolelærer (nikker igjen).

Ali (gjentar håndbevegelsen fra isted, ser smilende på førskolelærer).

(➤ *Et annet barn, Philip, kommer inn og sier*): "Hun klarer... hun klarer... to mann og" (demonstrerer med hendene han og).

Ali (fortsetter): "Han er ikke en ordentlig hest, han er... eh... eh... en papirhest, sånn hest som er tegna oppå. Hun holder sånn" (tydelig stemme, ser på førskolelærer med et blidt smilende uttrykk, viser med hendene mens hans snakker).

Førskolelærer (nikker flere ganger, ser på han og sier): "Vet du det, du? Hvordan vet du det da?" (interessert stemme, spørrende tonefall).

Ali (svarer samtidig som han spiser brød, sier): "Mamma".

Førskolelærer (ser på han og sier): "Mamma sagt det? Så fint'a" (bekreftende-spørrende tonefall).

Ali (nikker og spiser).

Førskolelærer (ser på Ali og sier): "Det er helt, sant det. Det er sikkert, det er sant" (mild, vennlig stemme).

Ali (snur seg og ser utover bordet, spiser videre med et fornøyd uttrykk).
(*Et av de andre barna, Philip, overtar førskolelærers oppmerksomhet*).
[39 sek.]

eks.62 "... du kan vise det lille slottet..."

Det er under samlingen. De snakker om hvordan slott ser ut.

Marius (sitter ytterst på stolen, rekker opp hånden, samtidig som han ser konsentrert på noe bak førskolelærer, sier): "Kari?" (forsiktig stemme, inviterende tonefall, vifter litt med hånden, ser vekselvis på henne og på noe bak henne).

Førskolelærer: "Mhm" (mild stemme, mottagelig, inviterende tonefall).

Marius: "Eh... eh... du, du kan vise det lille slottet der" (lys blid, stemme, oppfordrende tonefall, peker på en bok som står bak henne, ser på henne med et fornøyd, forventningsfullt uttrykk).

Førskolelærer: "Jaaa, Marius!" (overdrevent, bekreftende stemme og tonefall, fortsetter): "Marius, det var godt at du sa det" (rosende/vurderende stemme og tonefall, fortsetter): "Takk skal du ha" ("høflig" stemme og tonefall).

Marius (ser på henne med et litt forlegent uttrykk. Synker litt sammen på stolen, trekker seg bakover og setter seg inn på stolen, sier ingenting).

Førskolelærer (peker på bildet utenpå boka, viser til de andre, sier): "Det er jo et slott der, sier Marius. Det er et slott" (mild stemme, saklig, oppfordrende tonefall).
[16 sek.]

eks.63 "Er morfar det samme som bestemor?"

Det er under måltidet, og samtalen går om litt av hvert.

Ragnhild (begynner å si noe til førskolelærer mens denne sitter henvendt til en av de andre voksne, sier): "Er morfar det samme som bestemor?" (genuint spørrende stemme, ser på førskolelærer).

Førskolelærer (ser rett på Ragnhild, sier): "Mormor og farmor, det kan også være bestemor" (tydelig stemme, tar seg god tid, alvorlig uttrykk, fortsetter): "Men det er noen som ikke sier mormor, men som sier bestemor istedenfor. Men bestefar det er -- kan være morfar eller farfar. Og bestemor kan være mormor eller farmor" (ser først på Ragnhild, vender deretter blikket mot andre).

Ragnhild (sitter stille og lytter intenst med et alvorlig ansiktsuttrykk, etter hvert begynner hun å spise, og ser tankefullt ut i lufta).

(➤ Et annet barn kommer inn med sine kommentarer).

Førskolelærer (ser igjen på Ragnhild, som etterhvert igjen retter blikket mot førskolelærer, sier): "Jeg... når jeg var liten, så sa jeg mormor og bestefar istedenfor mormor og morfar, så sa jeg mormor og bestefar".

Ragnhild (spiser videre, sier ingen ting).

(Et annet barn kommer inn med en bemerkning, og førskolelærer retter oppmerksomheten mot han).

eks.64 "Trenger dere hjelp her eller?"

Det er i frileksperioden. En gruppe barn sitter rundt formingsbordet med hver sin vev. Førskolelærer kommer gående bort til dem.

Førskolelærer: "Åssen går det Patrick?" (*interessert stemme, inviterende tonefall, fortsetter*): "Trenger dere hjelp her eller?" (*lys, vennlig stemme, spørrende tonefall. Begynner å ta i en løs tråd på Patricks vev*).

Patrick: "Ikke jeg" (*bestemt stemme, ser på førskolelærers hender, strekker seg over bordet og tar en "papp-dings" til vevingen*).

Førskolelærer: "Er det ingen som hjelper dere eller?" (*litt mumlende stemme, kommenterer til seg selv, fortsetter*): "Torunn skal gå på butikken og kjøpe melk hun" (*fortrolig stemme, inviterende tonefall, fortsetter å knytte tråder på veven*).

Patrick (*står og ser med alvorlig uttrykk på det hun gjør med veven*).

Førskolelærer: "Det ligna på fargene i det båndet jeg har" (*legger hånden oppå Patricks vev, fortsetter*): "Se".

Patrick (*ser alvorlig ned på båndet hennes og sin egen vev, nikker såvidt*).

Førskolelærer: "Fine farger du har lagd Patrick, veldig fine" (*lys, vennlig stemme, legger hodet på skakke, ser på han*).

Patrick (*nikker svakt igjen, tar litt på veven*).
[22 sek.]

eks.65 "Skal du si noe mer... Ikke no mer?"

Det er i samlingen og Patrick har vært fremme og vist fram et engelsk blad han har hatt med hjemmefra. Patrick begynner å bevege ser for å gå og sette seg på stolen sin.

Førskolelærer: "Skal du si noe mer?" (*vennlig, interessert stemme, smilende uttrykk. Holder på å han når han begynne å gå*).

Patrick (*rister tydelig på hodet, ser ned på bladet sitt, fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer: "Ikke noe mer?" (*blidt uttrykk og stemme, konstaterende tonefall, slipper taket i han*).

Patrick (*går mot stolen sin, setter seg på huk for å legge bladet under stolen*).

Førskolelærer: "Hvem har du fått det av Patrick?" (*monoton stemme, spørrende tonefall, sitter foroverlent og ser på han*).

Patrick (*snur seg og ser bort på henne med et blidt uttrykk, sier*): "Mamma" (*tydelig stemme, litt utålmodig tonefall*).

Førskolelærer: "Mamma" (*nikker, litt flat stemme og tonefall*).

Patrick (*reiser seg og setter seg på stolen sin*).

Førskolelærer: "Går det an å få kjøpt det på engelsk i Norge da?" (*tvilende- spørrende stemme og tonefall, ser på Patrick*).

Patrick (*blir alvorlig, ser ned, så framfor seg, nikker litt nølende med hodet*).

Førskolelærer: "Går det an?" (*gjentagende- spørrende tonefall*).

Patrick (*ser rett framfor seg, lar blikket vandre*).

(Førskolelærers oppmerksomhet går til en annen).

[15 sek.]

eks.66 "Jeg sier det ikke nå!"

Det er i samlingstunden, og Tuva har ordet for å fortelle noe.

Tuva (*ser opp på førskolelærer og sier*): "Jeg har sett ulv på TV, jeg" (*lys, blid litt appellerende og forventningsfull stemme, klar blikk kontakt*).

Førskolelærer (*ser på Tuva, legger hodet på skakke, sier*): "Har du?" (*åpen, spørrende stemme, inviterende tonefall*).

Tuva (*ser på førskolelærer og nikker bekreftende, åpent ansiktsuttrykk. Vender blikket bort, ser så på førskolelærer igjen og sier*): "En tegnefilm" (*lys, konstaterende stemme*).

Førskolelærer: "Er det sant?" (*overrasket stemme og tonefall*).

Tuva (*nikker ivrig*).

Førskolelærer (*fortsetter, med vurderende tonefall*): "Det tror jeg stemmer det" (*nikker og understreker med pekefingeren, bøyer seg litt framover mot Tuva, sier*): "Husker du hva tegnefilmen heter?" (*interessert, spørrende tonefall*).

Tuva (*ser et kort øyeblikk på førskolelærer med et litt uforstående, fortvilt uttrykk i ansiktet, ser så bort, rister på hodet, sier så svakt*): "Ja".

Førskolelærer (*foroverlent, ser konsentrert på Tuva, rister på hodet og sier*): "Ja? Hva heter den da?" (*utfordrende tonefall*).

Tuva (*som har sittet og sett bort, snur seg mot førskolelærer og sier med et smilende uttrykk*): "Jeg sier det ikke nå!" (*litt trassig-ertende tonefall, ser så bort*).

Førskolelærer: "Kan du si det en annen dag da?" (*nøytral, spørrende stemme*).

Tuva (*som sitter og ser en annen vei, nikker*).

Førskolelærer (*nikker også*).

(De snakker om noe annet).

[21 sek.]

eks.67 "For jeg later at det er..."

Det er i samlingen, og Jørgen har vist fram en bil som han har med seg, og sier at bilen heter Mask etter et program på TV.

Førskolelærer: "Det har ikke jeg noe greie på. Er det her Mask?" (*tydelig stemme, utfordrende tonefall, holder opp bilen slik at de andre barna som sitter rundt kan se den bedre*).

(*➤ En del andre barn sier: "Nei" (i kor).*)

Førskolelærer (*ser spørrende ned på Jørgen som sitter på gulvet*).

Jørgen (*flakker litt med blikket, ser så opp på henne med appellerende blick og sier*): "Jo, det er det" (*tydelig stemme, forsikrende tonefall*).

Førskolelærer (*blir sittende og se spørrende ned på han*).

Jørgen: "Jo, den kan skyte. For jeg later at det er Mask" (*lavmælt men tydelig stemme, forsikrende tonefall, appellerende blick, peker på bilen*).

Førskolelærer: "Du later som det er Mask, ja" (*tydelig stemme, bekreftende tonefall*).

Jørgen (*ser på på henne og nikker*).

Førskolelærer: "Ja det er lov å late som. Det er lov. Mhm".

Jørgen (*sitter på gulvet sier ingenting. Liten pause*).

Førskolelærer: "Så det er i mask det, at det er biler som har sånne skytevåpen inni..." (*undersøkende stemme og tonefall, ser ut i barnegruppen, fortsetter*): "...som går ut. Det er det som er Mask?".

(*➤ Andre barn kommer inn og sier*): "Ja".

Jørgen (*sitter fremdeles på gulvet og ser opp på henne*).

Førskolelærer: "Ja, men det er vel lov å late som det her er Mask. Det er vel lov?" (*lys stemme, appellerende tonefall, ser utover gruppen*).

(*➤ Flere barn sier i kor*): "Ja".

Førskolelærer: "Ja" (*nikker og gir bilen til Jørgen*).

[34 sek.]

eks.68 "Skippy er en kenguru"

Det er under måltidet, og førskolelærer er engasjert i en samtale med Jørgen. De diskuterer et TV-program om en fugur som heter Skippy, og er uenig om hva slags dyr Skippy er. Tuva sitter og lytter til dem, og forsøker å komme inn i samtalen.

Førskolelærer (*lener seg framover, ser på Tuva og sier*): "Tuva" (*oppfordrende stemme og tonefall*): "hva sku' du si?" (*krevende, spørrende tonefall*).

Tuva: "At vet du hva?" (*gjør en bevegelse med hodet, lener seg litt bakover, smiler skjelmisk til førskolelærer*).

Førskolelærer: "Nei" (*utfordrende tonefall, ser på Tuva og sier*): "Jeg vet ikke hva, jeg... (pause)... gjør du?" (*litt ironisk stemme og tonefall*).

Tuva: "Skippy er en kenguru" (*vrir seg litt på stolen, legger hodet på skakke, ser på førskolelærer med et halvt usikkert, halvt utfordrende uttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, det var det jeg trodde, jeg og" (*insisterende stemme og tonefall, sitter foroverlent, ser på Tuva*).

Tuva (*vender seg mot Jørgen, og gjentar med triumferende tonefall*): "Skippy er en kenguru".

Førskolelærer (*ser på situasjonen, overlater den til Tuva*).
[17 sek.]

eks.69 "... du kjenner meg og!"

Det er under måltidet, og de sitter og snakker om at de kjenner hverandre godt nå.

Førskolelærer: "Jeg kjenner dere godt, vet du, men jeg kjenner ikke Jørgen så godt ennå. Jeg har kjent dere i flere år jeg" (*mild, rolig stemme*).

Jørgen (*sitter og ser på førskolelærer, pekefingeren i munnen, betenkt uttrykk. Tar ut fingeren, tar sats og sier*): "Du har kjent meg og" (*forurettet stemme, appellerende tonefall*).

(*➤ Flere andre kommer inn, og førskolelærer snakker om hvordan hun kjenner dem*).

Jørgen (*sitter og ser på førskolelærer med alvorlig ansiktsuttrykk, sier*): "Du kjenner meg... du kjenner meg og" (*appellerende stemme/tonfall, henger litt med underleppa, fortvilt ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer (*ser på Jørgen, sier*): "Jo, jeg kjenner deg, men jeg kjenner deg ikke så godt som jeg kjenner Martin og Ole Petter" (*saklig stemme, rolig, forklarende tonefall*).

Jørgen (*ser på henne med et tafatt/fortvilt uttrykk, holder på matboksen sin, rister svakt på hodet*).

Førskolelærer: "Men jeg begynner å bli godt kjent med deg nå. Det er sant det, Jørgen" (*lys stemme, bekreftende tonefall*).

Jørgen (*ser på førskolelærer, nikker svakt*).

Førskolelærer: "Jeg synes jeg kjenner deg. Det gjør jeg" (*konstaterende tonefall. Hun lener seg framover, ser på Jørgen med blidt ansikt, og spør: "Synes du at du kjenner meg da?"* (*lys stemme, spørrende, appellerende tonefall*).

Jørgen (*nikker*).

Førskolelærer (*smiler litt, nikker og sier*): "Jah, det er fint" (*blid stemme, konkluderende tonefall*).

(Samtalen fortsetter uten Jørgen).

[36 sek.]

eks.70 "Se! Han gjør sånn inni glass"

Det er under måltidet, og Jørgen sitter og leker/fikler litt med melkeglasset.

Philip (ser på førskolelærer og sier med ivrig stemme): "Se! Han gjør sånn inni glass" (høy, tydelig stemme, oppfordrende tonefall, viser med hånden, smilende uttrykk).

Førskolelærer: "Hvem gjør det?" (nøytral stemme, spørrend e tonefall).

Philip (peker på Jørgen og sier): "Han..." (ser på førskolelærer, peker med hånden, fortsetter): "... gjør det".

(➤ Jørgen ser på førskolelærer med et delvis betuttet og delvis forskrekket uttrykk, smiler så).

Førskolelærer: "Philip..." (oppgitt-appellerende stemme og tonefall): "... nå synes jeg du erter Jørgen. Ikke ert han mer" (oppfordrende tonefall).

Philip (ser litt utfordrende bort på førskolelærer, ser ned og så tar han pekefingeren og hytter mot førskolelærer og sier): "Hysssj!" (spøkefullt- utfordrende ansiktsuttrykk, ertende holdning, fortsetter): "Jeg bestemmer" (kontant tonefall).

Førskolelærer (ser på Philip med et litt oppgitt uttrykk, sier): "Neeii" (ser ned på maten).

Philip: "Jeg som bestemmer" (spøkefull stemme, kontant tonefall, hever pekefingeren mot førskolelærer).

Førskolelærer (ser på Philip med et smilende uttrykk, sier): "Ja, du liker å bestemme" (blid stemme, konstaterende tonefall, liten pause, før hun igjen ser på Philip og sier): "Du var veldig god til å lede i samlingen, Philip" (konstaterende tonefall, blidt ansiktsuttrykk).

Philip: "Ja".

Førskolelærer: "Ja, du er flink til det du" (konstaterende, vurderende stemme/tonfall, ser på han).

Philip (sier noe uforståelig: "Jeg bestemmer"(?)).

Førskolelærer: "Men du må ikke være så **veldig** streng da" (appellerende-vurderende stemme, vennlig uttrykk, tilbakeholdt smil).

Philip: "Joda, for jeg skal snakke bare" (kontant-utfordrende stemme og tonefall).

Førskolelærer: "Mjaa?" (tvilende stemme og tonefall).

Philip: "Ikke sant!" (kontant stemme og tonefall).

Førskolelærer: "Du høres så sinna ut" (ser ned på maten, kaster et blick bort på Philip).

(➤ Jørgen kommer inn og hermer Philip. Philip har en rask bemerkning mot han).

(Førskolelærer ser smilende bort på Philip, og vender så oppmerksomheten mot Jørgen).

[44 sek.]

eks.71 **"Ha melk"**

Det er under måltidet, og Jørgen har sittet og sett på at førskolelærer skjenket i Marius' melkeglass.

Jørgen (*rekker fram glasset sitt i retning førskolelærer, sier*). "Ha melk" (*dyp stemme, konstaterende tonefall, rigger litt på kroppen, holder glasset opp mot henne*).

Førskolelærer: "Også du. Sett glasset ditt ned på bordet, det er best" (*vennlig, oppfordrende tonefall*).

Jørgen (*setter ned glasset, rigger litt på kroppen, antydning av et smil i ansiktet*).

(*➤ Et annet barn kommer inn og sier*): "helt fullt?".

Førskolelærer: "Skal du ha helt fullt?" (*vennlig spørrende stemme og tonefall*).

Jørgen (*snur seg litt overrasket mot førskolelærer, nikker, ser på glasset, sier*): "Hmm".

Førskolelærer: "Vær så god" (*vennlig*).

Jørgen: "Oiiij!" (*imponert stemme, ser på glasset*).

Førskolelærer: "Nesten helt fullt" (*vennlig, konstaterende stemme og tonefall*).
[14 sek.]

eks.72 **"Jeg skal ha skummet!"**

Det er ved begynnelsen av måltidet, og de driver og skjenker melk.

Siri: "Jeg skal ha skummet! Jeg skal ha skummet!" (*høy, klar, tydelig stemme*).

Førskolelærer: "Ja, vel. Skal du skjenke selv Siri?" (*nøktern stemme, ser på Siri, rekker armen med melkekartongen over mot henne*).

Siri: "Jada" (*klar, rolig, trygg stemme, tar melkekartongen og skjenker melk*).
[5 sek.]

eks.73 "Vil du skjenke i litt melk til meg?"

Det er under måltidet.

Siri (*snur seg mot førskolelærer, stryker hånden over skulderen hennes og sier med litt appellerende stemme*): "Vil du skjenke i litt melk til meg?" (*ser på førskolelærer med appellerende blick*).

Førskolelærer (*snur seg mot Siri, sier*): "Ja. Vil du ha sånn?" (*peker mot melkekartongen*).

Siri (*ser på melkekartongen og nikker*).

Førskolelærer (*snur seg mot Siri, drar melken over bordet mens hun sier*): "Vil du ikke skjenke selv denne gangen?" (*mild stemme*).

Siri: "Nei" (*med litt svak stemme, ser på kartongen*).

Førskolelærer: "Har du drukket opp, ja?" (*nøytral, konstaterende stemme, skjenker i melk*).

Siri (*ser på*).

(Et annet barn kommer inn og oppmerksomheten rettes mot henne).

[10 sek.]

eks.74 "Ikke ta søppelet min"

Det er på slutten av måltidet. Jørgen har forlatt plassen sin et øyeblikk for å få hjelp av førskolelærer til å knytte sekken sin. Samtidig går et av barna rundt og samler inn søppel, og hun tar Jørgens matpapir og kaster det i søppelbøtta.

Jørgen (*ser på henne med fortvilet mine og nesten roper*): "Ikke ta søppelet min!" (*pipende, tynn, fortvilet stemme*).

(*➤ "Søppeldamen" sier*): "Jo!".

Jørgen: "Neeei" (*fortvilet, appellerende stemme og ansiktsuttrykk, tar på førskolelærer og sier med samme fortvilte stemme, mens han peker mot "søppeldamen"*): "Dem tar søppelen min".

Førskolelærer ser over mot søppeldamen, ser så ned på Jørgen med alvorlig uttrykk, sukker litt og sier: "Han ville kaste det oppi sjøl, Lena" (*rolig, forklarende stemme, appellerende tonefall, fortsetter*): "Legg det tilbake igjen da, så kommer han. Han skulle bare ha litt hjelp av meg her" (*ser delvis på Lena og delvis på sekken som hun driver og knytter igjen*).

Jørgen (*hører på førskolelærer med et gråtkvalt uttrykk, leppa bevrer, mens han stirrer bort på søpla si*).

Førskolelærer: "Vær så god" (*vennlig stemme, gir han sekken*).

Jørgen (*tar imot sekken og går øyeblikkelig tilbake til plassen sin*).

[19 sek.]

eks.75 "Vil du sette på frimerke...?"

Der i i frileksperioden, og barn og voksne driver og lager julekort o.l. Førskolelærer har tatt imot et kort fra Kristin, og skrevet på adressen. Hun tar etter frimerkene, og kikker seg rundt bordet.

Førskolelærer: "Hvor er Kristin? Er Kristin forsvunnet?" (*reflekterende, undersøkende stemme og tonefall, oppdager Kristin og og sier til henne*): "Vil du sette på frimerke selv, Kristin?" (*klar, tydelig, interessert stemme, spørrende tonefall*).

Kristin: "Nei" (*klar, tydelig stemme, komstaterende tonefall*).

Førskolelærer: "Da skal jeg gjøre det" (*samme klare, tydelige stemmen, konkluderende tonefall*).

(Førskolelærer slikker på et frimerke og setter det på).

[10 sek.]

eks.76 "... skal du skrive på den (adressen) kanskje...?"

Det er under frileksperioden. Førskolelærer og en gruppe barn sitter rundt formingsbordet og lager julekort.

Kristin (*idet hun rekker et kort over bordet mot førskolelærer og sier*): "Sånn, nå er jeg ferdig med det" (*lavmælt, mumlende stemme, monotont tonefall*).

Førskolelærer: "Og så er du ferdig med det også" (*lys, blid stemme, syngende tonefall, tar imot Kristins kort og ser på det*).

Kristin (*kikker over mot et annet bord, reiser seg opp og begynner å gå i den retningen*).

Førskolelærer: "Mmm" (*bekreftende stemme*) "så fint, men du..." (*klar, tydelig, stemme, interessert, spørrende tonefall*).

Kristin (*stopper, snur seg mot førskolelærer og ser på henne med et avventende uttrykk*).

Førskolelærer: "... skal du skrive på den (adressen) kanskje...?" (*reflekterende, åpen stemme og tonefall*).

Kristin (*rister på hodet, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "... på mandag? Skrive... nei jeg kan skrive på adressen til deg, så kan du skrive god jul hilsen Kristin. Kan du gjøre det på mandag?" (*undrende stemme, appellerende tonefall*).

Kristin (*nikker, går bort til det andre bordet*).

Førskolelærer: "Ja, jeg tror det" (*bekreftende stemme, konkluderende tonefall*).

[18 sek.]

eks.77 "Skal vi se om vi får dette her til da"

Det er under frileksperioden, og to av jentene skal til å bygge hytte, de står og ser litt avventende på madrasser og kasser, vet ikke riktig hva de skal gjøre.

Førskolelærer: "Siri" (*tydelig stemme, oppfordrende tonefall, ser på henne*).

Siri: "Ja" (*tydelig, klar stemme, mottagelig tonefall*).

Førskolelærer: "Skal vi se om vi får dette her til da" (*undersøkende, reflekterende stemme og tonefall, begynner å legge madrasser oppå hverandre*).

