

Voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner i barnehager

En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling
mellom barn under tre år

Ellen Os

Avhandling for graden ph.d.
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO
2019

© Ellen Os, 2020

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 314*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadsgaard Utigard.
Grafisk produksjon: Representralen, Universitetet i Oslo.

Sammendrag

Voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner i barnehager. En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år.

Avhandlingen er skrevet innenfor fagområdet pedagogikk, barnehagepedagogikk. Med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver undersøkes ansattes mediering av jevnaldringsrelasjoner mellom barn under tre år på småbarnsavdelinger.

Hovedproblemstillinger er:

- I hvilken grad medierer voksne de yngste barnehagebarnas jevnaldringsrelasjoner i frilek og under måltider?
- Hva er innholdet i voksnes mediering og hvordan kommer medieringen til uttrykk?
- Hvordan kan forskjeller i voksnes mediering av barnas jevnaldringsrelasjoner knyttes til felles fokus mellom barna like etter voksnes involvering?

Undersøkelsen er en observasjonsstudie på ni småbarnsavdelinger. Data har blitt innhentet gjennom video-opptak i frilek og måltider.

Undersøkelsens hovedfunn:

- Mediering av de yngste barnehagebarnas jevnaldringsrelasjoner er en del av hverdagslivet på småbarnsavdelinger og er et spesifikt aspekt ved samspillet mellom voksne og barn.
- Medieringen kommer særlig til uttrykk gjennom voksnes involvering i barnas lek, synliggjøring av barna overfor andre barn og regulering av barnas jevnaldringssamspill.
- Medieringen er i stor grad rettet mot enkeltbarn og ikke mot grupper av barn.
- Medieringen utfordrer i begrenset grad barna til mestring innenfor deres nærmeste utviklingssone.
- Lekende og vedvarende mediering rettet mot grupper av barn og som gir rom for barnas deltakelse, ser ut til å støtte barnas samspill i øyeblikket.

Undersøkelsen bidrar til økt kunnskap og bevissthet om hvordan ansatte støtte relasjoner mellom småbarn for å bidra til barnas fellesskap og læring.

Summary

Staff's mediation of peer-relations in early childhood education and care. A study of staff's contributions to interactions between children under the age of three.

This thesis is written within the field of Education, Early Childhood Education. The staff's mediation of peer relations between children under the age of three in toddler groups is examined from a socio-cultural perspective.

Research questions:

- To what extent do caregivers mediate peer relations among the youngest children during free play and meals?
- What is the content of caregivers' mediation, and how is this mediation expressed?
- How can differences in caregivers' mediation of peer relations be related to children's shared focus with peers immediately following caregiver involvement?

The study is an observational study in nine toddler classrooms. Data were collected through video-observation during free play and meals.

The main findings are:

- Mediation of the youngest children's peer relations in ECEC centers is part of everyday life in toddler classrooms and a specific aspect of the interaction between caregivers and children.
- This mediation is expressed, in particular, through caregivers' involvement in children's play, through their drawing of children's attention to their peers, and through regulation of children's peer relations.
- Mediation primarily addresses individual children rather than groups of children.
- Caregivers' mediation only to a limited extent challenges children's mastery within their zone of proximal development.
- Playful and persistent mediation directed toward groups of children while providing space for children's participation seems to support children's moment-by-moment interactions with each other.

The study contributes to a more in-depth understanding and awareness of how caregivers can support peer relations between children in order to contribute to children's sense of togetherness and to their learning.

Forord

Mitt ph.d. prosjekt var en del av prosjektet «Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til tre års alder» («Omsorgsprosjektet»). Det startet i 2005 og ble avsluttet i 2011. I tiden som har gått siden oppstart, har arbeidet med å fullføre mitt prosjekt periodevis stanset opp av flere grunner. Den ene var nye forskningsoppgaver gjennom prosjektet «Blikk for Barn». Men også livet tar sine vendinger og gir ingen andre valg enn å være i det.

Det er mange mennesker som har hatt betydning for at dette arbeidet nå er ved veis ende. En stor takk til professor Jan Erik Johansson som initierte og ledet «Omsorgsprosjektet». Jeg er takknemlig for mulighetene han har gitt meg til faglig utvikling og for at han tålmodig har oppmuntret meg til å ferdigstille arbeidet. Jan-Erik har betydd uendelig mye, ikke bare for meg, men også for forskningen ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet.

En spesielt varm takk til min veileder professor Vibeke Grøver som har vært en uvurderlig støtte, inspirasjonskilde og pådriver i alle fasene av prosjektet. Med sin faglige dyktighet og sitt skarpe analytiske blikk har hun utfordret meg og bidratt til nye erkjennelser. Vibeke har med sin menneskelige klokskap også vært mer enn en veileder. Hun var der for meg da den største sorg rammet vår familie og vi mistet vår kjære Lars. I årene etterpå var hun ikke bare tilgjengelig når jeg tok initiativ. Hun tok også kontakt i perioder da jeg ikke trodde jeg kunne avslutte arbeidet eller var opptatt med andre prosjekter. At arbeidet nå er avsluttet, kan jeg takke Vibeke for. I slutfasen har vi hatt hyppige møter. Hun har generøst gitt av sin tid og vært en tålmodig og stødig veileder. Takk til deg Vibeke for alt du har betydd for meg gjennom denne lange prosessen.

Å få ta del i det faglige samarbeidet i «Omsorgsprosjektet» har betydd mye for meg. Takk til professor Agnes Andenæs som både var en del av «Omsorgsprosjektet» og som også stilte opp som opposent på midtveis- og sluttevalueringen. Hun utfordret, ga gode råd og nye impulser til prosjektet, og har sammen med forsker 1 Lars Gulbrandsen, vært en inspirasjon og støtte. Datainnsamlingen i barnehagene ble utført i samarbeid med mine kollegaer og gode venner førstelektor Brit Eide og førsteamanuensis Nina Winger. Å arbeide sammen med dem har vært et privilegium og en glede. Jeg er takknemlig for utfordrende og lærerike diskusjoner og for at de både har støttet meg faglig og når sorgen og mismotet har tatt overhånd.

En stor takk til de ansatte og til barna i de ni barnehagene som har deltatt i undersøkelsen. Det krever både vilje og mot å slippe forskere med video-kamera tett på hverdagslivet. Uten dem kunne jeg ikke ha realisert dette prosjektet.

Ved institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet er det mange som fortjener en takk. Tidligere instituttleder Mette Tollefsrud og studieleder Inger Marie Lindbo har både praktisk og faglig støttet meg. Takk til min gode venn og kollega universitetslektor Wiebke Klages som i slutfasen har lest avhandlingen opptil flere ganger, gitt tilbakemeldinger og

oppmuntringer. På instituttet har også alle gode kollegaer og venner vært til hjelp og støtte. Spesiell takk til professor Berit Bae for faglige samtaler og inspirasjon og til professor Leif Hernes som jeg har samarbeidet med i en rekke prosjekter. Universitetslektor Hanna Choat som oversatte sammendraget til avhandlingen, fortjener en stor takk for å stille opp på kort varsel.

Flere har også i ulike faser av prosjektet lest deler av mer eller mindre ferdige manus. Takk til førsteamanuensis Elisabeth Bjørnstad, professor Marit Haldar og professor Torill Vist for gode kommentarer, råd og diskusjoner.

Jeg vil også takke alle gode venner som jeg har hatt lite tid til, for deres tålmodighet. Takk Henninge Astrup for ditt trofaste vennskap og for at du alltid har passet på meg. En spesiell takk også til professor Berit Karseth som har stilt opp som venn og som faglig ressurs.

Sist men ikke minst; takk til min kjære familie: Sjur og Agnieszka og mine tre barnebarn Kiwi, Eilif og Jan Magnus. Takk for at dere er der og for at dere generøst lar meg være en del av deres familie.

Oslo, oktober 2019

Ellen Os

Innhold

Kapittel 1 Innledning	1
1.1 Barnehager som kontekst for småbarns jevnaldringsrelasjoner	1
1.2 Mediering av jevnaldringsrelasjoner i et spenningsfelt	3
1.3 Mediering av jevnaldringsrelasjoner i barnehager: Lite utforsket	4
1.4 Undersøkelser av voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner	5
1.5 Formål, problemområde og avgrensning	7
1.6 Analyse kategorier	10
1.7 Sentrale begreper	12
1.8 Litteratursøk	16
1.9 Avhandlingens oppbygging	17
Kapittel 2 Voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner i en teoretisk og barnehagepedagogisk sammenheng	19
2.1 Sosiokulturelle perspektiver	19
2.2 Mediering av jevnaldringsrelasjoner i barnehager i et sosiokulturelt perspektiv	21
2.3 Barns muligheter til å være aktive i samspill og i egne læringsprosesser	26
2.4 Individorientering versus gruppeorientering	33
2.5 Tilbake til referanserammen	38
Kapittel 3 Mediering av jevnaldringsrelasjoner i forskning	41
3.1 Ulike forskningstilnæringer: Ulike resultater	42
3.2 Involverer voksne seg i barns jevnaldringsrelasjoner?	43
3.3 Innhold i voksnes involvering i barns jevnaldringsrelasjoner	48
3.4 Betydning av voksnes involvering i jevnaldrings samspill	64
3.5 Fra teoretiske perspektiver og forskning til metode	69
Kapittel 4 Metodiske innfallsvinkler	71
4.1 Utvalg og begrunnelse for utvalg	71
4.2 Datainnsamling	73
4.3 Oversikt over datamaterialet	78
4.4 Tilrettelegging av materialet for analyser	78
4.5 Utvikling av analytiske kategorier	80
4.6 Validitet	91
4.7 Reliabilitet	95
4.8 Generaliserbarhet	96
4.9 Forskningsetiske vurderinger	97
4.10 Om presentasjoner av analyser og resultater	99
Kapittel 5 Mediering av jevnaldringsrelasjoner: En del av hverdagslivet?	101
5.1 Mediering i hverdagslivet: Forekomst og variasjoner	101
5.2 Frilek og måltider som kontekst for mediering av jevnaldringsrelasjoner	104
5.3 Diskusjon	106
5.4 Veien videre	110
Kapittel 6 Lekeinvolvering	111
6.1 Innholdsområdet lekeinvolvering i korte trekk	111
6.2 Underkategori 1: Anerkjennelse og interesse for felles lek	111

6.3 Underkategori 2: Initiativer til felles lek	116
6.4 Underkategori 3: Bidrag til felles lek	119
6.5 Underkategori 4: Tilføring av materiell.....	125
6.6 Underkategori 5: Administrering av leketurer.....	126
6.7 Underkategori 6: Inkludering i lek	129
6.8 Underkategori 7: Skjerming av felles lek	133
6.9 Diskusjon: Lekeinvolvering	134
Kapittel 7 Synliggjøring.....	141
7.1 Innholdsområdet synliggjøring i korte trekk	141
7.2 Underkategori 1: Synliggjøring av intensjoner og ønsker	141
7.3 Underkategori 2: Synliggjøring av opplevelser	146
7.4 Underkategori 3: Synliggjøring gjennom oppmerksomhet	150
7.5 Diskusjon av mediering innenfor området synliggjøring	154
Kapittel 8 Regulering	161
8.1 Innholdsområdet regulering av jevnaldringssamspill i korte trekk.....	161
8.2 Underkategori 1: Regulering av eiendomsforhold	161
8.3 Underkategori 2: Regulering av hensyn til andre barn	165
8.4 Underkategori 3: Regulering av territorier	171
8.5 Diskusjon: Regulering.....	175
Kapittel 9 Forskjeller i mediering og barnas umiddelbare jevnaldringssamspill	179
9.1 Utvalg og begrunnelse for utvalget	179
9.2 Datagrunnlag og analyseenheter.....	180
9.3 Kort oppsummering av resultater	181
9.4 Fra ulikt til ulikt jevnaldringsfokus: Stanser tilløp til jevnaldringssamspill	184
9.5 Fra felles til ulikt jevnaldringsfokus: Trekker fokus bort fra barnas jevnaldringssamspill	190
9.6. Fra felles til felles jevnaldringsfokus: Bidrag til opprettholdelse og reetablering av barnas felles fokus	195
9.7 Fra ulikt til felles jevnaldringsfokus: Bidrar til etablering av felles aktiviteter og oppmerksomhet.....	202
9.8 Diskusjon: Mediering og barnas jevnaldringsfokus	206
Kapittel 10 Avslutning og konklusjoner	215
10.1 Undersøkelsens hovedresultater	215
10.2 Diskusjon av resultater knyttet til teoretisk grunnlag	218
10.3 Tilbakeblikk på undersøkelsen	225
10.4 Avsluttende kommentarer	228
Referanser	231
Vedlegg	253

Tabeller

Tabell 4.1 Karakteristika ved barnehagene i utvalget.	72
Tabell 4.2 Video-opptak i måltid og frilek og omfang av transkribert materiale.	78
Tabell 4.3 Innholdsområder i voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner.	85
Tabell 4.4 Samhandlingsorientering.	88
Tabell 4.5 Jevnaldringsfokus.	90
Tabell 5.1 Oversikt over medieringen fordelt på innholdsområder og underkategorier.	103

Tabell 6.1 Anerkjennelse og interesse for felles lek fordelt etter samhandlingsorientering.	112
Tabell 6.2 Initiativer til felles lek fordelt etter samhandlingsorientering.	116
Tabell 6.3 Bidrag til felles lek fordelt etter samhandlingsorientering.	119
Tabell 6.4 Tilføring av materiell fordelt etter samhandlingsorientering.	126
Tabell 6.5 Administrering av leketurer fordelt etter samhandlingsorientering.	127
Tabell 6.6 Inkludering i lek fordelt etter samhandlingsorientering.	129
Tabell 6.7 Skjerming av felles lek fordelt etter samhandlingsorientering.	133
Tabell 6.8 Lekeinvolvering fordelt etter samhandlingsorientering samlet.	135
Tabell 7.1 Synliggjøring av intensjoner og ønsker fordelt etter samhandlingsorientering.	142
Tabell 7.2 Synliggjøring av opplevelser fordelt etter samhandlingsorientering.	147
Tabell 7.3 Synliggjøring gjennom oppmerksomhet fordelt etter samhandlingsorientering.	150
Tabell 7.4 Synliggjøring fordelt etter samhandlingsorientering samlet.	154
Tabell 8.1 Regulering av eiendomsforhold fordelt etter samhandlingsorientering.	162
Tabell 8.2 Regulering av hensyn til andre barn fordelt etter samhandlingsorientering.	166
Tabell 8.3 Regulering av territorier fordelt etter samhandlingsorientering.	171
Tabell 8.4 Regulering samlet etter samhandlingsorientering.	175
Tabell 9.1 Oversikt over utvalget: Barnehage 3 og barnehage 9.	179
Tabell 9.2 Datagrunnlag: Barnehage 3 og barnehage 9.	180
Tabell 9.3 Jevnaldringsfokus før og etter mediering.	181
Tabell 9.4 Andel av mediering fordelt på sekvenser som ender med felles og ulikt jevnaldringsfokus.	182
Tabell 9.5 Fordeling av innholdsområder i sekvenser med ulike kombinasjoner av jevnaldringsfokus før og etter mediering.	183
Tabell 9.6 Andel av og antall individ- og gruppeorientert mediering fordelt på jevnaldringsfokus.	183
Tabell 9.7 Andel og antall sekvenser i frilek og måltider fordelt på jevnaldringsfokus.	183

Figurer

Figur 4.1 Eksempler på kontinuumet direkte – indirekte tilnærminger.	89
Figur 5.1 Fordeling av innholdsområdene i frilek og måltid.	105
Figur 5.2 Prosentvis fordeling av innholdsområdene i frilek.	105
Figur 5.3 Prosentvis fordeling av innholdsområdene under måltider.	105
Figur 9.1 Voksnes mediering knyttet til jevnaldringsfokus.	205

Rammer

Ramme 1.1 Individuell-sosioøkologisk referanseramme.	8
Ramme 4.1 Transkripsjonstegn.	79
Ramme 4.2 Oversikt over analysekategorier.	80
Ramme 7.1 Fortolkninger av barns intensjoner og ønsker.	142

Kapittel 1 Innledning

Tema i denne avhandlingen er hvordan personalet i barnehager arbeider med relasjoner mellom barn i alderen ett til tre år. Prosjektet har tittelen «Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager. En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år». Betegnelsen mediering av jevnaldningsrelasjoner henspiller på hva voksne formidler om jevnaldrende og om relasjonene mellom barna, og hvordan formidlingen foregår i samhandlinger mellom voksne og barn. Prosjektet bygger på et sosiokulturelt grunnlag som forutsetter at barns utvikling og læring foregår i sosiale relasjoner. I samspill med mer kompetente og erfarne andre tilegner barn seg kulturens kunnskaper, normer og verdier (Nelson, 1996; Nelson et al., 2003; Säljö, 2002). Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv vil voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner ha betydning for barns lek og samspill i øyeblikket og for barnas forståelse og læring av hvordan de kan samhandle med andre barn.

