

Er Anne også jord?

Hverdagssamtalen mellom barn og voksne i
uterommet

Av

Oda Nygård Nørum

Kandidatnummer: 201

Bacheloroppgave
Barns lek og læring i naturen

Trondheim, Mai 2016

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	2
1.1 Aktualisering	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Avgrensning	3
1.4 Disposisjon	4
2. Teori	5
2.1 Hva er en samtale?	5
2.2 Hverdagssamtalen	5
2.3 Her-og-nå samtalen og der-og-da samtalen	5
2.4 Sentrale fenomen i samtale med barn	6
2.4.1 Barns undring	6
2.4.2 Barns narrativ	7
2.5 Samtalesjangre	8
2.5.1 Veiledningssamtale og filosofisk samtale	8
2.6 Kunnskapskonstruksjon	9
2.7 Uterommet som arena	10
3. Metode	12
3.1 Innsamlingsstrategi og informanter	12
3.2 Datainnsamling	13
3.3 Analysearbeid	13
3.3 Metodekritikk	13
<i>Forskerrolle</i>	13
<i>Troverdighet</i>	14
<i>Bekreftbarhet</i>	14
<i>Overførbarhet</i>	15
3.4 Ethiske retningslinjer	15
<i>Informert samtykke</i>	15
<i>Konfidensialitet</i>	15
<i>Konsekvenser</i>	15
4. Presentasjon og drøfting av funn	17
4.1 Her-og-nå samtalen	17
<i>Samtale 1</i>	17
<i>Samtale 2</i>	19
4.2 Der-og-da samtalen	21
<i>Samtale 3</i>	21
<i>Samtale 4</i>	23
4.3 Uterommets rolle	25
5. Avslutning	26
Litteraturliste	28
Vedlegg	30
Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykke	30

1. Innledning

Jeg var ute sammen med barna i barnehagen. Jeg og to barn satt på toppen av akebakken og pratet. Ine 4 år forteller om da hun og søskenbarnet fant en død fugl. Jeg spurte hva de gjorde med den og hun forteller at de gravde den ned. Vi kommer inn på en samtale om hvordan ting blir til jord når det dør. Ikke bare dyr, men også bladene som faller ned fra trærne og epleskrotten vi kastet i en skrent den dagen vi var på tur. Til slutt kommer vi inn på det med mennesker og om dette gjelder dem også. Ine 4 år, som har en storesøster som døde før hun selv ble født, stiller da spørsmålet "Er Anne også jord?"

Denne praksisfortellingen fascinerte meg i forhold til dybden i barnets tanker og assosiasjoner, og hvordan dette kom til uttrykk i en samtale i en hverdagslig situasjon. Den styrket min oppmerksomhet rundt hverdagssamtalen som en naturlig kilde for barn til å tilegne seg ny kunnskap og forståelse på mange områder. Praksisfortellingen fant sted i uterommet der det etter min oppfatning er gode muligheter for "å leve i nuet" og være sammen med barna i lytting, samtale og undring. Uterommet som arena for barns samtaler med voksne er noe som jeg er nysgjerrig på og ønsker å lære mer om. Jeg har på bakgrunn av dette valgt temaet *Hverdagssamtalen mellom barn og voksne i uterommet*.

1.1 Aktualisering

Bae (2014) skriver at vi lever i en tid preget av en endring i synet på barn. Det sentrale i dette skiftet skriver hun er at "barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes" (Bae, 2014). Dette har bakgrunn i forskning som viser at også små barn er sosiale vesener som kommuniserer og går inn i relasjon til andre. Det å se barn som subjekter handler om å møte dem som fullverdige medmennesker med egne tanker, meninger og følelser (Bae, 2014). I barnehagen kommer det nye synet på barn til uttrykk blant annet ved at barns medvirkning har blitt satt på dagsorden. I følge Temaheftet om Barns medvirkning handler dette om "å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/samhandle med andre" (Bae, 2006, s.8). Et samfunn som beveger seg mot et syn på barn som subjekt, samt en barnehagehverdag med fokus på barns medvirkning, kan også påvirke samtalen status og hvordan voksne forventes å samtale med barn. I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006/2011) nevnes ordet *samtale* under de fleste tema. Blant annet i forhold til fagområdene *Kommunikasjon, språk og tekst, Natur, miljø og teknikk og Etikk, religion og filosofi*, fremheves samtalen som et viktig redskap for å nå målene som er satt (ibid.). Temaet *Hverdagssamtalen mellom barn og voksne*

i uterommet inneholder momenter fra alle tre fagområdene og viser på denne måten sin relevans i forhold til dagens barnehage.

Liv Gjems har forsket mye på betydningen av samtaler mellom barn og voksne, og denne oppgaven vil bygge på mye av hennes forskning. I sine observasjoner i barnehager erfarte hun at 80-85 % av barnehagedagen er preget av samtaler mellom barn og voksne, som ikke er planlagt på forhånd. Disse samtalerne kaller hun hverdagssamtaler og siden omfanget av disse samtalerne er så stort, beskriver hun dem som en av de viktigste læringsarenaer i barnehagen. Samtidig påpeker hun at hverdagssamtalen er de pedagogiske situasjonene som får minst oppmerksomhet i forskning og praksis (Gjems, 2008).

1.2 Problemstilling

Formålet mitt med denne oppgaven er å fremme hverdagssamtalen ved å belyse den som læringsarena. Jeg har på bakgrunn av dette kommet frem til problemstillingen:

Hva kan hverdagssamtalen mellom barn og voksne i uterommet bety for barns utvikling av kunnskap på ulike områder?

Kunnskap på ulike områder tenker jeg først og fremst i forhold til den sosiale og fysiske omverden. I den fysiske omverden ser jeg muligheter til kunnskap om hverdagslige fenomener og naturfenomener, mens i den sosiale omverden ser jeg muligheter til kunnskap i sammenheng med sosial kompetanse.

1.3 Avgrensning

De fleste barna har allerede fra 3-årsalderen fått så mange erfaringer med språk at språket blir et redskap for læring generelt (Gjems, 2007, s.11). Det er den generelle læringen som er mitt fokus i denne oppgaven og jeg vil dermed ta utgangspunkt i barn i alderen 3-6 år. Jeg vil ikke gå nærmere inn på barns språkutvikling, men avviser ikke at den er relevant for samtalerne. Temaet for oppgaven er hverdagssamtalen mellom barn og voksne. Her er både barnas og den voksnes rolle relevant, men for å avgrense oppgaven har jeg valgt å legge fokuset på barna. Ut fra de faktiske samtalerne i mitt datamaterialet vil jeg analysere og drøfte hvilken betydning disse samtalerne kan ha for barnas utvikling av kunnskap på ulike områder. Jeg vil her se bort fra voksenrollens betydning, selv om den absolutt er relevant i forhold til hvordan samtalerne utvikler seg og barnas utbytte av dem. Jeg har valgt uterommet som arena. Her kommer både nærmiljøet og uteområdet i barnehagen med. Oppgaven vil bygge på datainnsamling fra turer

med turmål utenfor barnehagen, men flere av samtalen i materialet begynner før vi går ut porten og på bakgrunn av dette valgte jeg å bruke begrepet uterom.

1.4 Disposisjon

Oppgaven har jeg delt opp i ulike kapitler med undertitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for relevant teori på bakgrunn av tema. Dette vil gå på teori i forhold til både samtalen og uterommet. I kapittel 3 kommer metodekapittelet. Her vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har valgt å undersøke problemstillingen og hvordan jeg har analysert det innsamlede materialet. Jeg vil også se kritisk på valgene jeg har gjort i denne prosessen, samt vise hvordan jeg har tatt hensyn til etiske retningslinjer. I kapittel 4 presenterer jeg funnene og drøfter dem opp mot teorien i teorikapittelet. Til slutt, i kapittel 5, kommer avslutningen der jeg vil samle trådene i en oppsummering som belyser problemstillingen.

2. Teori

2.1 Hva er en samtale?

I dagligtalen brukes ordet samtale ganske løst der det meste av muntlig kommunikasjon kalles samtaler. Med utgangspunkt i dagliglivet handler mye av praten med andre mennesker om det vi tilfeldigvis tenker på der og da. Vi stiller spørsmål og gir svar og vi kommuniserer uforpliktende der formålet ikke nødvendigvis trenger å være noe mer enn å holde praten i gang. Vi utveksler ord og setninger og ytrer det vi har på hjertet, men dette sier ingenting om hvor vårt mentale fokus ligger og om vi lytter til hverandre. Gjems (2009) har i sin definisjon av samtale stilt krav også til det mentale fokuset: "En samtale er en fokusert språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltakere er vendt mot samme perseptuelle eller mentale fokus" (Gjems, 2009, s.59). På bakgrunn av denne definisjonen, kan vi ikke kalle det en samtale når vi prater sammen mer overfladisk. I følge Gjems handler en samtale om muntlig kommunikasjon der vi også mentalt befinner oss i samme verden (Gjems, 2009, s.78).