Siri (*hopper ned fra der hun har sittet, og tar tak i en madrass for å løfte den opp*).

Førskolelærer: "Det var smart å putte den ene der" (*rolig, vennlig stemme, bekreftende tonefall*).

Siri (*setter madrassen opp på kant*).

Charlotte (*tar imot*).

Førskolelærer (*fortsetter å bygge videre med tepper og diverse, sier*): "Men, du Siri, jeg tror ikke du kan ha en madrass oppå der. Jeg tror det er bedre å ha et teppe der" (*rolig, vennlig stemme, påpekende, reflekterende tonefall, hun jobber videre på sin kant av hytta*).

Charlotte (*sitter og holder på madrassen så den står*).

Siri (*setter opp en ny madrass, sier*): "Jeg greier det alene jeg, fornøyd stemme, konstaterende tonefall, fortsetter): "Jeg hadde de to grønne greiene under, jeg" (*undersøkende stemme, ser seg rundt, finner en grønn firkantet pute som kan brukes til å støtte opp madrassen*).

*(Førskolelærer har rettet oppmerksomheten mot en guttegruppe som krangler).
[58 sek.]*

eks.78 "Vil du... Så et tomatfrø"

Det er i samlingen og de driver og sår før i jiffypotter, barna kommer frem èn og èn. Marius sitter med hånden oppe.

Førskolelærer (*snur seg mot Marius, holder frem hånden med et frø, sier:*) "Vil du, Marius?" (*rolig, langsom, ettertenksom stemme, spørrende tonefall, ser ned på potta med et alvorlig uttrykk*).

Marius: "Mhm" (*lys, mild, bekreftende stemme og tonefall, reiser seg, går frem mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Så et tomatfrø" (*ditto stemme og uttrykk*).

Marius (*tar frøet, legger det opp i potta*).

Førskolelærer: "Se så små, det er helt utrolig at det kan bli en tomat, det synes jeg er rart" (*engasjert stemme, genuint, undrende stemme, kaster et blick ut i gruppa, ser så konsentrert ned på potta igjen*): "Du kan godt ta dem òg, du" (*vennlig, mild stemme, oppfordrende tonefall*).

Marius: "Dem to?" (*lavmælt, lys mild, spørrende stemme, ser ned på frøene, tar frøene, legger oppi potta*).

Førskolelærer: "Ta dem to òg du" (*mild, vennlig stemme, oppfordrende tonefall*).

Marius (*legger forsiktig frøene nedi potta, dytter til med nennsom hånd*).

Førskolelærer: "Kjempef... ååh du kunne det, du! Tok god avstand" (*beundrende, lavmælt stemme, bekreftende, konstaterende tonefall*).

Marius (*kaster et blick på henne, går og setter seg, ser fornøyd ut*).
[22 sek.]

eks.79 "jeg skjønner ikke riktig..."

Det er under frileksperioden. Førskolelærer hjelper Jørgen med å reparere et glassperlebilde som falt i gulvet; de er snart ferdig.

Jørgen (*sitter på gulvet og jobber konsentrert med å sette på perler*).

Førskolelærer (*sitter visavis han på huk, ser ned på perlebildet som ligger på gulvet, sier*): "Jeg skjønner ikke riktig... (*tenker seg om*)... hvor de to gule der skal være hen?" (*mild, interessert stemme, undrende tonefall, ser konsentrert ned*).

Jørgen: "Skal ikke være med" (*konstaterende, understrekende tonefall*).

Førskolelærer: "Skal ikke være med den heller? Da legger jeg dem opp da" (*mild, konstaterende stemme, fomler litt med å få plukket perlene opp fra gulvet*).

Jørgen (*perler videre*).
[11 sek.]

eks.80 "Har du nok rød da?"

Det er under frileken, og Jørgen har fått hjelp til å reparere et glassperlebilde som falt ned på gulvet og gikk i stykker.

Førskolelærer: "Har du nok rød da?" (*vennlig, interessert, spørrende stemme og tonefall, reiser seg og går bort til bordet*).

Jørgen (*etter å ha tenkt seg om en liten stund*): "Nei, jeg har ikke nok" (*klar, tydelig stemme, appellerende tonefall*).

Førskolelærer: "Har du ikke nok? Hvor mange mangler du da?" (*nøytral stemme, spørrende, konstaterende stemme og tonefall, kikker på Jørgen, ser på perlene på bordet*).

Jørgen (*mens han kikker opp på førskolelærer fra sin posisjon på gulvet, sier*): "Eh... eh... jeg mangler to" (*lys, tenksom stemme, konstaterende tonefall, reiser seg opp og går bort til førskolelærer*).

Førskolelærer: "To?... Her... vær så god" (*saksorientert, vennlig stemme og tonefall, gir perlene til Jørgen*).

Jørgen (*setter seg ned på gulvet og fullfører reparasjonsarbeidet sitt*).
[23 sek.]

eks.81 "Hvilken perle skal vi begynne med...?"

Det er i frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet og lager kjeder. Charlotte har akkurat gjort seg ferdig med et kjede, og skal til å begynne med et nytt).

Førskolelærer: "Hvilken perle skal vi begynne med her, Charlotte?" (*interessert, stemme, spørrende tonefall, holder tråden fram mot Charlotte*).

Charlotte (*ser på førskolelærers hender, så på perleboksen, og sier*): "En blank en vel..." (*forføyd, leken stemme, blidt ansiktsuttrykk, peker opp i den store perleboksen*).

Førskolelærer: "En blank en" (*bekreftende, konstaterende stemme og tonefall*).

Charlotte: "Ta en her" (*blid stemme, oppfordrende tonefall, holder fram det lille fatet med perler*).

(*Førskolelærer tar en perle og trer det på tråden*).
[9 sek.]

eks.82 "Vil du lime på den?"

Det er i frileksperioden, og de sitter rundt formingsbordet og klipper ut stjerner og trær som skal limes på et julebilde.

Philip (som har klippet ut en stjerne, holder den fram mot førskolelærers hånd, og sier): "Her!" (tydelig stemme, oppfordrende tonefall).

Førskolelærer (stopper i limingen et øyeblikk, kikker ned og sier): "Flott, tusen takk" (bekreftende, konkluderende stemme og tonefall, fortsetter å lime på sitt bilde). "Vil du lime den på?" (vennlig stemme, spørrende tonefall, holder fram limstiften, gjentar): "lime den på for meg?"

Philip (overtar limstiften med et fornøyd uttrykk, lener seg framover bordet mot bildet, for å begynne å lime).

Førskolelærer (konsentrerer seg et utklipt tre, sier): "Her skal vi ha skog, Philip" (informerende, konstaterende stemme og tonefall, ser ned på bildet, ikke på Philip).

Philip (som har stjernen i den ene hånden og limstiften i den andre, sier): "Her?" (tydelig, spørrende stemme og tonefall, ser på henne med et spørrende uttrykk).

Førskolelærer: "Her skal det være..." (blir avbrutt).

Philip: "Her?" (insisterende, spørrende stemme, spørrende blikk).

Førskolelærer: "Nei, her er det skog" (peker på bildet, insisterende stemme, understrekende tonefall, fortsetter): "Han tar og klipper ut et tre og, og så her jeg klippet ut et tre, og så skal vi ha en stjerne da vettu, oppå himmel'n... her oppe.." (blir avbrutt).

Philip: "Her oppe" (lys, fornøyd stemme, konstaterende tonefall, lener seg framover, setter limstiften på papiret).

Førskolelæreren: "Ja, en stjerne på himmelen... det blir fint" (lys vennlig stemme, konstaterende tonefall).
[25 sek.]

eks.83 "... jeg... tør ikke helle oppi..."

Det er i frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet og lager julebilder. Marius skal til å lime, sitter med limtuben, jobber med å ta av toppen.

Marius: "Men det er så... eh... eh... jeg... jeg... jeg... jeg... jeg tør ikke helle oppi hvis det kommer alt for mye... her" (klar, lys, stotrende stemme, konstaterende, appellerende tonefall, alvorlig, bekymret uttrykk, rekker limtuben til henne, peker ned på arket som skal limes).

Førskolelærer: "Ja, det er bra... ja, det gjør det, det er ... det er ikke lett" (lavmælt, bekymret stemme, konstaterende tonefall, ser konsentrert på limet, begynner å ta litt lim på en liten lapp, gir den til Marius) "Kan lime det der tynt utover med fingeren din, du" (mild, vennlig stemme, oppfordrende tonefall).

Marius (ser konsentrert på lappen med lim, begynner å gni limet utover med alvorlig uttrykk).

(Førskolelærer konsentrerer seg om et annet barn).
[23 sek.]

eks.84 " Nå er den bra... kan du legge den bort der"

Det er i frileksperioden, og barna driver og baker boller. Førskolelærer setter seg på huk ved siden av Patrick, og gjør fedig en bolle som han har gitt henne: har lagt en ferdig bolle foran seg på bordet.

Patrick *(tar den ferdigknadde bollen og begynner å bake med den).*

Førskolelærer: "Nå er den bra, Patrick, nå kan du legge den bort der" *(instruerende stemme, konstaterende tonefall, peker bort mot plata med de ferdigknadde bollene, fortsetter): "Ser du Azia er der borte?" (ser på Patrick, peker i retning bollebrettet, spørrende tonefall og stemme).*

Patrick *(ser med alvorlig uttrykk i retning bollebrettet og nikker).*

Førskolelærer: "Kan du legge den bollen bort dit?" *(oppfordrende, spørrende tonefall og stemme).*

Patrick *(reiser seg og går med bollen i hånden, legger den på brettet, og kommer tilbake med et blidt, fornøyd ansiktsuttrykk).*
[20 sek.]

eks.85 "Ligger det på pulten?"

Det er i frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet og planlegger hva slags karnevalsutstyr de forskjellige skal ha.

Førskolelærer: "Ja, da må vi skrive en lapp da. Kan du hente en pap... en blokk og en blyant, så skal jeg skrive en lapp til Solveig, og spørre om Tuva kan få låne løveutstyret" *(nøktern, saklig stemme, oppfordrende tonefall).*

Tuva *(står og lytter til førskolelærer, ser seg tenksomt og spørrende rundt i rommet, snur seg for å gå og hente papir, sier): "Ligger det på pulten?" (åpen, spørrende stemme og tonefall).*

Førskolelærer: "Ja, det ligger noe papir i en haug der borte" *(peker, og fortsetter): "Og så kan du se om du finner en blyant på kontoret" (vennlig, strukturerende stemme og tonefall).*

Tuva *(snur seg og ser på førskolelærer, lytter oppmerksomt mens hun forklarer, følger håndbevegelsen hennes med blikket, snur seg igjen og går av gårde for å utføre oppgaven).*

Førskolelærer *(følger henne med blikket).*

eks.86 **"Joda, ser du de bøkene..."**

Det er i frileksperioden. Philip har blitt bedt om å hente noen bøker, men kommer tilbake og lurer på hvor de var.

Førskolelærer (*legger armen på skulderen hans, bøyer seg ned og peker i retning pianoet, og sier*): "Joda, ser du de bøkene som ligger ved stolen der borte ved pianoet, dem som ligger på gulvet der?" (*informerende stemme, oppfordrende tonefall*).

Philip: "Ja" (*konsentrert, interessert stemme og ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, da kan du ta dem hit" (*samme stemme som over*).

Philip: "Den lite?" (*spørrende stemme, demonstrerer med hendene, snur seg og ser opp på henne*).

Førskolelærer: "Alle de bøkene" (*vennlig, oppfordrende stemme, peker og ser i retning pianoet*).

Philip (*går fornøyd avgårde for å hente bøker, tar hele bunken, går tilbake mot bordet, møter førskolelærer midt på gulvet, sier*): "Den?" (*løfter bunken, ser blidt opp på henne*).

Førskolelærer: "Ja, den ja" (*vennlig, lys, bekreftende stemme og tonefall*).

(Philip går med et fornøyd uttrykk bort til bordet og legger bunken fra seg). [22 sek.]

eks.87 **"Jeg vet ikke..."**

Det er under frileksperioden. Førskolelærer har bedt Julie og Tuva gå for å hente papir, så de kan skrive en lapp hjem ang. karnevalsutstyr. Julie står ved pianoet, blar i noen papirer, Tuva ser på henne. De går tilbake til førskolelærer.

Tuva (*ser på Julie sier*): "Jeg vet ikke!" (*høy, tydelig stemme, overgitt tonefall, trekker på skuldrene, slår ut med armene*).

Julie: "Jeg vet ikke..." (*går opp og stiller seg foran førskolelærer, og sier*): "Kari, jeg vet ikke hva slags knapp... nei hva slags lapp vi skal ta, Kari" (*blid uttrykksfull stemme, appellerende tonefall, smiler mot førskolelærer*).

Tuva (*står ved siden av, sier ingen ting*).

Førskolelærer (*smiler mot Julie, sier ingen ting*).

Julie: "Det som ligger bort på piano?" (*blid, åpen, spørrende stemme og tonefall, ser avventende på førskolelærer*).

Tuva (*står to skritt bak og følger med*).

Førskolelærer: "Bare ta no papir" (*blid, uhøytidelig stemme, oppfordrende tonefall*).

Julie (*ser et øyeblikk på Tuva*).

(Begge snur seg resolutt og går tilbake til pianoet).

Førskolelærer (*sier, mens de går*): "som det ikke er skrivi på" (*vennlig stemme*).

Julie (*begynner straks å bla i papirene*).

(Tuva beveger seg rundt Julie og ser på det hun gjør).
[20 sek.]

eks.88 "Skal du ha en halv skive til...?"

Det er under måltidet, og Fredrik sitter og ser på førskolelærer som driver og skjærer opp et annet barns appelsin.

Førskolelærer (*snur seg mot Fredrik, ser på han og sier*): "Skal du ha en halv skive til, gutten?" (*omsorgsfull stemme, spørrende tonefall*).

Fredrik (*snur seg mot matboksen sin samtidig som førskolelærer lener seg framover og strekker hånden i retning matboksen hans*).

Førskolelærer: "Få se hva du har under der?" (*ser på matboksen hans*) "Deilig salami-pølse" (*nytende stemme*).

Fredrik (*lener seg fram mot matboksen, tar av mellomleggspapiret, løfter det opp med en stor, feiende armbevegelse, sier*): "Der!" (*snur seg samtidig mot førskolelærer og smiler stort*).

(*➤ Et annet barn, Siri, følger intenst med*).

Førskolelærer (*ser på han med en overrasket mine, sier*): "Åååh!" (*de smiler stort til hverandre, hun sier*): "Det var vel godt vel" (*blid stemme, konstaterende, oppmuntrende tonefall, ser på han og fortsetter*): "Skal du ha litt til?"

Fredrik (*ser vekselvis på henne og på maten, ler fornøyd*).

Førskolelærer (*tar matboksen hans, sier*): "Skal vi se" (*tar opp en halv skive, legger den på tallerkenen hans, setter matboksen ved siden av, fortsetter*): "og kanskje kan du ta den med deg hjem igjen?" (*mild stemme, åpent, undrende tonefall*).

Fredrik (*ser et øyeblikk på henne, så på maten, sier*): "Men jeg er litt mere sulten jeg, Liv" (*ser opp på henne igjen og smiler*).

Førskolelærer (*ser på han med et litt spørrende ansiktsuttrykk, sier*): "Tror du kanskje du klarer alle sammen?" (*spørrende, åpen stemme og tonefall*).

Fredrik (*mens han løfter opp mandarinene sine, og ser smilende på førskolelærer, sier*): "Men jeg tror jeg klarer den".

Førskolelærer (*ser på han et øyeblikk, ser hun ser videre og sier*): "Ja, ja, frukten klarer du etterpå" (*bekreftende, avrundende tonefall*).

Fredrik (*ser ned på brødkiva si, spiser videre*).

Førskolelærer (*konsentrerer seg om å skjære appelsin*).

(*➤ Siri har hele tiden stått og sett på dem uten å si et ord*).
[32 sek.]

eks.89 "Når jeg blir 5 år"

Det er under måltidet. Førskolelærer skjenker melk rundt bordet, ser over mot Julie.

Førskolelærer: "Skal du?... Du skal ha med deg...?" (*lener seg bak ryggen til Thomas i retning Julie, og sier med hviskende stemme*): "Når skal du begynne å drikke melk i barnehagen?" (*retter seg opp, ser på Julie med et litt hemmelighetsfullt, appellerende uttrykk*).

Julie (*smiler lurt tilbake, sier med klar og tydelig stemme*): "Når jeg blir 5 år" (*konstaterende stemme og bestemt uttrykk*).

Førskolelærer (*ser på Julie, gjentar med lav stemme*): "Når du blir 5 år" (*nikker med hodet, aksepterende uttrykk, snur seg mot Thomas, skjenker melk til han*).
[9 sek.]

eks.90 "... vi tre er jåledamer..."

Det er i frileksperioden. Førskolelærer leker med noen barn i garderoben, og Charlotte kommer hoppende fra det andre rommet.

Charlotte: "Liv... Liv... vi to har... vi tre er jåledamer (*pause*)... og så har vi..." (*masse bakgrunnsstøy, uforståelig..., ivrig, høy stemme, inviterende meddelsomt tonefall, hopper i vei mot førskolelærer*).

Førskolelærer (*sitter rolig på divanen og drikker kaffe i leken, ser avventende på Charlotte*): "Ved bordet?" (*interessert, spørrende stemme og tonefall, ser på Charlotte*).

Charlotte: "Ja... der inne... under maten".

Førskolelærer: "At dere tre skal sitte der (*ved bordet*) helt alene?" (*interessert, undersøkende stemme og tonefall*).

Charlotte: "Ja".

Førskolelærer: "Dere tre?" (*samme stemme og tonefall som over*).

Charlotte: "Ja" (*lys bekreftende stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Du, Ragnhild og Lisa?" (*samme*).

Charlotte: "Og jeg" (*peker på seg selv*).

Førskolelærer: "Ja, da må dere høre med Ole og Jorun, det er jo de som ellers sitter ved bordet, om Ole og Jorun kanskje har lyst til å gå på besøk til noen andre bord idag, da?" (*undersøkende, oppfordrende tonefall, ser interessert på dem*).

(*➤ Ole roper fra bakgrunnen*): "Ja, det vil jeg!".

Førskolelærer: "Ja men Jorun da?".

(*De snakker videre om problemet*).

[35 sek.]

eks.91 "Ojsann!... Det gjorde ikke no"

Det er under måltidet.

Ali (*som her sittet og snudd seg vekk fra bordet for å se på noe på veggen bak seg, snur seg brått tilbake og velter melkeglasset med albuen; melken flommer utover*).

Førskolelærer og Ali (*ser på melka som flommer utover med alvorlige ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Oj! Ojsann! (overrasket tonefall, fortsetter): "Det gjorde ikke no" (rolig, nøytral stemme, bøyer seg fram mot Ali, sier): "Vet du hvor kluten er på kjøkkenet, Ali?" (vennlig, rolig stemme).

Ali (*vender seg mot førskolelærer, ser opp på henne et øyeblikk, nikker*): "Mhmm".

Førskolelærer: "Gå og hent en klut" (*oppfordrende tonefall*).

Ali (*reiser seg for å gå ut*).

Førskolelærer (*ser rett på han og sier*): "Ta med to kluter, du" (*oppfordrende tonefall*).

Ali (*småløper over gulvet mot kjøkkenet. Han kommer tilbake og de hjelper hverandre med å tørke opp*).

[14 sek.]

eks.92 "Jeg tømte ut all safta!"

Det er under måltidet, og førskolelærer har skåret opp en appelsin til Charlotte.

Førskolelærer: "Vær så god, Charlotte" (*vennlig stemme, rekker henne tallerkenen med appelsinen på*).

Charlotte (*tar imot tallerkenen med appelsinskivene på. Det renner litt appelsinsaft ned på bordet, hun sier*): "Ææh" (*riste hånden, slikker i seg appelsinsaft, ser smilende på førskolelærer og sier*): "Jeg tømte ut all safta!" (*litt humoristisk-lekende stemme*).

Førskolelærer (*ser på henne et øyeblikk og sier med nøytral stemme*): "Nææh" (*gir henne litt papir fra tørkerullen, sier*): "Se her".

Charlotte (*tar imot papiret, tørker av bordet under tallerkenen med fornøyd ansiktsuttrykk*).

(*Anne som sitter ved siden av, tar også et tørk papir, og jentene leker et øyeblikk at papiret er duker under tallerkenene deres*).

[12 sek.]

eks.93 "Nå var det meg som sølte!"

Det er på slutten av måltidet, og de driver og skjærer opp og spiser frukt.

Førskolelærer (*rekker en tallerken med skrellet appelsin mot Anne, søler litt over Charlottes tallerken og sier*): "Oiiij!" (*litt forskrekket stemme*) "Unnskyld Charlotte" (*med varm stemme*): "he-he" (*ler litt*).

Charlotte (*smiler og ser ned på frukt tallerkenen sin*).

Anne sier: "Det var ikke meg som sølte - he-he" (*smiler*).

Førskolelærer: "Nå var det meg som sølte" (*varm og blid stemme*).

(Barna ser på tallerkenen sin og konsentrerer seg videre om maten sin).

[7 sek.]

eks.94 "Du sa, du sa en stor sags!"

Det er i frileksperioden og de sitter rundt formingsbordet og lager utstyr til karnevalet. Alin har vært for å hente redskap til henne, og kommer tilbake med en stor diger sag. Et av de andre barna gjør førskolelærerens oppmerksom på dette og sier se, se.

Ali (*legger fra seg sagen og sier*): "Den der" (*fornøyd stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer (*snur seg mot han, ser på saga og blir lattermild, sier*): "Nei, saks" (*blid, varm stemme, ser smilende på Ali*).

Ali (*tar noen skritt tilbake og sier med tydelig stemme*): "Du sa, du sa en stor sags!" (*lattermild stemme, blidt uttrykk*).

Førskolelærer: "Jeg sa saks" (*lys, blid stemme, ser på han med et blidt uttrykk*), "saks, saks" (*lattermild stemme og tonefall, ler mot han*).

Ali (*kommer bort til henne og blir stående og se lattermild på henne*).

Førskolelærer: "Kan du hente saksen?" (*gir han saga tilbake*).

Ali (*tar saga og går fornøyd tilbake til redskaps skapet*).

.....

.....

(Noen minutter senere kommer han tilbake til bordet hvor førskolelærer sitter).

Ali (*går opp på siden av førskolelærer, holder fram saksen og vifter med den foran henne, sier*): "Der!" (*fornøyd stemme og ansiktsuttrykk, oppfordrende tonefall*).

Førskolelærer (*ser undersøkende på saks, sier*): "Å å ja" (*aksepterende stemme og tonefall, nikker*).

Ali (*går raskt avgårde til en annen aktivitet*).

Førskolelærer (*ser etter han og sier*): "Tusen takk!" (*tydelig, rolig stemme, konkluderende tonefall*).

(De andre barna rundt bordet blir interessert i saks og kommenterer på den).

[21 sek.]

eks.95 "Du hjeeelp...!"

Det er under frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet og driver med fingermaling. Siri har akkurat observert et annet barn som strever med å trekke opp genserermet sitt med tennene.

Siri: "Du hjeeelp, Liv... hjelp... se!" (fornøyd og blid stemme, oppfordrende tonefall, ser fornøyd opp på førskolelærer, holder genserermet opp og fram slik at det ikke skal falle ned i malingen).

Førskolelærer (svarer ikke).

Siri (jobber litt videre, mens hun holder armen avventende i været).

Førskolelærer (kommer, tar tak i Siris arm, trekker genseren lengre opp, og tørker raskt av litt maling fra underarmen hennes).