Ph.d.-prosjektet var et delprosjekt i prosjektet «Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til tre års alder.» Det var et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Oslo og Akershus¹ og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Prosjektet ble finansiert gjennom Norges forskningsråds ”Velferdsprogram” og ble ledet av professor Jan-Erik Johansson ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

«Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som et ledd i en omsorgskjede for barn opp til tre års alder», var et omfattende prosjekt som empirisk undersøkte ulike sider ved omsorg for barn i alderen ett til tre år særlig knyttet til småbarns hverdagsliv i barnehager, og til barnehagers plass i småbarns og småbarnsfamiliers liv (se Andenæs, 2011, 2012; Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012; Eide & Winger, 2008; Farstad & Stefansen, 2007; Os & Eide, 2013; Sundnes, 2018; Sundnes & Andenæs, 2014, 2016; Winger, 2007; Winger & Eide, 2015; Winger & Os, 2010). En av oppgavene til Høgskolen i Oslo og Akershus var å undersøke de yngste barnas hverdagsliv i barnehager. Datainnsamling og databearbeiding til doktorgradsprosjektet «Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager» inngikk som en del av hverdagslivsundersøkelsen. Datainnsamlingen foregikk i samarbeid med førstelektor Brit Eide og førsteamanuensis Nina Winger.

1.1 Barnehager som kontekst for småbarns jevnaldningsrelasjoner

Det empiriske feltet for avhandlingen er barnehager for barn under tre år. I løpet av de siste 20 årene er prosentandelen av norske småbarn som går i barnehager mer enn fordoblet. Mens 37 prosent av barna under tre år gikk i barnehage i år 2000 (SSB, 2017), tilbringer i dag 83,5 prosent av ett- og toåringene store deler av sitt hverdagsliv i barnehager. Småbarna utgjør mer enn en tredjedel av alle barnehagebarn (SSB, 2019). Dette har medført økt

¹ Nå OsloMet.

etterspørsel etter kunnskap om de yngste barnehagebarna og etter en praksis tilpasset aldersgruppen (Bjørnstad et al., 2012; NOU, s. 318).

Møter med andre barn på omtrent samme alder er kanskje det som først og fremst skiller erfaringer barn får i barnehager sammenlignet med erfaringer i hjemmemiljø. I barnehager etablerer barna relativt langvarige og stabile relasjoner til voksne og til jevnaldrende barn utenfor familien. At relasjoner med andre barn sees som betydningsfulle for barn i barnehagealder, kommer både frem i offentlige dokumenter, i foreldres forventninger til barnehager og i forskning.

Barnas fellesskap og samspill utgjør kjerneområder i barnehagers pedagogiske praksis. I daværende *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* understrekes barnehagers ansvar for å bidra til barnas sosiale utvikling gjennom samspill med andre barn:

Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. Alle barn i barnehagen, uansett alder, kjønn, etnisk bakgrunn og funksjonsnivå, må få likeverdige muligheter til å delta i meningsfulle aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27-28)¹.

I dette sitatet stadfestes barnehagers ansvar for at *alle* barn, også barn under tre år selv om de ikke nevnes eksplisitt, får muligheter til å delta i fellesskap sammen med andre barn. Det understrekes også i stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* der barns rett til et godt psykososialt miljø kobles til relasjoner mellom barna: «I barnehagen er hvert enkelt barn en viktig del av et større fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 94)

Fra et foreldreperspektiv synes barnas muligheter for å møte jevnaldrende å være en viktig grunn til at foreldre ønsker barnehageplass for sine småbarn (Farstad & Stefansen, 2007). Ifølge Farstad og Stefansen mente flere foreldre at barna gjennom samvær med andre barn, ville få andre muligheter til å utvikle seg sosialt enn hjemme. Noe tilsvarende kom frem i en evaluering av implementeringen av rammeplanen fra 2006 (Østrem et al., 2009). Foreldre påpekte at det mest verdifulle barnehager kunne tilføre barna, var muligheter til lek med andre barn i et trygt og omsorgsfullt miljø. Skoleforberedende aktiviteter vurderte de som mindre vesentlig (Østrem et al., 2009, s. 54-55). Østrem et al. (2009, s. 64) påpeker videre at foreldrene til ettåringer i større grad var opptatt av barnehagers betydning for barns vennskap sammenlignet med foreldrene til eldre barn. Det kan se ut til at foreldre, særlig foreldre med lav utdanning, i dag legger større vekt på barnas læring (Wolf, 2018). Likevel oppsummerer forskning fortsatt at norske foreldre forbinder høy barnehagekvalitet med

¹ Rammeplanen fra 2006 var virksom i datainnsamlingsperioden. I 2011 kom en revidert utgave av Rammeplan for barnehagen som har samme tekst som i sitatet ovenfor (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 34). Selv om ordlyden er endret i den siste utgaven av Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 19), er innholdet i sitatet dekket.

gode sosiale relasjoner og barnas muligheter til lek og samspill med andre barn (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012; Wolf, 2018).

Både nordisk og internasjonal forskning gir et solid grunnlag for å slå fast at småbarns lek og samspill med jevnaldrende er en kilde til glede og gode opplevelser i øyeblikket samtidig som de har betydning for barnas utvikling og læring, og deres fremtidige relasjoner og livskvalitet (Fabes, Hanish & Martin, 2003; Hay, Payne & Chadwick, 2004; Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Howes, Hamilton & Philipsen, 1998; Musatti, Mayer, Pettenati & Picchio, 2017; NICHD, 2001, 2008). Småbarns jevnaldningsrelasjoner er komplekse. Det innebærer for eksempel samspill og lek preget av turtaking, komplementaritet og empati (Eckerman & Peterman, 2003; Hay et al., 2004; Howes & Ritchie, 2002, s. 118-120; Rubin, Bukowski & Parker, 2006; Vandell, Nenide & Van Winkle, 2006). Gjennom kroppslig og non-verbalt samspill etablerer småbarn felles mening (Brenner & Mueller, 1982; Musatti & Mueller, 1985). De er også i stand til å skape fellesskap i grupper med jevnaldrende (Hännikäinen, 1998; Løkken, 1990, 2000b; Musatti et al., 2017), de forhandler med hverandre i lek (Alvestad, 2010) og de etablerer vennskap med andre barn på samme alder (Greve, 2007; Howes, 1983, 1987). Gjennom lek og samspill med jevnaldrende skaper barn sin egen barnekultur (se for eksempel Corsaro, 1992; Frønes, 1995; Løkken, 1996, 2000b; Michélsen, 2005). Ifølge Fabes, Hanish og Martin (2003) er forholdet mellom jevnaldrende: «... one of the most important, but unrecognized, contributors to child care effects ...» (s. 1039).

Selv om små barn er i stand til å etablere og opprettholde samspill og relasjoner med sine jevnaldrende, kan de trenge støtte fra de voksne i barnehagen (Brophy-Herb, Bocknek, Choi, Senehi & Douglas, 2018). Imidlertid representerer voksnes involvering i barns lek og samspill kontroverser innenfor forskning (Legendre & Munchenbach, 2011).

1.2 Mediering av jevnaldningsrelasjoner i et spenningsfelt

Synet på voksnes engasjement i småbarns jevnaldningsrelasjoner i barnehager befinner seg i et spenningsfelt. På den ene siden anbefales voksne å være varsomme (Greve, 2007; Johannesen & Sandvik, 2008; Løkken, 2000b; Michélsen, 2005) eller å unngå å involvere seg i barns jevnaldningsrelasjoner dersom det ikke er helt nødvendig (Harper & McCluskey, 2003). På den andre siden etterlyses og anbefales voksnes aktive engasjement i barns samspill med andre barn (Brophy-Herb et al., 2018; Musatti & Mayer, 2011; Musatti et al., 2017; Pramling Samuelsson & Fleer, 2010; Rosenthal & Gatt, 2010, 2011).

En diskurs postulerer at voksnes engasjement i jevnaldningsrelasjoner heller kan virke forstyrrende på utvikling av lek og samspill mellom barna enn støttende. Diskursens kan sees i sammenheng med synet på barn som kompetente, og som en reaksjon mot synet på små barn som svake, hjelpeløse og inkompetente; spesielt i deres relasjoner til andre barn.

Det kan likevel innvendes at selv om barn sees som kompetente, betyr det ikke at de kan klare seg uten voksne. Å etablere og opprettholde lek og gode relasjoner til andre barn, kan representere utfordringer for de yngste barna. Schaffer (1984, s. 127) påpeker at det er fare

for at vi i vår entusiasme over vår kunnskap om småbarns kompetanse, overvurderer barna. Overvurdering av barn, mener Woodhead og Faulkner (2008), er som å helle barna ut med badevannet. Ifølge Sommer (2005, s. 80-83) må ikke erkjennelsen av at barn er kompetente, tas til inntekt for at forholdet mellom voksne og barn skal endre karakter. Barns kompetanse er relativ ettersom barn, sammenlignet med voksne, er mindre erfarne og kan trenge støtte fra sine omsorgspersoner. Sommer (2005) sier at paradigmet om de kompetente barna handler om

... att synen på kommunikationen mellan vuxne och barn har ändrat karaktär, men inte att de vuxnas betydelse ska förringas. Det optimala för det aktiva och kompetenta barnet är att bli *påverkat av aktiva, empatiska, kompetenta vuxna som tar på sig ansvaret för att ta hand om, fostra och lära barnet något.* (s. 83)

Dette innebærer at voksne fortsatt har et overordnet ansvar i relasjoner med barn. Antropologen Gullestad (1994) understreker at det verken er, eller bør være, vanntette skott mellom barns kultur og voksnes kultur. Dersom voksne distanserer seg fra det som skjer i barns verden, er det fare for at barnekulturens bakside, blant annet mobbing, får fritt spillerom.

Kompetanse må altså ikke forveksles med selvtilstrekkelighet. Jevnaldningsrelasjoner oppstår og utvikler seg i sosiale kontekster der både voksne og barn er til stede, og der det foregår et gjensidig samspill med gjensidig påvirkning. Corsaro og Johannesen (2007, s. 445) sier: «Peer cultures are produced, shared and refined through children's activities with peers and adults.» Barnas jevnaldningskultur vil dels ta opp i seg og dels avvike fra det voksne formidler, men relasjonene mellom barna oppstår og utvikler seg ikke i et sosialt vakuum adskilt fra de voksnes verden (jf. Pramling Samuelsson & Fleer, 2010). Særlig i de yngste barnas jevnaldningsrelasjoner, vil voksne være nærværende (Corsaro & Johannesen, 2007), i alle fall fysisk, ettersom små barn i begrenset grad leker utenfor de voksne synsvidde og rekkevidde (Legendre & Fontaine, 1991).

1.3 Mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager: Lite utforsket¹

Kunnskaper om hvordan voksne engasjerer seg i barns jevnaldningsrelasjoner, er begrenset (Acar, Hong & Wu, 2017; File, 1994; Hay et al., 2004; Howes & Clements, 1994; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Nash & Hay, 2003; NICHD, 2008; Os, 2007; Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010). I 1994 uttalte Howes og Clements (1994)² at de bare kjente til ett forskningsarbeid som hadde tatt opp voksnes støtte til relasjoner mellom barn. Selv om det har vært gjennomført flere undersøkelser etter 1994, etterlyses fortsatt kunnskap. Spesielt synes det å være sparsomt med forskningsbasert kunnskap om voksnes mediering av småbarns jevnaldningsrelasjoner, særlig barn fra ett til to år eller yngre (Davis & Degotardi, 2015; Legendre & Munchenbach, 2011; Williams et al., 2010).

¹ Flere av undersøkelsene som er referert her har utvalg som omfatter barn over tre år eller barn i hele barnehagealderen, og ikke kun barn under tre år.

² Undersøkelsen det vises til er Rubenstein og Howes (1979). De fant at voksne i liten grad involverer seg i småbarns jevnaldningsrelasjoner.

Den relativt sparsomme forskningen kan dels henge sammen med tendensen, både i internasjonal og nordisk forskning, til ikke å inkludere barnas omsorgspersoner i forskning som angår småbarns jevnaldningsrelasjoner (File, 1994; Hay et al., 2004; Howes & Tonyan, 1999; Nash & Hay, 2003; Os, 2007; Williams et al., 2010). Dette kan dels være en konsekvens av begrensinger av fokus som foretas i ethvert forskningsprosjekt, men det kan også være et uttrykk for intensjoner om å utforske jevnaldningsrelasjoner slik de ”virkelig” er, uten innblanding fra voksne (Howes & Tonyan, 1999). De voksne omsorgspersonene, enten foreldre eller ansatte i barnehager, blir ofte bedt om å holde seg i bakgrunnen i undersøkelser av relasjoner mellom barn og bare gripe inn dersom det er helt nødvendig (se for eksempel Calkins, Gill, Johnson & Smith, 1999; Ishikawa & Hay, 2006; Mertan, Nadel & Leveau, 1993; Michélsen, 2005, s. 9; Mueller & Brenner, 1977). Alvestad (2010, s. 73) begrunner valget av dukkekroken som arena for observasjoner av barns forhandlinger i lek, med at det er et område i barnehagen der de voksne sjelden er til stede.

1.4 Undersøkelser av voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner

Undersøkelser av voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner omfatter i hovedsak tre områder. *Jevnaldningsrelasjoner generelt* (File, 1993; Howes & Clements, 1994; Williams et al., 2010), *lek* (Bondioli, 2001; Hillesøy, 2016; Pramling Samuelsson & Fleeer, 2010; Pursi & Lipponen, 2018; Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom, 2014) og *uoverensstemmelser mellom barna* (de Haan & Singer, 2003; Gloeckler, Cassell & Malkus, 2014; Roseth et al., 2008; Singer & Hännikäinen, 2002; Singer, Van Hoogdalem, De Haan & Bekkema, 2012).