2.2 Hverdagssamtalen

For barn i barnehagealder er det vi kaller hverdagssamtalen omtalt som den primære samtalesjangeren. Dette er samtaler som foregår parallelt med kjente og dagligdagse aktiviteter (Gjems, 2009). Barnehagehverdagen er preget av rutiner som måltid, bad, påkledning, utelek og innelek. Dette er rutiner med velkjente aktiviteter for barna og uavhengig om de spiser, kler på seg, «pusler», tegner eller går på tur, vil de i følge Gjems (2009) "høre om andres erfaring, dele egne erfaringer med andre og møte kunnskap som gir dem ny innsikt i tilværelsen" (Gjems, 2009, s.5). I en barnehagehverdag bygd opp om hverdagsaktiviteter, vil hverdagssamtalen foregå kontinuerlig og Gjems (2009) mener derfor den representerer svært effektive læringsformer. I disse samtalen kan alle mulige temaer dukke opp, alt fra fantasi til faglige emner. Samtalene kan handle om aktiviteten de gjør, men den kan også handle om noe helt annet der barna ofte kommer med erfaringer og opplevelser de har hatt enten i eller utenfor barnehagen. Vi snakker om her-og-nå samtaler og der-og-da samtaler (Høigård, 2013, s.47-48).

2.3 Her-og-nå samtalen og der-og-da samtalen

Her-og-nå samtalen vil si en samtale der emnet dreier seg om det som er tilgjengelig av sanseintrykk her og nå. Dette kan for eksempel være samtaler om konkrete gjenstander i nærheten som man kan peke eller ta på, eller en konkret handling man utfører her og nå (Høigård, 2013, s.47-48). I der-og da samtalen handler emnet i samtalen om ting som ikke

nødvendigvis er til stede, men heller erfaringer og opplevelser som har skjedd eller skal skje (Høigård, 2013, s.176-177).

2.4 Sentrale fenomen i samtale med barn

Barns undring og barns narrativ er to fenomener som kan prege hverdagssamtalen. Barns narrativ kan knyttes opp mot der-og-da samtalen mens barns undring kan prege både i her-og-nå samtalen og der-og-da samtalen. Jeg skal nå gjøre rede for sentrale trekk innen disse fenomenene.

2.4.1 Barns undring

Undring i dagligtalen forbindes ofte med å lure på noe. I teorien omtaler de det som en "emosjonell erfaring karakterisert ved en følelse av overraskelse, beundring og ærefrykt for noe fremmed, noe rart eller uvanlig, eller noe uventet eller utrolig" (Amundsen, 2013, s.13). Dagligtalens forståelse kan knyttes til prosessen rundt emosjonen undring som vi betegner som "å undre seg". Hva som fremmer følelsen av undring og får oss til å undre oss kan være mange slags uvanlige og uventede fenomener (ibid.). Amundsen påpeker at "å undre seg også kan handle om å ha et ønske om eller lengsel etter å vite noe eller få visshet i noe" (ibid., s.14).

Undring er helt sentralt i den barnlige eksistens og en del av det som kjennetegner deres barnlige vesen og innstilling til verden (ibid., s. 27). Det handler om en måte å tenke på som kan sammenlignes med store forskere eller vitenskapsmenn. De ser det store i det små, kan betrakte en selvfølgelighet som om det var en gåte og "stille spørsmål som er så enkle at det treffer sakens kjerne" (Juell og Norskog, 2006, s.49). Dette har sammenheng med at barn i stor grad "lar seg gripe og blir berørt" (Amundsen, 2013, s.27) som kombinert med ønsket om å vite og forstå, gjør at undring kommer meget naturlig for dem (ibid.). Juell og Norskog (2006) forklarer prosessen ved undring på denne måten: "Observasjonene skaper undring, undringen finner etter hvert ord og forvandles til spørsmål" (s.49). Det å undre seg blir på denne måten en forutsetning for kunnskap ved at det fungerer som motivasjon til å lære, forstå og finne svar (Amundsen, 2013, s.19-20).

Undring kommer naturlig for barn, men dette utelukker ikke omgivelsene som en påvirkende faktor. Juell og Norskog (2006) fremhever frihet som en viktig forutsetning for undring. Her er det snakk om frihet til å tenke og frihet til å si det høyt. (Juell og Norskog, 2006, s.50).

Kibsgaard mener frihet til å undre seg trenger rom og inspirasjon (Kibsgaard, 2014, s.148). Dette vil jeg komme nærmere inn på i redegjørelsen av uterommet.

2.4.2 Barns narrativ

Barns narrativ handler om barns fortellinger. Ordet fortelling kan ha ulike betydninger på norsk. Det kan betegne teksttypen fortelling, men det kan også betegne språkhandlingen «å fortelle». Betydningene har en viss sammenheng, men når vi snakker om fortelling i form av språkhandlingen «å fortelle» er det viktig å huske at resultatet ikke nødvendigvis blir sjangeren fortelling (Høigård, 2013, s.181).

Liv Gjems har forsket mye på hva barn lærer når de forteller og samtaler med andre. I Gjems (2007) omtaler hun barns fortellinger med fagbegrepet narrativ og forklarer barns narrativ som "en muntlig presentasjon av en hendelse eller erfaring som barnet selv har opplevd, observert eller diktet opp". Dette er altså en samtale som ikke er knyttet til en her-og-nå kontekst og kan gjennom dette forstås som nært knyttet til det Høigård (2013) kalte der-og-da samtalen.

Gjems (2007) mener at "narrativer danner et viktig grunnlag for barns kognitive utvikling og læring om seg selv og den sosiale verden" (Gjems, 2007, s.11). Når barn forteller er dette en måte å gi uttrykk for inntrykk. "Gjennom fortellinger blir sanseintrykk og opplevelser ordnet slik at de blir forståelige for oss, og hendelser og opplevelser blir håndterbare og oversiktlige" (ibid., s.11).

Når barn forteller får de også erfaring med at andre ikke alltid deler de samme erfaringene, tankene eller oppfatningene som dem selv. Dette lærer de ved at de blir gjort oppmerksomme på det i interaksjoner. I en samtale der barn presenterer et narrativ som samtalepartneren ikke klarer å dele og forstå, kan dette skyldes at barnet ikke har gitt nok informasjon. Dette kan være informasjon om et tema som barnet har mer erfaring med enn samtalepartneren, eller det kan være annen relevante opplysninger om hendelsen eller sammenhengen mellom hendelselementene. En erfaren samtalepartner vil da gjerne etterspørre og kreve denne informasjonen. Dette vil hjelpe barnet å forstå hva som forventes av en fortelling og at den må tilpasses samtalepartneren og dens erfaring. Med bakgrunn i ønsket om å bli forstått og lyttet til, vil de da gradvis tilpasse seg. I interaksjonen der flere er sammen vil barn ofte koble seg til hverandres narrativ og bidra med innspill. Ved å lytte til hverandres og voksnes narrativ får barn erfaring med at andre kan være opptatt av et tema de selv ikke har erfaringer med, eller

at andre har en annen oppfatning eller erfaring med et tema enn de selv. Slike konkrete erfaringer er lettere for barn å lære av, enn om det bare er blitt dem fortalt (ibid.).

I narrativ praksis forteller barn om seg selv og sin oppfatning av omverden, samtidig som de blir kjent med andre og får innsikt i deres oppfatning av omverden. De utvikler forståelse for at mennesker kan ha ulike erfaringer og oppfatninger og at de må ta hensyn til dette i samtale med dem. På denne måten er narrativ praksis en viktig sosial læringsarena (ibid.).

2.5 Samtalesjangre

En samtales kjennetegn kan også handle om sjanger. Sjangre sier i følge Gjems noe om hvilke formål samtalen har (Gjems, 2009, s.60). Jeg har nevnt hverdagssamtalen som en samtalesjanger, men her sier sjangeren mer om samtalskontekst og ikke så mye om hva som kjennetegner selve samtalen og samtalsformålet. På denne måten kan hverdagssamtalen forstås som en overordnet sjanger for andre sjangre der konteksten stemmer med kravene for hverdagssamtalen.