Siri (ser fornøyd på at armen blir tørket av, tar den ned når førskolelærer er ferdig, og fingermaler videre med et fornøyd uttrykk).

[14 sek.]

eks.96 "... jeg trenger flere klosser!"

Førskolelæreren sitter ved formingsbordet sammen med noen barn. Hun forsøker å lære Kristin fingerheklings, mens Fredrik sitter og leker for seg selv med noen miniatyrdyr og klosser.

Fredrik: "Liv, jeg trenger flere klosser!" (klar, tydelig stemme, oppfordrende tonefall).

Førskolelærer (tar noen klosser i hånden, legger dem bort til han og sier): "Kan du bruke de?" (rolig, nøytral stemme, spørrende tonefall, vender oppmerksomheten tilbake til "fingerheklingsprosjektet").

Fredrik: "Ja" (nøytral stemme, bekreftende tonefall, han bygger videre på egen hånd).

(Førskolelærer fortsetter å konsentrerer seg om fingerheklingsen).

[11 sek.]

eks.97 "Jenter, jeg trenger noen som kan plukke fjær!"

Det er ryddetid på slutten av frileksperioden, og noen jenter er fremdeles opptatt med å leke.

Førskolelærer: "Jenter, jeg trenger noen som kan plukke fjær!" (tydelig, klar stemme, oppfordrende tonefall).

(Flere av jentene rundt sier): "Jeg! Jeg!"

Charlotte (hopper umiddelbart ut av leken, går bort til bordet, og sier): "Nei, jeg!" (begeistret stemme, ivrig, fornøyd ansiktsuttrykk, begynner å plukke fjær).

Førskolelærer: "Kan dere legge fjær oppi esken der, så er dere greie" (rolig, vennlig stemme, konstaterende, konkluderende tonefall).

(Barna rydder).

[11 sek.]

eks.98 "Kan du legge den pent ned i sekken din"

Det er på slutten av måltidet, de driver og avrunder.

Førskolelærer (*henvendt til Charlotte, peker på matboksen og sier*): "Charlotte!" (*rask stemme, oppfordrende tonefall*).

Charlotte (*snur seg øyeblikkelig mot førskolelærer og ser opp på henne*).

Førskolelærer (*rekker hånden fram mot matboksen og fortsetter*): "Kan du legge den pent ned i sekken din" (*mild, vennlig stemme, klart, dirigerende tonefall*). "Og Anne pakker ned matboksen sin, og det kan Ole også gjøre etterhvert, og Jon når han kommer tilbake!" (*klar stemme, strukturerende og konkluderende tonefall*).

(Charlotte tar med en gang matboksen, snur seg mot sekken og legger den ned. Det samme gjør de andre barna).

[13 sek.]

eks.99 "Kan jeg få rope opp sammen med deg?"

Der er mot slutten av samlingen, det nærmer seg tiden for navneopprop og føring av dagbok. Barna rekker opp hånden for å fortelle noe de er opptatt av.

Førskolelærer: "Og så var det Thomas da, så får vi høre hva han har på hjertet" (*inviterende, oppfordrende tonefall og stemme*).

Thomas (*som sitter på fanget til en av de andre voksne, og har rukket opp hånden en god stund, ser på førskolelærer med alvorlig uttrykk, sier*): "Kan jeg få rope opp sammen med deg?" (*lavmælt, forsiktig stemme, spørrende tonefall, usikkert, appellerende uttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, det kan du, Thomas" (*lys, mild, vennlig stemme, bekreftende tonefall*).

Thomas (*sklir ned fra fanget til Torun og går fram mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Det er greit, det var fint at du kom på. Har du aldri gjort det?" (*lys, vennlig stemme, vurderende-spørrende tonefall, hjelper han til å sette seg på fanget sitt*).

Thomas: "Nei..." (*mumler noe med lavmælt, forsiktig stemme, alvorlig men tilfreds ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Nei,... det er bra du spurte om det, vettu" (*samme lyse lavmælte stemme, vurderende tonefall, setter han godt inn på fanget, lener seg litt framover og ser sammen med han ned i dagboka med navn*).

Thomas (*ser konsentrert ned i dagboka*).

(Han begynner etterhvert å rope opp de forskjellige navnene; hun hvisker navnene inn i øret hans, han sier dem høyt).

[18 sek.]

eks.100 "Masken min har satt seg fast i hestehalen!"

Det er under frileksperioden. Førskolelærer sitter ved formingsbordet og lager en maske til Fredrik, som står og ser på henne. Ragnhild har prøvd å tilkalle førskolelærers oppmerksomhet fra den andre siden av bordet.

Ragnhild (kommer gående med raske skritt mot førskolelærer, sier): "Liv!" (høy, tydelig stemme, bestemt, oppfordrende tonefall. Kommer opp til førskolelærer, tar hånden på kinnet hennes, og snur hodet mot seg, sier): "Masken min har satt seg fast i hestehalen" (ivrig, høy stemme, oppfordrende tonefall, peker på håret sitt, vrir bakhodet mot førskolelærer).

Førskolelærer (sier ingenting, slipper det hun har i hendene, tar ned Ragnhilds hender fra håret, og begynner selv å løsne strikken fra håret, alvorlig ansiktsuttrykk).

Ragnhild (står tålmodig og venter mens førskolelærer løsner strikken).

Førskolelærer (jobber konsentrert, får løs masken, vrir seg litt lettet tilbake, fortsetter med sin egen aktivitet der hun slapp).

(Ragnhild tar masken, går rundt bordet og legger så masken i skuffen sin).

[13 sek.]

eks.101 "... kan ikke du ordne det øyet svart"

Det er i frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet og maler noe som skal forestille en gris, barna kommer med forslag til farger og materiale.

Førskolelærer: "Skal øyet være svart, eller...?" (spørrende stemme, appellerende tonefall, ser litt rundt på de forskjellige barna, fortsetter): "Du, Thomas, kan ikke du ordne det øyet svart" (klar, tydelig stemme, strukturerende tonefall, peker på grisens øye).

Thomas (som har sittet og vært tilskuer til aktiviteten inntil nå, sier): "Jo" (bekreftende tonefall, lavmælt men tydelig stemme, tar umiddelbart en sort tusj ut av etuiet).

(➤ Ali kommer med ivrige forslag om hvordan øynene skal være, og førskolelærer går inn i en dialog med han, også Marius blander seg inni deres diskusjon).

Thomas (sier): "Svart" (lavmælt stemme, kaster et blick på førskolelærer, som er mer engasjert i diskusjonen med Ali og Marius).

(Thomas blir sittende og se på det Ali og de andre barna gjør, fikler litt med tusjen, kaster noen forsiktige blick i førskolelærers retning, men blir sittende og se ut i været mens Ali har funnet øyne til grisen og fått bekræftelse av førskolelærer på det).

eks.102 "Jeg skal søple den"

Det er under frileksperioden. Førskolelærer og en del barn sitter rundt formingsbordet og klipper og limer bilder. Philip fikler med den oppbrukte limstiften.

Philip (*snur seg halvt mot førskolelærer, samtidig som han ser ned på limstiften og sier*): "Jeg skal søple den" (*interessert stemme, konstaterende tonefall, fornøyd ansiktsuttrykk. Snur seg helt mot henne, ser opp på henne med et mer usikkert, appellerende blikk, holder fram limstiften. sier*): "Jeg skal søple den" (*spørrende, appellerende tonefall og ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer (*snur seg mot han, ser på han med et alvorlig, spørrende blikk, tenker seg litt om, nikker og sier*): "Ja, du kan kaste den i søpla du" (*lavmælt, nølende stemme, konkluderende tonefall*), nikker med alvorlig uttrykk, konsentrerer seg om limingen).

*(Philip går ivrig avgårde, kaster limstiften, og kommer tilbake med et fornøyd uttrykk).
[14 sek.]*

eks.103 "Jeg synes du skal prøve å smake ei brødiskive..."

Det er under måltidet, og barna har drevet og hysjet og hermet etter hverandre. Jørgen (har prøvd å herme Philips "hysjing" flere ganger.

Førskolelærer (*snur seg mot Jørgen, lener seg framover og sier*): "Jørgen, Jørgen" (*oppfordrende, appellerende tonefall*).

Jørgen (*snur seg mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Jeg synes du skal prøve å smake ei brødiskive, for det kan hende du blir bedre i magen hvis du spiser litt" (*mild stemme, oppfordrende og appellerende tonefall, nøytralt ansiktsuttrykk*).

Jørgen (*bøyer seg fram, ser på henne, tar pekefingeren foran munnen, sier*): "Hysj, Hysj!" (*sterk stemme, kontant tonefall, alvorlig ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Kan hende magen er sulten" (*samme tonefall, nøytralt ansiktsuttrykk, ser på Jørgen så ned på maten*).

Jørgen (*lener seg fram igjen. sier*): "Nei, nei, nei, hysj, hysj" (*noe svakere stemme, alvorlig ansiktsuttrykk, ser først på førskolelærer, så ned*).

Førskolelærer (*fortsetter å se ned på maten sin, vender så oppmerksomheten mot et annet barn*).
[17 sek.]

eks.104 "Orker du ikke mere... Er du sikker?"

Det er på slutten av måltidet, og førskolelærer har akkurat bedt Philip gjøre seg ferdig med maten.

Førskolelærer (*ser over mot Jørgen, sier*): "Jørgen" (*oppfordrende tonefall*) "Jørgen, orker du mere brød?" (*saklig stemme, spørrende tonefall*).

Jørgen (*lener seg framover, sier*): "Nei, eh... (*tenker seg om*) jeg er mett" (*bestemt stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Orker du ikke mere?" (*nøytral stemme, spørrende tonefall*),

Jørgen: "Nei" (*rister på hodet, tar resten av brødiskiva og skal til å legge den i sekken*).

Førskolelærer: "Er du sikker?" (*ser på han , samme nøytrale stemme og uttrykk*).

Jørgen (*ser seg litt rundt etter et sted å legge skiva, rister på hodet, mumler*): "Nei, nei".

(*➤ Philip har en bemerkning om søppeltømming?*).

Førskolelærer (*ser på Jørgen, sier*): "Pakke sekken din da" (*utålmodig stemme, oppfordrende tonefall*).

Jørgen: "Jeg har ikke no!" (*kraftig stemme, ser på den voksne ser seg så rundt*), "Jeg har ikke no søppel jeg, jo" (*halvt ropende stemme, klagende tonefall, ser seg litt forvilet omkring*).

(*➤ liten interaksjon mellom Philip og førskolelærer*).

Førskolelærer (*ser over mot Jørgen, sier*): "Nei, men du kan få et papir på kjøkkenet, Jørgen" (*sliten stemme og ansiktsuttrykk, fortsetter*): "Be Pål om å finne et papir på kjøkkenet,... i kjøkkenskuffen".

(*Jørgen går ut på kjøkkenet*).

[45 sek.]

eks.105 "Jeg har tatt en slurk, og en slurk, og en slurk,..."

Det er på slutten av måltidet, og barna gjør seg ferdig til å gå ut.

Førskolelærer: "Og dere ved bordet her som er ferdige med å spise maten, dere kan gå rolig ut i gangen og kle på dere" (*saklig, langsom stemme, hun står bak Julie*).

Julie (*som sitter med 3/4 fullt melkeglass, vender hodet opp mot førskolelærer og sier*): "Jeg har tatt en slurk, og en slurk, og en slurk, og en slurk" (*bruker pekefingeren til å slå i bordet for å understreke poenget sitt, ivrig stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer (*bøyer seg ned og ser på Julie, sier*): "Har du gjort det? Orker du absolutt 100% sikkert ikke mer av den melka?" (*spørrende tonefall, insisterende stemme*).

Julie (*virker noe beklemmt og overveldet, ser opp i ansiktet på førskolelærer med et usikkert, uforstående uttrykk, rister på hodet, ser ned*).

Førskolelærer (*mens hun fortsetter å stå bøyd over Julie*): "Helt 100% sikkert?" (*spørrende tonefall*).

Julie (*ser framfor seg, rister og nikker på hodet om hverandre*).

Førskolelærer: "Nei" (*aksepterende tonefall*) "Da har du gjort ditt beste da, Julie" (*saklig stemme*).

*(Julie snur seg og pakker matboksen ned i sekken sin).
[25 sek.]*

eks.106 "Du får ris på rompa di!"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og to barn sitter i lesestolen og leser, og begynner å leke. De gir førskolelærer ris.

Tuva: "Du får ris på rompa di!" (ivrig, høy lekestemme, utfordrende tonefall, dasker mot førskolelærer som halvveis ligger på madrassen).

Førskolelærer: "Ne-e-e-ei!" (lekende utbrudd, reiser seg halvt opp på divanen, gjør grimaser med ansiktet.)

(Jentene ler og holder seg for munnen).

Førskolelærer: (setter seg opp, sier med lekende, gråtende stemme): Åh, dere er slemme dere, -uh -uh" (holder hodet i hendene, later som hun gråter). "Jeg vil ikke gå på skolen, jeg har vondt i magen, jeg" (samme gråtende lekestemmen).

Tuva (tar litt på henne som for å trøste henne, legger armen om halsen på henne).

Førskolelærer: "Jeg vil ha mat på senga!" (trumpete, gråtende lekestemme).

Tuva: "Ja, vær så god" (søt, lekende, lattermild stemme).

Førskolelærer (snur seg mot Julie).

Tuva: "Her får du mat" (blid, tydelig lekestemme).

Julie: "Og her får du bøker å se i" (høy stemme, imøtekommende tonefall, ser smilende på den voksne mens hun rekker henne noen bøker).

Førskolelærer: "Tusen takk" (blid, fornøyd stemme, ser på Julie sier): "Er du pappa du?... Er du pappa?" (saklig, spørrende tonefall og stemme).

Julie (smiler litt brydd, ser overbærende på den voksne, trekker seg litt tilbake).

Tuva (kommer inn og tar hendene på førskolelærers skuldre, kysser henne midt på munnen).

Førskolelærer: "Mmmmm" (fornøyd stemme og tonefall, blidt uttrykk).

[32 sek.]

eks.107 "Au, kom han og beit meg"

Det er under måltidet.

Kristin (sitter og leker med et appelsinpapir, som hun later som er en skilpadde. Hun har kroppen vendt mot førskolelærer. Dytter til "skilpadden" så den kommer bort i førskolelærers hånd, sier): "He, he, han kom og beit deg" (lener seg framover, ser intenst på "skilpadden" ved den voksnes hånd; blidt ansiktsuttrykk).

Førskolelærer (vender oppmerksomheten mot Kristin og sier med tynn lekestemme): "Au, kom han og beit meg" (tar hånden opp til munnen).

Kristin (ser på førskolelærer, smiler fornøyd over hele fjeset, gjør samme bevegelse en gang til).

Førskolelærer (gjentar med lekende stemme): "Auu".

(Begge har oppmerksomheten rettet mot "skilpadden" til et annet barn bryter inn med spørsmål, og førskolelærer vender oppmerksomheten mot han).

[12 sek.]

eks.108 " Du skal sprøyte meg!"

Det er under måltidet.

Charlotte (sitter og leker med "lekesprøyten" hun har laget av matpapiret. Rekker "sprøyta" fram mot førskolelærer. Sier med høy lekestemme, gjør grimaser med fjeset): "Du skal sprøyte meg!".

Førskolelærer (vender oppmerksomheten mot Charlotte, tar lekesprøyten i hånden, fokuserer på Charlottes fremstrakte hånd. Sier med fordreid, lekestemme): "Booing!" (lener seg framover og setter "sprøyta" med stor konsentrasjon).

Charlotte (som har sittet med åpen munn og forskrekket mine og ventet på "sprøyta", sier med et uttrykk av skrekkblandet fryd): "Aauuaau" (trekker hånden tilbake, later som det gjør vondt, smiler litt innimellom).

(Førskolelærerens oppmerksomhet tas av et annet barn).

[11 sek.]

eks.109 "Ååhhh!"

Det er under måltidet. Charlotte har fått et appelsinskall til å henge fast på papirservietten sin. Hun viser det til Anne. De smiler og ler til hverandre.

Anne (peker over mot førskolelærer, så på Charlottes papir og sier med høy, syngende stemme, full av fryd): "Du Liv!" (ler med hele ansiktet, lener seg litt bakover, ser ned på appelsinskallet på papiret).

Charlotte (holder det opp mot den voksne, smiler og ler).

Anne (ler med høy stemme).

Førskolelærer (ser på dem, kaster hodet litt bakover, sier): "Ååhhh!" (med overgitt, lattermild stemme. Hun fortsetter å skjære frukt).

(Anne og Charlotte fortsetter å se på papir-appelsin-figuren).

[6 sek.]

eks.110 "Bestefar... Hvem bok skal vi lese idag?"

Det er under måltidet, og de sitter rundt bordet og spiser.

Charlotte (*ser bort på bøkene i hylla, ser så bort på førskolelærer som sitter og snakker med en annen jente, Bente, og sier med lekestemme*): "Bestefar, bestefar!" (*høy stemme, ser rett på den voksne*).

(*➤ Førskolelæreren hadde rollen som bestefar i en lek tidligere på dagen*).

Førskolelæreren (*snakker ferdig med Bente, snur seg så mot Charlotte, ser litt avventende på henne*).

Charlotte: "Bestefar".

Førskolelærer: "Ja" (*dyp lekestemme*).

Charlotte (*med lekestemme*): "Hvem bok skal vi lese idag?"

Førskolelærer (*ser ned på brødskiva, og sier med lekestemme*): "Bestefar har ikke satt fram noen bok ennå, den kommer snart".

(*Andre barn blander seg inn i lekesamtalen mellom førskolelærer og Charlotte*).

[19 sek.]

eks.111 "Vil du ha?"

Det er under måltidet.

Siri (*kommer gående fra nabobordet med en asjett med appelsin på. Rekker den fram mot førskolelærer, og sier med lys, vennlig stemme*): "Vil du ha?"

Førskolelærer: "Åååhh, skal jeg få hos deg?" (*lys overrasket, vennlig stemme, ser på asjetten*).

Siri (*ser på den voksne med et spøkefullt ansiktsuttrykk, og sier*): "Fra Sonja" (*forsøk på alvorlig stemme*).

Førskolelærer: "Åååh, noe så... Tusen takk" (*smørblid, lys stemme. Tar appelsinen fra asjetten, sier*): "Ååh!" (*ser litt på appelsinen, snur den og "oppdager" at den er et skall, sier*): "Æssjj!" (*full gjør en avsky grimase*).

Siri (*og alle ungene rundt ler hjertelig*).

Førskolelærer (*ser på dem og ler hun også, blidt ansikt, sier*): "Din luring!" (*klasker skallet tilbake på asjetten, varme i stemmen, smilende uttrykk*).

(*Siri smiler frydefullt over hele fjeset, går tilbake på plassen sin*).

[15 sek.]

eks.112 "... vil du ha en appelsin?"

Det er under måltidet. Charlotte, Lisa og Ragnhild kommer gående fra nabobordet for å gi noe til førskolelærer; smilende i fjeset, hoppende i kroppene.

Lisa: "Liv, vil du ha en appelsin?"

Charlotte (*ser smilende på appelsinen de skal gi til førskolelærer*).

Førskolelærer (*sier med smørblid stemme*): "Å ja, tusen takk!" (*Alle barna rundt følger spent med mens førskolelærer åpner et appelsinskall*).

Charlotte (*og de andre to jentene storler, hopper og nærmest danser tilbake til plassene sine*).

Førskolelærer: "HmMMM!! De lurte meg" (*Alle smiler stort og ser på førskolelærer, høy stemning*).
"Den var tom" (*konstaterende, avrundende tonefall*).
[17 sek.]

eks.113 "Goddag Fredrik"

Det er under frileken, og en gruppe på 4-5 sitter rundt formingsbordet og lager papir-masker. Førskolelærer har akkurat tatt på seg en av dem.

Førskolelærer: "Goddag Fredrik" (*levende varm leke-stemme*).

Fredrik (*ser opp mot ansiktet hennes, blidt, undrende uttrykk, lener seg framover og sier*) "Hei!" (*ser intenst på den voksne maskerte ansikt*).

Førskolelærer: "Du skjønner, Liv er ikke her idag" (*innlevende, lekestemme*)

Fredrik (*stirrer, fjetret opp på henne, ler*): "He, he, he" (*med et uttrykk av skrekkblandet fryd*).

Førskolelærer: "Så derfor så er jeg her, og jeg heter tante Petra" (*samme stemme som over*).

Fredrik: (*smiler, titter bak maska*).

Førskolelærer: Næmmen, tar du av meg haka mi da?" (*varm lekestemme*).

Fredrik (*humrer og ler, ser intenst opp den voksne hele tiden med et uttrykk av skrekkblandet fryd*).
[15 sek.]

eks.114 "En stor løve er dette"

Det er i frileksperioden, de leker "innpakkede dyr" i garderoben. Siri og flere barn har gått inn for å hente førskolelærer til å komme og pakke ut flere dyr. Hun kommer gående og nærmer seg lekegruppen.

Siri: "En stor løve er dette" (*dramatiserende stemme, understrekende tonefall, demonstrerer med hendene, ser på den voksne*).

Førskolelærer: (*står stille, ser på Siri, gjør en grimase med ansiktet som uttrykker redsel, overraskelse*) "Hvilken skal jeg få åpne først?" (*kikker bort på Siri og sier*): "Den. Er det en stor løve?" (*blid, vennlig stemme og uttrykk*).

Siri: "Stor løve!" (*skummel, dramatiserende stemme, understrekende tonefall*).

Førskolelærer: (*ser på Siri med et blidt, utfordrende blick, sier*): "Sint eller blid?" (*beveger litt på hendene som for å understreke spenningen*).

Siri: "Sint" (*tydelig, bestemt, stemme, tonefall*).

Førskolelærer: "Jeg vet ikke om jeg tør å åpne den, jeg dere" (*lys forsiktig, redd stemme. Ser seg appellerende rundt*).

Siri: "Jeg ska' bli med deg, heh" (*innlevende, trøstende tonefall, stemme, blid*).

Førskolelærer: "Jah, fint det" (*kort-pust, fortrøstningsfull, lavmælt stemme, konkluderende tonefall. Bøyer seg over pakken for å begynne å pakke opp*).

(Førskolelærer pakker opp videre).

[16 sek.]

eks.115 "... er jeg en baby eller er jeg en annen voksen...?"

Det er i frileksperioden, og førskolelærer og noen av barna står og snakker om en lek og hvilke roller de skal ha. Barna forteller henne at de er babyer.

Anne: "Ja, da må du være..." *(avbryter seg selv, henvender seg til et annet barn).*

Førskolelærer: "Hva er jeg... er jeg baby eller er jeg en annen voksen eller noe sånt noe?" *(åpen, spørrende, tonefall og stemme).*

Anne: *(nikker opp mot den voksne, snur seg mot de andre barna, hvisker noe til Bente).*

(➤ Et annet barn sier): "voksen".

Førskolelærer: "Er voksen ja. Er jeg på jobben, og så kommer jeg og ser til dere av og til?" *(åpen, undersøkende, interessert stemme og tonefall).*

(➤ Et av barna protesterer, de snakker seg imellom).

Anne: "Du kan være bestefar!" *(lys fornøyd oppfordrende stemme og tonefall, ser smilende rett på den voksne).*

Førskolelærer: "Jaa, jeg kan være bestefar" *(entusiastisk, bekriftende tonefall og stemme).*
"Ja goddag, goddag..., næmmen så flinke babyene har vært til å bygge her da" *(lekestemme, bekriftende, imøtekommende tonefall).*

Anne: "Jeg er ikke baby!" *(litt fordreid stemme, raskt, kontakt tonefall).*

Førskolelærer: "Å nei, du er... du er storesøster du" *(mild, åpen reflekterende stemme og tonefall, ser på Anne).*

(Anne nikker svakt, står og vrir litt på dokka si).