I all hovedsak viser resultater fra forskning at voksne i liten grad engasjerer seg i relasjonene mellom barn i barnehager (Acar et al., 2017; Bjørnstad, Broekhuizen, Os & Baustad, 2019; File, 1994; Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst, Riksen-Walraven, Gevers Deynoot-Schaub & Fukkink, 2015; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Johansson, 2002b, s. 197; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 196; Kontos, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Kutnick et al., 2007; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010). I en norsk undersøkelse av barns trivsel og medvirkning i barnehager, etterlyser forfatterne flere aktive og kompetente voksne som kan støtte og bidra til utvikling av positive relasjoner mellom de yngste barnehagebarna (Bratterud et al., 2012, s. 90).

Howes og Clements (1994) finner det forunderlig at voksne i så liten grad engasjerer seg i barns jevnaldningsrelasjoner. De antar at det sannsynligvis henger sammen med voksnes implisitte antakelser om barns jevnaldningsrelasjoner og deres egen funksjon. Dette kan knyttes til diskursen om de kompetente barna og barns jevnaldningskulturer. File (1994) hevder at barn forventes å plukke opp sosiale ferdigheter på egen hånd. Johansson og Pramling Samuelsson (2006, s. 196) påpeker noe tilsvarende et drøyt tiår senere. De finner at det er en utstrakt enighet blant barnehagepersonalet om at de bør være tilbakeholdne når det gjelder involvering i barns lek. Ifølge Kontos og Wilcox-Herzog (1997) kan det se ut til at barnehagepersonalet stoler på at materiell fremmer barns kognitive kompetanse, og at jevnaldrende fremmer barnas sosiale kompetanse (se også Acar et al., 2017; Baustad, Rønning & Bjørnstad, 2018). Howes og Tonyan (1999) oppsummerer i en gjennomgang av

forskning fra 1970-årene til 1990-årene at det spiller mindre rolle at voksne i liten grad engasjerer seg i barns jevnaldningsrelasjoner, ettersom voksnes mediering ikke synes å ha betydning for barnas samspill.

Flere undersøkelser finner negative sammenhenger mellom barns jevnaldningssamspill og lek, og voksnes fysiske nærhet til barna (File, 1994; Harper & McCluskey, 2003; Kontos & Keyes, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Legendre & Munchenbach, 2011). Det forklares dels med at barna da orienterer seg mot de voksne (Harper & McCluskey, 2003; Legendre & Munchenbach, 2011), og dels med at voksne er mer opptatt av å stimulere lek med objekter og kognitive aspekter ved barns aktiviteter enn sosiale aspekter (File, 1994; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). Andre undersøkelser viser at voksnes nærvær kan bidra til mer engasjement og kontinuitet i barnas jevnaldningssamspill når barna er under tre år (Legendre & Fontaine, 1991; Musatti & Mayer, 2011; Singer et al., 2014). Samtidig påpekes det at voksne må vite når de skal involvere seg og når de skal trekke seg tilbake (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Rayna, 2001).

Betydningen av voksnes involvering i barns samspill og lek, synes også å ha sammenheng med *hvordan* medieringen foregår. Flere undersøkelser tyder på at når voksne involverer seg i barns jevnaldningssamspill, er deres samhandlinger i stor grad preget av avbrytelser, restriksjoner, irettesettelser, påminning av regler, og straff eller trusler om straff (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple, David & Hysmith, 1997). Voksnes involvering i barns samspill med andre barn, innebærer ofte sterk styring fra de voksne. Barna får i liten grad, ut fra sine forutsetninger, muligheter til mestring i relasjoner med andre barn (File, 1994; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2004; Singer et al., 2014; Williams et al., 2010). File (1993, 1994) betegner sterk voksenstyring for *direkte* former for mediering. Slike tilnærminger ser ikke ut til å befordre barnas jevnaldningsrelasjoner (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997; Singer & Hännikäinen, 2002; Williams et al., 2010).

Når voksne involverer seg i barns jevnaldningsrelasjoner, synes ikke-restriktive, støttende og inkluderende former for mediering å bidra til å utvikle barnas jevnaldningsrelasjoner (Girolametto & Weitzman, 2007; Girolametto et al., 2004; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2005; Singer & Hännikäinen, 2002; Williams et al., 2010). Ifølge File (1993, 1994) vil mer *indirekte* tilnærminger som gir barna muligheter for egen mestring, bidra til at barna, med støtte fra voksne, går utover det de mestrer på egen hånd, og fungerer innenfor sine nærmeste utviklingssoner (Vygotsky, 1996b).

En slutning som kan trekkes på grunnlag av det motstridende bildet forskning gir av voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner, er nødvendigheten av å se nærmere på hva voksne gjør når de involverer seg. Flere etterlyser kunnskaper om prosessuelle aspekter i mediering av jevnaldningsrelasjoner (se for eksempel Acar et al., 2017; Bondioli, 2001; File, 1994; Hay et al., 2004; Williams et al., 2010). Bondioli hevder at fokus ofte rettes mot resultater av prosessene heller enn prosessene i seg selv, og at dette er en forklaring på at kunnskaper om hvordan voksne involverer seg i barns jevnaldningsrelasjoner er mangelfulle.

Spørsmål om voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner, kan altså ikke begrenses til *om* voksne involverer seg i barns jevnaldringsrelasjoner, men må også omfatte *hvordan* de gjør det.

Hvordan medieringsprosesser foregår, kan også knyttes til om medieringen først og fremst er rettet mot enkeltbarn eller mot grupper av barn. Tradisjonell barnehagepedagogikk har i stor grad lagt vekt på individuell omsorg basert på modeller for omsorg i hjemmemiljø (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006; Degotardi, 2017; van Schaik, Leseman & Huijbregts, 2014). Individuelle tilnærminger kommer også til uttrykk i voksnes involvering i barns jevnaldringssamspill i barnehager (Davis & Degotardi, 2015; Emilson, 2008; Hillesøy, 2016; Johansson, 1999, s. 200; Sims, Hutchins & Taylor, 1996; Singer et al., 2014). I de siste årene har det blitt understreket at barnehager er gruppekontekster med muligheter for fellesskap og tilhørighet i gruppen (Degotardi, 2017; Helmerhorst et al., 2014; Koivula & Hännikäinen, 2017; Musatti & Mayer, 2011; Musatti et al., 2017; Singer et al., 2014; van Schaik, Leseman & de Haan, 2018; van Schaik et al., 2014). Gruppeorienterte tilnærminger synes å bidra til utvikling av barns samspill og felles lek (Hillesøy, 2016; Musatti & Mayer, 2011; Musatti et al., 2017; van Schaik et al., 2014).

Forskningen sender altså ut det Kontos og Wilcox-Herzog (1997) betegner som «mixed messages» til praksisfeltet (se også Singer, 2016). På den ene siden ser voksnes mediering av barns jevnaldringsrelasjoner ikke ut til å ha noen betydning for barnas jevnaldringssamspill. På den andre siden finner flere undersøkelser negative effekter av voksnes nærvær og involvering. Likevel er det relativt klare indikasjoner på at *hvordan* medieringen foregår, vil ha betydning for barnas jevnaldringssamspill og relasjoner.

1.5 Formål, problemområde og avgrensning

Tidligere forskning indikerer altså at voksne i liten grad involverer seg i barns jevnaldringsrelasjoner i tillegg til at betydningen av eventuell involvering er usikker. Med dette utgangspunktet valgte jeg å undersøke *om*, og eventuelt *hvordan*, mediering av jevnaldringsrelasjoner foregår som deler av hverdagslivet i grupper med barn under tre år, og hvordan forskjeller i mediering kan sees i sammenheng med barnas jevnaldringsfokus etter involveringen.

Undersøkelsen søker å besvare tre forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad medierer de voksne i utvalget de yngste barnehagebarnas jevnaldringsrelasjoner i frilek og under måltider?
2. *Hva* er innholdet i voksnes mediering og *hvordan* kommer medieringen til uttrykk?
3. Hvordan kan forskjeller i voksnes mediering av barnas jevnaldringsrelasjoner knyttes til barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering?

Formålet med undersøkelsen er å bidra til økt kunnskap og bevissthet om arbeid med relasjoner mellom små barn i barnehager. Det kan medføre at barnehagepersonalet gjennom sin pedagogiske praksis kan bidra til utvikling av gode jevnaldringsrelasjoner som igjen har betydning for barns opplevelser av fellesskap og tilhørighet i gruppene der de tilbringer

store deler av sin hverdag. I tillegg kan tidlige erfaringer, også ha betydning for barnas fremtidige relasjoner.

Undersøkelsen er en videobasert observasjonsstudie fra dagliglivet i ni småbarnsgrupper. Observasjonene ble gjennomført i løpet av tre halve dager i hver barnehage. Utgangspunktet for analysene var 27 timer video-opptak fra frilek og måltid som begge er sentrale deler av barnehagers hverdagsliv.

Jeg har gått gjennom hele video-materialet. Alle sekvenser fra frilekssituasjoner og måltider som inneholdt mediering av barnas jevnaldningsrelasjoner, er transkribert. Samlet omfatter materialet 491 sekvenser. Sekvensene har blitt gjennomgått for å identifisere utsagn og handlinger som representerer voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner. De har blitt fordelt på syv ulike kategorier. Tre av kategoriene ble valgt ut for kvalitative analyser fordi de utgjorde den største andelen av medieringen. I tillegg har datamaterialet fra to av barnehagene blitt analysert for å belyse eventuelle variasjoner i barnas jevnaldningsfokus; altså om barna har felles eller ulikt fokus like etter voksnes mediering.

Hovedinteressen har vært å undersøke mediering av jevnaldningsrelasjoner som et barnehagepedagogisk fenomen. Det innebærer i samsvar med sosiokulturelle perspektiver, at fenomenet ikke bare handler om praksis i den enkelte barnehage, utøvet av den enkelte voksne overfor bestemte barn. Hvordan ansatte i barnehager møter barna i deres jevnaldningssamspill, handler også om kulturelle ideologier, verdier og praksiser.

1.5.1 En sosiokulturell referanseramme

Prosjektets grunnlag er altså sosiokulturelle perspektiver. Sosiokulturelle perspektiver gir ikke direkte anvisninger for metodiske tilnærminger.

Voksnes medierende rolle
Barnas aktivitet i forhold til miljøet
Kontekst
Barns endring som følge av voksnes mediering

(etter Rosa & Valsiner, 2007;
Valsiner, 2000, s. 72-74; 2007, s. 368).

Ramme 1.1 Individuell-
sosiøkologisk referanseramme

Metodiske redskaper ligger ifølge Valsiner (2000, s. 63) ikke klare i en verktøyboks og kan hentes og anvendes på et hvilket som helst forskningsspørsmål (se også Matusov, 2007; Silverman, 2006, s. 8). Likevel er noen aspekter sentrale i sosiokulturelle tilnærminger og utgjør en referanseramme for sosiokulturell forskning (Rosa & Valsiner, 2007; Valsiner, 2000, s. 67; 2007, s. 368). En referanseramme defineres som: "... general conceptual positioning devices in the minds of researchers, ..." (Valsiner, 2000, s. 67). Referanserammer bidrar til å

skape sammenhenger mellom forskeres generelle forståelse av verden (aksiomer), teori og metode.

Ifølge Valsiner (2000, s. 69-74) er en "individual – socioecological" referanseramme velegnet i sosiokulturell forskning fordi den ivaretar følgende aspekter: Barnas aktivitet i

forhold til miljøet, voksnes medierende rolle, kontekst og hvordan barn endrer seg som følge av voksnes mediering (se ramme 1.1)¹.

Referanserammen representerer en overordnet idé om hva som er sentrale aspekter i sosiokulturell forskning. Et ideal innenfor kvalitativ forskning, og ikke minst innenfor sosiokulturell forskning, er å se hvilke sammenhenger fenomener opptrer i interaksjon med, i motsetning til å se dem som isolerte, selvtilstrekkelige objekter (Edwards, 2001; Matusov, 2007). Dette kan ha medført en tendens til å ville favne for mye. Ifølge Matusov (2007, s. 307) befinner sosiokulturell forskning seg i en krisetilstand preget av holisme. Det innebærer at det har vært en tendens til å inkludere alle aspekter som kan være av betydning for et fenomen i forskningen. En løsning på denne krisen er en partiell metodologi med avgrensinger som er tilpasset forskningsspørsmålene (Matusov, 2007). Valsiner (2000, s. 67) understreker at referanserammer kan fungere som nødvendige «blindere» som kan skape fokus ettersom de får noen aspekter til å tre tydeligere frem, mens andre aspekter kommer i bakgrunnen. Fordi den individuelle-sosioøkologiske referanserammen også i utgangspunktet er omfattende, var ytterligere avgrensninger nødvendige i mitt prosjekt.

Interessen for voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner som barnehagepedagogisk fenomen innenfor en sosiokulturell referanseramme, har hatt metodiske konsekvenser. Først og fremst har det hatt betydning for utvalgets størrelse og for analysegrep i tillegg til ulik vektlegging av aspektene som utgjør referanserammen. For å ivareta mediering som barnehagepedagogisk fenomen som går utover praksisen i en enkelt gruppe, valgte jeg å gjennomføre undersøkelsen i ni småbarnsgrupper ettersom flere grupper kunne bidra til kunnskaper om fenomenets bredde og variasjoner. Analysene var ikke rettet mot eventuelle likheter og forskjeller mellom gruppene, men mot fenomenet voksnes mediering av barns jevnaldningsrelasjoner slik den kom til uttrykk i det samlede utvalget. Det innebar at barnas bidrag og jevnaldningsrelasjoner i seg selv ikke var hovedsak i analysene. De voksnes mediering var figur, mens barnas jevnaldningsrelasjoner utgjorde grunnen. Ifølge Valsiner (2000, s. 67) innebærer enhver forskningsprosess at noen aspekter fremheves, mens andre kommer i bakgrunnen. Mediering som barnehagepedagogisk fenomen innebar også at særtrekk ved interaksjoner som spesielle relasjoner mellom personer, ikke ble tematisert. Videre vektlegges ikke voksnes bakgrunn, utdanning, motivasjon, intensjoner og opplevelser, og heller ikke individuelle forskjeller mellom barna som spesielle behov, temperament og kjønn, eller barnas opplevelser. Dette er også interessante aspekter som gjør seg gjeldende i medieringsprosesser, men i min undersøkelsen var oppmerksomheten rettet mot de voksnes mediering i forhold til alle barna i gruppene.

Kontekst er det tredje punktet i referanserammen. Småbarnsgrupper i barnehager var konteksten for undersøkelsen. Observasjonene ble gjennomført i to av hverdagslivets kontekster, frilekssituasjoner og måltider. Jeg valgte disse situasjonene fordi de skaper ulike forutsetninger for samspill mellom barna, mellom barn og voksne, og for mediering av

¹ Forfatterne bruker betegnelsen *person* om de som er målet for mediering og *andre* om de som medierer. For mitt formål har jeg valgt å erstatte *person* med *barn* og *andre* med *voksne*.

jevnaldringsrelasjoner. Mens frilek er mindre strukturert av voksne og derfor gir barn større handlingsrom, kan måltider betegnes som semistrukturerte kontekster der voksne i større grad styrer det som skjer (Rhyner, Guenther, Pizur-Barnekow, Cashin & Chavie, 2013). De fleste undersøkelser av mediering av jevnaldringsrelasjoner er gjennomført i frilekssituasjoner. Så vidt jeg kjenner til, finnes ingen undersøkelser av mediering av jevnaldringsrelasjoner under måltider.