2.5.1 Veiledningssamtale og filosofisk samtale

Olsholt, Lahaise og Schieldrup (Olsholt, 2008) gjør i sin bok rede for noen samtalesjangre med ulike formål. Jeg vil her trekke ut veiledningssamtalen og den filosofiske samtalen. Disse har sentrale likhetstrekk, men også viktige forskjeller. Veiledningssamtalen har bakgrunn i en veiledningspedagogikk som etter hvert har inntatt flere områder i samfunnet, ikke bare barnehage, men også skole, idrett og religiøse organisasjoner. Olsholt, Lahaise og Schieldrup skriver at det sentrale i denne pedagogikken er ”å hjelpe samtalepartneren (barnet) til en rikere og samtidig mer nyansert opplevelse av sin egen person og situasjon” (Olsholt, 2008, s.30). Samtalen handler på denne måten om ”å hjelpe barnet til å hjelpe seg selv” (ibid). Den voksne blir her samtaleleder, men sitter ikke inne med noe fasit. Dette kjennetegner også den filosofiske samtalen. Begge samtalen tar i bruk metoder for å få barnet til å undre seg, bli klar over egne meninger og holdninger og finne sine egne svar. De to samtaleformene skiller seg derimot fra hverandre, der veiledningssamtalen ofte tar utgangspunkt i noe barnet finner problematisk og som samtalen skal gi en løsning på. Dette kan for eksempel være noe barnet er redd for eller en konflikt det har hatt med et av de andre barna. Denne samtalen foregår ofte mellom ett barn og en voksen. Den filosofiske samtalen foregår derimot stort sett med flere sammen, og den har i utgangspunktet ingen løsningsorienterte mål. Barns undring er et utgangspunkt i denne samtalen, men for at det skal bli filosofi stilles det noen krav til den eksisterende undringen. Schieldrup og Olsholt (2011) skriver: ”Når vi forsøker å sette ord på

undringen , alene eller sammen med andre, når vi prøver å forstå hverandres tanker ved hjelp av undrende og undersøkende spørsmål, da filosoferer vi” (Artikkel, del 1). Det handler også om å utfordre og problematisere vår egen oppfatning. Dette kan føles utrygt for barn da de trygges av det kjente, men samtidig er det avgjørende for å kunne tenke i nye baner (Olsholt, 2008, s.36). Den filosofiske samtalepartneren er en som Sokrates kaller en uvitende og henviser kun til spørsmål. Dette står i motsetning til den veiledende samtalelederen som ofte bruker egne opplevelser for å hjelpe barna på veien. Der veiledningssamtalen ønsker utfyllende svar, setter den filosofiske samtalelederen pris på korte og klare svar da mange ord også kan skape forvirring og uklarhet (Olsholt, 2008).

Her har jeg gjort rede for to ulike sjangre som er sentrale i samtale med barn. En samtale kan derimot skifte sjanger eller form flere ganger underveis i samtalen, ofte i forbindelse med at tema endres. En samtale kan for eksempel starte med at barnet forteller om noe den har opplevd, altså presenterer et narrativ, for så å utvikle seg til undring omkring samme tema. Her skifter samtalen fra å fortelle til å undre seg. Det som i følge Gjems (2009) derimot kjennetegner alle formene for samtaler mellom voksne og barn, er at barnet kan ha behov for å få forklart noe de ikke helt forstår. Dette mener Gjems har bakgrunn i at barn i barnehagealder ikke leser selv og henvender seg derfor til voksne for kunnskap når det er noe de er opptatt av, lurer på eller ikke forstår. Dette er også ofte det som hverdagssamtalen begynner med; barna er opptatt av eller spør den voksne om noe (Gjems, 2009). Dette kan handle om hvorfor himmelen er blå, hvor slanger finnes eller hvorfor Tom har to mammaer.

2.6 Kunnskapskonstruksjon

Samtalen som læringsarena tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Her er Vygotsky en sentral teoretiker. Kjernen i hans teorier, som i de senere årene er blitt videreutviklet av en rekke andre teoretikere, er at ”kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre mennesker” (Gjems, 2009, s.19). Gjems bygger videre på disse teoriene og fremhever at barns læring alltid vil henge sammen med et større sosialt fellesskap og dets erfaringer og kunnskaper. Dette betyr ikke at barns læring er et resultat av kunnskap som andre har overført til dem, men heller et resultat av aktiv deltakelse i kunnskapskonstruksjon med andre (ibid., s.28). Gjems skriver: ”Et barns skaffer seg grunnleggende kunnskaper ved å delta i aktiviteter der kunnskaper deles og redskaper brukes” (ibid., s.21). Aktiviteten kan handle om hva som helst som vi kan gjøre sammen, enten det er å lage mat, spise, samtale eller gå på tur sammen. Redskapene kan være både eksterne, visuelle eller auditive og brukes for å formidle kunnskapen. Vi kan si at kunnskapen

medieres. Eksterne redskaper kan være fysiske redskaper, som for eksempel en termos eller en kopp, visuelle redskaper kan for eksempel være bildet av en ku på melkekartongen, mens auditive redskaper er ord og uttrykk man benytter når man for eksempel formidler hva som skjer eller hva man tenker (ibid., s.21).

I følge Gjems (2009) er språk og samtaler sett på som det viktigste medierende redskapet i vår vestlige verden (ibid., s. 21). Hun beskriver ord og uttrykk som en formidler mellom oss og omverden og det som hjelper oss til å forstå og oppleve den som meningsfull. I samtaler der ord og uttrykk utveksles, fanger barn opp kunnskap. Gjems mener at "kunnskapskonstruksjon foregår i samtaler der samtalepartnere kommer med tilføyelser og utvidelser av temaet, foreslår forklaringer på fenomener eller løsninger på problemer, eller presenterer innsigelser og motforslag" (ibid., s.59). Dette viser fordelene med mer erfarne samtalepartnere som kan utfordre og støtte barnet i samtalen. Begrepet *veiledet deltakelse* handler nettopp om dette. Begrepet viser til en samhandlingsprosess mellom barn og voksne som "bidrar til å bygge bro mellom barnets nåværende forståelse og ferdigheter og fremtidige kunnskaper og ferdigheter" (ibid., s.25).

2.7 Uterommet som arena

Uterom er et begrep som dekker alle barnehagens tilgjengelige uterom, både barnehagens eget uteområde, nærområder utenfor barnehagen og uteområder som barnehagen kan bruke ved hjelp av transport (Hagen og Sæther, 2014, s. 21). Hva er særegent ved dette rommet? Jeg kan nevne blant annet frihet, tid og rom. Mangel på tid til å være sammen med barna i barnehagen, er et mye diskutert tema. Tiden inne i barnehagen bærer preg av en travel dagsrytme og mange praktiske gjøremål. Utetiden kan derimot oppleves annerledes for både voksne og barn. De voksne kan oppleve en større følelse av ro som styrker tilstedeværelsen og mulighetene til å følge barnas initiativ. Barna råder rett og slett mer over tiden og avbruddene er færre. Kibsgaard skriver: "Når barna erfarer at de ikke til stadighet avbrytes til fordel for nye momenter på dagsplanen, gir de seg hen til lek og fortelling uten tanke for annet enn det som skjer her og nå" (Kibsgaard, 2014, s.159).

Opplevelsen barna har i et rom påvirkes av omgivelsene. Det er rett og slett mer rom for både fysisk, psykisk og verbal utfoldelse i uterommet, sammenlignet med innerommet som kan hemmes av manglende plass, støy, stress og struktur. Uterommet representerer en arena der barns frihet står sterkt. Kibsgaard beskriver hvordan barns stemme får plass i uterommet og

hvordan de voksne gir dem rom, tid og inspirasjon til videre refleksjoner (Kibsgaard, 2014, s.159).

Kibsgaard (2014) fremhever hvordan uterommet med sine naturelementer også er en stor kilde til inspirasjon og undring. Naturelementer som et tre med røde og gule blader, en konge på bakken eller en elv frosset til is, pirrer barnas nysgjerrighet og motiverer dem til å utforske det med alle sine sanser. Buaas kaller slike opplevelser ute i naturen som "den sanselige dannelsens kunnskapsvei i naturens ustrukturerte læringsrom" (Buaas 2009, s.15 i Kibsgaard, 2014, s.148). Dette læringsrommet beskriver Kibsgaard som en arena der barna bruker omgivelsene i lek, utfoldelse og undring. Slike opplevelser mener hun gir gode muligheter for varierte fortellinger og fortellermåter (Kibsgaard, 2014, s.148).