[29 sek.]

eks.116 "Si flaggstang!"

Det er under måltidet.

Fredrik (*lener seg mot førskolelærer, tar på henne med begge hender og sier*): "Liv!".

Førskolelærer (*snur seg mot han, ser på han med åpent uttrykk*).

Fredrik (*fortsetter å se på henne, mens han holder den ene armen sin på overarmen hennes, sier*): "Si flaggstang!" (*ivrig, oppfordrende, litt lur stemme*).

Førskolelærer: "Flaggstang!".

Fredrik (*tenker seg litt om, ser opp på henne og sier*): "Nesa di er like lang... som en flaggstang!" (*ser lurt, forventningsfullt på henne*).

Førskolelærer (*later som hun er overrasket og litt sjokkert. Ser på han med åpen munn og sier*): "Å du din lille fanteunge!" (*varm, lattermild stemme; legger samtidig hånden på brystet hans og kiler han*).

Fredrik (*kroer seg, krøller seg litt sammen mot henne, overgitt av latter og tilfredshet. Holder armen på underarmen hennes mens han lattermild retter seg opp*).

Førskolelærer (*smiler og ser på han mens hun gjør dette*).

(*Begges oppmerksomhet går til noen andre i rommet*).
[13 sek.]

eks.117 "Skal jeg fortelle deg en vits "

Det er under måltidet.

Siri (*bryter inn i Ninas fortelling*): "Skal jeg fortelle deg en vits?" (*klar og tydelig stemme, ser rett på førskolelærer, forventningsfullt uttrykk, kroer seg litt*): "Skal jeg fo...".

Førskolelærer (*snur raskt på hodet, kaster et blick på Siri, sier*): "Når Nina er ferdig".

Siri (*tier, ser på Nina, spiser videre og lytter til Ninas historie. Når det blir en pause i Ninas historie, sier hun*): "Skal jeg..." (*stopper og venter til Nina har fullført*): "Skal jeg fortelle deg en vits?" (*ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja" (*avventende, åpen, imøtekommende stemme og tonefall*).

Siri: "Din sorbits!" (*smiler over hele fjeset, meget fornøyd, ser rett på førskolelæreren*).

Førskolelærer: "Mmmmmh!" (*bekreftende, imøtekommende tonefall og uttrykk, gir seg over*).
[14 sek.]

eks.118 "Du skal være bløtkake!"

Det er under frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet, lager karnevalsutstyr. Førskolelærer driver og hjelper Thomas med å bestemme seg. Marius jobber med sitt og overhører samtalen.

Marius: "Du skal være bløtkake!" (*begeistret, syngende stemme, humoristisk, utfordrende tonefall; smilende, lattermildt uttrykk. Peker på førskolelærer.*)

Førskolelærer (*ler hjertelig*): "Ja - ha - ha - ha" (*kaster hodet bakover, nikker, ler mot Marius; blidt uttrykk.*)

Marius (*ser strålende tilbake på førskolelærer, før han konsentrerer seg om malingen igjen*),

(Et annet barn kommer inn og tar den voksnes oppmerksomhet).

[4 sek.]

eks.119 "du kan være en juleniss"

Det er under frileken, og Thomas sitter og blar i en bok for å hente inspirasjon til lagging av karnevalsutstyr. Barn og voksne snakker om hva de skal være på karnevalet. Han har et par ganger prøvd å tilkalle førskolelærers oppmerksomhet, og prøver igjen.

Thomas: "Ka... Kari" (*vennlig, forsiktig stemme, appellerende-inviterende tonefall, lener seg litt framover, ser på førskolelærer med blidt, fornøyd uttrykk.*)

Førskolelærer: "Mhmm" (*varm stemme, inviterende og bekreftende tonefall, lener seg framover, ser mot boka til Thomas.*)

Thomas: " Du... du kan være en juleniss" (*humoristisk stemme, utfordrende tonefall, smiler lurt, vrir boka med et julenisse bilde slik at førskolelærer kan se den.*)

Førskolelærer: (*lener seg framover bordet og smiler*): "Jah" (*lattermild stemme*): "Julenisse på slottet ja, det kunne jeg vært" (*rolig vennlig stemme og tonefall.*)

(Thomas smiler, vrir boka mot seg, og ser videre i den).

[9 sek.]

eks.120 "Har du sett den store rumpa mi"

Det er under frileken. Marius, Ali, Patrick, Philip, Jørgen, Julie og Tuva sitter på divanen i gangen. Hopper opp og ned, ler og tuller mens Kari spøker med dem og setter seg på fanget til de forskjellige.

Patrick: *(slår seg på fanget og ser smilende opp på førskolelærer).*

Førskolelærer *(som akkurat har reist seg fra Jørgens fang, ser smilende på Patrick og sier med lattermild stemme): "Tør du?" (peker på Patrick).*

Patrick *(nikker, smiler til henne).*

Førskolelærer: *"Og jeg er veldig tung, Patrick" (blid, fornøyd, utfordrende stemme, tonefall. Setter seg forsiktig ned på Patricks fang): "Har du sett den store rumpa mi?" (lattermild, spøkefull stemme).*

Patrick *(og mange av de andre barna i kor, sier): "Oæææh" (frydefullt, lattermild stemme. Gliser fra øre til øre, setter seg opp igjen).*

*(Førskolelærer går videre til neste barn og setter seg på Tuvas fang).
[9 sek.]*

eks.121 "Kanskje krokodillen også klarer å tegne littegranne?"

Det er i frileksperioden. Karsten, Ole og Fredrik leker en "krokodille-lek". Ole og Karsten har lagt inn et tegnemoment i leken, og sitter og tegner. Fredrik, som er krokodille, svømmer over gulvet.

Førskolelærer: *"Kanskje krokodillen også klarer å tegne littegranne?" (lys, vennlig stemme, spørrende, oppfordrende tonefall. Hun ordner en stol til Fredrik parallelt med Ole og Karstens stoler): "Her krokodille! (oppfordrende tonefall og stemme).*

Fredrik *(beveger som svar på hennes forslag. Kikker bort på de to større guttenes tegneaktivitet).*

Førskolelærer *(fortsetter å ordne tegneplass og ark til Fredrik).*

Fredrik *(som har satt seg på stolen klar til å tegne, ser konsentrert på de store guttas tegning og strekker seg mot fargestifteska. Tar en fargestift og begynner å tegne).*

Førskolelærer *(kommer med to blyanter, legger dem på stolen hans).*

Fredrik *(holder opp fargestiftene mot henne).
[43 sek.]*

eks.122 "Kan jeg få lov til å leke litt i gangen?"

Det er like etter at samlingen er avsluttet, på begynnelsen av frileksperioden. Førskolelærer sitter i samme stol som da hun ledet samlingen.

Patrick (*mens han går på en litt slengete, usikker måte opp mot førskolelærer, sier*): "Kari" (*prøvende, forsiktig stemme, inviterende tonefall, ser litt framfor seg*).

Førskolelærer: "Ja" (*lys, vennlig, imøtekommende stemme*).

Patrick: "Kan jeg få lov til å leke litt i gangen?" (*mild, vennlig stemme, spørrende tonefall, vrir og beveger seg litt keitete*).

Førskolelærer: "Ja" (*rask, blid stemme, bekræftende tonefall, nikker blidt*).

(Patrick vagger og slenger fornøyd av gårde).

eks.123 "Erta-berta sukkererta..."

Det er under frileksperioden og barna driver og klatrer i ribbeveggen. De fryder seg og sier "erta-berta" til hverandre. Førskolelærer faller inn i regla sammen med dem.

Førskolelærer: "Nå er det rydding" (*blid stemme, oppfordrende tonefall. Ser på dem med blidt uttrykk. Barna svarer med å klatre videre og fortsette og si*): "erta-berta".

Førskolelærer: "Erta- berta sukkererta, buksa di er altfor traaang" (*humoristisk, løssluppen stemme, syngende tonefall. Bøyer seg ned og rusker i buksebenet til Philip med et blidt ansiktsuttrykk*).

Philip (*spreller med bena, smiler tilbake, reiser seg opp og begynner å klatre på nytt mens han sier*): "Erta-berta-berta" (*blid, spøkefull stemme*).

Førskolelærer: "Nei nå er det rydding dere" (*saklig, nøytral stemme, konkluderende tonefall. Går vekk*).

(Philip snur seg og ser etter førskolelærer).

[15 sek.]

eks.124 "Tullekopp... tullekopp!"

Det er under måltidet. Førskolelærer klinker tilfeldigvis koppen mot melkeglasset.

Philip (*ser spøkefullt på henne, ler og sier*): "Hu, hum, hu, hum" (*smiler over hele ansiktet*).

Førskolelærer (*dekker ansiktet halvveis med hendene, smiler og ler mot Philip*).

Philip (*"hytter" med pekefingeren, ser smilende på henne og sier*): "Tullekopp".

Førskolelærer (*smiler lurt tilbake til han, hviler ansiktet i begge hendene*).

Philip: "Tullekopp!" (*skøyeraktig stemme*).

Førskolelærer: "Du ser allting du!".

Philip (*kaster hodet bakover og smiler, sier*): "Ne-ei" (*skøyeraktig stemme*).

Førskolelærer (*fortsetter*): "Det går ikke an å lure deg. Du ser allting du, og så ler du" (*blanding av alvorlig og spøkeraktig stemme og uttrykk*).

Philip (*ser opp på henne med en smilende men også spørrende uttrykk*): "Hum, hum" (*en slags latter*).

Førskolelærer: "Jeg ler ikke av deg bestandig, jeg" (*ser på han med en blanding av alvorlig og humoristisk uttrykk*).

Philip (*slår henne litt spøkefullt på armen, smiler og sier*): "Jo!" (*utfordrende stemme*).

Førskolelærer: "Nei" (*alvorlig uttrykk*).

Philip: "Jo" (*slår en gang til*).

Førskolelærer: "Du bare ler av meg du når jeg gjør dumme ting" (*alvorlig uttrykk forsøk på spøkefull stemme*): "Jeg syns ikke det er noe fint."

Philip (*slår spøkefullt mot hennes, rekker ut armen, peker mot ansiktet, sier*): "Du gjør sånn. Du også tuller!" (*ser utfordrende opp på henne*).

Førskolelærer (*ser på han og smiler, sier*): "Ja, jeg gjør det. Vi er tullete begge to" (*konkluderende tonefall*).

Philip: "Hm, hm" (*kompromissaktig latter*).

Førskolelærer: "Da kan vi leke sammen da" (*ser på han og smiler*).

Philip: "Ja" (*lys stemme, smilende uttrykk*).

(Et annet barn kommer inn).

[35 sek.]

eks.125 "Nei, dere, nå må jeg få lov til å si hvorfor jeg hentet globusen"

Det er under samlingen. De har tatt fra globusen, og ungene kommer med sine assosiasjoner om geografi.

Charlotte: "Vet du hva?" (*høy, tydelig, klar stemme, inviterende, oppfordrende tonefall*).

Førskolelærer: "Nei, dere, nå må jeg få lov til å si hvorfor jeg hentet globusen" (*kraftig, bestemt stemme, oppfordrende, appellerende tonefall. Hun ser utover gruppa, og begynner å forklare om jorden og solas posisjon til hverandre*).

(Barna følger med på hennes forklaring).
[4 sek.]

eks.126 "Nei! Vi går ikke å titter nå!"

Det er under samlingen. De har akkurat snakket om et en av jentene har mistet en ring, og at alle barna skal forsøke å se etter den.

Siri: "Jeg har, jeg har..." (*kraftig stemme, insisterende tonefall*).

(➤ Førskolelærer snakker med Lill).

Siri (*ser bortover mot en lekekrok, ser så på førskolelærer, peker bakover mot kroken og sier*): "Liv..." (*oppfordrende tonefall*) "... jeg går og titter inni der" (*ivrig, insisterende stemme og tonefall, går ned fra stolen, beveger seg i retning lekekroken*).

Førskolelærer: "Nei! Vi går ikke og titter nå!" (*bestemt, konkluderende tonefall, klar og tydelig stemme. Henvender seg til Lill igjen*).

Siri (*vender øyeblikkelig oppmerksomheten mot den pågående samtalen*).
[9 sek.]

eks.127 "Du... vet du hva...?"

Det er under frileksperioden, barna sitter rundt et bord og driver med fingermaling. Siri har akkurat fått et nytt hvitt ark, hun legger på flere skjeer med ny maling, førskolelærer står og ser litt på henne.

Siri: "Jeg skal ha brun jeg, skjønner du" (*fornøyd, konstaterende stemme og tonefall. Strekker seg frem for å ta mer maling*).

Førskolelærer: "Du... vet du hva, Sirimor?" (*mild, vennlig stemme, raskt, strukturerende tonefall*).

Siri (*stopper hånd-bevegelsen sin, kikker opp på førskolelærer, setter seg litt tilbake*).

Førskolelærer (*lener seg framover bordet, tar skjeen og begynner å ta tilbake malingen, sier*): "at du tar litt granne for mye om gangen. Det blir så veldig tjukt" (*mild, resonnerende stemme, tonefall*): "Jeg tror det er litt lurere å ta litt mindre om gangen... Sånn." (*konkluderende. Heller maling tilbake men hun sier dette*).

Siri (*sitter og ser oppmerksomt på det førskolelæreren gjør*).
[15 sek.]

eks.128 "**... Anne...**"

Det er under samlingen og førskolelæreren leser en bok om "Lilli". Anne sitter og småprater med sidemannen.

Førskolelærer (*leser fra boka*): "... og de skjøt med pil og bue og seilte med lekebåter akkurat,... Anne.., som små gutter pleier å gjøre" (*engasjert, dramatiserende stemme, oppfordrende, inviterende tonefall når hun henvender seg til Anne*).

Anne (*ser opp på førskolelærer et øyeblikk når hun blir tiltalt, fortsetter så å småprate med Charlotte*).

Førskolelærer (*fortsetter å lese*): "... men Lilli..." (*tar pause i lesingen og sier*): "Anne, vet du hva?".

Anne (*ser opp, nikker og rister på hodet*).

Førskolelærer (*fortsetter*): "At Lilli hadde ikke noen venninne å leke med hun, men hun var ikke noe lei seg for det" (*inviterende tonefall og stemme, innlevende stemme når hun fortsetter lesingen*).

(Anne ser på førskolelærer, har hendene i fanget, klapper bena litt sammen og gjør en grimase med ansiktet. Hun lytter når førskolelærer leser videre).

[18 sek.]

eks.129 "**Nei, vi kan synge den om igjen imorgen**"

Det er under samlingen, og de sitter og synger sanger som barna har valgt. De snakker om "den triste sangen".

Anne (*avbryter førskolelærer som snakker med Ahmed om noe annet, sier*): "Syng den en gang tiiii!" (*høy, kraftig, inntrengende stemme, tryglende oppfordrende tonefall, ser på førskolelærer med blidt, fornøyd ansikt*).

Førskolelærer (*tar en liten tenkepause, ser på Anne og sier*): "Nei, vi kan synge den om igjen imorgen" (*dempet stemme, bestemt, konkluderende tonefall*).

(Et annet barn kommer inn og tar førskolelærers oppmerksomhet).

[5 sek.]

eks.130 "Det er ikke plass til flere nå..."

Det er under frileksperioden. Førskolelærer pluss en gruppe barn sitter og spiller ludo. Ali kommer gående opp til bordet.

Ali: "Kan jeg få være med?" (tydelig stemme, vennlig, spørrende tonefall).

Førskolelærer (*snur seg mot han og sier*): "Det er ikke plass til flere nå, Ali" (*rolig, stemme, konstaterende tonefall, rister litt på hodet, ser alvorlig på han*).

Ali (stiller seg bak en av spillerne, biter seg litt i leppa, ser på spillet).

Førskolelærer: "En annen dag" (*vennlig appellerende stemme og tonefall*).

(Ali blir stående, ser på spillet med en mellomfornøyd mine; etterhvert setter han seg på en stol og ser på).

[7 sek.]

eks.131 "Jeg vil lage lenke..."

Det er under frileken. Anne er akkurat ferdig med å lage julekort, og kommer med raske skritt opp mot førskolelærer

Anne: "Jeg vil lage lenke, Liv" (*høy tydelig stemme, appellerende tonefall. Tar imot kortet som førskolelærer har gjort ferdig og går bort for å legge det i skuffen sin*).

Førskolelærer: "Ja, men... ja men... nå tror jeg at det at jeg må slå to minutter til rydding, hvis vi skal..." (*litt ubesluttsomt tonefall og stemme, sier til et annet barn at hun kan slå til rydding*).

Anne (står ved siden av henne, sier ingenting).

Førskolelærer (*tar Anne på ryggen, sier*): "Kan ikke du være... tror du ikke... eller hvis du bare kan begynne å lage lenke og så bare lage et par ringer" (*tenksom, reflekterende stemme og tonefall. Tar Anne på armen, ser rett i ansiktet på henne*).

Anne (nikker og går fornøyd avgårde).

(Førskolelærer konsentrerer seg om det som er foran henne).

[20 sek.]

eks.132 "Må du skrike så... rope så høyt hele tiden?"

Det er i frileksperioden. En del av barna leker i garderoben, og Charlotte hopper på trampolinene og roper høyt på Knut flere ganger.

Charlotte: "Knuut!" (*høy, syngende gjennomtrengende stemme, oppfordrende tonefall*).

Førskolelærer (*som sitter i utkanten av de forskjellige lekegruppene, sier*): "Charlotte" (*inviterende, oppfordrende tonefall og stemme*).

Charlotte (*stopper på vei fra trampolinen til lekegruppa si, snur seg og ser mot førskolelærer med fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer: "Må du skrike så... rope så høyt hele tiden?" (*spørrende, appellerende stemme og tonefall*).

Charlotte (*begynner å gå mot lekegruppa si, sier*): "Ne-ei" (*fornøyd, imøtekommende stemme og tonefall, går opp til lekegruppa og konsentrerer seg om den*).
[8 sek.]

eks.133 "Ikke skjære tenner..."

Det er under måltidet og de sitter og spiser.

Fredrik (*vender seg mot førskolelærer, ser smilende på henne, og skjærer tenner*).

Førskolelærer (*er henvendt mot han, ser direkte på han, gjør en avsky grimase, løfter pekefingeren mot han og sier med mild, appellerende stemme*): "Ikke skjære tenner, gutten!"

Fredrik (*fortsetter å se smilende på henne*).

Førskolelærer (*fortsetter mens hun ser på han, tar ned pekefingeren*): "For du vet at... det husker du sikkert at Liv synes det var sånn en fryktelig lyd?" (*spørrende stemme og ansiktsuttrykk*).

Fredrik: "Jaaha" (*ser rett på henne, smiler og hun smiler tilbake*).

Førskolelærer: "Husker du den gangen jeg ble helt sånn..." (*mild, leende stemme, appellerende tonefall*).

Fredrik (*smiler og ser rett framfor seg*).

(Begges oppmerksomhet går til andre ting rundt bordet).
[11 sek.]

eks.134 "... nå må vi holde oss litt til banken..."

Det er i samlingsstund. Samtaletemaet er egentlig banken, men et av barna insisterte på å si noe hun hadde glemt å si igår om pappa og huggorm. Andre barn forsøker å ta opp den tråden.

Siri: "Vet du hva pappa'n min har gjort?" (*ivrig stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "... men dere, nå må vi ikke, nå var det..." (*appellerende, oppfordrende tonefall, blir avbrutt*).

Siri (bryter inn): "Men pappa'n min løp på et glasskår så blødde han her i fra" (*rask stemme, insisterende tonefall, ser alvorlig på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja, uff. Det var vondt" (*rask stemme, noe innlevende tonefall, stryker seg over ansiktet*): "Men dere, nå må vi holde oss litt til banken akkurat idag" (*appellerende tonefall, sliten stemme og ansiktsuttrykk*).
[10 sek.]

eks.135 "Ja, men dere,... nå må vi være littegrann strikse og strenge..."

De sitter i samlingsstund, og snakker blant annet om at de senere på dagen skal besøke banken. Barna har masse assosiasjoner angående banken.

Fredrik: "Vet du hva?... Jeg har... jeg har... jeg har..." (*ivrig stemme, ser på førskolelærer, blid i ansiktet, vipper litt på stolen*).

Førskolelærer: "Ja, men dere, nå... nå... nå må vi være littegrann strikse og strenge idag, fordi vi må passe klokken sånn at ikke de i banken må vente for lenge på oss" (*klar i stemmen, oppfordrende tonefall, mildt uttrykk, ser rundt på de forskjellige barna*).

(➤ *En av de andre voksne legger en hånd på Fredrik mens førskolelæreren snakker*).

(*Førskolelæreren fortsetter med å introdusere en sang om høsten*).
[8 sek.]

eks.136 "Hysj... Hør... Skru ned radioen littegranne"

Det er under måltidet. Praten går livlig og støynivået i rommet er relativt høyt.

Fredrik (*vender seg mot førskolelærer, berører henne lett på armen og prøver å få hennes oppmerksomhet, samtidig som han sier*): "Liv".

Førskolelærer (*vender seg mot Fredrik og ser på han et øyeblikk, ser så utover gruppa og sier*): "Hysj, hysj" (*hun banker deretter på koppen samtidig som hun sier*): "Barna" (*med et tonefall som ber om oppmerksomhet*).

Fredrik (*ser på førskolelærers ansikt hele tiden, men flytter blikket ned på koppen når hun slår på den*).

Førskolelærer (*ser utover rommet og sier med irritert stemme*): "Hysj" (*så med et noe mer advarende tonefall*): "Hør!"

Fredrik (*ser på førskolelærer med skeptisk, spørrende blick, som om han lurer på hva kommer nå*).

Førskolelærer (*ser enda en gang utover i rommet hvor det er blitt stille - og sier med mild, hviskende stemme*): "Skru ned radioen littegranne".

Fredrik (*ser på førskolelæreres ansikt, tankefullt uttrykk og sier*): "Vet du hva...?".

Førskolelærers (*oppmerksomhet blir tatt av Ragnhild som gjentar med undrende, lett spøkefull stemme*): "Skru ned radioen ...?!".

Førskolelærer (*gjentar med mild stemme*): "Skru ned radioen" (*ser så ned på tallerkenen og konsentrerer seg om fruktskjæringen*).

(Fredrik tar blikket bort fra førskolelærer og ser på de andre barna).
[19 sek.]

eks.137 "Nei!. Ser du ikke at jeg snakker med han da!"

Det er under måltidet. Førskolelærer sitter og snakker med Ole Petter.

Ali (*snur seg mot Ole Petter og førskolelærer og sier*): "Kari!" (*oppfordrende tonefall*) "Kari" (*sitter og slår lett med hånda på stolen*) "Kari!" (*ser på henne, samme tonefall som før*).

Førskolelærer (*vender seg brått mot Ali og sier*): "Nei!. Ser du ikke at jeg snakker med han da!" (*peker på Ole Petter, kraftig stemme, irritert, appellerende tonefall, alvorlig uttrykk i ansiktet, ser på Ali*).

Ali (*ser ned, vrir seg på stolen, sier ingenting*).

(Førskolelærer snakker videre med Ole Petter).
[5 sek.]

eks.138 "Hysj!..."

Det er under samlingen. De er akkurat ferdig med å synge en sang, og Ragnhild begynner å si noe til førskolelærer. Siri bryter inn.