Tilrettelegging for jevnaldringsrelasjoner gjennom møblering og fysisk organisering som lekeområder, tilgjengelig lekemateriell, dagsrytme og planlagte aktiviteter, er også viktige deler av konteksten for mediering av jevnaldringsrelasjoner, men disse er utenfor dette prosjektets ramme. Det er voksnes mediering av barnas jevnaldringsrelasjoner i øyeblikket som deler av daglige samspill og aktiviteter, i frilek og under måltider, som vektlegges.

Hvordan barn endrer seg som følge av mediering, er det fjerde aspektet i referanserammen. Min undersøkelse berører dette gjennom en analyse av om barna har felles eller ulikt fokus like etter voksnes mediering, og om medieringen kan knyttes til endringer i fokus mellom jevnaldrende. Utenfor undersøkelsens rekkevidde ligger hvilken betydning voksnes mediering kan ha for barnas jevnaldringsrelasjoner på lengre sikt. Mer generelt kan analysene, med støtte i annen forskning, gi indikasjoner på potensialer og begrensninger ved voksnes mediering av barns jevnaldringsrelasjoner.

1.6 Analysekategorier

For å besvare forskningsspørsmålene som ligger til grunn for avhandlingen, vil to aspekter ved voksnes mediering av barns jevnaldringsrelasjoner, være sentrale i analysene. De er knyttet til medieringens innholds- og formaspekter. Det er ikke alltid mulig å skille innhold og form, men i denne avhandlingen har jeg gjort et analytisk skille mellom aspektene. I tillegg har jeg utformet kategorier for å skille mellom felles og ulikt fokus mellom barna.

1.6.1 Medieringens innhold og form

Med utgangspunkt i teoretiske perspektiver og tidligere empiriske studier samt materiale fra de ni barnehagene som deltok i undersøkelsen, utarbeidet jeg et sett av kategorier som består av syv hovedområder med underkategorier. Kategoriene er knyttet til medieringens innhold og betegnes som innholdsområder, altså medieringens *hva*. Kategorisettet er omfattende, men ettersom tidligere forskning ofte består av overordnede kategorier, ville jeg gjennom mer fingraderte kategorier legge grunnlag for mer fenomennære analyser.

Hovedområdene er:

- Lekeinvolvering
- Synliggjøring
- Regulering
- Markeringer av fellesskap
- Kommunikasjonsinvolvering
- Formidling av prososialitet
- Hindringer av jevnaldringsrelasjoner

Mediering innenfor tre av innholdsområdene; *lekeinvolvering, synliggjøring og regulering*, er grunnlag for kvalitative analyser. Disse ble valgt, fordi de forekom oftest i materialet.

De syv innholdsområdene var grunnlag for å besvare det første forskningsspørsmålet som angikk i hvilken grad mediering av jevnaldningsrelasjoner forekom i frilek og måltider. Bakgrunnen for at jeg ønsket å se på forekomsten av mediering var at tidligere forskning tydet på at mediering av barns jevnaldningsrelasjoner i liten grad forekom i barnehager. Innholdsområdene dannet også grunnlag for å besvare første del av det andre forskningsspørsmålet som angikk medieringens *hva*, altså innholdet i medieringen. Som tidligere nevnt, har forskning i liten grad undersøkt mediering av jevnaldningsrelasjoner kvalitativt (se for eksempel Bondioli, 2001; File, 1994; Hay et al., 2004; Williams et al., 2010). I tillegg bidro innholdsområdene til å belyse hvordan forskjeller i voksnes mediering kunne knyttes til barnas jevnaldningsfokus like etter involveringen som var det tredje forskningsspørsmålet.

Formaspektene som dannet grunnlag for analysene angikk medieringens *hvordan*. Formaspektet er todelt. Det første var det knyttet til om voksnes mediering av barnas jevnaldningsrelasjoner var individ- eller gruppeorientert. Dette betegnes som samhandlingsorientering. Samhandlingsorienteringen angår om de ansatte eksplisitt henvendte seg til, eller omtalte, flere barn og relasjonene mellom dem. Så vidt jeg kjenner til, finnes det ikke andre studier som eksplisitt har undersøkt voksnes samhandlingsorientering i mediering av jevnaldningsrelasjoner.

Det andre formaspektet dreide seg om grad av direkte eller indirekte tilnærminger i voksnes mediering. Dette formaspektet belyser i hvilken grad voksnes mediering ga barna muligheter for mestring av egne jevnaldningsrelasjoner eller om de voksne overtok for barna. Et sentralt spørsmål var om medieringen utfordret barna slik at de fikk muligheter til å mestre innenfor sine nærmeste utviklingssoner (File, 1993, 1994). Selv om Files undersøkelser ligger langt tilbake i tid, synes dette aspektet å være aktuelt også i senere forskning av voksnes involvering i barns jevnaldningssamspill. Det gjelder særlig undersøkelser av uoverensstemmelser mellom barn (se for eksempel Gloeckler et al., 2014; Majorano, Corsano & Triffoni, 2015; Roseth et al., 2008; Singer & Hännikäinen, 2002).

1.6.2 Barnas jevnaldningsfokus

For å besvare det tredje forskningsspørsmålet som angår eventuell betydning av voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner, utformet jeg kategorier som grunnlag for å undersøke om barna like etter voksnes mediering hadde felles fokus eller ikke. Hensikten var å undersøke om barna var opptatt av hverandre eller var engasjert i noe sammen, eller ikke. Det betegnes som jevnaldningsfokus og omfatter to underkategorier; felles fokus og ulikt fokus.

1.7 Sentrale begreper

1.7.1 Medieringsbegrepet

Jeg har valgt *medieringsbegrepet* som betegnelse på voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner. Mediering er et vel etablert sosiokulturelt begrep, og viser til hvordan redskaper; konkrete og symbolske, fungerer som mellomledd mellom den konkrete omverden og menneskers forståelse og meningsskapning (Hasan, 2012). Gjennom medierende redskaper, deltakelse i rutiner og virksomheter, overføres tidligere generasjoners erfaringer og innsikter (Dysthe, 2001). I tilegnelse av kulturens kunnskaper, ferdigheter, verdier og normer, står kommunikasjon med andre mennesker i en særstilling (Säljö, 2001, s. 22). Dermed får semiotisk mediering, altså mediering gjennom tegn, en særlig betydning i sosiokulturelle perspektiver. Hasan (2012) understreker at til tross for at semiotisk mediering kan komme til uttrykk gjennom ulike modaliteter som verbalt språk, gester og bilder, har verbale uttrykk fått en vel dominerende plass i sosiokulturelle perspektiver (Hasan, 2002; Nelson, 1996; Nelson et al., 2003; Säljö, 2002; Wertsch, 2007).

I forskning og litteratur hvor voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner tas opp, er ikke mediering den vanligste betegnelsen. Riktignok brukes den i noen undersøkelser (File, 1993, 1994; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Singer & Hännikäinen, 2002), men andre betegnelser forekommer oftere. Det er heller ikke uvanlig at en og samme kilde veksler mellom flere begreper (se for eksempel Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Kemple & Hartle, 1997; Kemple, Hysmith & David, 1996). Eksempler på betegnelser som anvendes for å beskrive fenomenet, er *facilitating* (Buysse, Goldman & Skinner, 2003; Girolametto et al., 2004; Hillesøy, 2016), *supporting* (Buysse et al., 2003; Davis & Degotardi, 2015; File, 1994; Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006; Girolametto et al., 2004, 2005; Kontos, 1999), *promoting* (Buysse et al., 2003), *fostering* (Buysse et al., 2003; Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst et al., 2015), og ikke minst *scaffolding* (Acar et al., 2017; Gregory, Kim & Whiren, 2003; Kemple et al., 1997; Kemple et al., 1996; Williams et al., 2010). Disse betegnelse impliserer at voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner innebærer positive prosesser; som for eksempel at voksne støtter og bygger stillaser for barnas jevnaldningsrelasjoner som igjen medfører at barnas jevnaldningsrelasjoner fremmes. I tillegg brukes også mer nøytrale begreper selv om også de kan ha positive konnotasjoner. Det er begreper som henspiller på voksne som barns veiledere: *tutoring* (Bondioli, 2001), *guiding* (Bondioli, 2001; File, 1993; Singer, 2002) og *monitoring* (Singer, 2002).

Valg av begrep for voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner, har ikke vært enkelt. I første rekke ville jeg at begrepet skulle være «nøytralt» i den forstand at det skulle omfatte mulighetene for at voksnes involvering både kunne støtte og hemme jevnaldningsrelasjoner. Da min interesse for feltet ble vekket, brukte jeg begrepet *støtte* til barns jevnaldningsrelasjoner (Os, 1994, 1998). Det ble etter hvert byttet ut med *mediering* fordi *støtte* indikerte at voksnes involvering bidro til positiv utvikling av samspill og lek mellom barna. Mediering, er i utgangspunktet nøytralt. Det kommer til uttrykk hos Howes og medarbeidere (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994) som skiller mellom positiv og

negativ mediering. Begrepet har likevel en positiv konnotasjon, og kan derfor kamuflere at voksnes involvering i barns jevnaldringsrelasjoner ikke nødvendigvis fremmer eller støtter barns felles lek og samspill. Weisner (2002b) påpeker at det innenfor sosiokulturelle studier er en tendens til å idyllisere barns kulturelle læring. Ifølge Säljö (2001, s. 28) kan læreprosesser være doble, dvs. at læring ikke nødvendigvis fører til styrking av individ eller kollektiv. Derfor har jeg også prøvd ut en mer beskrivende betegnelse; voksnes jevnaldringsrelaterte samhandlinger. Betegnelsen viste seg å ikke være presis nok og bidro heller ikke til en intuitiv forståelse av fenomenet. For eksempel kan voksnes jevnaldringsrelaterte samhandlinger forstås som samhandlinger mellom jevnaldrende voksne. I tillegg var det en tung betegnelse. Dermed falt valget på medieringsbegrepet, og som en variasjon av dette bruker jeg også betegnelsen *involvering*. Mediering vil i denne avhandlingen bli brukt som fellesbetegnelse på voksnes involvering i barns jevnaldringsrelasjoner også når jeg omtaler andres forskning, selv om forfatterne selv har brukt andre begreper.

Alle begreper har sine begrensninger, og en av dem er den allerede omtalte positive valøren som ligger i medieringsbegrepet. En annen er at begrepet er fremmed for mange, særlig innenfor praksisfeltet, og derfor krever forklaringer. Når jeg likevel har valgt å bruke begrepet, er det også fordi det har en klar tilknytning til sosiokulturelle perspektiver. Det bidrar til å plassere fenomenet innenfor en teoretisk ramme.

Utdyping av medieringsbegrepet

Sentralt i medieringsbegrepet er forholdet mellom mediering og barns utvikling og læring. For at barn skal kunne dra nytte av mediering, må den tilpasses barnas utviklingsmessige nivå. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig at medieringen ligger innenfor det som betegnes som barnas aktuelle utviklingssoner, altså det de mestrer på egen hånd (Vygotsky, 1978, s. 85-91). For å støtte barns utvikling og læring, må medieringen utfordre barna ved å gå utover barnas forståelse og det de mestrer uten støtte, og inn i deres nærmeste utviklingssoner. Dersom voksnes involvering kun støtter opp under det barna allerede mestrer, vil den, slik jeg fortolker det, ikke utnytte potensialet som ligger i mediering, og heller ikke i barnas lærings- og utviklingspotensial (Dysthe & Igland, 2001). Dette kan knyttes til Files (File, 1993, 1994) distinksjon mellom direkte og indirekte støtte til barns jevnaldringsrelasjoner.

Ettersom det finnes lite kunnskaper om voksnes mediering av barns jevnaldringsrelasjoner, spesielt småbarns, er innholdet i mediering av jevnaldringsrelasjoner slik det brukes i denne avhandlingen, relativt omfattende. Hensikten var at fenomenets forekomst, bredde og variasjoner skulle kunne belyses. Voksnes mediering av barns jevnaldringsrelasjoner henspiller i dette arbeidet på det voksne gjør og sier når de er i direkte kontakt med barna, og som kan knyttes til barnas relasjoner, lek og samspill med hverandre. Mediering kan både være restriktiv og bekreftende. Den omfatter fordeling og tilføring av leketøy, bidrag til at turordninger opprettholdes i lek, anmodninger om, eller tilretteleggelse for, felles aktiviteter og prososiale handlinger. Mediering omfatter også voksnes deltakelse i samtaler eller andre samspill der de på ulike måter bidrar til etablering, opprettholdelse eller

avslutning av samspill mellom flere barn. I tillegg vil alle handlinger og utsagn som dreier seg om andre barn som formidles til ett eller flere barn, regnes som mediering av barnas jevnaldringssamspill. Dette innebærer at medieringen både kan foregå i dyadiske og polyadiske sammenhenger (jf. Williams et al., 2010). Mediering som går utover dyaden, altså samhandlinger der to eller flere barn deltar sammen med en voksen, betegnes i avhandlingen som polyadisk. Begrepene dyadisk og polyadisk ligger nær individ- og gruppeorientering, som er sentrale i avhandlingen, men skiller seg også fra disse. Om samspill er dyadiske eller polyadiske bestemmes av antall deltakere, mens individ- og gruppeorientering, slik det er definert i min undersøkelse, i tillegg knyttes til innholdet i samspillet (se kapittel 4).

Begrepet mediering omfatter både non-verbale aspekter som blikk, stemmeleie, emosjonelle uttrykk, blikkorientering, fysiske berøringer, og verbale aspekter. I transkripsjonene har jeg lagt vekt på å nedtegne både verbalspråklige ytringer og non-verbale signaler som var nødvendige for at medieringen skulle være meningsbærende. I arbeidet med å transkribere observasjonsmaterialet, ble det klart at særlig de voksnes, men også barnas, verbalspråklige ytringer i stor grad var kjernen i medieringsprosessene. Andre undersøkelser vektlegger gjerne verbale ytringer, særlig de voksnes, som grunnlag for å undersøke voksnes mediering av småbarns jevnaldringssamspill (se for eksempel File, 1994; Girolametto et al., 2004; Williams et al., 2010). Girolametto et al. (2004) betegner mediering av jevnaldringsrelasjoner som «verbal support strategies». I mitt prosjekt rettes ikke fokus mot språket i seg selv, men det som formidles gjennom språk og gester, og hvilke muligheter og begrensninger som kan ligge i formidlingen. Samtidig har verbalt språk en betydelig plass i analyseverktøyene, analysene og for hvilke konklusjoner som trekkes.

1.7.2 Barnas samspill og relasjoner til hverandre

Et annet sentralt begrep i avhandlingen er jevnaldringsrelasjoner. Begrepet brukes som en samlebetegnelse for det som foregår mellom barn. Det kan dreie seg om relativt kortvarige samspill eller interaksjoner, eller mer vedvarende relasjoner. Både de kortvarige samspillene og de vedvarende relasjonene mellom barn kan være preget av ulike former for samspill som lek, aktiviteter, samtaler eller uoverensstemmelse. Det kan være flytende overganger og grenser mellom de ulike samspillsformene. Ifølge Strandell (1997, 1999) er dette en del av hverdagslivets flytende karakter (*flow*).