3. Metode

Bergsland og Jæger beskriver metode som "fremgangsmåter eller "teknikker" for å gi svar på ulike typer forskningsspørsmål" (2014, s. 66). Målet for bruk av en metode er å få frem informasjon om den "sosiale virkeligheten" og hvordan denne informasjonen kan analyseres. I hovedsak kan vi skille mellom to typer metode; kvalitativ og kvantitativ. De skiller seg fra hverandre i forhold til hvordan data registreres og analyseres. Kvalitative metoder tar et smalt men relevant dypdykk i den sosiale virkeligheten, mens kvantitative metoder går bredere og vektlegger utbredelse og antall over dybde. Kvantitative metoder vil gi målbare resultater gjennom for eksempel prosenter, mens kvalitative metoder fanger opp opplevelser og meninger som ikke vil kunne måles eller tallfestetes (ibid.). Når vi velger metode ser vi på hva som er mest relevant for det vi ønsker å undersøke. Jeg ønsket å undersøke om barns samtale med voksne i uterommet kunne være en kilde til utvikling av kunnskap, og i tilfelle hvilken kunnskap. For å finne ut dette var det mest relevant å studere reelle samtaler mellom voksne og barn i uterommet. I dette arbeidet var dybde viktigere enn bredde og jeg valgte dermed kvalitativ metode.

3.1 Innsamlingsstrategi og informanter

Innenfor kvalitativ metode finnes ulike innsamlingsstrategier. Jeg valgte innsamlingsstrategien observasjon som i følge Bergsland og Jæger er "særlig velegnet til å studere samhandling mellom mennesker" (2014, s.73). Samtaler er en type samhandling og observasjon vil derfor være et godt valgt for å studere disse. I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre ikke-deltakende observasjon av barn og andre voksnes samtaler i uterommet, for å finne ut av hvilke samtaler som reelt finner sted. Barnehagene jeg kontaktet hadde, i den aktuelle perioden, fokus på fysiske aktiviteter som ski og aking. Dette så både jeg og dem på som en utfordring, både for å kunne fange opp de aktuelle samtalene og for dybden i de samtalene som ville finne sted. Aktivitetene ville nok preget kommunikasjonen i stor grad og jeg ønsket en friere arena der et bredere spekter av samtaler hadde gode muligheter til å finne sted. Dette kunne for eksempel være grupper på tur ut i naturen eller opphold i barnehagens uteområde. For å få denne muligheten oppsøkte jeg en barnehage der jeg har vært vikar over flere år og kjenner både barn og ansatte. Her var de positive til å gjennomføre turer til nærområdet i mindre barnegrupper. I en barnehage der jeg har en relasjon til barna fra før ville det vært vanskelig å være anonym. Min deltakelse og tilstedeværelse som voksen var også avgjørende for å kunne ta med barnegruppene på tur ut av barnehagen. Jeg valgte derfor å gjennomføre deltakende observasjon der samtalene mellom meg selv og barna ble utgangspunktet for undersøkelsen.

3.2 Datainnsamling

Jeg var på tre turer til barnehagens nærområdet sammen med tre ulike barnegrupper. Turene gjennomførte jeg i barnegrupper på mellom fire og ti barn og med minst en annen voksen. Miljøene vi oppholdt oss i på alle turene inneholdt både gangvei/fortau i boligområde og skog/natur. Jeg hadde fokus på å være sammen med barna og utforsket samtalene som dukket opp på både mitt og barnas egne initiativ. Utenom dette manipulerte jeg ikke situasjonene, men prøvde å oppføre meg så naturlig som mulig. Av utstyr brukte jeg en diktafon som jeg hadde i et bånd rundt halsen. På denne måten fikk jeg lydopptak av samtalene som jeg da lettere kunne skrive ned i ettertid.

3.3 Analysearbeid

Analyse handler i følge Bergsland og Jæger om "å redusere datamengden, skape orden, struktur og mening" (2014, s.81). I mitt analysearbeid lyttet jeg til lydopptakene fra hver tur og transkriberte utvalgte samtaler. Her valgte jeg ut de 5-7 samtalene fra hver tur, som virket mest interessante i forhold til problemstillingen. Jeg transkriberte de fleste, men jeg skrev også noen om til praksisfortellinger. Etter transkripsjonen leste jeg flere ganger over de ulike samtalene og grovkategoriserte dem inn i her-og-nå-samtaler og der-og-da-samtaler, som jeg gjorde rede for i teorikapittelet. Videre prøvde jeg å dele inn samtalene i underkategorier med utgangspunkt i teorien i teorikapittelet. Utfordringene med dette var at en og samme samtale inneholdt flere av elementene fra teorien og dermed ikke lot seg kategorisere noe smalere enn grovkategoriene. I analysen fikk jeg likevel en viss innsikt i hvordan de teoretiske elementene; undring, narrativ, veiledning, filosofering, uttrykk for inntrykk og kunnskapskonstruksjon gjennom veiledet deltakelse, er gjeldende i de ulike samtalene. Dette vil jeg bygge videre på i drøftingen av funnen.

3.3 Metodekritikk

Bergsland og Jæger påpeker at "ingen metode er feilfri og det er viktig å være kritisk og reflekterende over egen metode og egne innsamlingsstrategier" (2014, s.80). I dette arbeidet ser man ofte på en metodes reliabilitet, validitet og generalisering. I forhold til kvalitative metoder, som jeg har valgt, er det derimot mer relevant å bruke begrepene troverdighet, bekrefitbarhet og overførbarhet. I tillegg vil jeg si noe om min forskerrolle.

Forskerrolle

I og med at jeg har brukt deltakende observasjon som innsamlingsstrategi føler jeg det er relevant å vurdere min egen forskerrolle. Ved bruk av deltakende observasjon har jeg to

roller; deltaker og observatør. Dette tolker jeg som positivt ved at det gir nær tilgang til feltet, men også en utfordring ved at det kan påvirke forskningen og dermed funnene. Dette var noe jeg tenkte over på forhånd. Som samtalepartner er man aktiv og det vil være umulig ikke å påvirke samtalen. Målet var dermed ikke å være nøytral, men å fremme samtalen uten at det blir unaturlig. I ettertid vurderer jeg materialet mitt slik at jeg i enkelte samtaler har vært veldig aktiv med barna, med spørsmål som påvirker samtalen i en viss retning, men som kanskje gir meg et rikere materiale. I andre samtaler er jeg mer tilbakeholden og lar barna styre samtalen. Dette tolker jeg som typisk for den reelle voksne i samtale med barn i barnehagen. Noen ganger påvirker vi samtalen i stor grad, mens andre ganger lar vi barna ta føringen. Jeg har en medvirkende forskerrolle, men jeg tolker det ikke slik at dette ødelegger forskningen da tanken bak oppgaven er å fremme mulighetene i barnas samtaler der den voksne er en påvirkende faktor.

Troverdighet

Begrepet troverdighet innen metodekritikk ser på om forskningen foregår på en tillitsfull måte og i hvor stor grad datainnsamlingen er pålitelig (Bergsland og Jæger, 2014, s.80). Jeg brukte båndopptaker i mine undersøkelser og innsamlingen vil dermed være meget pålitelig.

Samtalene som er transkribert vil være helt reelle. De samtalene jeg har skrevet om til praksisfortellinger vil være gjenfortalt med mine ord og kan dermed være påvirket av mine oppfatninger og tolkninger. Praksisfortellingene var en måte å fremheve det viktige i samtaler som var veldig lange, eller å gi et sammendrag av de ulike samtalene som foregikk over en viss tid. De er derimot skrevet med utgangspunkt i et materiale jeg kunne lytte til om og om igjen, som vil være en styrke for å få frem realiteten og troverdigheten.

Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om kvaliteten på forskningen og om den er relevant i forhold til det jeg ønsker å undersøke og om den kan bekreftes i annen forskning (Bergsland og Jæger, 2014, s.80). Jeg hadde kjennskap og en relasjon til barna jeg samtaler med i datamaterialet. Dette vil være en styrke ved at de er trygge på meg som samtalepartner og jeg kan lettere føre samtalen på deres premisser. Dette vil være likt andre samtalsituasjoner i barnehagen der barn og voksne stort sett er godt kjent med hverandre. Dette styrker bekreftbarheten til forskning gjort av samtaler mellom barn og ansatte voksne. Materialet vil være påvirket av de personligheter og kompetanse hos individene i de aktuelle barnegruppene. Forskning i et lignende prosjekt med en annen barnegruppe vil dermed ikke automatisk kunne bekrefte samme resultat og

forståelse. Det at jeg har samlet informasjon fra tre ulike grupper vil derimot gi en bredde i personlige trekk som igjen styrker oppgavens bekreftbarhet.

Overførbarhet

Overførbarhet ser på om tolkningen av en undersøkelse kan gjelde i andre sammenhenger (Bergsland og Jæger, 2014, s.80). Undersøkelsene jeg har gjort er av kvalitativ metode og har et relativt lite utvalg. På bakgrunn av dette tolker jeg ikke tolkningen av undersøkelsen som forskningsmessig overførbar. Som tankeredskap kan det derimot ha verdi for både barnehager og andre arenaer der voksne samtaler med barn, for eksempel hjemme, i skolen og i organiserte fritidsaktiviteter. Gjennom mine tolkninger presenteres et perspektiv på hverdagssamtalen som læringsarena. Her kan andre hente inspirasjon og bli mer bevisste rundt betydningen av temaet.