Siri: "Skal jeg si deg noe?" (*appellerende tonefall, bekymret neddempet stemme, ser på førskolelærer med alvorlig uttrykk*).

Førskolelærer: "Hysj!... Ja, Ragnhild!" (*kort, kontant stemme, nøkternt, oppfordrende tonefall*).

(Siri trekker pusten, senker skuldrene, ser rett framfor seg med et alvorlig uttrykk, tier stille).
[3 sek.]

eks.139 "Nei, vent litt'a!"

Det er under måltidet, og førskolelærer snakker med Tara om en teaterforestilling. Både Marius og Patrick har prøvd å påkalle førskolelærerens oppmerksomhet.

Marius (*ser på førskolelærer, lener seg litt fremover bordet og sier*): "Du - ehm - ehm Kari" (*appellerende, inviterende tonefall, ser på henne med appellerende blikk*).

Patrick (*som også har sittet og sett intenst på den voksne, med appellerende blikk, sier*): "Kari" (*omtrent samtidig som Marius*).

Førskolelærer (*snur seg, ser på begge to, sier*): "Nei, vent litt'a" (*rask litt utålmodig stemme. Gir umiddelbart oppmerksomheten til Tara igjen*).

Patrick og Marius: (*ser på hverandre, ser så ned på bordet. Marius spiser videre, mens Patrick blir sittende med et litt "forskremt" uttrykk og ser på førskolelærer*).

eks.140 "Jeg synes det er litt dumt..."

Det er under måltidet. Ungene sitter og hermer hverandre, rekker opp hendene. Julie strekker sin hånd ivrig i været, blidt ansiktsuttrykk.

Førskolelærer (*sier uten innledning*): Dere, jeg liker ikke at dere sitter sånn og rekker opp hånda. Jeg synes det er **litt dumt** når vi spiser" (*ser rett på Julie mens hun sier dette, tregt, appellerende, moraliserende tonefall, alvorlig ansiktsuttrykk*).

(*➤ Et annet barn kommer inn og sier*): "ja for da kan vi ikke spise".

Førskolelærer: "Nei, det er ikke noe moro å leke mens vi spiser" (*samme tonefall som over*).

(Julie som har tatt ned hånden, sitter anspent og ser litt forskrekket rett fram for seg).
[10 sek.]

eks.141 "Dere snakker i munnen på hverandre"

Det er under måltidet. Førskolelærer er opptatt av å snakke med Ole Petter, samtidig sitter Ali, Jørgen og Philip og gestikulerer og snakker med hverandre. Philip prøver å hysje dem ned.

Førskolelærer: "Nei, dere! Det blir for mye snakk her. Dere snakker i munnen på hverandre" (*brå, sint stemme, anklagende tonefall, klapper hånden i bordet for å understreke poenget, ser alvorlig og strengt over mot Philip*).

Philip: "Jeg sier: ikke Jørgen, ikke Ali!" (*peker mot Jørgen og Ali, ivrig stemme, ser på førskolelærer*). "Men, -de gjøre, gjør. Jeg sier nei, nei!. Han gjøre, gjør" (*lener hodet mot hånden, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Det er fordi han synes det er morsomt når du sitter sånn" (*beveger hodet fra side til side, peker mot Philip, forklarende tonefall, ansiktsuttrykket blir etterhvert mer spøkefullt*): "Det er jo like mye din feil da, tullingen!" (*ser litt ertende, utfordrende bort på Philip, litt spøkefullt tonefall, noe usikkert, flakkende blikk*).

(*➤ litt latter fra barna rundt, Jørgen kommer inn med en spøkefull kommentar*).

Philip: "Kari..." (*uforståelig*).

(*Ole Petter og Jørgen får førskolelærers oppmerksomhet*).

eks.142 "Du kan ikke ha med de ut..."

Det er under samlingen, og et av barna, Jørgen, står framme hos førskolelærer og har akkurat vist fram et par boksehansker han har hatt med til barnehagen.

Førskolelærer: "Ta av deg boksehanskene du" (*saklig, interessert stemme, oppfordrende tonefall*).

Jørgen: "Jeg skal ha... jeg skal bruke boksehanskene ute. Jeg skal bokse noen andre ute" (*noe mumlende stemme, bestemt, konstaterende tonefall, tar plastposen (som hanskene var i) fra førskolelærer, bretter den sammen og legger den under stolen sin*).

Førskolelærer: "Du kan ikke ha de med ut, Jørgen. Det har vi bestemt" (*lavmælt, insisterende stemme og tonefall*).

Jørgen (*som holder på å legge posen på plass, snur seg mot henne, ser på henne med alvorlig ansikt, setter seg på stolen og ser alvorlig på henne mens hun snakker*).

Førskolelærer: "Såne ting som dere har med dere vil vi ikke at dere skal leke med ute. For da kan de enten bli ødelagt eller bli borte, eller det... og det er litt dumt da. Så vi har det som en regel vi vet du" (*saklig stemme, konstaterende tonefall, ser på han med rolig uttrykk*).

Jørgen (*sitter og ser på henne noen sekunder med et litt spørrende, tankefullt uttrykk, sier*): "Men jeg har hatt dem på ute... hjemme hos meg" (*ser på henne med appellerende blikk, halvåpen munn, slår boksehanskene litt mot hverandre*).

Førskolelærer: "Ja, hjemme kan du det, ikke her i barnehagen. Det er litt annerledes her i barnehagen, vet du" (*vennlig, resonnerende stemme, konstaterende, appellerende tonefall*).

(Jørgen blir sittende og se på henne med samme uforstående uttrykk, sier ingen ting).

[39 sek.]

eks.143 "Nei jeg vil at dere skal...!"

Det er under frileksperioden. Førskolelærer sitter ved formingsbordet og har fått papir som Julie og Tuva har hentet for å skrive lapper på.

Julie: "Tuva! Nå kan vi leke" (*lys, blid, fornøyd stemme, inviterende tonefall*).

Førskolelærer (*som sitter ved bordet og bretter arkene, ser på dem og sier*): "Nei jeg vil at dere skal skrive det sammen med meg, jeg" (*krevende stemme og tonefall*).

(Julie og Tuva kommer gående bort til førskolelæreren).

Julie: "Jeg kan ikke skrive bokstaver" (*oppriktig, lavmælt stemme, tonefall, usikkert ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Jeg skriver" (*bestemt, understrekende tonefall, nikker*) "Dere skal være sammen med meg og skrive" (*belærende stemme og tonefall, ser delvis på Julie og delvis på arket som hun bretter*).

Julie (*står stille med alvorlig uttrykk og ser på at førskolelærer lager lapper*).

Førskolelærer: "Vi må skrive to lapper, en lapp til mammaen din" (*bøyer seg fram, ser på Julie*).

Julie (*nikker, samme alvorlige ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Jeg vil at du skal vite hva jeg skriver jeg, skjønner du" (*lys, insisterende stemme, appellerende, moraliserende tonefall, bøyer seg fram og ser på Julie*).

Julie (*nikker meget avmålt, samme alvorlige uttrykket, sier*): "Mhmm" (*nesten uhørlig stemme, ser kaldt på førskolelærer*).

[29 sek.]

eks.144 "Du, Liv, vet du... se åssen jeg spiser"

Det er under måltidet, og Fredrik sitter og spiser ved siden av førskolelærer.

Fredrik (*tar hånden bort på førskolelærers arm og sier med høy, klar stemme*): "Du Liv!"

Førskolelærer (*som har oppmerksomheten vendt mot et annet barn, Ahmed, svarer ikke*).

Fredrik (*reiser seg, tar på førskolelærer, begynner med å ta nederst på armen, berører henne etterhvert oppover helt til han kommer til halsen, samtidig som han sier med samme klare stemmen*): "Du Liv!"

Førskolelærer (*tar Fredriks hånd i sin et øyeblikk, men fortsetter å snakke med Ahmed*).

Fredrik (*setter seg ned og nyser to ganger, ser på hånden med snørr, slikker seg*).

Førskolelærer (*vender oppmerksomheten i hans retning, ser direkte på han*).

Fredrik (*ser rett på henne og sier*): "Du, Liv, vet du... se åssen jeg spiser" (*han tar en bit av brødskiva i munnen, tygger samtidig som han kniper øynene igjen*).

Førskolelærer (*følger interessert med og sier*): "Spiser du med lukkede øyne også?" (*bekreftende stemme og tonefall*).

Fredrik (*nikker*).

Førskolelærer (*fortsetter å se på han mens han spiser*).

*(Han fortsetter å spise med lukkede øyne, hennes oppmerksomhet går til noe annet).
[25 sek.]*

eks.145 "Banken de har mange sånne blade-penger"

Det er under samlingen. De snakker om banken som de skal besøke senere på dagen. Førskolelærer spør om det er noen som kan fortelle henne noe om banken.

Fredrik: "Banken,... banken...".

Førskolelærer: "Er det noen som..." (blir avbrutt av Fredrik).

Fredrik: "Banken de han mange sånne bladepenger" (tydelig stemme, demonstrerer med hendene, ser med konsentrert uttrykk på førskolelærer).

Førskolelærer (sier, samtidig med Fredriks siste ord): "Hysj. Få høre på Fredrik" (oppfordrende tonefall).

Fredrik: "Sånne bladepenger" (tydelig stemme, demonstrerer med hendene, ser med konsentrert og forventningsfullt uttrykk på førskolelærer).

Førskolelærer: "Ja. Banken de har mange bladepenger" (konstaterende tonefall, fortsetter): "Du mener... da mener du sånne papirpenger" (bekreftende stemme, spørrende tonefall).

Fredrik (ser på henne, nikker og iser): "Mhm" (bekreftende stemme).

Førskolelærer: "Akkurat, ja" (bekreftende, konkluderende stemme og tonefall).

Fredrik (lar skuldrene synke, ser ut som han slapper av etter en innsats, folder henda i fanget).

(Førskolelærer stiller et nytt spørsmål til gruppa).

[14 sek.]

eks.146 "Når... når det er morgnen her i Norge, så er det kveld der"

Det er i samlingen, og de snakker om forskjellige land, og om forhold i Afrika og Amerika.

Fredrik: "Ja, for vet du hva? Når... når... i der... der... når det er morgnen her i Norge, så er det kveld der" (leter litt etter ordene, ivrig, fortrolig stemme, appellerende tonefall, ser på førskolelærer).

Førskolelærer (tar en pause i sin fortelling, ser på Fredrik med konsentrert ansiktsuttrykk, sier): "Ja. Akkurat, ja" (bekreftende stemme, konstaterende tonefall. Nikker og ser på han et øyeblikk).

(Førskolelærer vender blikket mot et annet barn, og fortsetter sin fortelling om barn i andre land).

[10 sek.]

eks.147 "... jeg savner farmor og bestefar, for der er det elektrisk tog"

Det er i samlingen, og samtalen går omkring forskjellige ting og personer barna savner.

Fredrik (bryter inn mens Ragnhild snakker og sier): "Og jeg savner farmor og besten..." (litt hes stemme, blidt, fornøyd ansiktsuttrykk, trekker det ene benet opp under seg, avbryter seg selv når Ragnhild snakker videre. Fortsetter når Ragnhild og førskolelærer er ferdige): "... jeg savner farmor og bestefar, for der er det elektrisk tog" (samme hese, ivrige stemme, oppfordrende-appellerende tonefall, smilende ansikt).

Førskolelærer: "Der er det elektrisk tog, ja" (bekreftende stemme og tonefall, fortsetter): "... og de bor i Bergen?" (interessert, spørrende stemme og tonefall).

Fredrik: "Ja" (bekreftende tonefall og stemme, ser blidt framfor seg, sitter og tar på buksebeinet sitt).

Førskolelærer: "Jah" (bekreftende stemme).

Fredrik: "Ja, og jeg har elektrisk tog hjemme og" (blid, fornøyd stemme, informerende tonefall).

(Førskolelærer har vendt oppmerksomheten mot et annet barn).

[17 sek.]

eks.148 "Og jeg har lest den i Godnatt-boka"

Det er under samlingen, og de driver og ser på bøker. Et av barna påpeker at hun har lest en bok som står fremme før. Andre barn kaster seg inn og sier at de har også lest og hørt fortellingen før.

Fredrik (ser rett på førskolelærer og sier): "Og jeg har lest den i Godnatt-boka" (lys, klar stemme, inviterende, appellerende tonefall).

(➤Andre barn prøver å komme inn med sine bemerkninger).

Fredrik: "Og jeg har hørt den i Godnatt-boka" (enda tydeligere stemme, samme inviterende-appellerende tonefall, ser på førskolelærer).

Førskolelærer: "Og du har hørt den i Godnatt-boka" (mild, lavmælt stemme, konkluderende tonefall).
[7 sek.]

eks.149 "Ja jeg sier mormor og morfar, jeg"

Det er under måltidet, og de snakker om hva man kaller besteforeldre.

Førskolelærer (ser på Fredrik og Ragnhild, sier): "Jeg, når jeg var liten, så sa jeg mormor og bestefar, isteden for mormor og morfar, isteden for mormor og bestefar (saklig, informerende stemme).

Fredrik (som har sittet og sett på og lyttet til førskolelærer, sier med klar stemme, mens han fortsetter å se på henne): Ja, jeg sier mormor og morfar, jeg" (understreker det han sier med en liten grimase og en håndbevegelse i retning førskolelærer, ser på henne med et fornøyd uttrykk).

Førskolelærer (ser på Fredrik, nikker og sier): "Ja" (bekreftende stemme, konkluderende tonefall).

(Begge ser ned på maten et øyeblikk. Fredrik spiser videre, førskolelærer blir opptatt med Siri).

[10 sek.]

eks.150 "Skal jeg fortelle deg en vits?"

Det er i frileksperioden. Fredrik har kommet bort til formingsbordet hvor førskolelærer sitter. Han antyder at han har lyst til å starte på en aktivitet, men blir stående litt ubesluttet.

Fredrik: "Skal jeg fortelle deg en vits?" (*tenksom stemme, spørrende, inviterende tonefall*).

Førskolelærer: "Ja, fortell meg heller en vits du, så skal du få..., så prøver vi med deg imorgen" (*vennlig, imøtekommende stemme, strukturerende, konkluderende tonefall*).

Fredrik: "Atte, det var en mann som gikk over gata,... nei... det var ketchup og sennep da" (*blidt, tenksomt uttrykk, lattermild stemme, fortellende tonefall*);

(Det blir mye støy og vanskelig å høre hva Fredrik sier)

Førskolelærer: "Jeg hører ikke, en gang til,... en gang til..." (*strukturende, oppfordrende tonefall*).

Fredrik: Det var en... eh... ketchup og en... sennep som gikk over gata, og så ble sennepen overkjørt" (*litt famlende stemme og tonefall. Ser utover bordet, så på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja" (*interessert uttrykk, inviterende tonefall*).

Fredrik: "Og så sa ketchupen, kom da din bil!" (*forføyd, lattermild stemme, avrundende tonefall. Ser på førskolelærer med forføyd, utfordrende uttrykk*).

Førskolelærer: "Åh, he-he-he, sa han det?" (*overrasket, lattermild, bekreftende stemme og tonefall. Ser på Fredrik med smilende ansikt; ler hjertlig*).

Fredrik (*gliser og nikker mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Var sennepen blitt til en bil?" (*blid, undrende, bekreftende stemme og tonefall*).

(Fredrik smiler, vender oppmerksomheten mot noen andre barn).

[36 sek.]

eks.151 "Skal du ha den siste skiven din,....?"

Det er under måltidet.

Fredrik (*sitter og holder på litt for seg selv*).

Førskolelærer (*vender seg mot han. Tar hånden bort til matboksen og sier*): "Skal du ha den siste skiven din, Fredrik?" (*ser på han, vennlig interessert stemme*).

Fredrik: "Nei" (*tar opp gulroten i stedet. Begynner å spise litt på den. Tar den ut av munnen, rekker den mot førskolelærer, sier*): "Eeehe?" (*lurer på hva han skal bestemme seg for når det gjelder oppskjæring av gulroten, sier*): "Penger".

Førskolelærer (*tar imot gulroten og gjentar*): "penger" (*konkluderende tonefall*).

(Førskolelærer har en kort interaksjon med Siri om kniven).

Førskolelærer (*får kniven av Siri, begynner å skjære gulroten i små biter*).

Fredrik (*følger med, sier*): "Større og større penger" (*smiler*).

Førskolelærer (*skjærer videre og sier*): "Mange penger" (*understreker handlingen*).

Fredrik (*ser på at førskolelærer skjærer, sier*): "og større og større" (*undrende stemme, konstaterende tonefall*).

Førskolelærer: "Og større og større blir de. Først er det 10-øringer" (*peker på de minste bitene*): "så er det 50-øringer, så blir det kroner" (*hun skjærer videre*).

Førskolelærer (*skjærer videre. Plutselig spretter en bit på gulvet. Hun gjør en kort pause, ser med overrasket ansiktsuttrykk på Fredrik, som først kikker på gulrotbiten på gulvet, og så smiler opp mot førskolelærer. Hun smiler tilbake. Hun sier*): "Det spratt en ned" (*hun bøyer seg ned, tar opp biten og sier*): "Vil du ha den eller?".

Fredrik: "Ja jeg tar den" (*rugger litt på hodet*).

Førskolelærer: "Kan tørke litt av den" (*tørker av den på tørkerullen*).

Fredrik: "Jeg tar den allikevel, jeg".

Førskolelærer (*har en sidebemerkning over bordet. Rekker tallerkenen til Fredrik og sier*): "Sånn. Der var alle pengene dine" (*avrundende tonefall*).

[80 sek.]

eks.152 "Der lurte jeg deg!"

Det er under måltidet.

Fredrik (*kommer gående fra nabobordet mens han holder et appelsinskall på nesa, sier*):
"Mm, mm, mm".

Førskolelærer (*snur seg mot han mens han kommer gående, ser på han med vennlig ansikt, og sier etterhvert som han nærmer seg*): "Næmmen!" (*lys, overrasket stemme, bøyer seg litt bakover. Ser på han hele tiden, sier*): "Der kommer en gutt med en stor gul klumpnese!" (*smiler*).

Fredrik (*tar appelsinskallet bort fra ansiktet, ler og smiler*): "hi, hi, hi, hi!" (*frydefullt uttrykk i hele ansiktet, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer (*ler og smiler tilbake*).

Fredrik (*smiler og sier*): "Der lurte jeg deg!" (*meget fornøyd og blid stemme. Snur seg og begynner å gå tilbake*).

Førskolelærer: "Ja, der lurte du meg" (*mild, vennlig stemme*).

(Fredrik går uoppfordret tilbake til plassen sin).
[13 sek.]

eks.153 "ååh... ååh..." - "woøh, woøh, woøh!"

Det er i frileksperioden, og de er inne i leken om "innpakkede dyr", og førskolelærer driver og pakker ut en ny løve.

Førskolelærer: "Ååh... ååh..." (*lavmælt, spenningsskapende stemme og tonefall, tar på teppet, langsomme bevegelser, ser intenst ned på kassen*).

Fredrik (*spretter opp av kassen og sier*): "Wooøh, woøh, woøh!" (*skremmende, høyrøstet stemme, tonefall som sier det kommer mer*).

Førskolelærer: "Åh, åh, åh" (*lys, høy, stakkato stemme, skremt, overrasket tonefall. Rygger raskt bakover, med armene i forsvarsposisjon foran kroppen, ser forskrekket på det brølende "dyret" som kommer ut av kassen*).

Fredrik (*hopper ut av kassen, brøler*): "Woøh, woøh" (*mange ganger, går på alle fire over gulvet mot den voksne, angriper bena hennes med armene*).

Førskolelærer (*går ned på gulvet på alle fire etterhvert som "løven" angriper, kommer med noen forsiktige lyder*).

Fredrik (*brøler "woøh" mens han fortsetter å angripe henne*).

(Et annet barn kommer og "redder" førskolelæreren ut av "løvens" klør. Hun reiser seg smilende opp fra gulvet).
[25 sek.]

eks.154 "Kan jeg få bli med?"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer deltar i en dukkelek hvor de leker at de er på besøk i bursdagsselskap.

Fredrik (*står litt på avstand fra leken med hendene i bukselommene og sier*): "Kan jeg få bli med?" (*forsiktig stemme, appellerende tonefall*).

Førskolelærer: "Spør Kristin for det er hennes besøk" (*høy, tydelig stemme, oppfordrende tonefall. Kler på en dukke hun har på fanget*).

Fredrik: "Kristin" (*lavmælt, bedende stemme*) "... Kristin" (*litt høyere stemme, appellerende tonefall, står like foran henne på utsiden av "lekehuset"*): "Kan jeg få bli med?" (*appellerende tonefall og stemme*).

Kristin (*snur seg raskt mot han og ser på han med spørrende uttrykk; nikker*).

Fredrik (*blir stående litt og se på henne*).

Kristin (*sender Fredrik noen spørrende blick*).

Førskolelærer: "Her er døren Fredrik" (*varm, vennlig stemme, inviterende strukturerende tonefall*).

Fredrik (*går hoppende mot døren, fornøyd uttrykk*).

Førskolelærer (*i det samme Fredrik passerer forbi henne*): "Det er bursdag her skjønner du... Det er Lotta som har bursdag. Hun sitter der Fredrik. Hun er to år, har fått mange presanger" (*vennlig strukturerende stemme og tonefall, peker på dukken*).

(Fredrik ser seg fornøyd og blidt omkring).

[31 sek.]

eks.155 "Nei,... nå var det Charlotte"

Det er i samlingen, og et annet barn snakker om opplevelser med faren.

Fredrik (*som har sittet og fulgt med på Charlottes samtale, snur seg på stolen, ser smilende på førskolelærer og sier*): "Du Liv" (*liten pause, fortsetter*): "Liv" (*inviterende tonefall, blid forventningfull stemme, ser på henne*): "Vet du hva?"

Førskolelærer: "Nei, nå var det,... nå var det Charlotte" (*klar, bestemt stemme, konkluderende tonefall*).

(Førskolelærer henvender seg og hører videre på Charlotte, og Fredrik vender oppmerksomheten i samme retning).

[5 sek.]

eks.156 "Her har du kniv!"

Det er under måltidet og førskolelærer har sagt at hun trenger kniv til å skjære appelsin med.

Fredrik (*strekker seg fram over bordet, vender seg mot den voksne og sier*): "Her har du kniv!" (*inviterende stemme-tonefall*).

Førskolelærer (*snur seg mot Fredrik som er vendt mot henne*).

Fredrik (*rekker kniven fram med et blidt ansiktsuttrykk og sier*): "Den beste!" (*understreker det han sier med en åpen håndbevegelse mot henne, samtidig som han ser på henne*).

Førskolelærer (*som har tatt imor kniven, nikker bekrefetende med hodet og sier*): "Takk skal du ha" (*bekreftende og avrundende tonefall. Understreker det hun sier med en bevegelse med kniven*).

(Fredrik og førskolelærer ser ned tallerkenen og hun begynner å skjære appelsin. Han lener seg framover og følger interessert med).

[8 sek.]

eks.157 "Hvorfor synger de en annen sånn oja, oja (takt)?"

Det er under samlingen, og de har akkurat sunget sangen om dyrene i Afrika, i samba-takt.

Siri: "Hvorfor synger de en annen sånn oja, oja (takt)?" (*interessert, spørrende tonefall, blid, mild stemme, smilende ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Jo, for at de danser liksom sånn samba-takt da" (*ivrig, interessert stemme, oppysende tonefall, ser på Siri, fortsetter*): "Tjuh,... tjuh..." (*engasjert stemme, rytmisk tonefall, demonstrerer sambatakt med hendene og kroppen, fortsetter*): "Han synger det han Torbjørn Egner, han som har laget sangen. Han synger i en litt annen takt akkurat på oja, oja, når de danser" (*engasjert stemme*.)