I avhandlingen brukes begrepene jevnaldringsrelasjoner og jevnaldringssamspill for å beskrive det som foregår mellom barna. Relasjonsbegrepet innebærer ifølge Hinde (1992) et mer vedvarende forhold som utvikler seg over tid på grunnlag av relativt kortvarige interaksjoner eller samspill. Kanskje ville det vært mer korrekt å bruke samspills- eller interaksjonsbegrepet, ettersom undersøkelsen som ligger til grunn for denne avhandlingen ikke kan si noe om det som går utover øyeblikket. Dette dels på grunn av den korte observasjonstiden i hver barnehage og dels fordi barnas relasjoner i seg selv ikke har blitt undersøkt. Når jeg likevel har valgt å bruke relasjonsbegrepet, henger det sammen med at barnegruppene er relativt stabile. Derfor kan det antas at barna på grunnlag av gjentakende

og relativt kortvarige samspill, vil kunne utvikle relasjoner til hverandre i Hindes (1992) betydning av begrepet.

En annen grunn til valget av relasjonsbegrepet, er antagelser om betydningen av voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner. Selv om medieringen foregår i øyeblikket, er en grunnleggende antakelse i prosjektet at barns forhold til andre barn bygges over tid på grunnlag av mange erfaringer med andre barn og med voksne. Barn får erfaringer i nåtidige samspill som de bruker i fremtidige relasjoner med andre jevnaldrende. Det er et grunnlag for barnas utvikling av normer for samvær med jevnaldrende og grunnlag for samhandlingsmønster som barn vil kunne ta i bruk med jevnaldrende. Barna lærer hva det vil si å være en *peer* (Corsaro & Johannesen, 2007).

Det kan være vanskelig å skille mellom lek, samtaler, uoverensstemmelser og andre aktiviteter i barns jevnaldringssamspill (van Oers, 2013). I barnas samvær oppstår, endres og avsluttes ulike former for samspill uten at det er klare grenser for start og avslutning. Derfor består barns jevnaldringssamspill av stadig skiftende og parallelle samværsformer (jf. Pursi & Lipponen, 2018; Strandell, 1997, 1999). Det er ikke lagt vekt på presise definisjoner av barnas felles aktiviteter ettersom det ikke er nødvendig for tematikken i avhandlingen. For eksempel bruker jeg begrepene lek og aktiviteter om hverandre.

1.7.3 Betegnelser på barna

Jeg bruker ulike betegnelser på barna i denne avhandlingen. Barna i mitt utvalg er mellom ett og tre år. Jeg har valgt å betegne barn i denne aldersgruppen småbarn, små barn, de yngste barna, de yngste barnehagebarna eller barn under tre år. På engelsk betegnes barn i andre og tredje leveår ofte for *toddler*. Toddler-begrepet er avledet av begrepet *toddle* som kan oversettes med «vakle, trippe, stabbe, gå usikkert (som et barn); usikker gang» (Berulfsen & Berulfsen, 1987, s. 430).

Begrepet *toddler* brukes også på norsk introdusert av Løkken (1996, 2004b). Løkken (1996, s. 16) oversatte *toddler* med «den som stabber og går». Det gis flere begrunnelser for å bruke begrepet på norsk, og Løkken (2004b) forankrer sitt valg i Merleau-Pontys filosofi om kroppens fenomenologi. Ifølge Løkken (2004b) er ett- og toåringers sosiale omgang basert på et kroppslig grunnlag, og begrepet som henspiller på barnas måte å bevege seg på, brukes derfor for å få frem «... hvordan «toddrende» kroppssubjekters sosiale handlingsrepertoar er i bruk barna imellom ...» (Løkken, 2004b, s. 17).

I denne avhandlingen har jeg altså valgt å ikke bruke den engelske betegnelsen *toddler* for barn mellom ett og tre år. For det første brukes betegnelsen ulikt og blir derfor noe upresis. Howes (1987) skiller mellom *early toddler* som er barn i sitt andre leveår, og *late toddler* som er barn i sitt tredje leveår, mens Valsiner (2000, s. 214) reserverer betegnelsen til barn i sitt andre leveår. For det andre kan betegnelsen sees som definerende og stigmatiserende. Den gir assosiasjoner til barnas måte å bevege seg på, men bevegelser er kun en del av barnas uttrykksrepertoarer. Små barn uttrykker seg kroppslig, men de uttrykker seg også gjennom følelsesuttrykk, stemmebruk og verbalt. Ifølge Valsiner (2000, s. 214) gjenspeiler

betegnelsen kulturelle forventninger til barn i denne aldersgruppen. Han påpeker videre at det ikke finnes en lignende betegnelse for barn i sitt tredje leveår som for eksempel bablere selv om utforsking av det verbale språket kan sees som et karakteristisk trekk ved barna. Valsiner (2000, s. 214) hevder at skillet mellom to- og treåringer er en sosial konstruksjon som er unødvendig i de fleste samfunn. Det kan tilføyes at i hele perioden fra ett til tre år vil mestring av både bevegelse og verbalt språk være noen av karakteristikaene ved barna.

1.7.4 Betegnelser på voksne

Betegnelsen «voksne» brukes i denne avhandlingen som en fellesbetegnelse på ansatte i barnehagene uavhengig av stilling eller utdanning. Selv om stillingsbetegnelsene assistent og barnehagelærer¹ blir brukt i transkripsjoner, presentasjoner og diskusjoner av analysene, ligger eventuelle forskjeller mellom barnehagelæreres og assistenters involveringer i barns jevnaldringssamspill utenfor avhandlingens fokus. Variasjoner av betegnelsen kan være omsorgspersoner eller personalet. I internasjonal litteratur brukes ofte betegnelsene *staff*, *caregivers* eller yrkesbetegnelsen *teacher*. Imidlertid er det internasjonalt ikke enhetlige kvalifikasjonskrav for utdanning av lærere i barnehager (Sanders & Howes, 2013). Det kan derfor være misvisende og oversette det engelske begrepet *teacher* til den norske betegnelsen *barnehagelærer*. Jeg har stort sett brukt betegnelsen voksen også når jeg referer til internasjonal litteratur som bruker betegnelsen *teacher*.

1.8 Litteratursøk

Litteratursøk har vært en gjennomgående del av hele forskningsprosessen. Søkene har vært mer eller mindre systematiske. Elektroniske søk har vært den viktigste kilden til litteratur. Jeg har gjennomført søk på databasen ERIC, men har særlig brukt Google Scholar. Søkeordene har vært ulike kombinasjoner av betegnelser som beskriver barna (young children, toddler, infant, preschool children), de voksne (teacher, adult, caregiver), mediering (mediation, support, facilitate, promote, scaffold, fosterering, tutoring, guiding), institusjon (day care, child care, early childhood education, ECEC, ECE), aktiviteter (play, interaction, conflict, conversation) og relasjonene (peer, peer relation, peer interaction, friends).

Jeg har også gått systematisk gjennom de siste årgangene av noen tidsskrift. Blant andre: «Early Childhood Research Quarterly», «Journal of Research in Childhood Education», «Early Child Development and Care», «Early Education and Development» og «Child Development».

I tillegg har jeg gått gjennom referanselister i relevante artikler og bøker, såkalt «snowballing». En stor del av litteraturen er US-amerikansk, men jeg har også bestrebet meg på også å få oversikt over forskningsfeltet i en norsk, nordisk og europeisk kontekst.

¹ Yrkesbetegnelsen førskolelærer ble endret til barnehagelærer i 2013. I avhandlingen brukes betegnelsen barnehagelærer.

1.9 Avhandlingens oppbygging

Kapittel 1 består av innledning der relevansen og det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget for avhandlingens temaer og problemstillinger er redegjort for.

Kapittel 2 er en utdyping av det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen med vekt på sosiokulturelle perspektiver. Jeg går inn på grunnleggende sosiokulturelle perspektiver som er sentrale for å besvare problemstillingene. Jeg har særlig lagt vekt på utviklingens og læringens sosiale grunnlag, medieringsbegrepet og nærmeste utviklingszone. Dette knyttes til direkte og indirekte former for mediering samt individ- og gruppeorienterte tilnærminger.

I kapittel 3 presenteres forskning som har relevans for de tre forskningsspørsmålene i min undersøkelse. I først del av kapitlet presenteres forskning som belyser om mediering av jevnaldningsrelasjoner er en del av de yngste barnas hverdagsliv i barnehager. Denne forskningen er særlig relevant for det første forskningsspørsmålet. Deretter går jeg inn på forskning som kan knyttes til undersøkelsens andre forskningsspørsmål; innholdet i voksnes mediering og hvordan det kommer til uttrykk. Jeg har begrenset fremstillingen til innholdsområdene *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering*. I siste del av kapitlet tar jeg opp forskning som belyser eventuell betydning av voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner som særlig er relevant for undersøkelsens tredje forskningsspørsmål; eventuelle sammenhenger mellom voksnes mediering og barnas felles fokus like etter medieringen.

Kapittel 4 består av en presentasjon av metodiske innfallsvinkler. I dette kapitlet går jeg gjennom undersøkelsens design med beskrivelser av utvalg, observasjonsprosedyrer, transkripsjonsprosedyrer, analysekategorier i tillegg til spørsmål om undersøkelsens validitet, generaliserbarhet og etiske hensyn.

Kapittel 5 er en deskriptiv oversikt over medieringen i utvalget, hovedsakelig basert på innholdsområdenes forekomst. Det besvarer det første forskningsspørsmålet som angår i *hvilken grad* voksnes mediering av barnas jevnaldningsrelasjoner er deler av hverdagslivet i småbarnsgruppene i utvalget i frilek og under måltider.

Kapittel 6, 7 og 8 besvarer det andre forskningsspørsmålet: *Hva* er innholdet i voksnes mediering og *hvordan* den kommer til uttrykk. Disse kapitlene omfatter presentasjoner av resultatene av de kvalitative analysene av materialet og berører både innhold og form. Her vektlegges *hva* henholdsvis *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering* inneholder, og *hvordan* medieringen kommer til uttrykk; altså om den er individ- eller gruppeorientert. I tillegg er direkte og indirekte tilnærminger til mediering sentrale aspekter i analysene.

I kapittel 9 presenteres analyser knyttet til det tredje forskningsspørsmålet; hvordan forskjeller i voksnes mediering av barns jevnaldningsrelasjoner kan knyttes til barnas jevnaldningsfokus like etter voksnes involvering. I dette kapitlet dras veksler på innholds- og formaspekter, og analysene omfatter hva som karakteriserer medieringen når barnas jevnaldningsfokus endres fra felles/ulikt fokus til felles/ulikt fokus.

Kapittel 10 består av en oppsummering av undersøkelsens hovedresultater og av avsluttende drøftinger sett i lys av undersøkelsens teoretiske utgangspunkt. I drøftingene er det lagt særlig vekt på de analytiske begrepene individ- og gruppeorientering og direkte og indirekte tilnærminger til mediering, og betydningen disse har for barnas læringsmuligheter. Kapitlet inneholder også en vurdering av undersøkelsens styrke og svakheter, samt pedagogisk relevans for tilbudet til småbarn i barnehager.

Kapittel 2 Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i en teoretisk og barnehagepedagogisk sammenheng

Mediering er et grunnleggende begrep i sosiokulturell teori. Begrepet henspiller på en forståelse av at barns utvikling og læring foregår som deler av sosiale praksiser. Barn tilegner seg sin kulturs forståelser, kunnskaper og ferdigheter gjennom samhandlinger med andre mennesker. I dette kapitlet vil mediering av småbarns jevnaldningsrelasjoner bli satt inn i et sosiokulturelt perspektiv som er prosjektets teoretiske grunnlag. Sosiokulturelle perspektiver representerer ikke en homogen teori eller tilnærming, men omfatter ulike tilnærminger som deler en grunnleggende forståelse for og tilnærming til menneskers utvikling og læring.

Presentasjonen i dette kapitlet er avgrenset til begreper og temaer som er sentrale for tematikken i mitt prosjekt. Fremstillingen av sosiokulturelle perspektiver er derfor ikke utfyllende. Sentrale begreper i kapitlet er knyttet til referanserammen for sosiokulturell forskning (Rosa & Valsiner, 2007; Valsiner, 2000, s. 67; 2007, s. 368). For dette formålet har jeg særlig lagt vekt på mediering som deler av interaksjonsprosesser i en barnehagekontekst. Det ser jeg som et utgangspunkt for voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner i barnehager, og barnas muligheter til å være aktive i medieringsprosesser.

2.1 Sosiokulturelle perspektiver

Sosiokulturelle perspektiver er historisk knyttet til sovjetisk sosiohistorisk teori som har sitt grunnlag i arbeidene til Vygotsky, men også i Leont`evs og Bakhtins arbeider. Med dette utgangspunktet har flere teoretiske retninger blitt utviklet. Derfor fremstår sosiokulturelle perspektiver som en samling av ulike teoretiske perspektiver (se for eksempel Daniels, 2001; Gjems, 2006; Nelson, 1996, s. iv og xv; 2007, s. 53). For eksempel retter noen retninger fokus mot utvikling og læring i et makroperspektiv, mens andre fokuserer på mikroperspektiver (Goodnow, 1993). Felles for sosiokulturelle perspektiver er vektleggingen av historiske, sosiale og kulturelle konteksters betydning for menneskers utvikling og fungering (Wertsch, 1991).

I lys av sosiokulturelle perspektiver kan utvikling av jevnaldningsrelasjoner sees som kulturelle fenomener. Barn vil gjennom aktiviteter og sosiale samspill med andre barn og med voksne, tilegne seg normer og samhandlingsmønstre som får betydning for det sosiale samspillet med jevnaldrende. Hvordan jevnaldningsrelasjoner utvikler seg, er ikke kun et resultat av samspill mellom individer, men er også preget av muligheter og begrensninger i de kulturelle kontekstene de er en del av (jf. Wertsch 2007). Innenfor den kulturelle konteksten barnehage, vil voksne gjennom tilrettelegging og strukturering av det fysiske og sosiale miljøet og gjennom handlinger, samhandlinger og kommunikasjon med barna, mediere jevnaldningsrelasjoner. Dette synet på jevnaldningsrelasjoner innebærer et komplekst forhold mellom kulturelle institusjoner, sosiale praksiser, semiotisk mediering,

mellommenneskelige relasjoner og utvikling, og er ifølge Minick, Forman, & Stone (1993) felles for sosiokulturelle teoriers tilnærminger til pedagogiske spørsmål.

2.1.1 Utviklingens og læringens sosiale grunnlag

Synet på barns utviklings- og læringsprosesser som deler av sosiokulturelle praksiser er særlig basert på Vygotskys syn på utvikling av høyere psykologiske funksjoner. Det omfatter blant annet språk, begreper, skriving, tallforståelse, logisk hukommelse og selektiv oppmerksomhet. Vygotsky (1978, s. 84-91) skiller, som nevnt i kapittel 1, mellom den aktuelle og den nærmeste utviklingssonen. Den aktuelle utviklingssonen; det barn allerede mestrer, representerer et retrospektivt perspektiv på mestring, mens den nærmeste utviklingssonen peker fremover i tid. Basert på det barn allerede mestrer, ligger latente kunnskaper og ferdigheter som barn er klare til å erverve seg (Valsiner, 2000, s. 43; Vygotsky, 1978, s. 86-87). Ifølge Vygotsky (1978, s. 84-91) kan medieringsprosesser bidra til at barn presterer utover sine aktuelle utviklingssoner; altså utover det de allerede mestrer. Enhver funksjon i barns kulturelle utvikling oppstår to ganger, først på et sosialt plan og deretter på et individuelt plan (Vygotsky, 1996b). Før barn er i stand til å mestre på egen hånd, mestrer de sammen med mer kompetente ledsagere. Erfaringer som barn får sammen med mer kompetente andre og som går utover deres aktuelle utviklingssoner, bidrar til at barna tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter.