3.4 Etiske retningslinjer

I forskning og feltundersøkelser har forskeren et etisk ansvar i behandling av personopplysninger. I følge Bergsland og Jæger (2014, s.83) er det tre hovedprinsipper som er viktig å tenke på:

Informert samtykke

I forkant av observasjonene sendte jeg ut informasjonsbrev til foreldrene til alle barna på avdelingene med barn fra 3-6 år. I dette brevet informerte jeg om hva jeg skulle undersøke, hvordan jeg skulle gjøre det og hva det skulle brukes til. Jeg ba også om deres samtykke i at deres barn var til stedet under observasjonene. De ansatte i barnehagen informerte jeg kun muntlig da de ikke ville være utgangspunkt for observasjonene.

Konfidensialitet

Opgaven inneholder ingen sensitive eller personlige data som kan avsløre barnehagens eller barns identitet. Alt er anonymisert og barna har fått fiktive navn i det transkriberte materialet. Lydopptaket ble aldri overført til pc og er slettet etter transkribering.

Konsekvenser

Jeg ser ingen negative konsekvenser av undersøkelsene jeg gjorde i barnehagen. Det ble en del oppmerksomhet rundt det fra personalgruppen og flere ønsket å høre om hva som var tema for oppgaven og hva jeg ønsket å undersøke. En mulig konsekvens av dette er en større bevissthet rundt temaet og at mitt fokus på samtalen i uterommet kan smitte over på andre som fikk høre meg fortelle om det. Styrer i barnehagen viste stor interesse og fikk lese enkelte transkriberte samtaler. Tilbakemeldingen fra henne var at dette var noe hun ønsket å bruke på

personalmøter, som eksempel for de ansatte i forhold til hva som er mulig å få barna til å tenke og reflektere over, om de voksne har fokus på det.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I analysen av datamaterialet delte jeg samtaler inn i de to grovkategoriene her-og-nå samtaler og der-og-da samtaler. Jeg vil her presentere to samtaler fra hver kategori og drøfte læringspotensialet i lys av teorien i teorikapittelet for å kunne gjøre meg opp noen tanker rundt problemstillingen;. *Hva kan hverdagssamtalen mellom barn og voksne i uterommet bety for barns utvikling av kunnskap på ulike områder?*

Materialet i funnene presenteres gjennom praksisfortellinger og transkripsjon. Her er har jeg tatt i bruk fiktive navn og transkripsjonsspråk.

4.1 Her-og-nå samtalen

Samtale 1

Samtale 1 er en transkribert samtale mellom meg og 3-åringene Rune og Ida.

(Vi er på tur til bekken da vi går forbi et berg med istapper)

Meg: *Men dere, se hva som er her. Hva er det?*

Rune: *Eh=, is.*

Meg: *Is ja.*

Rune: *Ja, på stenene.*

Meg: *På stenene ja. Hvorfor er det det?*

Rune: *Derfor 'derfor det var kaldt.*

Meg: *Det var kaldt ja.*

Rune: *Da blir det bare is.*

Meg: *Ja vannet blir til is. Skal vi gå å kjenne på det?*

Ida: *Nei.*

Meg: *Ikke det?.. Men du trenger ikke om du ikke har lyst.*

Rune: *Jeg vil det. (Klatrer over snøskavlen og bort til berget med is).*

Meg: *Ja.*

(Jeg blir stående igjen ved siden av Ida mens Rune klatrer over snøskavlen og bort til berget med is).

(...10,0)

Meg: *(Spør Ida på nytt) Skal vi gå å kjenne på det?*

Ida: *Ja= (ivrig).*

(Barna løsner istappene og putter dem i munnen).

Meg: *(Ser på Rune) Hva skjer når du putter den i munnen?*

Rune: *Blir den is da?*

Meg: *Når du putter den i munnen. Hva skjer da?*

Rune: *Smelter. (høy stemme)*

Meg: *Den smelter ja.*

Rune: *Mmhmm.*

Meg: *Hvorfor smelter den?*

Rune: *Fordi 'fordi 'da blir den til vann.*

Meg: *Ja. Men hvorfor blir den til vann når vi putter den i munnen?*

Rune: *Hvorfor?*

Meg: *Skal jeg fortelle dere det?*

Rune: Mmhmm.

Meg: Fordi inni munnen er det så varmt at isen smelter.

I denne samtalen møter vi Ida og Rune som tar i bruk alle sine sanser i møte med naturelementet is. Ida er litt skeptisk i begynnelsen, men etter hvert uttrykker de begge iver ved forslaget om å gå bort å kjenne på isen. Dette ser jeg i sammenheng med Kibsgaard (2013) sine tanker om at naturelementene pirrer barns nysgjerrighet og motiverer dem til utforskning. Barna ser, kjenner og smaker på isen og får en opplevelse Buuas (2009) kaller "den sanselige dannelsens kunnskapsvei i naturens ustrukturerte læringsrom". Buuas presenterer dette utsagnet i forhold til barns opplevelser i naturen generelt men hvilken rolle spiller samtalen som foregår parallelt?

Samtalens emne er inspirert av sanseuttrykkene fra istappene som er tilgjengelig i øyeblikket, altså her-og-nå. Dette kjennetegner det Høigård kaller en her-og-nå samtale. Det er meg som voksen som styrer denne samtalen og jeg stiller barna spørsmål som hva vi ser, hva skjer og hvorfor skjer det. Disse spørsmålene får barna til å tenke seg om og de kommer frem til noen svar. Ved første øyekast kan det virke som det kun er jeg som undrer meg i denne situasjonen da det er jeg som kommer med de undrende spørsmålene. Jeg tolker derimot samtalen slik at spørsmålene vender barnas oppmerksomhet mot det vi observerer rundt oss, altså det de sanser, og at deres undringsprosess starter der. Denne tolkningen har utgangspunkt i Juell og Norskog (2006) sin teori om at observasjon skaper undring. Runes stemme blir mye høyere da han svarer på hva som skjer med istappen i munnen. Dette tolker jeg som et uttrykk av iver og den undrende følelsen som jeg i teorien blant annet beskriver som overraskelse og beundring. Kanskje ble han bevisst sin egen kunnskap rundt et fenomen og overrasket da dette var noe han ikke hadde tenkt over før. Sammen med meg, som er en mer erfaren samtalepartner, kommer barna frem til noen sammenhenger i denne samtalen. Dette kan jeg knytte opp mot Gjems (2009) som beskriver hvordan kunnskap blir konstruert i et sosialt fellesskap der kunnskap og erfaringer deles. I denne prosessen fremhever hun viktigheten av at barna er aktivt deltakende og redskaper tas i bruk. I samtalen med Rune og Ida deler vi kunnskap ved hjelp av ord og uttrykk, som Gjems (2009) betegner som et auditivt redskap i kunnskapskonstruksjonen. Her deltar barna ved at de deltar i samtalen. Vi tar også i bruk visuelle redskaper som da jeg åpner munnen og viser dem isen som har smeltet til vann.

Kunnskapen som konstrueres i denne samtalen handler om hvordan vann blir til is når det er kaldt og smelter til vann igjen når det blir varmt. På "kunnskapsveien" som Buuas snakker om

kan samtalen være et hjelpemiddel eller formidler som Gjems (2009) kaller det. Hun beskriver ord og uttrykk som formidler mellom oss og omverden og det som hjelper oss til å forstå og oppleve den som meningsfull. I samtalen over spør jeg hvorfor det er is på berget og Rune svarer at det er fordi det er kaldt. Da jeg gjentar hans resonnement om at det er fordi det er kaldt sier han: "Da blir det bare is". Vi snakket om at det var is fordi det var kaldt og da snur han det og forklarer at når det er kaldt blir det bare is. Dette kan jeg tolke som en måte å gjøre fenomenet mer forståelig for seg selv på.

I samtalen med Rune og Ida er jeg som samtalepartner mer erfaren i forhold til tema. Da barna selv ikke klarte å beskrive hvorfor isen ble til vann da vi puttet den i munnen, kunne jeg fortelle dem det. På denne måten kommer jeg med en forklaring på fenomenet og jeg kan knytte samtalen til begrepet "veiledet deltakelse" der barnet, ved hjelp av en mer erfaren samtalepartner, bygger bro fra nåværende til fremtidig kunnskap (Gjems, 2009).