(De synger neste vers av sangen).

[14 sek.]

eks.158 "Hvorfor har han gjort det'a?"

Det er under samlingen, og førskolelærer leser en bok som handler om en gutt, som har tredd votter på eplene i hagen.

Siri: "Hvorfor har han gjort det'a?" (*interessert, saklig stemme, ser konsentrert på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Jo, for at eplene ikke skulle... ikke skulle fryse" (*saklig, interessert stemme, konstaterende tonefall*).

Siri (*ser på førskolelærer, så på boka, smiler bredt*).

(Andre barn ler med).

[5 sek.]

eks.159 "Er det jern i denne og?"

Det er under måltidet, og Siri har sittet og lyttet til en samtale mellom førskolelærer og barn om jern i osten.

Siri (ser på førskolelærer, peker ned på brødskeen og spør): "Er det jern i denne og?" (interessert, spørrende stemme).

Førskolelærer (ser ned på Siris brødskeen, rister på hodet, sier): "Nei, det er ikke jern i den der" (nøytral stemme, konstaterende tonefall).

(Begge to ser ned på sine respektive tallerkener og spiser videre). [5 sek.]

eks.160 "Hva står det der?"

Det er under måltidet. Det ligger et matpapir hvor det står skrevet et navn, på bordet foran henne.

Siri (tar matpapiret, ser på det, sier med høy, klar stemme): "Hva står det der?"

Førskolelærer (vender oppmerksomheten bort fra appelsinskjæringen og ser bort på Siri, beveger hodet litt fram og tilbake for å prøve å se hva som står, sier): "Det står..." (beveger hodet ennå litt mer for å se bedre, sier): "Få se" (lener seg framover).

(➤ Et annet barn kommer inn og foreslår at det står Siri).

Førskolelærer (ser konsentrert på matpapiret, sier): "Nææi. Det står Ragnhild" (nøktern stemme, konstaterende tonefall, gjentar): "Ragnhild".

(Ragnhild som sitter ved samme bordet, bekrefter at det er hennes).

Førskolelærer: "Ja" (avrundende, konkluderende tonefall).

[16 sek.]

eks.161 **"Det lukter noe her...?"**

Det er under måltidet, og barna spiser sine medbrakte matpakker.

Siri: "Det lukter noe her?" (*blanding av konstaterende og spørrende tonefall, ser seg rundt, fortsetter*): "Krydder?" (*undrende stemme og uttrykk*).

Førskolelærer snur seg mot Siri, sier: "Tyggis?" (*spørrende, overrasket stemme og tonefall*).

Siri (*ser på førskolelærer, rister på hodet, et litt overgivent uttrykk som etterhvert brer seg ut i et smil, sier*): "Krydder".

Førskolelærer: "Krydder?" (*spørrende stemme*)... "åja".

(*➤ Et annet barn, Fredrik ser smilende på førskolelærer, og sier*): "Det lukter krydder her".

Førskolelærer (*ser et øyeblikk på Fredrik og sier*): "Krydder, ja" (*nøytral stemme, vender blikket mot Ahmed og maten hans, sier*): "Kanskje Ahmed har krydret karbo,... nei kjøttkakene sine litt?" (*åpen, spørrende stemme og tonefall*).

Siri (*lener seg framover, lytter til det førskolelærer sier, stirrer på Ahmeds kjøttkaker, sier*): "Jaa" (*bekreftende tonefall*).

Førskolelærer: "Mhm" (*avrundende tonefall*).

(*Oppmerksomheten deres går til andre ting*).
[25 sek.]

eks.162 "Åssen er det du gjør når du lager den her?"

Det er under måltidet, og de sitter og skjærer frukt. Førskolelærer lager ulike figurer av frukten.

Siri (*sitter med en banan og kniven og forsøker å skjære ut en figur, sier med halvt spørrende og halvt beundrende stemme*): "Åssen er det du gjør når du lager den her?" (*ser fremdeles på bananen og kniven, snur seg halvt mot førskolelærer og rekker hendene med bananen og kniven mot henne*).

Førskolelærer (*strekker hendene forsiktig fram, venter litt, overtar kniven og bananen, mens hun gjør dette, ser Siri et øyeblikk opp på henne, og førskolelærer spør*): "Blid eller surt (bananfjes)?"

Siri: "Blid" (*nøytral stemme, blikket fokusert på bananen som førskolelærer har begynt å skjære i*).

Førskolelærer: "Da tar jeg sånn, og lager en sånn bue ned, og så lager jeg en annen bue under" (*demonstrerer med hendene mens hun skjærer*).

Siri (*følger intenst med*).

Førskolelærer: "Og så kan du bare ta den ut sånn (*saklig stemme, legger en bananbit på tallerkenen*).

(Siri overtar kniven og bananen).

[23 sek.]

eks.163 "Vi behøver ikke hysje så veldig..."

Det er under måltidet, og førskolelærer har like før bedt barna være litt stillere.

Ragnhild (*legger fingeren over munnen, snur seg mot de andre bordene og hysjer på de andre barna med stille stemme*).

Førskolelærer (*ser på Ragnhild, men sier ingen ting*).

Ragnhild (*snur seg i retning Frode som sitter ved samme bord, og sier*): "Hysj" (*med kraftigere stemme*).

Førskolelærer (*ser på henne og sier*): "Vi behøver ikke hysje så veldig, bare passe på oss selv" (*mild, irrettesettende stemme og tonefall*).

Ragnhild (*blir stille, ser ned, ser ut som hun blir litt brydd(?)*).

(Et annet barn kommer inn og de begynner å forholde seg til hverandre).

[25 sek.]

eks.164 "Hysj!..."

Det er under samlingen. De er akkurat ferdig med å synge en sang, og Ragnhild begynner å si noe til førskolelærer. Siri bryter inn.

Siri: "Skal jeg si deg noe?" (*appellerende tonefall, bekymret neddempet stemme, ser på førskolelærer med alvorlig uttrykk*).

Førskolelærer: "Hysj!... Ja, Ragnhild!" (*kort, kontant stemme, nøkternt, oppfordrende tonefall*).

(Siri trekker pusten, senker skuldrene, ser rett framfor seg med et alvorlig uttrykk, tier stille).

[8 sek.]

eks.165 "Hva er det for noe...?"

Det er under måltidet, og noen barn ved nabobordet tiltrekker seg en del uro og oppmerksomhet.

Førskolelærer (*snur overkroppen brått mot Siri, ser rett på henne og sier med irritert stemme*): "Hva er det for noe Siri?" (*det blir straks litt stille rundt bordene*).

Siri (*snur seg mot førskolelærer, ser på henne med et noe overrumplet, uforstående ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Hva er det for noe?" (*gjør et brått kast med hodet i retning av det andre bordet*).

Siri (*ser rett på førskolelærer og sier*): "Han driver sånn" (*viser bevegelsen med hodet*).

(Begge to snur seg og ser i retning nabobordet, deretter snur begge seg tilbake i takt).

Førskolelærer (*sier med lav stemme, et noe likegyldig, avsluttende tonefall*): "Ja, ja".

(Siri spiser videre, førskolelærer vender oppmerksomheten mot noe annet).

[10 sek.]

eks.166 "Se her... Og jeg har skrivd navnet mitt!"

Det er i frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet og lager kort. Marius er tydeligvis ferdig med et kort, og går over gulvet og vifter med det. Kommer opp til førskolelærer.

Marius (*går resolutt bort, stiller seg opp mellom Philip og førskolelærer, holder kortet opp foran ansiktet hennes og sier*): "Se her" (*blid, ivrig stemme, inviterende tonefall*).

Førskolelærer: "Åååh, den var søt, Marius" (*blid, tydelig stemme, beundrende tonefall, blidt ansikt, tar Marius sitt kort*).

Marius: "Og jeg har skrivd navnet mitt!" (*fornøyd stemme, stolt tonefall, går tre skritt tilbake og står og beundrer kortet*).

Førskolelærer: "Har du skrivd navnet ditt óg?" (*lys, blid vennlig stemme, imponert, spørrende tonefall, holder kortet opp, ser på det med blidt smilende uttrykk*).

Marius: "Mhmm" (*lys, blid, bekreftende stemme og tonefall, ser stolt på sitt eget produkt*).

Førskolelærer: "Flott, er det bil oppi lufta, der?" (*vennlig stemme, spørrende tonefall*).

Marius (*går ivrig frem mot bildet, begynner å si noe, peker på bildet og sier*): "Nei, racerbil og...".

Førskolelærer: "Racerbil?" (*saklig, nøytral, spørrende stemme og tonefall*).

Marius: "Og... og... og... det her er apekatt med lue" (*spøkefull, blid stemme, konstaterende tonefall, blidt fornøyd uttrykk, trekker seg tilbake og går fornøyd i retning Julie og Tuva*).

Førskolelærer: "Ja, det ser jeg for den har så lange armer" (*blid, vennlig stemme, konstaterende tonefall, ser etter Marius, vender tilbake til kortet igjen*).

[19 sek.]

eks.167 "Mmmm-mmm..."

Det er under måltidet. Patrick og Marius spiser kakesmuler fra bordet.

Marius (*putter pekefingeren med smuler på i munnen, smiler lurt, blidt, vendt mot førskolelærer, sier*): "Mmmm-mmm..." (*nyttende stemme, smiler over hele ansiktet*).

Førskolelærer (*smiler blidt tilbake og tar en smule på pekefingeren sin*).

Marius (*tar en smule til og smiler blidt mot førskolelærer igjen*).

Førskolelærer (*smiler tilbake til ham, begynner å si noe, men avbryter seg selv og fortsetter å smile*).

(Marius ser opp på henne, men ser ned på bordet, da førskolelærer har vendt blikket i en annen retning).

[16 sek.]

eks.168 "Og etterpå vintereren, hva kommer da?"

Det er under samlingen, og førskolelærer stiller spørsmål om ulike årstider.

Førskolelærer: "Og etterpå vinteren, hva kommer da?" (*interessert, spørrende stemme, sitter litt foroverlent, kikker seg rundt i gruppa, ser på Marius, sier*): "Marius" (*mild, lys stemme, inviterende tonefall*).

Marius: "Vår" (*mild, forsiktig stemme, ser på henne med blidt ansikt, appellerende, forventningsfullt blick*).

Førskolelærer: "Da kommer våren" (*lys stemme, bekreftende tonefall*).

(Hun fortsetter å stille spørsmål om årstider).

[8 sek.]

eks.169 "Feirer Norge... sin bursdag!"

Det er under samlingen, og samtalen går omkring 17 mai. Førskolelærer har spurt om noen vet hva 17.mai er, hvorfor vi feirer den.

Førskolelærer: "Marius, vet du det?" (*interessert, varm stemme, genuint spørrende tonefall*).

Marius (*sitter og tenker seg litt om, ser framfor seg med alvorlig uttrykk, ruer litt på stolen, løfter blikket, ser på førskolelærer, sier*): "Feirer Norge..." (*lavmælt, forsiktig stemme, ser på henne med usikkert blick*).

Førskolelærer: "Ja, rikt..." (*entusiastisk stemme, blir avbrutt*).

Marius (*fortsetter*): "... sin bursdag" (*samme lavmælte stemme, mindre usikker i blikket*).

Førskolelærer: "Riktig. Vi feirer Norge sin bursdag..." (*pause*): "... Og alle land, nesten, har en sånn bursdag" (*konstaterende, vurderende stemme og tonefall*).

[14 sek.]

eks.170 "Men jeg husker det hvert fall"

Det er under frileken, og de spiller "Yrkes-lotto." Førskolelærer holder frem et kort og henviser til at en mann som jobber med det har vært på besøk i barnehagen. Hun har spurt flere av barna om de husker hva det er for slags yrke.

Førskolelærer: "Husker du det Julie?" (*saklig, spørrende stemme, tonefall, ser på Julie*).

Julie (*svarer ikke*).

Marius: "Men jeg husker det hvert fall" (*imøtekommende stemme, ser bort på førskolelærers kort*).

Førskolelærer: "Du husker det. Hvem var det?" (*monoton, spørrende stemme og tonefall*).

Marius (*nikker, ser alvorlig på henne og sier rolig*): "Politi" (*ser litt på Kari, ser så ned på bladet sitt*).

Førskolelærer: "Ja, men det er ikke politi" (*samme stemme og tonefall som over*).

Jonas (*ser brått opp fra bladet, med et alvorlig, spørrende uttrykk*).

Førskolelærer: "Det er sånn som hjelper folk som er syke" (*monoton, belærende stemme, tonefall, holder kortet frem*).

Marius (*blar rolig videre i bladet sitt*).

(*➤ Andre barn blir opptatt av å se på kortet, og Julie biter seg litt på fingrene*).

[12 sek.]

eks.171 "Er det flere som har vært ute og akt?"

Det er under samlingen og de snakker om aking og snø.

Førskolelærer: "Er det flere som har vært ute og akt?" (*spørrende, interessert tonefall og stemme, ser seg om i gruppa*).

Marius (*rekker spontant hånden i været, og sier: "Ja, jeg"*).

(Førskolelærer svarer Philip, som sier noe samtidig).

Førskolelærer: "Og Marius, og" (*lys, bekreftende stemme og tonefall*).

Marius (*tar ned hånden, ser på henne og sier med blidt uttrykk*). "Jeg, jeg, ja, jeg... jeg" (*ivrig stemme, forventningsfullt uttrykk*).

Førskolelærer (*sier "vent litt" til noen andre, ser seg rundt i gruppa, svarer et annet barn*).

Marius: "Ja, jeg, jeg, jeg... Jeg har aka sammen med pa... pa... pappan min. Og så ha- ha- hadde jeg på meg sånne glass, og så kom all snøen oppå øynene" (*demonstrerer med hendene over ansiktet, ivrig, engasjert, stotrende stemme. Ser smilende blidt og forventningsfullt på førskolelærer*).

Kari: "He, he" (*ler litt*) "... det var mor..." (*begynner å si noe, men blir avbrutt av Marius*).

Marius: "Og... og... og... også en gang, hvis, hvis, hvis vi skulle gå hjem, også aka vi ned og så kom det en hund foran, og... og løpende og, og... og... og så måtte far bremse og så komma det nesten snø over det hele" (*samme stemme som over, demonstrerer med hendene, ser smilende og forventningsfullt på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Masse snø, ja" (*sitter foroverlent, lyttende, ser på Marius, konstaterende, bekreftende tonefall*).

Marius (*ser på henne og nikker tydelig*).

Førskolelærer: "For det har jo snødd så mye, og det er jo så mye snø, som dere får i ansiktet deres når dere aker" (*demonstrerer litt med hendene, konstaterende, saklig, bekreftende stemme*).

Marius: "Ja, og så vet du hva? Og jeg sklei på rompa med gummibuksa mi" (*ivrig, engasjert stemme, appellerende uttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, jeg skjønner dette, det har gått fint det" (*litt uinteressert/fjern?*).

Marius (*sitter og ser på henne med et blidt, men litt usikkert uttrykk, hendene i fanget*).

[54.sek]

eks.172 "Jeg vil sitte ved siden av Thomas"

Det er i samlingen, og de snakker om hvem som skal sitte ved siden av hvem. Førskolelærer har spurt om de er så gode venner at de kan velge selv. Ungene svarer i kor.

Marius: "Jeg vil sitte siden av Thomas" (*mild, forsiktig, vennlig stemme, appellerende tonefall*).

Førskolelærer: "Hør på Marius" (*tydelig stemme, oppfordrende tonefall, peker og ser på Marius*): "si det høyt Marius" (*oppfordrende tonefall, tydelig stemme*).

Marius: (*som har sittet med hånden i været hele tiden, og fortsetter å gjøre det, sier tydelig*): "Jeg vil sitte siden av Thomas" (*mild, vennlig stemme, bestemt tonefall*).

Førskolelærer: "Han vil sitte ved siden av Thomas" (*saklig, bekreftende stemme og tonefall*).
[9 sek.]

eks.173 "...jeg vil leke jukseskritt!"

Det er under måltidet, og førskolelærer sitter og snakker med Tuva om at de skal leke "jukseskritt" ute.

Marius (*som har sittet og lyttet til samtalen mellom førskolelærer og Tuva, retter seg plutselig opp i stolen, ser på førskolelærer med blidt uttrykk og sier*): "Jo!" (*reiser seg opp og ser på førskolelærer og fortsetter*): "Jeg vil... jeg vil.. jeg vil leke jukseskritt!" (*ivrig stemme, levende mimikk, ser smilende på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Du vil ja. Du likte det så godt, det så jeg" (*blid vennlig stemme-tonefall, fortsetter*):
Jeg og liker det veldig godt. Jeg synes det er morsomt jeg"

Marius (*ser på førskolelærer, veiver med armen, smiler over hele fjeset og sier*): "Jeg... jeg vil leke det og" (*legger hodet ned på armene, smiler blidt mot førskolelærer*).

Førskolelærer: "Jeg blir aldri for stor til å leke jukseskritt" (*blid stemme. konstaterende tonefall, ser på Marius*).

(Et annet barn tar førskolelærers oppmerksomhet).
[17 sek.]

eks.174 "Hvilken... av posene har du tegna?"

Det er under måltidet, og de sitter og snakker om noen formingsprodukter som er hengt opp på veggen bak dem.

Marius (*lener seg litt framover bordet, ser på førskolelærer med et blidt uttrykk og sier:* "Eh... Kar... Kari" (*avbryter seg selv fordi førskolelærer snakker med et annet barn, før han prøver igjen*): "Kaaari?" (*åpen, spørrende stemme, inviterende tonefall, ser på henne bak ryggen på Ali*).

Førskolelærer (*ser i retning Marius, sier*): "Ja?" (*lys, åpen stemme og tonefall*).

Marius: "Eh... eh..." (*vrir seg på stolen, ser delvis på førskolelærer og delvis på formingsproduktene på veggen, fortsetter*): "Hvilken... (*stammer litt*)... av posene har du tegna?" (*åpen, vennlig stemme, inkluderende tonefall, peker på posene på veggen*).

Førskolelærer (*legger hodet på skakke som for å lytte bedre til Marius, peker på posene på veggen og sier*): "Den henger der nede, bak den grønne hylla på veggen der..." (*saklig, informativ stemme og tonefall*), "... henger'n".

Marius (*ser på henne, snur seg for å se mot der hun peker, snur seg så mot førskolelærer og ser opp på posene igjen*).

Førskolelærer (*ser på Marius og møter blick hans et øyeblikk, før hun henvender seg til et annet barn*).

[30 sek.]

eks.175 "Vent litt"

Det er under måltidet. Førskolelærer sitter og snakker med Tuva.

Marius (*legger hodet på skakke, ser mot Kari, og sier*): "Kari?" (*spørrende, åpen, undrende tonefall*).

Førskolelærer (*snur seg mot Marius, ser på ham et kort øyeblikk og sier*): "Vent litt" (*fort stemme, kontant tonefall, snur seg mot Tuva igjen*).

Marius (*ser ned på bordet, strekker armene langsbordplaten foran seg*).

(*Førskolelærer snakker videre med Tuva*).

[3 sek.]

eks.176 "Nei, vent litt'a!"

Det er under måltidet, og førskolelærer snakker med Tara om en teaterforestilling. Både Marius og Patrick har prøvd å påkalle førskolelærerens oppmerksomhet.

Marius (*ser på førskolelærer, lener seg litt fremover bordet og sier:*) "Du - ehm - ehm Kari" (*appellerende, inviterende tonefall, ser på henne med appellerende blick*).

Patrick (*som også har sittet og sett intenst på den voksne, med appellerende blick, sier:*) "Kari" (*omtrent samtidig som Marius*).

Kari (*snur seg, ser på begge to, sier:*) "Nei, vent litt'a" (*rask litt utålmodig stemme. Gir umiddelbart oppmerksomheten til Tara igjen*).

(Patrick og Marius ser på hverandre, ser så ned på bordet. Marius spiser videre, mens Patrick blir sittende med et litt forskremt uttrykk og ser på førskolelærer.)
[6 sek.]

eks.177 "Hadde du hånden oppe, Kristin?"

Det er i samlingen og de snakker om løse tenner. Kristin har sittet med hånden oppe en stund, men tatt den ned innimellom for så å ta den opp igjen. Ragnhild prøver spontant å komme til ordet.

Førskolelærer: "Nei, jeg tror det var Kristin før deg, Ragnhild" (*oppfordrende tonefall, tydelig og bestemt stemme, fortsetter:*) "Hadde du hånden oppe, Kristin?" (*spørrende-inviterende tonefall, mild stemme*).

Kristin (*flakker med blikket, ser litt på førskolelærer, tvinner håret, rister på hodet, ser ned*).

Førskolelærer: "Var det noe du skulle si?" (*spørrende tonefall og stemme, fortsetter:*) "Nei" (*avrundende tonefall*). "Men Fredrik hadde noe han skulle si"

(Samtalen går videre med andre barn.)
[8 sek.]

eks.178 "Men da var ikke vi hjemme"

Det er under måltidet, og det er snak om Pippi og andre ting de har sett på TV.

Kristin (*som har sittet og lyttet til samtalen, samtidig som hun har lekt med et appelsinpapir, ser direkte på førskolelærer, smiler og sier med klar stemme*): Men da var ikke vi hjemme" (*fornøyd ansiktsuttrykk, fokusert blick*).

Førskolelærer: "Var ikke dere hjemme?" (*åpen-spørrende stemme og tonefall*).

Kristin (*rister på hodet, blir fjernere i ansiktsuttrykket*).

Førskolelærer: "Nei?" (*åpen, spørrende stemme, fortsetter*): "Var dere... fikk du se det når du var borte?"

Kristin (*nikker, har blikket i førskolelærers retning, men har ikke konsentrert blikkontakt, noe fjern?*).

Førskolelærer: "Ja- mhm" (*bekreftende tonefall, fortsetter*): "Hvem var du hos da? -husker du det?"

Kristin (*nikker, ser ikke på førskolelærer, svarer ikke, konsentrerer oppmerksomheten om appelsinpapiret, trekker seg fra førskolelærer*).

(Førskolelærers oppmerksomhet tas av andre barn).

[14 sek.]

eks.179 "... jeg har lagd to sånne som henger der"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og barn sitter rundt formingsbordet. Lisa har akkurat vært hos førskolelærer og fått hjelp til en av påskekyllingene sine. Kristin observerer dette, ser opp på sine påskekyllinger som henger over bordet.

Kristin: "Jeg... Liv, jeg har lagd to sånne som henger der" (*peker opp mot grenen som henger over bordet*), "og to der, og to der" (*peker mot utstillingen på pianoet*), "og to i esken" (*klar tydelig stemme, stolt, konstaterende tonefall, fornøyd ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer (*følger med etterhvert som Kristin peker, nikker bekreftende og sier*): "Ja, du har vært så flittig Kristin, at jeg tror mamma og pappa kommer til å bli helt overgitt når du kommer hjem med alt det til påske. Tror du ikke det?" (*blid, varm stemme, bekreftende tonefall, lener seg litt framover, ser på henne med blidt uttrykk*).

Kristin (*ser opp på førskolelærer med et litt spørrende uttrykk, ser så ned på bordet med et fornøyd uttrykk, sier ingen ting*).

(*➤ Et annet barn kommer inn og sier*): "Jeg tror min mamma og pappa og" (*fornøyd, blid stemme*).

Førskolelærer: "Jah" (*bekreftende stemme og avrundende tonefall*).

[18 sek.]

eks.180 "... er'kke du ferdig med en s n?"