Forholdet mellom barns aktuelle og nærmeste utviklingssoner, er også problematiseres i barnehagepedagogikken. Pramling, Doverborg og Pramling Samuelsson (2017) påpeker at selv om det er viktig at voksne tilpasser seg barns interesser og det de allerede mestrer, må barnehager også bidra til læring på områder som er ukjent for barna. Det representerer, ifølge forfatterne, et spenningsfelt innenfor barnehagepedagogikken.

Mediering er av avgjørende betydning for barns læring fordi barna gjennom mediering, kan få muligheter til å fungere utenfor sine aktuelle utviklingssoner. Våre møter med omverden, den sosiale og fysiske, er indirekte og mediert gjennom redskaper (tools) (Wertsch, 2007). Kommunikasjon i alle former, særlig språk, er viktige redskaper i medieringsprosesser. Interaksjoner, og spesielt samtaler med mennesker, samt deltakelse i kulturelle og sosiale situasjoner og institusjoner, legger grunnlaget for barns tilegnelse av medierte kulturelle kunnskaper, ferdigheter, normer, verdier, samværsformer og samhandlingsmønstre (Nelson, 1996; Nelson et al., 2003; Säljö, 2002). Mediering må derfor sees i sammenheng med det sosiale primatet i barns mestring.

Medieringsprosesser bidrar til etablering av felles mening og forståelse mellom mennesker i en kultur (Säljö, 2002; Wertsch, 2007). Gjennom samhandling med andre får mennesker tilgang til andres kunnskaper og ferdigheter: «Vi tar del i hverandres erfaringer og kunnskaper» (Säljö, 2002, s. 47). Samtidig understrekes det at kunnskaper og erfaringer ikke overføres direkte. Personer i samme kultur eller kontekst vil selv om de deler erfaringer, konstruere sine unike forståelser som varierer noe fra andres (Valsiner, 2000, s. 51).

2.1.2 Sosiokulturelle perspektiver og sosiale aspekter ved barns læring

Sosiokulturelle perspektiver har tradisjonelt lagt vekt på kognitive aspekter ved læring (Nelson, 1996; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991), språk (Nelson, 1996) og ferdighetslæring (Säljö, 2001). Det henger sannsynligvis sammen med arven fra Vygotsky (se Vygotsky, 1996a). Sosiale relasjoner blir først og fremst beskrevet som et middel for å oppnå kognitiv vekst eller læring av spesielle ferdigheter (Vygotsky, 1996a). Wertsch (2007) assosierer dette med behavioristiske forståelser.

Imidlertid legger Wertsch (1991, s. 14) til rette for at sosiokulturelle perspektiver kan anvendes for å studere og forstå andre sider ved mennesker (se også Wells & Claxton, 2002):

Indeed, much of what I shall have to say concerns issues that are usually considered under the heading of cognition and cognitive development. It is my hope, however, that the discussion will have relevance for those interested in other aspects of human mental life, such as self and emotion. (Wertsch, 1991, s. 14).

Wertschs syn kan sees som et bidrag til en tilnærming mellom kognitive og sosiale læringsprosesser i forskning. Schaffer (2006, s. 2) påpeker at det har vært en generell tendens til å oppløse de skarpe skillelinjene mellom ulike utviklingsområder som har eksistert innenfor utviklingspsykologisk forskning. Oppdelingen har i liten grad gjenspeilet prosesser slik de foregår i det virkelige liv. Brobyggingen mellom sosiale og kognitive utviklingsaspekter i forskning vurderes som et verdifullt tilskudd til utviklingen innenfor begge områdene (Dunn, 1999b). Tilnærmingen mellom utviklingsområdene manifesterer seg i sosiokulturell forskning gjennom undersøkelser av sosial utvikling og jevnaldningsrelasjoner hvor både sosiale og kognitive aspekter vektlegges (se for eksempel File, 1993, 1994; Hillesøy, 2016; Singer & Hännikäinen, 2002; Tomasello, 1999).

2.2 Mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager i et sosiokulturelt perspektiv

2.2.1 Barnehager som kontekst for mediering av barns jevnaldningsrelasjoner

Ettersom voksnes mediering av barns jevnaldningsrelasjoner, knyttes til sosiale og kulturelle sammenhenger, blir ikke samspill utelukkende sett som uttrykk for karakteristika ved den enkelte voksne og det enkelte barn. Selv om relasjonene som utvikles i barnehagers hverdagsliv er betydningsfulle, er de også deler av en større sammenheng: «... , children's social development can best be understood as embedded within relationships with significant adults and peers and that these social relationships are embedded within larger contexts of social settings, culture and societal organizations. » (Howes & James, 2002, s. 137).

Selve kontekstbegrepet er mangesidig. På den ene siden kan det sees som konsentriske sirkler der det er en gjensidig påvirkning mellom ulike nivåer fra mikro- til makronivåer som illustreres gjennom Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell. Denne måten å betrakte kontekst på kan, til tross for intensjonene bak modellen, gi inntrykk av en

enveispåvirkning fra makronivå til mikronivå der individer påvirkes av kontekster, noe Super og Harkness (1981) problematiserer. Også Säljö (2001, s. 138) understreker at kontekster ikke determinerer handlinger og forståelser. Det er heller slik at handlinger og forståelser inngår som deler av kontekster og bidrar til å skape og gjenskepe kontekster. Med henvisning til Cole (1996, her fra Säljö, 2001, s. 138), vil kontekster binde sammen ulike deler til en helhet. Kulturer, ideologier, tradisjoner, institusjoner og individer vil sammen bidra til å skape spesielle kontekster for samhandling. Påvirkningen vil ikke utelukkende gå fra makronivå til mikronivå, men vil bestå av komplekse interaksjoner mellom og innenfor ulike nivåer. Barnehager kan derfor sees som deler av en dynamisk helhet i stadig endring, der de ulike delene gjensidig påvirker hverandre (Lewis, 2005; Packer, 2002).

Hvordan barn utvikler seg og hva de lærer, vil ifølge sosiokulturelle perspektiver dels være påvirket av kulturelle antakelser ("beliefs") og av målsettinger for barns utvikling som formidles gjennom tilrettelegging og praksis. Dels vil utvikling og læring påvirkes av hvilke muligheter sosiale og kulturelle rammer skaper gjennom organisering av hverdagslivet (Sommer, 2005, s. 87; Woodhead, 2000). En kulturell antakelse i barnehagepedagogikken manifesterer seg i et motsetningsforhold mellom omsorg og læring. Pramling et al. (2017) diskuterer de uheldige konsekvensene av denne dikotomien, og argumenterer for nødvendigheten av en holdningsendring. I en undersøkelse der barnehageansatte ble spurt om hvilke tanker de har om kvalitet i samspill mellom voksne og barn, ble særlig omsorg trukket frem (Baustad et al., 2018). Til en viss grad vektla de ansatte også læring, men de så ut til å betrakte læring som noe som skjedde av seg selv. Ideer om det selvfølgelige i barns læring, gjelder særlig sosial læring (jf. File, 1994). De barnehageansatte la liten vekt på egne roller i barns læringsprosesser (Baustad et al., 2018).

Kulturelle antakelser om hva som er viktig for barn og organiseringen av barns hverdagsliv, er ikke statisk, men forandres i interaksjon med sosiale, kulturelle, ideologiske og økonomiske forhold som også er i stadig endring (Göncü, 1999a; Nelson, 1996; Woodhead, 1999, 2000). Den økte interessen for jevnaldningsrelasjoner mellom småbarn i forskning, kan blant annet sees som et resultat av interaksjoner mellom sosial organisering og antakelser som har blitt aktualisert gjennom at flere småbarn i dag tilbringer store deler av sitt hverdagsliv i barnehager sammen med andre barn. Det understrekes at i barnehager vil barn tilegne seg andre kunnskaper, ferdigheter og holdninger enn de gjør hjemme blant annet fordi barnehager er en gruppekontekst (Pramling et al., 2017).

Dynamikken mellom sosiale, kulturelle, ideologiske og økonomiske forhold, medfører at selv om et samfunns kultur vil ha betydning for kulturelle antakelser og praksis (Göncü, 1999a), vil det innenfor et og samme samfunn eksistere ulike ideer og praksiser (Weisner, 2002a). Dette innebærer at synet på og praktisering av mediering av barns jevnaldningsrelasjoner kan variere i ulike barnehager og i ulike situasjoner, og også påvirkes av tilstedeværende barn og voksne.

Forholdet mellom kultur, sosial organisering av barns liv, antakelser om barns utvikling og praksis, er altså sammensatt, komplekst og foranderlig. Samtidig har barnehager og barnehagepedagogikk en felles historie og tradisjon som innebærer at barnehager på tross av ulikheter, har noen likheter. Det kan også gjelde synet på voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner.

Som oppsummert i kapittel 1, påpekes det i internasjonal forskning at voksne i barnehager liten grad å engasjerer seg i barns lek og jevnaldningsrelasjoner. Det antas å ha sammenheng med underliggende ideologier og tradisjoner (File, 1994; Howes & Clements, 1994; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Disse er deler av kulturenes «belief systems» som kan være mer eller mindre eksplisitte (Göncü, 1999b; Weisner, 2002a). Oppfordringene i norsk barnehageforskning om varsomhet i involvering i barns jevnaldningsrelasjoner, er en indikasjon på lignende tendenser i norsk barnehagepedagogikk (se kapittel 1).

2.2.2 Mediering av jevnaldningsrelasjoner og syn på småbarns jevnaldningsrelasjoner

Et avgjørende spørsmål for relevansen av temaet for denne avhandlingen er spørsmålet om små barn har interesse for hverandre og er i stand til å inngå i relasjoner til hverandre. I et historisk perspektiv har synet på småbarns kompetanse i jevnaldningsrelasjoner og den forskningsmessige interessen for feltet variert. Fra 1970-tallet har det vært en økt interesse for småbarns jevnaldningsrelasjoner i forskningen. Mens tidligere forskning, med noen unntak, postulerte at småbarn hverken hadde interesse for hverandre eller hadde kompetanse til å etablere og opprettholde samspill med andre barn, er hovedtendensen i forskning fra 1970-tallet og utover, at barn under tre år har en betydelig kompetanse i samspill med andre barn (Singer, 2016). De er både interesserte i og oppmerksomme på hverandre (Selby & Bradley, 2003). Tidlig ser barna ut til å ha forståelse for andres indre tilstander for eksempel at det ligger intensjoner bak andres handlinger (Hay, Castle & Davies, 2000; Smiley, 2001; Tomasello, 1999; Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005, s. 56; Tomasello & Haberl, 2003; Zerwas, Balaraman & Brownell, 2004). De synes også å kunne forstå andres følelsetilstander (Nichols, Svetlova & Brownell, 2010, 2015). Det kan gi seg uttrykk i prososiale handlinger overfor andre (Ensor & Hughes, 2005).

Småbarn er videre, til tross for begrenset verbalspråk, i stand til å etablere felles forståelse for innholdet i samspill og lek gjennom handlinger, gester, mimikk, følelsesuttrykk og lyder (Brenner & Mueller, 1982; Eckerman & Peterman, 2003; Singer, 2002). På dette området brukes noe ulike betegnelser for å beskrive nærliggende fenomener. Eckerman og Peterman (2003) er opptatt av koordinerte handlinger, mens Singer (2002) retter oppmerksomheten mot hvordan barn uttrykker sin forståelse og logikk gjennom handlinger («logic-in-action»). Brenner og Mueller (1982) bruker begrepet felles mening («shared meaning») som er det begrepet som hovedsakelig vil bli brukt i denne avhandlingen ettersom begrepet felles mening vektlegger at det handler om delt mening eller forståelse. Selv om Brenner og Mueller (1982) undersøker non-verbalt samspill som grunnlag for felles mening, kan felles mening mellom småbarn også være verbalt.

Felles mening skaper grunnlag for felles lek. Gjennom lek med andre barn kommer barns jevnaldningskompetanse til uttrykk (Howes, 1980; Howes & Matheson, 1992). Kroppslig lek og samspill, ofte med et rutinisert preg, fremheves gjerne som typisk i de yngste barnas jevnaldningssamspill (se Greve, 2007, s. 298; Johansson, 2002b; Løkken, 2000b; Musatti & Panni, 1981). Leken kan også variere, og flere påpeker at småbarns lek med andre barn øker i kompleksitet med økende alder (Eckerman & Peterman, 2003; Howes, 1980, 1985, 1987; Howes & Matheson, 1992; Mueller & Brenner, 1977). Også liksomlek forekommer (Bondioli, 2001; Howes, 1985, 1987; Howes & Matheson, 1992; Michélsen, 2001, 2005). Imidlertid ser liksomlek med jevnaldrende ut til å være utfordrende for de yngste småbarna (Howes & Unger, 1992). Et begrenset verbalspråk vanskeliggjør kommunikasjon av symbolsk mening. Likevel ser det ut til at kompleksiteten i småbarns felles lek, har sammenheng med om barna har utviklet felles referanserammer gjennom at de kjenner hverandre. Mens kjente småbarn i større grad leker liksomlek, er ukjente småbarns felles lek gjerne motorisk (Howes, 1983).

Innenfor sosiokulturelle perspektiver antas barns liksomlek å ha en spesiell funksjon i utvikling av høyere mentale funksjoner (Bodrova & Leong, 2015; Vygotsky, 1967). Det er fordi liksomlek innebærer at barna må skape en liksomsituasjon som går utover den faktiske virkeligheten. I liksomlek må barna også mestre å gå inn i og spille roller, og de må følge reglene som skaper rammer for rollefigurene (Vygotsky, 1967). I lek, og særlig i liksomlek, vil barn fungere innenfor sine nærmeste utviklingssoner langt tidligere enn i andre aktiviteter (Bodrova & Leong, 2015). Mediering som fører til og utvikler liksomlek kan derfor bidra til at småbarn beveger seg utover det de allerede kan og allerede forstår.

Ifølge Vygotsky (1967) oppstår liksomleken først i treårsalderen. Imidlertid finnes det i dag en rekke beskrivelser av at også barn under tre år, er engasjert i liksomlek (se for eksempel Howes & Matheson, 1992; Pramling Samuelsson & Fleer, 2010; Pursi & Lipponen, 2018). Det kan henge sammen med at endringer i sosiokulturelle forhold, skaper ulike utviklingsbetingelser. Howes og Unger (1992, s. 48) beskriver ulike nivåer i barns felles liksomlek, fra det enkle til det mer komplekse. Enkel sosial liksomlek kjennetegnes av korte øyeblikk med felles liksomhandlinger og håndtering av leketøy, men leken mangler felles skript. På neste nivå, assosiativ liksomlek, har barna felles skript, men ikke komplementære roller. Samarbeidende sosial liksomlek omfatter både felles skript og komplementære lekeroller. Alle nivåene er identifisert i småbarns sosiale liksomlek (Howes & Unger, 1992).