Samtale 2

Samtale 2 er en samtale gjenfortalt som praksisfortelling. Samtalen er mellom meg og 3-åringene Frode og Tiril.

Vi er undervis på tur og går langs en gangvei i landlige omgivelser. – Oij, så langt, utbryter Tiril mens hun ser over rekkverket. – Langt ned, spør jeg, -Ja, svarer hun, - Det er bratt der ja, sier jeg, - Ja, sier hun. Vi står en stund og ser på landskapet nedenfor rekkverket. – Det treet der tror jeg er gammelt, se hvor tykk stammen er, sier jeg og peker på et av trærne. – Ja da tror jeg det er gammelt, svarer Tiril. De andre barna kommer bort og lurer på hva vi gjør. – Vi ser på treet som har så tykk stamme, forklarer jeg. – Hva tror dere har skjedd med det treet da, spør jeg og peker på et knekt tre der øvre del henger ned mot bakken. – Det datt, svarer Frode, – Ja, sier jeg. - Ja, det var så sterk vind, foreslår han, - Tror du det, det kan hende, svarer jeg, - Eller en sterk fugl, sier han, - Oij, det må være en sterk fugl, sier jeg. – Ja en stor fugl spiser en liten fugl, sier Tiril, - Ja, svarer jeg. – Eller en larve, sier hun, - Eller en larve ja, svarer jeg. – Men tror du fuglen finner larver nå på vinteren, spør jeg, - Nei, svarer hun. - Men hva kan fuglene spise nå da, spør jeg, - Frø, svarer Frode, - Fuglefrø, presiserer Tiril. – Ja hvor de får frø fra, spør jeg, - Åååå, sier Frode, - Mamma, svarer Tiril. – Ja bruker dere legge ut til fuglene Tiril, spør jeg og ser på henne, - Ja og fuglene spiser potet også, svarer hun. – Gjør den det, har du prøvd, spør jeg, - Jaa, sier hun

Denne samtalen handler om det barna ser over rekkverket. Dette er som i samtale 1 et sanseinntrykk fra elementer tilgjengelig her-og-nå og på bakgrunn av Høigård (2013) sin teori om her-og-nå samtalen tolker jeg denne samtalen som innenfor den kategorien.

Samtalen starter med Tiril som uttaler "oij, så langt ned". Ordet "oij" i dette utsagnet tolker jeg som uttrykk for en følelse av overraskelse eller at hun ser noe hun synes er uvanlig eller utrolig. Disse følelsene er i teorikapittelet med å beskrive følelsen av undring. Jeg kan med

bakgrunn i dette tolke utsagnet hennes som et undrende uttrykk over det hun ser. Uterommets naturelementer er som i samtale 1 det som inspirerer til undring og viser sin relevans som rom. Samtalene skiller seg derimot fra hverandre i hvordan de utvikler seg.

I samtale 1 kom barna frem til klare svar som jeg tolket som kunnskapskonstruksjon gjennom veiledet deltakelse. I denne samtalen stilles det derimot flere svar enn spørsmål og barna kommer med ulike forslag som forklaring på samme fenomen. Frode foreslår først at det er sterk vind som har gjort at treet falt, deretter at det skyldes en sterk fugl. Det å problematisere og utfordre egne oppfatninger betegner jeg i teorien som kjennetegn på filosofi. Her ser jeg sammenhenger med Frode som utfordrer sitt første forslag med et annet. Schieldrup og Olsholt (2011) mener at vi filosoferer når vi setter ord på undring og stille undrende eller undersøkende spørsmål. I denne samtalen undrer barna seg over treet som er falt og søker svar på spørsmålet om hvorfor det har falt. Frode sine uttrykte tanker i forhold til dette tolker jeg som filosofering, da det har bakgrunn i et undrende og undersøkende spørsmål og ved at han utfordrer sin egen førsteoppfatning. Selv om samtalen inneholder filosofi er jeg usikker på om jeg ville kategorisert dette som en filosofisk samtale, da de filosofiske kjennetegnene ikke er like klare i resten av samtalen.

Etter Frode sitt forslag om at det kunne ha vært en fugl som gjorde at treet falt, endrer samtalen seg. Temaet endres og i sammenheng med det også formen. Barnas filosofering går mer over i klare svar der jeg ser likheter med samtale 1 hvor kunnskapskonstruksjonen var sentral. Skiftet skjer ved en assosiasjon Tiril får av Frode sin kommentar om en stor fugl. Hun utbryter "store fugler spiser små fugler" og like etter "eller larver". Her deler Tiril konkret kunnskap om hva fugler spiser. Videre påvirkes samtalen av meg, som mer erfaren samtalepartner, ved at jeg minner barna på vinteren som årstid og får dem til å undre seg over tilgangen til larver da. Her problematiseres Tirils oppfatning og den filosofiske formen kommer delvis tilbake selv om barna kommer med veldig konkrete svar. Barna drar også inn egne erfaringer i samtalen. På spørsmål om hvor fuglene kan finne fuglefrø om vinteren svarer Tiril "Mamma". Dette tolker jeg som et uttrykk for en erfaring der mamma har lagt ut frø til fuglene. Tiril selv bekrefter også dette i siste replikk.

Denne samtalen har innspill av veiledet deltakelse, men sammenlignet med samtale 1 er barna her mer selvstendige i sin undring som kanskje kan være en grunn til at filosofien kommer

mer til uttrykk. I samtalen deles både kunnskap og erfaringer. Dette er som nevnt i samtale 1, slik barn konstruerer kunnskap i følge Gjems (2009).

4.2 Der-og-da samtalen

Samtale 3

Samtale 3 er en transkribert samtale. Her møter vi Fredrik 5 år som forteller meg om en konflikt han har hatt med noen av de andre.

(Vi befinner oss ute i barnehagen, snart klar til å gå på tur. Jeg samtaler med både voksne og barn. Tre gutter holder på ved dissestativet og jeg kommuniserer om den kommende turen med to av dem da jeg hører den tredje si navnet mitt og noe mer som jeg ikke fanger helt opp. Jeg går bort til han og spør hva han sier og om han kan fortelle meg det en gang til).

Fredrik: Han ertet meg og de ertet meg (peker først på gutten i dissa ved siden av og deretter bort på noen gutter lengre bort).

Meg: Da dere lekte på andre siden?

Fredrik: Nei, her.

Meg: Syns du det ble ekkelt?

Fredrik: Mmhmm, de kalte meg blodmonster.

Meg: Gjorde de det, det var ikke noe fint å si. Tullet de med deg?

Fredrik: Nei, jeg var ikke med på leken en gang.

Meg: Fortalte du dem det? At du ikke var med på leken?

Fredrik: Jeg fortalte det til de voksne, men de ville ikke hjelpe.

Meg: Ville de ikke? Hva sa de da?

Fredrik: De sa ingenting.

Meg: Kanskje de ikke hørte hva du sa?

Fredrik: Jo de gjorde det.

Meg: Det var dumt. Men vi skal ha det koselig på tur likevel, sant?

Fredrik: Nei.

Meg: Nei?

Fredrik: Jeg vil ikke.

Meg: Hvorfor?

Fredrik: Nei.

(De andre er stilt opp og den fremste voksne åpner porten og begynner å gå. Jeg strekker ut hånda mot Fredrik som kommer bort og tar den og vi følger etter de andre).

Fredrik: Jeg hater Marius og Helge fortsatt. Nå er ikke vi venner lengre.

Meg: Men du, det er jo slik at venner krangler av og til og da kan man si litt dumme ting.

Fredrik: Men de visste at jeg ikke var med på leken.

Meg: Har du snakket med dem om dette? Vet de at du er litt lei deg?

Fredrik: Ja de så det. Og jeg følte meg helt alene i mørket.

Meg: Huff.

Fredrik: Og nå har jeg ingen venner.

Meg: Men du, det er jo slik at venner krangler av og til og kan være dumme med hverandre men så blir man venner igjen. Så kanskje vi skal prøve å fikse dette i løpet av turen. Så blir det bra igjen og dere kan leke og kose dere i skogen.

(Vi går stille en liten stund).

Meg: *Vi må bare fortelle dem hvordan du føler det for jeg tror ikke de vil at du skal være trist.*

(Vi fortsetter å samtale om andre ting og da vi kommer frem til turmålet roper en av guttene han hadde kranglet med navnet hans).

Meg: *Ser du at han har lyst å leke sammen med deg nå?.*

Fredrik: *Ja.*

Meg: *Jeg tror ikke han skjønnte hvor lei seg du ble i sted.*

Fredrik: *Kanskje jeg kan snakke til han og si hvor lei meg jeg ble.*

Meg: *Ja gjør det.*

(Han løper av sted og ikke lenge etter er leken i gang).