Det er i frileksperioden. Barna snakker om de kyllingene de har laget, og førskolelærer leter etter Ragnhilds kylling blant de som er oppstilt på pianoet. Kristin sitter på pianolokket og følger med på der førskolelærer gjør.

Kristin (*tar etter førskolelærers hender, leker litt med dem, trekker oppmerksomheten hennes mot seg, sier*): "Ha'kke... er'kke du ferdig med en s n?" (*ser på førskolelærer med smilende ansikt, interessert, vennlig stemme, spørrende tonefall, peker på en kylling, legger sin hånd på førskolelærers hånd*).

Førskolelærer: "Nei, Sonja må jobbe på den for meg, for jeg klarer ikke å bli ferdig" (*blid, imøtekommende stemme og tonefall, smiler mot Kristin*).

(Et annet barn kommer inn med et spørsmål. Førskolelærer svarer og fortsetter og lete etter Ragnhilds kylling. Kristin fortsetter å holde den ene hånden til førskolelærer).

[9 sek.]

eks.181 "...enn den da?"

Det er i frileksperioden. Kristin sitter tett inntil førskolelærer, peker og tar på ting førskolelærer har på seg bl.a. smykker, og spør hvem hun har fått dem av.

Kristin (*tar tak i førskolelærers halsmedaljong, ser på den og sier*): "Enn den da?" (*interessert stemme, spørrende tonefall*).

Førskolelærer (*ser ned på den, sier*): "Nei det... jeg husker ikke hvem jeg har fått den av. Jeg har glemt det" (*tenksom, interessert stemme, konstaterende tonefall*).

Kristin (*peker på førskolelærers armbånd, tar tak i det, sier*): "Og det?" (*interessert stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Det har jeg fått av søsteren... mammaen til Petter" (*vennlig-blid stemme, konstaterende tonefall, tar på armbåndet*).

(De fortsetter utforskingen i samme stil).

[14 sek.]

eks.182 **"... Skal du ha den siste skiven din?"**

Det er under måltidet. Kristin er opptatt av Annes appelsin, og sitter med ryggen halvt vendt mot førskolelærer.

Førskolelærer (*sier med saklig nøytral stemme*): "Åssen er det med deg, Kristin? Skal du ha den sista skiven din?" (*ser på Kristin, peker på maten*).

Kristin (*snur seg med fronten mot bordet, ser ikke på den voksne, men på tallerkenen, rister flere ganger på hodet, blikket er slått ned hele tiden*).

Førskolelærer: "Skal vi legge den oppi matboksen igjen?"

Kristin (*nikker såvidt, med blikket ned, rekker ut hånden og tar matboksen og legger den siste halve skiven oppi, setter på lokket*).

Førskolelærer (*sitter henvendt mot Kristin, ser på henne og sier med spørrende stemme*): "Hva skal vi gjøre med klementinen din da?"

Kristin (*svarer ikke, fortsetter å se ned på matboksen som hun driver og setter lokket på*).

Førskolelærer: "Skal vi lage en sånn liten blomst av den?" (*vennlig stemme, ser på Kristin hele tiden*).

Kristin (*riste på hodet, løfter deretter blikket og ser på førskolelærer med et litt usikkert, engstelig, spørrende uttrykk, sier*): "Ikke no" (*ser ned igjen*).

Førskolelærer: "Ikke noe...? (*lys stemme, forbauset tonefall*).

Kristin (*fortsetter å se ned, driver med matboksen sin, rister svakt på hodet*).

Førskolelærer (*mens hun ser på Kristin*): "Skal vi skrelle den da, eller vil du skrelle den selv?"

Kristin (*ser ned, rister svakt på hodet*).

(*➤ Anne kommer inn og tar Kristins oppmerksomhet, og førskolelærer vender seg mot Knut*).
[23 sek.]

eks.183 "Dette er en indianerhatt!"

Det er på slutten av måltidet, og flere av barna leker med appelsinskall og appelsinpapir.

Kristin (*sitter og ser med fornøyd ansiktsuttrykk på den nyskrelte klementinen på tallerkenen sin. Løfter klementinen opp på hodet, ser på førskolelærer og sier med tydelige stemme*): "Dette er en indianerhatt!" (*smiler over hele fjeset*).

Førskolelærer (*ser på Kristin et øyeblikk, sier*): "Er det en indianerhatt, ja? Mhm" (*overrasket, spørrende stemme og tonefall, skjærer videre på frukten*).

Kristin (*sitter og smiler, ser rett framfor seg, tar etterhvert klementin-indianerhatten ned*).

Førskolelærer: "Indianerfjær" (*tar hånden fram mot Kristins klementiner og fortsetter*): Få se, det ligner på masse sånne indianerfjær der" (*peker på klementinen, vennlig stemme*).

Kristin (*ser ned på frukten og smiler*).

(Begge to konsentrerer seg om andre ting).

[15 sek.]

eks.184 "Lotta"

2-3 barn holder på med noe de kaller dukkeleken. Det er bursdagsselskap hos dukkene, og førskolelærer og noen barn kommer på bursdagsbesøk med gave.

Førskolelærer (*med lekestemme*): "Gratulere... åååh, så fiin du er" (*beundrende stemme og tonefall, ser med bliidt ansiktsuttrykk på Kristins dukke, sier med vanlig vennlig stemme*): "Hva heter hun Kristin?" (*bøyer seg interessert framover*).

Kristin: "Lotta" (*lavmælt stemme, bestemt tonefall*).

Førskolelærer: "Hm?" *ever øyenbrynene, legger hodet på skakke, ser spørrende på Kristin*).

Kristin: "Lotta" (*litt høyere, men bestemt stemme, utålmodig tonefall, holder på med dukkeleken uten å se på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Hva sier... du?" (*ser med uforstående bort på en annet barn, Anne*)

Anne: "Lotta sa hun" (*saklig, vennlig stemme, bestemt tonefall*).

Førskolelærer: "Gratulerer med dagen Lotta" (*lekende stemme, syngende tonefall*)

Anne: "Gratulerer med dagen, Lotta".

Førskolelærer: "Vær så god" (*samme lekestemmen som over, gir en gave til Kristin*).

(Andre barn gir også gaver).

Førskolelærer: "Åååh!" (*imponert stemme og tonefall*).

Kristin (*tar imot, ser litt på gavene, og sier*): "Vi pakker opp etterpå" (*tydelig klar stemme, bestemt tonefall, legger vekk pakkene*).

Førskolelærer: "Ja, det er greit det" (*avrundende tonefall*).

[29 sek.]

eks.185 "... den kommer jul, og den spise?"

Det er under måltidet. Marius, Ali og førskolelærer sitter og snakker om julekalenderen på veggen bak dem. Førskolelærer sier at den store døra er julaften.

Ali (peker på nr. tjuetvåne på kalenderen, snur seg mot førskolelærer med smilende ansikt, og sier): "Det er... det er, den... den" (veksler mellom å snu seg mot kalenderen og mot førskolelærer, fortsetter): "... den... den kommer jul, og den spise?" (reiser seg halvt opp på stolen, peker på kalenderen, snur seg mot førskolelærer med et meget fornøyd uttrykk).

Førskolelærer (smiler tilbake, nikker og sier med en liten latter): "Ja, det er nr. tjuetvåne. Den døra der, er nr. tjuetvåne. Det er julaften, Ali" (tydelig, engasjert stemme).

Ali (blir litt mer alvorlig mens hun snakker, snur seg og ser på kalenderen igjen).

(➤ Marius kommer inn og sier): "Det visste jeg".

Ali (snur seg mot førskolelærer igjen, med smilende og blidt uttrykk, sier): "Kommer jul, den spise".

Førskolelærer: "Jah" (smiler blidt, og nikker med lattermildt uttrykk).

Ali (snur seg mot kalenderen igjen).

Førskolelærer (blir mer alvorlig i ansiktet, sier): "Men, men da er ikke vi her, Ali" (lys stemme, appellerende stemme, fortsetter): "Da er barnehagen stengt. Da er dere hjemme" (saklig, opplysende stemme og tonefall).

Ali (snur seg mot førskolelærer, begynner å si noe mens hun snakker, ser på henne med blidt uttrykk): "Den spiser barna resten?" (ivrig stemme, litt skøyeraktig uttrykk).

Førskolelærer (ser på han med blidt uttrykk, nikker og sier): "Ja, kalenderen får dere spise opp. Eller kanskje julenissen?" (forsiktig smil, spørrende stemme).

Ali (hører på førskolelærer, sitter og ser rett framfor seg med et tenksomt uttrykk).

(Marius blander seg entusiastisk inn og overtar førskolelærer oppmerksomhet).

[39 sek.]

eks.186 "Da gir jeg ordet til Ali!"

Det er i samlingen. Barna sitter i ring og noen har med seg ting hjemmefra de skal vise fram. Den voksne fordeler "ordet", og inviterer barna til å komme fram til seg.

Førskolelærer (*ser seg rundt i ringen, sier*): "Da gir jeg ordet til Ali!" (*spenningsskapende stemme, inviterende tonefall*).

Ali (*bøyer seg ned under stolen, tar fram de tingene han har med, går fram mot førskolelærer med et blidt ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Hva er det du har med deg idag?... Hmh?" (*tydelig spørrende interessert stemme og tonefall, ser på Alis ting, legger armen på han og får han til å snu seg så han blir stående med ansiktet mot de andre barna, sier*): "Kan du stå sånn, så får vi se hva du har med deg?" (*mild stemme, interessert tonefall, bøyer hodet litt fram over skulderen for å se*).

(*Ali står og ser ned på tingene sine med et fornøyd ansiktsuttrykk, begynner å fikse kinderegg flyet sitt*).
[10 sek.]

eks.187 "Heisann, så flott!"

Det er i samlingen. Barnet står med ansiktet vendt mot førskolelærer for å vise henne de skrivesakene han har med.

Førskolelærer (*ser på Alis blyanter og sier*): "Heisann, så flott!" (*interessert stemme og tonefall, legger blyantene i hånden, ser på Ali og sier*): "Der har du alt du trenger for å begynne på skole" (*klar, tydelig stemme, konstaterende tonefall, blidt ansiktsuttrykk. Tar han i armen og svinger han rundt så han står med front mot de andre barna, fortsetter*): "Her har du viskelær" (*lener seg fram og kikker over skulderen hans, og fortsetter*): "så hvis du skriver" (*tar opp blyanten og demonstrerer*).

Ali (*nikker*).

Førskolelærer (*fortsetter*): "... hvis du skriver feil... så kan du pusse ut vet du" (*innlevende stemme og tonefall, blidt ansiktsuttrykk, understreker det hun sier med mimikk og hender*).

Ali (*står rolig, følger konsentrert med, blidt, fornøyd ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Her kan du måle" (*innlevende stemme, spenningsfylt tonefall, holder opp linjalen*).

Ali (*ser på linjalen, lar fingeren gli langs den og sier*): "Hmm..." (*fornøyd stemme og ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Her kan du måle mange cm" (*interessert stemme og tonefall, peker på linjalen*).

Ali: "Fra dit og oppe den, sånn" (*forsiktig stemme, blidt ansiktsuttrykk, peker på linjalen*).

Førskolelærer: "Ja" (*bekreftende tonefall, nikker, sier*): "Så lager du en fin strek sånn, helt rett strek" (*interessert stemme, informerende tonefall*).

Ali (*nikker fornøyd*).

Førskolelærer: "Mhm" (*lavmælt stemme, bekreftende tonefall, ser på linjalen*).
[36 sek.]

eks.188 "Mhm... men ikke det..."

Det er under samlingen. Ali har gjort tegn til at han gjerne vil si noe).

Førskolelærer: "Ali, skulle du si noe til det?" (*genuint, interessert stemme, spørrende tonefall, sitter fremoverlent og ser på han med vennlig, interessert uttrykk).*

Ali: "Mhm... men ikke det..." (*klar, fornøyd stemme, konstaterende tonefall, beveger seg litt på stolen, ser smilende på førskolelærer).*

Førskolelærer: "Nei" (*avventende-inviterende stemme og tonefall).*

Ali: "Eh... eh... eh... min tante har fått en baby" (*fornøyd, blid stemme, forventningsfullt tonefall og uttrykk).*

Førskolelærer: "Gratulerer" (*mild, blid stemme, overrasket tonefall).*

(Andre barn bryter inn og sier gratulerer).

[11 sek.]

eks.189 "Du skal lage den?"

Det er i frileksperioden, og førskolelærer driver og skjærer ut papp som skal brukes til å lage sverd. Ali kommer gående bort til bordet hvor førskolelærer sitter, stiller seg opp og ser på henne.

Ali: "Du skal lage med den?" (*høy, tydelig stemme, interessert, spørrende tonefall).*

Førskolelærer (*driver med pappen, svarer han ikke).*

Ali: "Du skal lage med den?" (*interessert, spørrende stemme og tonefall).*

Førskolelærer: "Jeg skal lage et sverd" (*hun snur seg mot Ali, fortsetter): "Thomas skal være vakt på slottet, så han skal lage sverd" (opplysende stemme, forklarende tonefall) "Vet du hva sverd er?" (spørrende tonefall).*

Ali: "Ja" (*litt høytidelig stemme, konstaterende tonefall)*

Førskolelærer: "Ja" (*mens hun klipper videre i pappen): "du vet alt du Ali" (vennlig stemme, beundrende tonefall).*

(Hun klipper videre mens barna rundt ser på).

[18 sek.]

eks.190 "Ååååh, kom fram og fortell da..."

Det er under samlingen, og en av barna har spontant fortalt at hans tante har fått en baby.

Førskolelærer: "Ååååh, kom fram og fortell da, Ali" (*varm mild stemme, inviterende, oppfordrende tonefall, lener seg framover, strekker armene ut når han kommer gående over gulvet*).

Ali (*reiser seg fra stolen med et fornøyd smil, går fram mot førskolelærer, stiller seg smilende ved knærne hennes*).

Førskolelærer: "Er det tante som du bor sammen med?" (*vennlig, interessert stemme, spørrende tonefall*).

Ali (*nikker ivrig, smiler, ser litt ned*).

Førskolelærer: "Åååh, jaha..." (*blir avbrutt, innlevende, imøtekommende tonefall, smilende ansikt*).

Ali: "Bab... baby heter Ari" (*blid, fornøyd stemme, meddelsomt tonefall, fornøys uttrykk*).

Førskolelærer: "Ble det baby-jente?" (*vennlig, blid, spørrende stemme og tonefall, ser delvis ut i gruppa og delvis på Ali*).

Ali: "Nei ...gutt" (*rask stemme, bestemt, konstaterende tonefall, ser ned*).

Førskolelærer: "Gutt" (*lys, vennlig stemme, inviterende tonefall*).

Ali (*nikker, smilende uttrykk i ansiktet*).

Førskolelærer: "Har'a jente fra før av?" (*saklig interessert stemme, spørrende tonefall, prøver å legge hodet på skakke og se på Ali*).

Ferdinand (*blir stående og se ned uten å svare, alvorlig, tankefullt uttrykk*).

Førskolelærer: "Den.. det barnet... har hun et barn fra før?" (*insisterende, spørrende tonefall og stemme, lener seg fram for å se på han*).

Ali (*ser ut i været med et uttrykksløst uttrykk, blir fjern i blikket, sier ingenting*).

Førskolelærer: "Tanta di?" (*lys, insisterende stemme, blidt uttrykk*).

Ali (*nikker blir litt mindre fjern i blikket*).

(Førskolelærer fortsetter med spørsmål).

[24 sek.]

eks.191 **"Den hvit farge"**

Det er i frileksperioden, og de sitter rundt formingsbordet og fargelegger tegninger. Ali har gått til et nabobord for å låne hvitfargen.

Ali (beveger seg småløpende, dansende tilbake til førskolelærer etter å ha vært ved nabobordet. Kommer opp på siden av den voksne, holder fram en tube og sier): "Den hvit farge" (ivrig, engasjert og tydelig stemme, inviterende tonefall, blidt ansiktsuttrykk).

Førskolelærer *(retter seg opp fra tegningen, ser på det Ali har med og sier): "Å ja, du skulle hente hvitfarge, ja" (lys, overrasket og blid stemme, snur seg mot han og ser blidt på han, sier): "Tusen takk".*

Ali *(står og ser ned på bordet, klør seg litt i hodet, sier ingenting).*

Førskolelærer: *"Går det an å farge med det på hvitt?" (saklig stemme, spørrende stemme, peker ned på bildet).*

Ali *(nikker ivrig, sier): "Mhm" (fornøyd stemme og ansiktsuttrykk).*

(Andre barn tar den voksnes oppmerksomhet).

[10 sek.]

eks.192 "Skal vi ha noe mer farge på huset?"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og en gruppe barn sitter rundt formingsbordet og lager bilder.

Ali: "Sånn, Kari" (*peker på tegningen sin, inviterende, konstaterende tonefall, gjentar*): "Sånn".

Førskolelærer (*snur seg mot han, ser på bildet og sier*): "Ja" (*lys stemme, bekriftende tonefall, fortsetter*): "Skal vi ha noe mer farge på huset?" (*interessert, spørrende stemme og tonefall*).

Ali (*ser ned på tegningen, nikker, sier*): "Mhm".

Førskolelærer: "Hvilken farge skal det være på huset?" (*samme stemme, løfter blikket fra bildet og ser på Ali*).

Ali: "Grønt" (*tydelig stemme, bestemt tonefall, kikker utover bordet, heiser seg opp*).

Førskolelærer: "Grønt?" (*interessert, spørrende tonefall og stemme, ser på han*).

Ali (*nikker bekriftende, ser utover bordet*).

Førskolelærer: "Ja, men trærne er jo grønne, jo" (*lys, appellerende stemme og tonefall*), ser på Ali med alvorlig uttrykk).

Ali (*heiser seg litt opp og ned, sier*): "Gul" (*tydelig, bestemt stemme og tonefall*).

Førskolelærer (*ser ned på tegningen, sier*): "Gult hus" (*høy stemme, spørrende tonefall, ser på han med samme alvorlige uttrykk*).

Ali (*nikker og sier*): "Mhmm".

Førskolelærer: "Eller rødt" (*saklig, spørrende stemme*).

Ali: "Gult" (*spakere stemme*).

Førskolelærer: "Gult, gult" (*konkluderende tonefall og stemme*).

Ali (*nikker*).

(De blir avbrutt av noen andre).

[25 sek.]

eks.193 "Hva slags jobb er det da?"

Det er under frileken, og de spiller yrkeslotto.

Førskolelærer (trekker et kort og sier): "Hva slags jobb er det da?" (spøkefull, utfordrende stemme og tonefall, viser fram kortet).

Ali (som står ved bordet og ser på at de spiller, sier): "Brann..." (fornøyd stemme, rask-bestemt tonefall, ser utover med et blidt fjes).

Førskolelærer snur seg mot han, ser opp på han og sier: "Nei, du er ikke med du" (litt humoristisk og litt irettesettende stemme-tonefall. "Hytter" med fingrene, og smiler til han).

(Et annet barn kommer inn).

[7 sek.]

eks.194 "At... at... mamma har vært på sykehus idag.."

Det er under samlingen, og de snakker bl.a om kropp og sykdom og sykehus.

Thomas: "At, at, at... at mamma..." (trekker opp benet, ordner med sokken, ser på førskolelærer, fortsetter): "... har vært på... på... på sykehus idag, og hun måtte hente en maskin for hun skulle få eh... m... m... melk fra puppen, for det var noen babyer der som var født så altfor tidlig" (ivrig stemme, opplysende tonefall, sitter hele tiden og tar seg på sokken, ser delvis på førskolelærer og delvis ut i været, forventningsfullt, fornøyd uttrykk).

Førskolelærer: "Åååh ja, så mamma har mer melk igjen i puppen sin?" (innlevende, lys, vennlig stemme, undrende tonefall, lener seg fram, ser interessert på Thomas).

Thomas (nikker tydelig, lener seg tilbake).

Førskolelærer: "Etter lillesøster?" (interessert, spørrende tonefall og stemme).

Thomas (ser usikkert på førskolelærer, så ned, sier ingenting).

Førskolelærer: "Får lillesøster fortsatt melk av mamma, eller?" (lys, interessert stemme, spørrende tonefall).

Thomas: "Nei, hun får ikke i pupp, hun får det i den andre" (lavmælt stemme, vrir litt på armer og hender, ser ned, etterhvert også på førskolelærer, usikkert uttrykk).

Førskolelærer: "Næmmen så fint, så fint at mamma gjør det da,.. som går på sykehuset og tapper det ut" (lys, bekreftende stemme og tonefall).

Thomas: "Nei, nei, nei..." (ser seg til siden) "hun gjorde det hjemme" (lavmælt men engasjert stemme, sitter og slår bena sammen).

Førskolelærer: "Ja... tappet ut hjemme, ja" (lys, bekreftende stemme, konstaterende tonefall, pause)..." Og leverte det på sykehuset" (nikker med hodet, konkluderende tonefall).

[48 sek.]

eks.195 "Vet du hva jeg har sett på kanal 3?"

Det er under måltidet og de sitter og snakker om skilpadder.

Thomas: "Kari" (*appellerende inviterende tonefall*) "Kari, Kari" (*snur seg mot henne, ser opp på henne*).

Førskolelærer (*ser på noen andre barn, svarer ikke Thomas*).

Thomas: "Kari" (*ser på henne, samme tonefall*) "Kari, vet du hva j..". (*blir avbrutt*).

Førskolelærer (*ser over bordet*): "Nå må dere spise litt og dere" (*oppfordrende stemme*).

Thomas (*putter en matbit i munnen, ser opp på henne igjen, og sier med appellerende blick og stemme*): "Kari".

Førskolelærer (*kommer med en bemerkning til Patrick, svarer ikke Thomas*).

Thomas (*reiser seg for å se Patrick, setter seg ned igjen, vender seg mot førskolelærer og sier*): "Kari".

Førskolelærer: "Mhm" (*rolig stemme, monotont tonefall ser på han*).

Thomas (*ser på førskolelærer og sier*): "Vet du hva jeg har sett på kanal 3?" (*appellerende-forventningfull stemme og uttrykk*).

Førskolelærer (*riste på hodet, sier*): "Nei, vet ikke det" (*rask og lav stemme*).

Thomas: "Schæmppe.. schæmpesvære skilpadder" (*ser på henne med forventning og glimt i øyet. Etterhvert blir han mer alvorlig i ansiktet*).

Førskolelærer: "Ååh?" (*utfordrende, spørrende tonefall*), "såne derre fra Galapagos?" (*ser på Thomas med spørrende uttrykk*).

Thomas: "Ja" (*rask stemme, nikker ivrig*) "ahe..." (*blir avbrutt*).

Førskolelærer: "Galapagos-skilpadder" (*konstaterende tonefall, ser litt på Thomas så utover bordet*).

Thomas: "Men dem var brune" (*ivrig i stemmen, ser bort på en leke-skilpadde i nærheten, så opp på førskolelærer*).

Førskolelærer (*svarer ikke, ser rett fram, begynner å brette sammen matpapiret*).

Thomas (*forsetter*): "Dem var brune, og så var de svære" (*ser på henne med et appellerende uttrykk*).

Førskolelærer: "Mhm... var det det som heter elefantskilpadder?" (*ser på Thomas med alvorlig uttrykk, spørrende tonefall*).

Thomas (*ser ned, rister på hodet og sier fort*): "Jeg vet ikke" (*lavmælt stemme, ser framfor seg og snur seg så til Marius*).

(Førskolelærer blir stille).

[52 sek.]

eks.196 "Jeg var på speider'n igår?"

Det er under samlingen. Førskolelærer har vært borte et par dager.

Førskolelærer: "Har det skjedd noe her? Som jeg ikke vet?" (*genuint, spørrende, interessert stemme og tonefall*).