Selv om det kan være uoverensstemmelser mellom småbarn, oppsummeres det at det er få konflikter mellom barna (Howes & Ritchie, 2002, s. 120; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010). Når det oppstår uenigheter eller barna har ulike interesser, finner Alvestad (2010) at små barn er i stand til å forhandle om relasjonene seg imellom, lekens tema og leketøy (se også Engdahl, 2011). Forhandlinger synes å være sentralt i utvikling av relasjoner og for at samspill skal opprettholdes (jf. Tronick, 2003; Tronick & Beeghly, 2011).

Til tross for at forskning finner at små barn har glede av å være sammen og viser sosiale ferdigheter og kompetanse i samspill med sine jevnaldrende, understreker Schaffer (1984, s.

127) at det er liten tvil om at jevnaldningsrelasjoner byr på utfordringer for de yngste barna. Små barn er ikke bare kompetente, de kan også sees som lærlinger. Når lærling møter lærling, møter barna nye utfordringer (Frønes, 1995; Schaffer, 1984). Selv om samspill med jevnaldrende kan gi barn spesielle opplevelser av glede og intimitet, vil ikke barn på samme måte som voksne tilpasse seg og legge forholdene til rette for hverandre. Dersom det likeverdige samspillet ikke skal havarere eller ende i uoverensstemmelser, kreves gjensidig tilpasning mellom barna (Hay et al., 2004). Å utvikle kontingente samspill der bidrag fra ulike barn inngår i et større meningsfellesskap, kan være en utfordring for de yngste barna.

Schaffer (1984, s. 209-210) konkretiserer noen av de utfordringene kommunikasjon i grupper representerer for små barn. Det gjelder adressering; altså å sørge for markeringer av henvendelser slik at mottakere blir klar over at henvendelsen er til dem. Den andre utfordringen dreier seg om mottakelse av henvendelser; at barna oppfatter og responderer på henvendelser fra andre barn. Videre kan små barn også ha vansker med å time sine bidrag i forhold til andre barns bidrag og situasjon noe Dunn og Shatz (1989, s. 408) også påpeker.

At småbarn har en kompetanse for jevnaldningssamspill, samtidig som samspill med andre barn også representerer utfordringer for barna, innebærer at mediering av jevnaldningsrelasjoner befinner seg i et spenningsfelt mellom det barna mestrer og det barna trenger støtte til.

2.2.3 Mediering av jevnaldningsrelasjoner: Nødvendigvis positiv for jevnaldningssamspill?

I kapittel 1 ble det påpekt at begreper som brukes i litteratur og forskning for å beskrive voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner, ofte har positive konnotasjoner. Det kan skape et inntrykk av at voksnes involvering alltid fungerer støttende på jevnaldningssamspill. Dette gjelder også medieringsbegrepet.

Medieringsbegrepet brukes altså som en samlebetegnelse på kulturell formidling som antas å henge sammen med læring innenfor den nærmeste utviklingszone. Sjelden problematiseres denne sammenhengen til tross for at det synes urimelig å anta at all kulturell formidling vil fungere støttende og medføre optimal fungering innenfor en gitt kultur (jf. Säljö, 2001, s. 28; Weisner, 2002b; Wertsch, 2007). Ifølge Wertsch (2007) angir medieringsprosesser muligheter og begrensninger i en gitt kultur uten at det stilles spørsmål ved om medieringen kan være dysfunksjonell. Weisner (2002b) hevder at sosiokulturelle perspektiver ser ut til å idyllisere barns kulturelle læring (se også Säljö, 2001, s. 28). I en omtale av artikkelsamlingen «Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives» (Göncü, 1999b), påpeker Weisner at han ikke i noen av artiklene kunne oppdage et eneste barn som motsatte seg sosialt engasjement, ikke var forberedt til å ta del i sosiale aktiviteter, ikke ville eller kunne guides eller tilegne seg læring, eller som av ulike grunner ikke passet inn i den kulturelle settingen det levde i. Dette er ifølge Weisner (2002b) betenkelig:

A focus on scaffolding and learning to fit into cultural activities can lead to a rather one-sided view of the life of the child and community. One-sided because culture can and does hurt children – as it inevitably must. It hurts us because it was not

designed with any particular child or family in mind – and so is never optimally fitted to any child. (s. 377)

Selv om Weisner (2002b) i dette sitatet bruker begrepet «scaffolding», er hans innvendinger også relevante for mediering ettersom scaffolding er et begrep som ofte brukes i tilknytning til mediering. Weisner (2002b) etterlyser en mer inkluderende forskning der også de som ikke passer inn eller de som undertrykkes i en kultur, blir synliggjort.

I forskning av voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner finnes det eksempler på at medieringsbegrepet omfatter involvering som kan fungere kvalitativt forskjellig. Howes og medarbeidere skiller mellom positiv og negativ mediering (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994). Positiv mediering omfatter støttende tilnærminger, mens negativ mediering omfatter restriksjoner av barns jevnaldningssamspill. Hos Singer og Häinkäinen (2002) som har konflikter mellom barn som hovedfokus, er imidlertid medieringsbegrepet forbeholdt handlinger der de voksne ikke utøver makt og handlinger som er positivt støttende.

2.3 Barns muligheter til å være aktive i samspill og i egne læringsprosesser

2.3.1 Tendensen til å tildele barn passive og reseptive roller

Ifølge Andenæs (1996) bidrar sosiokulturelle perspektiver til økt bevissthet omkring hvordan kulturelle organiseringer skaper muligheter for barns utvikling. De belyser hvordan barn ledes slik at de etter hvert kan håndtere kulturelle redskaper som ferdigheter, symboler og forståelser som er viktige i den kulturen de vokser opp i. Tilegnelsen er en dynamisk prosess der også barna er aktive og selv konstruerer egen forståelse (Nelson, 1996, s. 22; 2007, s. 54; Säljö, 2002; Valsiner, 2000, s. 43; Wertsch, 2007). Likevel diskuteres det om vektleggingen av voksnes medierende funksjon i barns læringsprosesser bidrar til at oppmerksomheten rettes mot voksnes aktiviteter slik at voksne sees som aktører, mens barna tildeles passive og reseptive roller (de Haan & Singer, 2003; Nelson, 1996, s. 22; 2007, s. 54).

Minick, Forman og Stone (1993) hevder at tidlige utgaver av sosiokulturelle perspektiver var preget av et syn som innebar et direkte forhold mellom formidling og tilegninger. Nelson (1996, s. 21; 2007, s. 55) mente at tendensen til å underkjenne barns aktive konstruksjon av egen forståelse fortsatt eksisterte så sent som i 2007, også innenfor sosiokulturelle perspektiver. Dette til tross for at det har vært understreket at tilegnelse av sosialt formidlede verdier, kunnskaper og ferdigheter ikke skjer gjennom direkte overtakelse. Videre påpekes det at tilegnelse av kulturelt innhold innebærer individuelle så vel som sosiale prosesser (Nelson, 1996, 2007). Prosesser som fører frem mot tilegnelse av sosialt innhold, betegnes som samarbeidende konstruksjoner mellom individer og barnas sosiale kontekster. Nelsons erfaringsbegrep skiller mellom faktiske erfaringer og fortolkninger. Det innebærer at selv om individer deler faktiske erfaringer, kan de fortolke dem forskjellig og tillegge dem ulik mening:

Are human beings prisoners of their experience, as the radical behaviorists believed? The answer is no – this is the beauty of the human condition: Particularities from the beginning of life dictate that the same experience is incorporated in different ways by different individuals. And individuals maintain their own integrity even as they gain wisdom from the experience of others through their stories, instructions, explanations, and so on. (Nelson, 1996, s. 326).

Synet på barns forståelse som i utgangspunktet et individuelt fenomen, kan sees som kontroversielt syn innenfor sosiokulturell tenkning. Menneskers individualitet sees som medfødt og medfører derfor at mennesker allerede fra fødselen av vil reagere ulikt på de erfaringer de får (Nelson, 1996, s. 326).

At barns egne fortolkninger og opplevelser virker inn på medieringsprosesser, gjør seg også gjeldende i voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner. For eksempel er ikke barns jevnaldningskulturer hverken fullstendig autonome eller blåkopier av det som formidles (Corsaro & Johannesen, 2007). Corsaro (1992) betegner disse prosessene som fortolkende reproduksjoner. Barns fortolkninger er kreative, og barna bidrar, gjennom sine fortolkninger, aktivt til kulturens utvikling og endring.

Nelsons (1996, 2007) forståelse av barns utvikling og tilegnelse av erfaringer, ligger nær Sameroff og Chandlers (1975) transaksjonelle utviklingsmodell som understreker det gjensidige i relasjoner mellom barn og miljø. Transaksjonsmodellen tilføyer det Smith og Ulvund (1999, s. 12) betegner som en dynamisk komponent i interaksjoner ved å understreke at samtidig som barn endres som følge av samspillet med sine omgivelser, vil også barna påvirke sine omgivelser slik at omgivelsene endres.

Også i interaksjonsforskning uttrykkes det, som i sosiokulturelle perspektiver, bekymringer for om barns bidrag, tillegges tilstrekkelig vekt (Kuczynski, Pitman & Mitchell, 2009). Dette til tross for at synet på barn som kompetente og aktive deltakere i samspill teoretisk er vel etablert (Kuczynski et al., 2009; Sameroff, 1975; Schaffer, 2006, s. 182). I forskning som spesifikt er rettet mot jevnaldningsrelasjoner, etterlyses transaksjonelle innfallsvinkler som ivaretar fenomenets kompleksitet (Rubin et al., 2006; Vandell et al., 2006).

2.3.2 Et kontinuum mellom direkte og indirekte involvering

Barnas muligheter til selv å være aktiv ut fra egne forutsetninger i jevnaldningsrelasjoner, kan knyttes om medieringen er av en slik art at barna får muligheter til å fungere innenfor sine nærmeste utviklingssoner. Det har sammenheng med hvordan medieringen foregår. File (1993, 1994) diskuterer hvordan det gjennom en Vygotsky-basert ramme er mulig å skape: «... both a rationale for active involvement in children's social play and guidelines for choosing appropriate teaching strategies.» (File, 1993, s. 358). Sentrale begreper i Files (1993, 1994) arbeider er mediering og nærmeste utviklingszone. Med henvisning til Vygotsky påpeker File (1993) at god rettleiding av barns jevnaldningsrelasjoner, må foregå innenfor barnas nærmeste utviklingssoner. Det innebærer at selv om voksne har et overordnet ansvar for barn, må voksnes involvering i jevnaldningsrelasjoner være deler av

prosesser der barn selv i økende grad tar ansvar for sine relasjoner til jevnaldrende. Slike prosesser settes i gang gjennom at barna får muligheter til å mestring (File, 1993, 1994). Involvering som gir barn muligheter til mestring på eget nivå, krever for det første generelle kunnskaper om ferdigheter i jevnaldningsrelasjoner, kjennskap til det enkelte barn og hva de kan klare på egen hånd, og hva de kan klare med støtte fra en voksen. For det andre må voksne kunne vurdere hva som er tilstrekkelig støtte for at barna skal oppleve mestring i øyeblikket. Det innebærer at barn får muligheter til å mestre det de kan klare på egen hånd, samtidig som de voksne støtter og utfordrer barna slik at de mestrer innenfor sine nærmeste utviklingssoner. For det tredje må voksne sørge for å ikke bli så dominerende at barnas oppmerksomhet forflyttes fra de andre barna til de voksne (File, 1993).

File (1993, 1994) etablerer et kontinuum av mediering av jevnaldningsrelasjoner fra direkte til indirekte strategier. Direkte strategier innebærer at voksne overtar for barna (for eksempel snakker for barna), eller bidrar med eksempler på eller forslag til hva barna kan gjøre. Mer indirekte strategier omfatter at voksne gir barna noen holdepunkter for handlinger («identifying cues») uten å overta for barna eller å fortelle dem hva de skal gjøre: «Hun hørte ikke hva du sa», eller «Han har også lyst til å leke med ballen». Videre omfatter mer indirekte mediering åpne spørsmål og implisitte påminnelser: «Dere må finne en måte å ordne dette på». Indirekte strategier antas å gi barn muligheter til selv å ta aktiv ledelse i samspill med jevnaldrende og voksne, mens direkte strategier innebærer at de voksne leder samspillet (File, 1993, 1994). Som jeg skal komme tilbake til i neste kapittel, ligger begrepene direkte og indirekte strategier nær det som hos Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) og hos Singer og Hännikäinen (2002) betegnes som voksen- og barnesentrerte strategier.

En forutsetning for at barn skal få optimale utviklingsmuligheter, er voksnes tilpasning av involveringsstrategier. Gjennom å tilpasse sin involvering, kan barn som trenger mer direkte støtte få det, mens de barna som kan klare mer på egen hånd, får muligheter til det (File, 1993, 1994). Etter hvert som mestringsnivå øker, gis barna mer ansvar for å styre sine jevnaldningssamspill. File (1993) ser ikke strategiene direkte og indirekte involvering som teknikker som kan overføres direkte til pedagogiske situasjoner. Det anbefales at de brukes som utgangspunkt for refleksjoner om hvordan voksne kan støtte barns jevnaldningssamspill. Refleksjoner kan bygge på erfaringer med barna og hvordan de har mestret ulike situasjoner tidligere, samt refleksjoner om hvordan barna kan støttes slik at de når sine mål. Samtidig må voksnes involvering i jevnaldningsrelasjoner sees i sammenheng med pedagogiske vurderinger av hele barnehagemiljøet og hvordan voksne kan bidra til at barna retter oppmerksomheten mot hverandre.

Om voksnes mediering av barns jevnaldningsrelasjoner virkelig bidrar til at barna går utover sine aktuelle utviklingssoner, ligger utenfor dette prosjektets rekkevidde ettersom holdepunkter for hva som er barns nærmeste utviklingssoner må bygge på kjennskap til barna (Vygotsky, 1978, s. 86). Mitt prosjekt bygger kun på observasjoner av mediering av jevnaldningsrelasjoner slik de foregår i barnehagers hverdagsliv, og omfatter ikke vurderinger av barnas kompetanse i jevnaldningsrelasjoner som går utover generelle

kunnskaper om hva som kan sees som typisk for aldersgruppen i vår sosiokulturelle kontekst. Likevel er det et poeng å vurdere om voksnes mediering av barns jevnaldningsrelasjoner, har potensial for å gi barna muligheter til selv å bidra i egne jevnaldningsforløp. Selv uten at det er innhentet opplysninger om enkeltbarns aktuelle og nærmeste utviklingssone, ser kontinuumet ut til å fungere som analysekategorier i forskning som angår voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner (File, 1994; Girolametto et al., 2004, 2005; Majorano et al., 2015; Roseth et al., 2008)¹. Med generell kjennskap til aldersgrupper og eventuelle barn med spesielle behov, analyseres grad av direkte og indirekte mediering i disse arbeidene. Om voksne starter med indirekte tilnærminger, og går over til mer direkte strategier dersom det viser seg å være nødvendig, kan være en indikasjon på at de prøver ut hva barna kan mestre selv og utfordrer dem til å gå utover sine aktuelle utviklingssoner. Om voksne gir barna muligheter til å mestre så mye som mulig selv, kan ha sammenheng med syn på barnas roller i egne læreprosesser.