Denne samtalen har utgangspunkt i en opplevelse som har skjedd og på bakgrunn av Høigård (2013) sin teori om der-og da samtalen tolker jeg denne samtalen som innenfor den kategorien. Fredrik har hatt en konflikt med noen av de andre guttene og er lei seg på grunn dette. Han starter med å fortelle at de ertet han og ved hjelp av spørsmål forteller han om opplevelsen i forhold til både hva som skjedde og hva han følte. Denne fortellingen kan jeg knytte til begrepet narrativ. Gjems (2007) forklarer et barns narrativ som "en muntlig presentasjon av en hendelse eller erfaring som barnet selv har opplevd, observert eller diktet opp". I denne samtalen handler narrativet om noe Fredrik har opplevd. Gjems påstår at barn kan lære mye om seg selv og den sosiale verden gjennom narrativer. Jeg skal nå se nærmere på dette.

Fredriks narrativ kan tolkes som et uttrykk for følelsene han hadde i den aktuelle situasjonen. Her er vi kommet inn på uttrykk for inntrykk som Gjems (2007) ser på som en måte å gjøre opplevelser forståelige og håndterbare. Fredrik uttrykker mye frustrasjon i samtalen, men ved å fortelle om det kan det kanskje hjelpe han å bli kvitt noe av denne frustrasjonen. Ved å forstå bedre hva som skjedde og hvorfor de skjedde kan følelsene hans rundt opplevelsen kanskje endres og han kan se situasjonen i et nytt lys, både i forhold til egen atferd og de andre guttenes.

I teorikapittelet viser jeg til Olsholt (2008) som gjør rede for sjangeren veiledningssamtalen. Denne sjangeren har bakgrunn i en veiledningspedagogikk der det sentrale er "å hjelpe samtalepartnern (barnet) til en rikere og samtidig mer nyansert opplevelse av sin egen person og situasjon" (Olsholt, 2008). En veiledningssamtale beskriver han deretter ut ifra dette som å "hjelpe barnet til å hjelpe seg selv".

I samtalen med Fredrik stiller jeg spørsmål som får han til å utdype og bygge videre på narrativet. Spørsmålene fungerer også som forslag til forklaringer på det som skjer. Et eksempel er da jeg spør om han fortalte guttene at han ble lei seg. Dette tolker jeg som en mulighet for Frederik til å se guttenes perspektiv. Svarene Fredrik kommer med tolker jeg derimot som veldig avvisende i forhold til at situasjonen kan ha ulike perspektiver. Han er bestemt på at den voksne hørte hva han sa, men ikke ville gjøre noe og at guttene visste at han ikke var med på leken, men fortsatte likevel. Dette kan tyde på at samtalen ikke gir han en mer nyansert opplevelse av situasjonen. Siste del av samtalen gir meg derimot motsatt oppfatning. En av guttene roper på Fredrik og da det går opp for han at guttene fortsatt vil leke med han, foreslår han selv å fortelle dem hvor lei seg han hadde vært over det som skjedde tidligere. Bakgrunnen for dette forslaget kan jeg tolke som en forståelse av at guttene ikke hadde ment å såre han. Denne forståelsen kan jeg knytte til det Olsholt (2008) betegner som en mer nyansert opplevelse av egen situasjon. I begynnelsen av samtalen er Fredriks replikker veldig korte og jeg tolker dem som bestemte, sinte og lukkede. Dette står i kontrast til replikken i siste del der han foreslår å samtale med guttene og deretter løper etter dem. Det har altså skjedd en utvikling i løpet av samtalen. Dette kan tyde på at samtalen som utviklet seg rundt Fredriks narrativ, er det Olsholt (2008) beskriver som en veiledende samtale der barnet får "hjelp til å hjelpe seg selv". Fredrik får erfaring med at andre ikke alltid har samme perspektiv på en situasjon som han selv. Dette er et sentralt kjennetegn på narrativ praksis og viser sin relevans som viktig sosial læringsarena.

Samtale 4

Samtale 4 er en transkribert samtale mellom meg og 3-åringene Rune og Ida som vi møtte allerede i samtale 1.

(Vi er akkurat gått ut porten til barnehagen og går nå langs veien. Jeg holder Rune og Ida i hånden).

Rune: At du 'at jeg har vært på tannlegen i morgen. Da fikk jeg en sprettball.

Meg: Har du vært--

Rune: Til tannlegen. Da fikk jeg en sprettball.

Meg: Åååå, det var sikkert fordi du var så flink til å gape opp.

Rune: Ja det var en premie.

Meg: Det var en premie ja.

Rune: Ja.

Meg: Ja. Hadde du noen hull?

Rune: Bare ett.

Meg: Ett hull.

Rune: Og de fikset det. Hullet.

Meg: *Han fikset det ja. Flink til det tannlegen,*
 Rune: *Nei jeg var flink.*
 Meg: *(ler) Du var flink ja. Men var ikke tannlegen også flink?*
 Rune: *Jooo.*
 Meg: *(Henvender meg til Ida) Har du vært til tannlegen før Ida?*
 Ida: *Ja=*
 Rune: *Men du= (ser på meg)*
 Meg: *Vent litt Rune, må vi høre på Ida også.*
 Ida: *Da fikk jeg prikk her (peker på den ene overarmen sin).*
 Meg: *Prikk?*
 Ida: *Ja og det var kjempe vondt.*
 Meg: *Kanskje det var når du var til legen. For tannlegen—*
 Ida: *Nei doktormann (ivrig).*
 Meg: *Til doktormann ja. Du skjønner at tannlegen ser bare på tennene og det som er i inne i munnen---*
 Ida: *Ja=*
 Meg: *mens doktoren ser på resten av kroppen.*
 Ida: *Ja=*

I denne samtalen handler emnet om opplevelser som barna har hatt og dette definerer Høigård (2013) som kjennetegn på en der-og-da samtale. Rune forteller om når han var hos tannlegen og fikk en sprettball. Dette er en muntlig presentasjon av en hendelse som Rune har opplevd selv og går dermed innenfor det Gjems (2007) betegner som et barns narrativ. Jeg er samtalepartner og ved hjelp av spørsmål fra meg bygger vi videre på dette narrative. Etter hvert får Ida også delta. Gjems (2007) skriver at barn ofte vil koble seg på hverandres narrativ og komme med innspill. I denne samtalen kommer Ine med innspill ved hjelp av et direkte spørsmål. Hun kommer med egne erfaringer i forhold til stikkordet tannlege. Hun forteller at hun fikk prikk og at det gjorde kjempevondt. Det foregår en tolkning av meg som samtalepartner og jeg oppfatter at hun muligens forveksler tannlege med vanlig lege. Da jeg tar initiativet er Ida selv med på å rette opp denne forvekslingen. Dette fører samtalens tema over på forskjellen mellom tannlege og lege.

Både Rune og Ida får gitt uttrykk for egne opplevelser i denne samtalen. Dette kan som Fredriks narrativ i samtale 3, tolkes som uttrykk for inntrykk (Gjems, 2007). Gjems fremhever hvordan et uttrykk kan gjøre inntrykket mer forståelig. Her ser jeg sammenheng til Ida som forteller at hun fikk prikk på armen. Dette uttrykte hun i forhold til spørsmål om hun har vært hos tannlegen, men kort tid etter avbryter hun min forvirring og uttaler ivrig "doktormann". Hun blir oppmerksom på at sin egen fortelling ikke handlet om tannlege men om lege. Her kan uttrykket ha vært et hjelpemiddel til å se denne sammenhengen, eller den manglende sammenhengen til Runes narrativ. Når barn lytter til hverandres narrativ får de i følge Gjems

(2007) innsikt i hverandres oppfatning av omverden. Ida får høre om Rune sin beskrivelse av opplevelsen hos tannlegen og Rune får høre om Ida sin opplevelse hos legen. Forutsett at de lyttet til hverandre fikk barna i denne samtalen erfaring med at de har ulike erfaringer og ulike oppfatninger av disse erfaringene. Dette tolker jeg som et eksempel på Gjems (2007) sin teori om barns narrativ der barn kan utvikle forståelse for at mennesker de møter kan ha ulike erfaringer og opplevelser fra dem selv. Med utgangspunkt i dette viser også denne samtalen sin relevans som sosial læringsarena.

Samtalen har også et lite innspill av kunnskap som deles. Her er det jeg som samtalepartner som deler kunnskap om forskjellen på en lege og en tannlege. Gjems (2009) fremhever betydningen av barnas aktive deltakelse får å kunne konstruere kunnskap. I denne samtalen er barna først og fremst lyttende deltakere til den kunnskapen jeg deler og jeg er dermed usikker på om og i hvor stor grad de fanget opp kunnskap fra dette.