Thomas (*som ser ut som han kommer på noe, rekker armen raskt og besluttsomt i været, ser konsentrert på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Thomas?" (*lys stemme, inviterende tonefall*).

Thomas: "Jeg var på speider'n i går?" (*lavmælt, klar stemme, ser på førskolelærer med fornøyd uttrykk, tar raskt ned hånden*).

Førskolelærer: "Du var på speider'n igår" (*lav, litt hviskende stemme, bekreftende tonefall, liten pause, sier*): "Hvor mange ganger har du vært der nå?" (*trekk stemme, spørrende tonefall*).

Thomas (*ser litt ut i været, vipper med foten, flakker litt med blikket, sier*): "Eh... mh... Jeg tror jeg har vært der seks ganger" (*forsiktig, lavmælt stemme, ser på henne med alvorlig, litt usikkert uttrykk*).

Førskolelærer: "Så mange ganger".

Thomas (*ser alvorlig, usikkert ut i luften, sier med nesten uørlig stemme*): "Ja".

eks.197 "... jeg har fått ny lue til jul, vet du..."

Det er under måltidet, og samtalen går om løst og fast.

Thomas: "Kari" (*klar, tydelig stemme, oppfordrende tonefall, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: (*snur seg mot Thomas og sier*): "Mhm" (*åpent, inviterende tonefall*).

Thomas: "Jeg har fått..., jeg har fått, jeg har fått en ny lue til jul vet du, og så har jeg ikke brukt den" (*ivrig stemme, ser konsentrert på henne, forsiktig smilende*).

Førskolelærer (*ser på han med tenksom, alvorlig mine, sier*): "Jul ifjor? Eller sist jul?" (*nøytralt, spørrende tonefall*).

Thomas: (*ser ned på brødiskiva si, nikker, tar opp en skive*).

Førskolelærer: "Men da kan du vel kanskje begynne å bruke den snart da? Har du tenkt på det?" (*ser på han, nøytralt, spørrende tonefall*).

Thomas (*fortsetter å ordne med maten sin, nikker, ser ned, sier*): "Ja" (*stille stemme*).

Førskolelærer: "Mhm... når snøen kommer og kulda kommer..." (*langsom stemme og tonefall*).

Thomas (*nikker litt, ser ut i været, ser ut som han tenker på noe annet*).

(*Et annet barn tar førskolelærers oppmerksomhet*).

[23 sek.]

eks.198 "Skal øye være svart eller...?"

Det er i frileksperioden. De sitter rundt formingsbordet og maler noe som skal forestille en gris, barna kommer med forslag til farger og materiale.

Førskolelærer: "Skal øyet være svart, eller...?" (*spørrende stemme, appellerende tonefall, ser litt rundt på de forskjellige barna, fortsetter*): "Du, Thomas, kan ikke du ordne det øyet svart" (*klar, tydelig stemme, strukturerende tonefall, peker på grisens øye*).

Thomas (*som har sittet og vært tilskuer til aktiviteten inntil nå, sier*): "Jo" (*bekreftende tonefall, lavmælt men tydelig stemme, tar umiddelbart en sort tusj ut av etuiet*).

(*➤ Ali kommer med ivrige forslag om hvordan øynene skal være, og førskolelærer går inn i en dialog med han, også Marius blander seg inni deres diskusjon*).

Thomas (*sier*): "Svart" (*lavmælt stemme, kaster et blick på førskolelærer, som er mer engasjert i diskusjonen med Ali og Marius*).

(*Thomas blir sittende og se på det Ali og de andre barna gjør, fikler litt med tusjen, kaster noen forsiktige blick i førskolelærers retning, men blir sittende og se ut i været mens Ali har funnet øyne til grisen og fått bekræftelse av førskolelærer på det*).

[23 sek.]

eks.199 "Den er ferdig"

Det er i frileksperioden. En gruppe barn og førskolelærer sitter rundt formingsbordet og lager bursdagstegninger til et av barna.

Thomas: "Kari" (*forsiktig, lavmælt stemme, inviterende tonefall*).

Førskolelærer (*fortsetter å tegne, sier samtidig*): "Mhmm".

Thomas: "Den er ferdig" (*lavmælt, forsiktig stemme, appellerende tonefall, alvorlig ansiktsuttrykk, holder tegningen fram mot førskolelærer*).

Førskolelærer (*ser på tegningen med alvorlig uttrykk, sier*): "Ååh, den var pen, Thomas" (*dempet stemme, monotont tonefall, fortsetter*): "Hvem er det'a?" (*peker på tegningen, interessert, spørrende stemme og tonefall*).

Thomas: "Patrick" (*litt kraftigere stemme, bestemt tonefall*).

Førskolelærer: "Patrick med roser?" (*alvorlig stemme og uttrykk, monotont tonefall*).

Thomas (*nikker med alvorlig uttrykk, ser ned på tegningen*).

Førskolelærer: "Og så huset" (*ser hele tiden på tegningen*).

Thomas (*nikker, sier*): "Ja-a" (*lavmælt bekreftende stemme og tonefall*).

Førskolelærer: "Er du helt ferdig med den?" (*ser opp på han, samme monotone stemme og tonefall*).

Thomas: "Jah" (*kort, bestemt stemme og tonefall, begynner å trekke seg tilbake*).

Førskolelærer: "Vil du skrive navnet på'a" (*ser på han*).

Thomas (*ser seg litt usikkert omkring, sier*): "Mhm " (*blir stående litt ubestemt, ser alvorlig framfor seg*).

Førskolelærer: "Kan du skrive Thomas, sjøl?" (*lavmælt stemme, genuint spørrende tonefall*).

Thomas: "Ja" (*ser ned på arket med et usikkert blikk, går mot plassen sin, gjentar*): "Ja" (*trekker pusten og sukker tungt*).

[25 sek.]

eks.200 "jeg klarer..."

Det er under måltidet, og barna snakker med førskolelærer om hvordan de greier å tromme.

Førskolelærer: "Ja, dere får tromme litt ute idag da, øve dere" (*lys stemme, utfordrende tonefall, ser på Ali med alvorlig ansiktsuttrykk*).

Ali: "Jeg klarer" (*lav, mumlende stemme, ser framfor seg*).

(*➤ Et annet barn, Thomas kommer inn og sier*): "Jeg klarer og" (*ivrig, appellerende stemme, snur seg mot førskolelærer, begynner å si noe mer, men blir avbrutt*).

Førskolelærer: "Mhm" (*nikker, ser litt over hodene på barna, vender seg mot Ali igjen, sier*): "Så kan dere få Anja til å lære dere, for nå har Anja lært å tromme og" (*konstaterende tonefall, alvorlig ansiktsuttrykk*).

Thomas: "Jeg har lært å tromme sjøl, jeg" (*appellerende tonefall, ser opp på førskolelærer med forventningsfullt blikk, fornøyd ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Ja, du er flink" (*konstaterende tonefall, nikker, ser på han med alvorlig uttrykk, sier*): "Kjempeflink".

Ali: "Ja, jeg har lært, og..." (*avbryter seg selv, ser bort på førskolelærer og Thomas*).

Førskolelærer: "Du tromma her om dagen, Thomas; det så jeg... hørte jeg. da hørte jeg at du hadde øvd deg" (*saklig stemme, konstaterende tonefall, ser på han med alvorlig uttrykk*).

Thomas (*sitter og ser tankefullt foran seg, tar hånden til munnen*).

Ali: "Jeg også" (*tydelig stemme, appellerende tonefall, lener seg fram og ser bort mot førskolelærer*).

Førskolelærer (*snur seg og ser på han med alvorlig uttrykk, sier*): "Du og, ja" (*konstaterende tonefall, trekker blikket til seg, ser ned, så bort på Thomas*).

Thomas (*begynner å si noe, ser opp på førskolelærer, blir avbrutt*).

Førskolelærer: "Du har tromma en gang" (*konstaterende tonefall, alvorlig uttrykk*).

Thomas: "Ja" (*forsiktig stemme*).

Førskolelærer (*fortsetter*): "... som jeg har hørt" (*samme stemme og tonefall som over*).

Thomas (*nikker, ser tenksomt ned i bordet*).

Førskolelærer: "... for ikke så lenge siden. Det er ikke så veldig lenge siden".

Thomas (*spiser og ser alvorlig framfor seg, tenksom i blikket*).

Førskolelærer (*ser alvorlig på han og fortsetter*): "For da holdt du den veldig godt, sånn helt stødig hele tida. Det hørte jeg" (*alvorlig-saklig stemme og ansiktsuttrykk*).

Thomas (*nikker og ser bort på noen andre barn*).

Førskolelærer: "Det er vanskelig det asså. Det er bra at du klarte det. Det er ikke alle som klarer det" (*konstaterende, alvorlig stemme*).

Thomas (*ser ikke på førskolelærer, ser tankefullt framfor seg, tygger*).

[52 sek.]

eks.201 "Nei, vent litt'a"

Det er rundt måltidet og Thomas er involvert i samtale om skikurs og skigåing. Andre barn kommer inn med sine assosiasjoner ang. skigåing.

Thomas: "Jeg går veldig mye" (*forsiktig stemme, ser på henne*).

Førskolelærer: "Mhmm" (*bekreftende stemme*).

Thomas: "Men vet du hva? At jeg har øvd meg litt..." (*litt kraftigere stemme, lener seg fram og ser på henne, blir avrudd av et annet barn*).

Førskolelærer (*rettet mot det barnet som avbryter*): "Nei vent litt'a!" (*rask, utålmodig stemme og tonefall*).

Thomas (*fortsetter*): "øvd meg litt" (*forsiktig stemme, slår blikket ned, vrir seg på stolen*).

(*Et annet barn overtar den voksnes oppmerksomhet*).
[6 sek.]

eks.202 "Ja, vent litt'a"

Det er under måltidet, og førskolelærer sitter henvendt mot Patrick.

Thomas: "Kari?" (*klar stemme, inviterende, forventningsfullt tonefall, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer (*ser et kort øyeblikk på Thomas og sier*): "Ja, vent litt'a. Jeg skal bare snakke ferdig med Patrick først" (*gjør en bevegelse med armen, bestemt stemme, oppfordrende tonefall, ser mot Patrick*).

Thomas (*ser på henne, svarer ikke, litt betuttet (?) ansiktsuttrykk, ser så på Patrick*).
[5 sek.]

eks.203 "Hva heter den blomsten der"

Det er under samlingen. Førskolelærer holder fram en liten blomstervase med blomster i.

Førskolelærer: "Ser dere vi har fått så fine blomster idag" (*nøytral, saklig stemme, konstaterende tonefall, fortsetter*): "Hva heter den blomsten der?" (*monoton, spørrende stemme og tonefall, peker på en blomst, ser seg rundt i gruppa, sier*): "Det har vi snakka om før... Julie" (*insisterende stemme, oppfordrende tonefall*).

Julie: "Hvitblomst" (*lavmælt stemme, konstaterende tonefall, alvorlig ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Hvitblomst eller hvitveis" (*lavmælt stemme, bekreftende tonefall*).

Julie: "Mhmm" (*synker litt sammen i skuldrene, fortsetter å se på førskolelærer*).

(*Førskolelærer stiller nye spørsmål til andre barn*).
[13 sek.]

eks.204 "Igår spiste jeg meksikansk middag..."

Det er under måltidet, og førskolelærer ser på Julie som skjenker seg kakao).

Førskolelærer: "Igår spiste jeg meksikansk middag, Julie" (*saklig informerende stemme og tonefall, ser på Julie*).

Julie (*kaster et blikk opp på førskolelærer, sier*): "Ja?" (*interessert tonefall*).

Førskolelærer: Vet du at Anna og Samsa hadde lagd middag til meg?" (*inviterende stemme og tonefall, bøyer seg fram mot Julie, prøver å fange blikket hennes*).

Julie (*ser på kakaokoppen sin, konsentrerer seg om å drikke den, sier*): "Mhm " (*høflig, litt fjern stemme*).

Førskolelærer: "Det var sterk-sterk mat" (*saklig, informerende tonefall*).

Julie (*reiser seg opp, ser opp på førskolelærer, og sier noe uforståelig*).

Førskolelærer (*fortsetter*): "Det var godt, og så var det ris, nesten sånn som vi fikk hos Ahmed og Tara" (*konverserende stemme og tonefall, ser på Julie*).

Julie: "Ja, men du spiste vel opp alt?" (*tydelig stemme, spørrende tonefall, kaster et blikk opp på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja" (*saklig stemme, bekreftende tonefall, nikker og ser på Julie*).

Julie: "Flink dame. Ellers så får du ris på rompa!" (*bestemt stemme, spøkefullt tonefall, smilende ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer: "Neeei" (*rister på hodet og ser spøkefullt på Julie, fortsetter*): "Ingen som riser, ingen som bor hjemme hos meg som riser meg" (*mild stemme, ser smilende på Julie*).

Julie (*smiler lurt, ser utover bordet, sier*): "Hmm!".

Førskolelærer: "Får du ris eller?" (*lys stemme, spørrende tonefall, lener seg framover*).

Julie (*drikker kakaoen sin og sier*): "Nei".

Førskolelærer: "Hvorfor er du så streng da, da?" (*samme stemme og tonefall, lener seg framover og prøver å fange oppmerksomheten hennes*).

Julie (*snur seg og ser halvt smilende og halvt spørrende på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Hvorfor er du så streng? Liker du å skremme meg litt?" (*spøkefull stemme og tonefall, smilende uttrykk*).

Julie (*ser smilende opp på førskolelærer, nikker og sier*): "Hmm".

Førskolelærer: "Jah" (*kaster et blikk mot et annet barn, retter seg litt opp*).

Julie: "Liker å stange deg og" (*tydelig stemme, bestemt tonefall*).

Førskolelærer (*ser smilende tilbake på Julie, sier*): "Gjør du det, ja?" (*nøytral stemme, spørrende tonefall*).

Julie: "Ja, for jeg har stanga deg idag" (*tydelig stemme, bestemt tonefall*).

Førskolelærer: "Jeg så det, jeg kjente det, Ragnhild og" (*konstaterende stemme og tonefall, ser på Julie*).

(*Julies oppmerksomhet går til et annet barn*).
[49 sek.]

eks.205 "Det er en penge oppi... knappegreia"

Det er i frileksperioden. Førskolelærer og noen barn sitter rundt formingsbordet og lager collager, og det står diverse materiale på bordet.

Julie (*har sittet og sett ned i et glass med knapper, sier*): "Du Kari" (*klar, ivrig stemme, interessert tonefall, blidt uttrykk*).

Førskolelærer (*bøyer seg lengre fram og sier*): "Hmm?" (*oppmerksomheten rettet mot en av de andre barna rundt bordet, Tuva*).

Julie: "Det er en penge oppi... knappegreia" (*lys, vennlig, forbausset stemme, undrende tonefall, legger hodet litt på skakke og ser på førskolelærer med et fornøyd ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer (*snur seg mot Julie, ser på henne med alvorlig uttrykk, og sier*): "Ja" (*lavmælt stemme, nikker, henvender seg videre til Tuva*).

*(Julie får et mer oppgitt og alvorlig uttrykk i ansiktet, synker sammen, ser ut som hun kjeder seg).
[7 sek.]*

eks.206 "Kan vi få lov å tegne på tavla?"

Det er i frileksperioden, og Tuva og Julie står og kikker på tavla.

Julie (*idet hun går mot Viel, sier*): "Kan vi få lov å tegne på tavla?" (*Lys, vennlig spørrende stemme, ser opp på førskolelærer med et appellerende, spørrende uttrykk*).

Førskolelærer (*idet hun snur seg og ser på Julie*): "Ja, klart det" (*lys, vennlig stemme, bekreftende tonefall, ser blidt på Julie*).

Julie (*går raskt tilbake til tavla og begynner å tegne*).

*(Førskolelærer snur seg og blir stående og se på Julie og Tuva ved tavla).
[5 sek.]*

eks.207 "Hysssj!"

Det er under måltidet, og det er en del uro rundt bordet.

Julie (*som sitter og snur seg mot førskolelærer som er på vei mot bordet, sier*): "Kari" (*inviterende stemme og tonefall, snur seg mot matboksene og tar ut en brødiskive før hun igjen vender seg i retning førskolelærer og sier*): "Kari" (*appellerende tonefall, forventningsfullt ansiktsuttrykk*).

Førskolelærer (*som kommer gående mot bordet sier*): "Hysssj!" (*kraftig, skarp stemme, bestemt tonefall*).

Julie (*snur seg øyeblikkelig mot bordet, trekker raskt hånden tilbake og legger den i fanget, sitter rett opp og ned på stolen, ser et øyeblikk på førskolelærer, før hun slår blikket ned*).

eks.208 "Vent litt, jeg skal bare..."

Det er ved begynnelsen av frileksperioden, og barna driver å bestemmer hva de skal gjøre.

Julie (*kommer for å spørre om noe, stiller seg foran førskolelærer og sier*): "Kari, Kari" (*forsiktig stemme, appellerende tonefall, står rett i ryggen*).

Førskolelærer: "Vent litt, jeg skal bare snakke ferdig med Roar" (*tydelig, rask stemme, oppfordrende tonefall*).

Julie (*blir stående helt rolig med hendene langs siden mens førskolelærer snakker ferdig med Roar. Mens hun venter manøvrerer hun slik at hun er i fokus for førskolelærer*).

Førskolelærer (*snur seg mot Julie*): "Nå var det Julie" (*oppfordrende stemme og tonefall*).

Julie (*setter pekefingeren på armlenet på stolen, legger hodet litt på skakke, vrir litt på seg og sier*): "At, at, kan vi få hoppe på madrassen?" (*tydelig stemme, spørrende appellerende tonefall, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja" (*lys, vennlig stemme, nikker*)

(Julie går resolutt av gårde).

eks.209 "Det var noe annet..."

Der er i samlingen. De har akkurat sunget sangen om "Den uheldige mannen", og det utspinner seg en samtale om å slå seg i hodet.

Ragnhild: "Men vet du hva?... Det var noe annet..." (*forsiktig stemme, inviterende tonefall, ser på førskolelærer med et appellerende blikk, begynner å rekke opp hånden*).

Førskolelærer: "Ja... det var... du får si det også da" (*litt nølende, forbeholden stemme, oppfordrende tonefall*).

Ragnhild (*retter seg opp på stolen, sier*): "At... jeg håper... det det hullet i hodet til mannen hadde grodd igjen" (*mild, varm stemme, undrende tonefall, smiler blidt mens hun ser på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja" (*konkluderende tonefall*): "...før han giftet seg?" (*interessert, spørrende tonefall og stemme*).

Ragnhild: "Mhm" (*nesten uhørlig, ser blidt på førskolelærer*).

Førskolelærer: "Ja, det hadde sikkert det" (*varm, bekreftende stemme, konkluderende tonefall, fortsetter*): "grodd".

(Et annet barn kommer inn og overtar førskolelærers oppmerksomhet).

[17 sek.]

eks.210 "Jeg håper jeg blir fin med Snoopymasken på!"

Det er i frileken, og førskolelærer hjelper barna og lage masker. Ragnhild står og venter på at førskolelærer skal lage maske til Snoopy. Hun er akkurat ferdig med å hjelpe et annet barn, og snur seg mot Ragnhild.

Ragnhild (*sier med leke-stemme*) "Jeg håper jeg blir fin med masken på!" (*appellerende tonefall, holder Snoopy masken opp foran seg og førskolelærer og ser på den*).

Førskolelærer: "Jaa, det håper jeg også" (*lekestemme, ser på Ragnhild, så på Snoopy og sier noe uforståelig, tar på Snoopys snute sier*): "... sånn stor snute. Skal vi lage det sånn at du får hele snuten ut gjennom masken eller?" (*leke-stemme, interessert, spørrende tonefall*).

Ragnhild: "Nei, han skal bare ha sånn... sånn at det blir sånn" (*peker på tuppen av snuten til Snoopy*).

Førskolelærer (*mens hun samler materiale og gjør seg klar til å lage maske*): "Vi får prøve, vi får prøve. Vi får se hvordan det går" (*mild vennlig stemme, begynner å tegne med et konsentrert uttrykk*).

*(Ragnhild står tett opp til førskolelærer side og observerer hennes tegning).
[29 sek.]*

eks.211 "Hver gang jeg har hørt den så er det to mandariner som gikk"

Det er rundt måltidet, og barn og voksne driver og forteller vitsen til hverandre.

Førskolelærer (*ser på Ragnhild og Fredrik og sier*): "Skal jeg fortelle en vits?".

Ragnhild (*ser på den voksne og sier*): "Ja".

Førskolelærer (*ser på Ragnhild og sier*): "Det var engang to appelsiner som gikk på en bro...".

(➤ Et barn i bakgrunnen sier): "nei".

Ragnhild: "Hver gang jeg har hørt den så er det to mandariner som gikk" (*irettesettende tonefall*).

Førskolelærer: "Å ja, men dette var to appelsiner" (*nøytral stemme, konstaterende tonefall*).

*(Førskolelærer forteller vitsen ferdig og Ragnhild lytter).
[13 sek.]*

eks.212 "Sett på meg!"

Det er under måltidet. Førskolelærer leker at hun setter en "sprøyte" i armen på Charlotte. De har en samstemt lekediolog, og det blir moro og latter rundt bordet.

Ragnhild (*rekker fram hånden for at førskolelæreren skal gjøre det samme med henne, sier*): "Sett på meg!" (*ikke leke-stemme, appellerende og krevende tonefall*).

Førskolelærer (*ser på Ragnhilds arm. Tar "matpapir sprøyten", setter den på Ragnhilds hånd, ser opp og lar blikket hvile på Ragnhild, som tar hånden tilbake. Ingen av dem sier noe*).

(Førskolelærer vender oppmerksomheten mot et annet barn).
[7 sek.]

eks.213 "Ja men dere, nå må vi gi oss..."

Det er under samlingen, det er en del småsnakk i gruppa. Ragnhild sitter med hånden oppe.

Førskolelærer: "Ja men dere, nå må vi gi oss,.. Ragnhild, jeg tror vi må gi oss nå" (*litt appellerende tonefall*).

Ragnhild (*tar raskt hånden ned og ser alvorlig på førskolelærer*).

Førskolelærer (*fortsetter*): "Og nå setter jentene seg pent, og har bena ordentlig. Nå er klokken veldig mange og vi skulle vært ute for en halv time siden. Så nå får vi ta "Kattereisa" raskt igjennom" (*raskere stemme etterhvert, konkluderende tonefall. Holder opp boka, begynner å lese*).
[13 sek.]

eks.214 "Hysj, hysj en om gangen!"

Det er under samlingen, og de sitter og snakker om ulike folk og land. Et barn har akkurat stilt spørsmål om hvor folk sulter, førskolelærer svarer.

Ragnhild (*sitter ytterst på stolen og lytter til samtalen mellom førskolelærer og Lisa, sier*): "Og vet du hva jeg... (*ivrig, inviterende tonefall og stemme, ser på førskolelærer*).

Førskolelærer (*snur seg mot henne, ser på henne og sier*): "Hysj, hysj, en om gangen!" (*bestemt, klar stemme, konkluderende tonefall*).

Ragnhild (*rekker umiddelbart opp hånden, ser litt forskrekket på den voksne, og begynner å si noe uforståelig*).

Førskolelærer (*parallelt med at Ragnhild prøver å si noe*): "Nå er det..., nei, nå er det Lisa!" (*bestemt, konkluderende tonefall og stemme, markerer med en hodebevegelse, snur seg mot Lisa*).

(Ragnhild setter seg tilbake på stolen med hendene mellom knærne, ser alvorlig på Lisa).
[4 sek.]