4.3 Uterommets rolle

Uterommets rolle i samtaler under kategorien her-og-nå samtaler har jeg drøftet underveis. Her var naturelementer som inspirasjon til undring sentralt, der sanseinntrykkene både startet og drev samtaler fremover. I der-og-da samtaler har uterommet ikke denne rollen da denne samtalen ikke nødvendigvis handler om ting som er til stede, men heller erfaringer eller opplevelser som har skjedd eller skal skje (Høigård, 2013). Spiller uterommet som arena likevel en rolle i disse samtaler?

I teorikapittelet gjør jeg rede for det særegne med uterommet i forhold til tid og rom. Her er Kibsgaard sine tanker sentrale. Tiden i uterommet kan oppleves annerledes for både voksne og barn. Kibsgaard (2014) kommer frem til at utetiden inneholder færre avbrudd av praktiske gjøremål eller nye momenter på dagsplan og at når barna erfarer dette gir de seg hen til lek og fortelling i større grad. Både samtale 3 og 4 foregår i uterommet, underveis på tur. Her har jeg som voksen ingen andre oppgaver enn å være sammen med barna. Det er ingen kopper som skal vaskes eller mat som skal lages. Barna har min fulle oppmerksomhet og kanskje er dette med på å gi dem mulighet til å komme med sine verbale uttrykk. Kibsgaard (2014) sier at barnas stemme får plass i uterommet. Uterommets rolle i samtale 3 og 4 kan jeg tolke på denne måten, altså at den gir plass til barnas stemme og styrker barnas mulighet for å uttrykke seg.

5. Avslutning

Problemstillingen min var: *Hva kan hverdagssamtalen mellom barn og voksne i uterommet bety for barns utvikling av kunnskap på ulike områder?* Jeg har gjennom drøfting av funnene, i lys av teori, kommet frem til noen sammenhenger. Her har jeg tatt utgangspunkt i her-og-nå samtalen og der-og-da samtalen, som betegner to former av hverdagssamtalen.

I her-og-nå samtalen spiller uterommet en klar rolle som inspirasjon til undring. Dette påvirker disse samtalerne ved at barna parallelt får konkret erfaring med samtaletema gjennom sine sanseinntrykk. Når de uttrykker seg gjennom samtalen kan dette være en mulighet til å gjøre inntrykkene mer forståelige. Slike samtaler gir gode muligheter for barna til å se sammenhenger i den fysiske omverden de befinner seg i, og konstruere kunnskap om området sammen med andre. I mine to utvalgte samtaler handlet samtale 1 om kunnskap innen området is, vann og hvordan temperaturen påvirker hvilken form vi får. Samtale 2 ga erfaring med den filosofiske tankegangen. Den kan hjelpe barna til å videreutvikle sin nåværende kunnskap på mange områder, ved at de lærer å stille spørsmål både ved egne og andres oppfatninger.

I der-og-da samtalen spiller uterommet en rolle ved at det gir barna et rom med frihet til å uttrykke sine tanker til tilstedeværende voksne som har tid til å lytte. Denne samtalen kjennetegnes av barns narrativ der de gir et bilde av hvordan de oppfatter verden og erfarer at andre kan oppfatte den annerledes. Gjennom veiledning fra samtalepartner kan denne samtalen gi et godt utgangspunkt for å ta andres perspektiv og styrke sin egne sosiale kompetanse. Samtalene jeg har valgt ut gir eksempler på nettopp dette.

Jeg føler at jeg har belyst problemstillingen min godt. Hverdagssamtalen mellom barna og voksne i uterommet har gode muligheter til å styrke barnets kunnskaper på ulike områder og er dermed av stor betydning som læringsarena. Jeg skulle i denne oppgaven ikke fokusere på voksenrollen, men i løpet av prosessen har jeg likevel gjort meg noen erfaringer. Kort sagt er min oppfatning at denne rollen er den faktoren som i størst grad vil påvirke om samtalen blir en god lærings situasjon eller ikke. Voksenrollen i samtale med barn i uterommet virker som et tema det hadde vært interessant å forske mer på. Arbeidet med bacheloren har på denne måten avdekket en del sammenhenger som jeg gjerne skulle undersøkt nærmere.

Voksenrollen er et eksempel og hvordan de ulike alderstrinnene fra 3-6 år preger samtalerne på

ulik måte, er et annet. I mitt materiale av her-og-nå samtaler var det 3-åringenes som jeg fant mest innholdsrike og interessante. Der-og-da samtaler hadde derimot mye rikere narrativ fra 5-åringen enn 3-åringen. Dette gjør meg nysgjerrig på å finne ut mer om hvilken betydning alder kan ha i forhold til form, innhold og læringsaspektet i samtaler.

I innledningen aktualiserer jeg samtalen med barn i lys av et nyere barnesyn og fokus på barns medvirkning. Denne prosessen har vist meg en tydelig sammenheng, der samtaler med barn som likeverdige individ, kan være en god måte å legge til rette for og styrke barns medvirkning. Ved å fremme barnas stemme i samtalen fremmer man også deres tanker og meninger, som igjen kan gi et innsyn i hva som interesserer dem. Her har jeg gjennom denne oppgaven vist gode muligheter ved å bruke uterommet som arena. Fokus på hverdagssamtalen mellom barn og voksne i uterommet ser jeg dermed på som et godt utgangspunkt til å ta hensyn til barns medvirkning i barnehagehverdagen.

Gjennom mitt arbeid med oppgaven, har jeg fått en bredere forståelse for hva hverdagssamtalen med barn kan handle om og hvordan samtalen kan ha betydning for barns utvikling av kunnskap på mange områder. I innledningen viste jeg til Gjems (2008) som påpeker at hverdagssamtalen er de pedagogiske situasjonene som får minst oppmerksomhet i forskning og praksis. På bakgrunn av dette, var målet mitt med oppgaven å fremme hverdagssamtalen som læringsarena. Jeg har hatt samtaler og refleksjon med andre underveis i prosessen og håper slik å ha skapt mer oppmerksomhet rundt temaet. Mitt skriftlige resultat, i form av denne oppgaven, kan videre være med å sette fokus på verdien av hverdagssamtalene i barnehagen.

Litteraturliste

- Amundsen, H. (2013). *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2014, november 26). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* [Redaksjonellartikkel]. Hentet 15. februar 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bergsland, M., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? : en studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Gjems, L. (2008) *En samtale i barnehagen er ikke bare en samtale*. Artikkel i Utdanningsforbundets tidsskrift Første steg, publisert i november desember 2008. Hentet 15. februar 2016, fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/F%C3%B8rste%20steg/FS%204-08/Fs_4_08_Gjems.pdf
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap : sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Fagbokforlaget.
- Hagen, T. L., og Sæther, M. (2014). *Kreativ ute*. I Hagen, T. L. *Kreativ ute*. (s. 13-27) Bergen: Fagbokforlaget, cop. 2014.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : Muntlig og skriftlig* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Juell, E., & Norskog, T. (2006). *Å løpe mot stjernene : Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kibsgaard, S. (2014). *Uterommets muligheter for barns fortelling og undring*. I Hagen, T. L. (red.) *Kreativ ute*. (s. 146-161). Bergen: Fagbokforlaget, cop. 2014.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2006). (Revidert utgave, 2011.) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Schjelderup, A.B., Olsholt, Ø. (2011). *Introduksjon til filosofering med barn*. Hentet 27. april 2016, fra <http://www.buf.no/les/artikler/?page=introkurs>

Olsholt, Ø. (2008). *Filosofiske samtaler i barnehagen : å ta barns tenkning på alvor*. Kommuneforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykke

TIL

Forespørsel om uformell observasjon i forbindelse med bacheloroppgave

Jeg er en 24 år gammel jente som studerer siste året på barnehagelærerutdanningen på Dronning Mauds Minne høyskole. Jeg skal skrive en bacheloroppgave om temaet *Hverdagssamtalen mellom barn og voksne i uterommet* og ønsker i denne forbindelse å være med (avdelingsnavn) på tur i uke 7 og 8. Jeg vil gjennomføre uformelle observasjoner der jeg er sammen med barna som vanlig og utforsker de samtalen som oppstår mellom oss. Jeg ønsker å bruke lydopptak for å kunne gjengi samtalene skriftlig i ettertid og bruke dem i min oppgave som eksempler. Dette lydopptaket er altså kun til mitt eget bruk og vil slettes når oppgaven er skrevet. I selve bacheloroppgaven vil alt anonymiseres, ikke en gang barnehagens navn vil være med.

Håper på positivt samtykke.

Oda Norum

Jeg samtykker at mitt barn/jeg er til stedet under uformell observasjon med lydopptak

.....

Underskrift foreldre/ansatt