2.3.3 Felles mening og forhandlinger

Som jeg har vært inne på, er meningsskapning og etablering av felles mening gjennom interaksjon, sentralt i sosiokulturelle tilnærminger. Gjennom kommunikasjon får vi tilgang til kunnskaper og ferdigheter som innebærer tilegnelse av mening og forståelse, samtidig som nye felles meninger etableres (Rogoff, 2003, s. 285; Säljö, 2002). Det kan bidra til tilhørighet og fellesskap. Imidlertid er ikke alltid felles meningsdanning vellykket (se for eksempel Säljö, 2001, s. 28; 2002; 2003; Tronick & Beeghly, 2011). Ifølge Tronick (2003; se også Tronick & Beeghly, 2011) vil misforståelser og manglende kontingens alltid være til stede i interaksjoner uten at det nødvendigvis er tegn på at noe er galt i relasjonene. I stedet betraktes manglende samsvar som et interaktivt og affektivt materiale som gir deltakerne rom for medskapende meningsdanningsprosesser. Forhandlingsprosesser gir muligheter for gjenoppretting av samspillet. Tronick og Beeghly (2011) beskriver samspillet mellom spedbarn og voksne slik:

Unlike Fred and Ginger's dance, the interactive dance between infants and caregivers is more like the way most of us dance. Our dancing is hardly perfect; there are missteps, apologies, tries, retries, match ups, and missteps again. In systems terminology, the typical interaction is *messy*: It moves from matching (coordinated, synchronous) states of shared meanings and intentionality to mismatched (miscoordinated, dyssynchronous) states and back to matching intentional states via an active, jointly carried out reparatory process (Tronick, 2008; Tronick et al., 1998). This general lack of coordination—messiness—suggests that infants and caregivers do not share similar intentions most of the time during *en face* interactions (e.g., the caregiver looks at the infant while the infant looks away) and that they cannot continuously coordinate their engagement states. (Tronick & Beeghly, 2011, s. 112)

Samspill mellom mennesker sees derfor som prosesser preget av gjensidig regulering mellom partene der begge parter bidrar til å skape felles mening. Denne tilnærmingen

¹ Vi kommer tilbake til resultater fra disse forskningsarbeidene i kapittel 3.

betegnes som en gjensidig reguleringsmodell (mutual regulation model; se Tronick, 2003; Tronick & Beeghly, 2011). Den kan sees som en presisjon av Säljö (2002) syn på hva det innebærer å være deltaker i et gjensidig samspill. Säljö (2002) understreker imidlertid at ettersom menneskelige kunnskaper og ferdigheter handler om mening og forståelse, deles de aldri helt. Gjennom forhandlinger kan bare en viss grad av felles forståelse oppnås. Likevel vil ulike forståelser vedvare blant annet på grunn av misforståelser og uklarheter.

Selv om felles meningsdanning gjennom gjensidig regulering og reparasjoner gjerne anvendes i tilknytning til samspill mellom mødre og spedbarn, understreker Tronick (2003) at disse prosessene gjør seg gjeldende i alle relasjoner. Dette kan også gjelde voksnes mediering av barns jevnaldningsrelasjoner. Barns muligheter til deltakelse kan knyttes til i hvilken grad voksnes mediering er direkte eller indirekte (jf. File, 1993, 1994). Dersom medieringen i stor grad er direkte, innebærer det at barna får færre muligheter, ut fra egen forståelse, til selv å utvikle felles mening og forståelse med andre barn samtidig som de voksnes løsninger kanskje ikke gir mening. Singer (2002) påpeker at en forutsetning for etablering av felles mening mellom voksne og barn og mellom barn, er at voksne er i stand til å se og forstå småbarns «logic-in-action»; altså hvordan barn uttrykker mening gjennom handlinger.

Rogoff (2003, s. 286) betegner felles meningsdanning som en prosess som innebærer «mutual bridging of meanings», og bruker sosial referering som et eksempel på å bygge broer mellom ulike meninger. Sosial referering henspiller på barns tendenser til å søke informasjon hos voksne om hvordan de skal fortolke situasjoner som de opplever som usikre. Det gjør de gjennom å sjekke hvilke følelser voksne gir uttrykk for (Feinman & Lewis, 1983). Dette er et fenomen som i liten grad er forsket på i barnehager og det har vært diskutert om fenomenet gjør seg gjeldende i barnehager eller om det kun er knyttet til foreldre (Camras & Sachs, 1991). Camras og Sachs (1991) finner at i barnehager vil barn mellom 10 og 19 måneder henvende seg til sine omsorgspersoner i situasjoner de opplever som usikre.

Med utgangspunkt i barns tendens til å vende seg til sine omsorgspersoner i usikre situasjoner, kan sosial referering ha relevans for voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager. Undersøkelser fra barnehager viser at barn henvender seg til voksne i situasjoner som angår jevnaldningssamspill (Kidwell, 2005; Kidwell & Zimmerman, 2006). Når det oppstår situasjoner der barn foretar, eller skal til å foreta, uakseptable handlinger mot andre barn som å slå, bite eller dytte, er det ikke bare barna som er mål for de uakseptable handlingen som søker de voksnes oppmerksomhet gjennom blikkorientering. Det gjør også de barna som skal til å utføre handlingene (Kidwell, 2005; Kidwell & Zimmerman, 2006). Selv om sosial referering ikke tas opp i artiklene til Kidwell og medarbeidere, er det nærliggende å se begge parter tendens til å vende seg til sine omsorgspersoner i barnehagen som sosial referering. Voksnes mediering i slike situasjoner kan bidra til barnas meningsskaping i jevnaldningsrelasjoner gjennom forhandlinger og formidling av normer for hvordan man forholder seg til jevnaldrende.

2.3.4 Problematisering av barns muligheter for deltakelse

For mer enn 50 år siden skrev Bell (1968) artikkelen "A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization", som har blitt en klassiker. Artikkelen problematiserer tendensen til at barns mulige påvirkning av voksne og av voksnes omsorgspraksis, ikke blir tatt i betraktning i korrelasjonsforskning. Bell (1968) viser gjennom eksempler fra en rekke undersøkelser at korrelasjonene like gjerne kan være et resultat av barns påvirkning av voksne som det motsatte.

I samme periode finner spedbarnsforskningen ved hjelp av nærstudier av samspill mellom barn og voksne, at det foregår en gjensidig tilpasning mellom voksne og barn¹. Allerede fra nyfødtp perioden ser det ut til at begge parter påvirkes av den andre og endrer sine handlinger og innspill som følge av påvirkningen (jf. Kuczynski et al., 2009; Schaffer, 2006, s. 181). Den gjensidige påvirkningen mellom voksne og barn gjør seg også gjeldende i andre samspill. I barnehager er voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner forskjellig avhengig av hvilke barn samhandlingene er rettet mot. For eksempel kan barnas alder og individuelle karakteristika (Buysse et al., 2003; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997), hva barna uttrykker i øyeblikket og den aktuelle konteksten samhandlingene foregår innenfor ha betydning (Kontos, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). Det er også rimelig å anta at samhandlingene er ulike om de forekommer rolig lek, eller om de forekommer i uoverensstemmelser mellom barna (jf. Acar et al., 2017).

Likevel er det grunn til å problematisere gjensidigheten i interaksjoner mellom voksne og barn. Selv om interaksjoner medfører gjensidighet, medfører ikke det at begge parter intensjoner og agendaer følges opp av samspillspartnerne. Forhold mellom voksne og barn, sees som grunnleggende asymmetrisk (Maccoby, 1992; Schaffer, 1984). Asymmetriske forhold innebærer at voksne og barn har ulike forutsetninger for å definere relasjonene, relasjonenes innhold og for maktforholdet i relasjonene (Bae, 2004, s. 12; Sommer, 2005, s. 86). Asymmetrien mellom voksne og barn kan sees på ulike nivåer. På et overordnet plan retter Wertsch (2007) oppmerksomheten mot voksne som kulturens formidlere. Bae (1996) påpeker at voksne har definisjonsmakt i relasjoner med barn, mens Sommer (2005, s. 86) beskriver voksne som hverdagslivets arkitekter. Disse tre formene kan sees som overordnet plan, interaksjonsplan og organiseringsplan.

Ifølge Wertsch (2007) fungerer medieringsprosesser som en form for «temming» eller tilpasning til kulturelle verdier, sedvaner, kunnskaper og ferdigheter som manifesterer seg gjennom dagliglivets interaksjoner og organiseringer. I disse prosessene trekkes noe frem og noe blir skjult. Noe blir sett som ønskelig, mens noe annet er uønsket. Det kan innebære at voksne i mediering av barns jevnaldningsrelasjoner, oppmuntrer noen former for samspill mellom barn, mens andre former ikke tillates eller oversees. En vesentlig del av formidlingsinnholdet er selvfølgelig. Dermed blir det usynlig (Hasan, 2002) eller implisitt (Wertsch, 2007), og unngår refleksjoner.

¹ I forskning av samspill mellom voksne og barn dreier det seg særlig om foreldre og barn.

Bae (2004, s. 12) understreker at gjensidighet mellom voksne og barn i dagliglivets interaksjoner er betinget av at voksne skaper forutsetninger for at også barnas perspektiver skal komme til uttrykk og ha gyldighet. I mediering av jevnaldningsrelasjoner, kan det være at en sensitiv og lyttende praksis, der barnas intensjoner og innspill søkes forstått og følges opp, kan bidra til å få frem barns perspektiver. Å skape forutsetninger for at barns perspektiver skal komme til uttrykk, kan også knyttes til Files (1993, 1994) kontinuum av direkte og indirekte mediering av jevnaldningssamspill. I hvilken grad medieringen er direkte eller indirekte, kan ha betydning for barnas muligheter til å uttrykke egne perspektiver og dermed også deres aktive deltakelse i utvikling av egne jevnaldningsrelasjoner. Kontinuumet av direkte og indirekte mediering av jevnaldningsrelasjoner, kan altså sees langs to dimensjoner. Som jeg har vært inne på tidligere, dreier den ene dimensjonen seg om samhandlingene bidrar til at barna fungerer innenfor sine nærmeste utviklingssoner. Den andre dimensjonen dreier seg om i hvilken grad voksne bidrar til at barna selv kan utvikle sine jevnaldningsrelasjoner. Jo mer direkte samhandlingene er, jo mindre er barnas muligheter til innflytelse, men for noen barn i noen situasjoner, kan høy grad av direkte mediering bidra til at de mestrer innenfor sine nærmeste utviklingssoner. Dette er avhengig av hva barna allerede mestrer og hva de ikke mestrer. En pedagogisk utfordring er å gi barn muligheter for mestring og innflytelse som er tilpasset deres mestringsnivå.

Som hverdagslivets arkitekter, har voksne ansvar for hverdagslivets struktur og har muligheter til, og ansvar for, å ta avgjørelser ut fra helhetlige vurderinger av hva barna trenger (jf. Sommer, 2005, s. 86). Dette gjelder for eksempel vurderinger knyttet til dagsrytme som handler om balanse mellom måltider, hvile og lek osv. Ifølge Sommer (2005, s. 87) trenger barn relativt faste rutiner, samtidig som et uheldig utfall av asymmetrien vil være rigide rutiner uten hensyn til barns ønsker og behov (Leavitt, 2006). I tillegg kan selve gjennomføringen av ulike deler av dagsrytmen være rigide og gi lite for rom samspill mellom barna eller mellom voksne og barn. For eksempel finner Degotardi (2010) at det er store forskjeller i samspillet mellom voksne og barn i ulike situasjoner. Berentzen (1994) fant at voksne opplevde barnas jevnaldningssamspill under måltider som «tull» og «støy» til tross for at samspillet innhold kunne sees som relevant for barnehagers måloppfyllelse. Et aktuelt spørsmål i denne sammenhengen er hvordan voksne forvalter sin posisjon i mediering av barns jevnaldningsrelasjoner. Domineres hverdagene av voksnes målsettinger om gjennomføring av dagsprogrammet på bekostning av barnas ønsker om lek og samspill med andre barn? I en undersøkelse av voksnes involvering i barns jevnaldningsrelasjoner, ble en slik praksis definert som voksensentrert og medførte administrerende tilnærminger til barna (Williams et al., 2010). En barnesentrert tilnærming innebærer at man innenfor rammene av dagsstrukturer, også følger opp barns interesser og initiativer (Williams et al., 2010).

Winger (1994) skiller mellom relasjoner og posisjoner i spørsmålet om asymmetrien i mellom voksne og barn. Likeverd i relasjoner er mulig i den forstand at begge parter møtes med respekt og har lik rett til å uttrykke seg og bli hørt. Posisjonene er likevel ulike når det

gjelder ansvar og maktforhold. Hvordan voksne forvalter sin posisjon, er derfor et sentralt spørsmål. Sommer (2005, s. 87) påpeker at et heldig utfall av asymmetrien i voksen-barn relasjoner er avhengig av at voksne gir barna muligheter til deltakelse og innflytelse gjennom tilpasninger til barnas forutsetninger, samtidig som de tar et helhetlig ansvar for det barna ikke kan overskue. Hvordan voksne posisjonerer seg overfor barn, kan også sees i sammenheng med om de åpner for forhandlinger med barna som kunne bidratt til reparasjoner når det ikke er felles mening eller samsvar i kommunikasjonen (jf. Tronick, 2003; Tronick & Beeghly, 2011; Tronick & Reck, 2009).

2.4 Individorientering versus gruppeorientering

Et annet sentralt tema i denne avhandlingen er om mediering av barns jevnaldningsrelasjoner er rettet mot, og omhandler, enkeltindivider eller flere barn; henholdsvis individ- og gruppeorienterte tilnærminger. Den lave forekomsten av mediering av jevnaldningsrelasjoner (se for eksempel File, 1994; Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst et al., 2015; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Johansson, 2002b, s. 197; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 196; Kontos, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Kutnick et al., 2007), kan være en indikasjon på at voksne i barnehager i stor grad er orientert mot eget samspill med enkeltbarn heller enn samspill som inkluderer flere barn.

Generelt regnes vestlige kulturers sosialisering av barn som mer individualistisk orienterte sammenlignet med mer kollektive orienteringer i ikke-vestlige kulturer (Rogoff, 2003, s. 144-145; Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Toverud, 2012). Vestlige kulturer omfatter engelskspråklige samfunn samt nordlige deler av Europa med unntak av Øst-Europa, mens ikke-vestlige kulturer i stor grad referer til resten av verden (Rothbaum & Trommsdorff, 2007). Individorienteringen gjør seg også gjeldende i barnehagepedagogikken (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert, Lamb & Seltenheim, 2000; Birkeland, 2013; Degotardi, 2017; Kantor, Elgas & Fernie, 1989; Kutnick et al., 2007; Lamer, 1997, s. 70; Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan & Hellman, 2016; Rosenthal, 2003; Singer et al., 2014; Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009; van Schaik et al., 2014; Wood, McMahon & Cranstoun, 1980, s. 94-95). I nordiske land, tas individuelle tilnærminger til arbeidet med barna for gitt (Pramling Samuelsson et al., 2016). Samtidig vektlegges i økende grad barnehager som gruppesettinger med arbeidsmåter som er tilpasset konteksten (Davis & Degotardi, 2015; Degotardi, 2017; Pramling et al., 2017; Pramling Samuelsson et al., 2016; van Schaik et al., 2018; van Schaik et al., 2014).

2.4.1 Småbarn: Individfokus

Særlig for de yngste barnehagebarna regnes individuell omsorg og kontakt med nærværende, tilgjengelige og varme ansatte som forutsetninger for barnas trygghet og utviklingsmuligheter (jf. Ahnert et al., 2000; Drugli, 2010; Howes, 2011a; Howes, Hamilton, et al., 1998). Om samspill er gode nok, er både avhengig av kvalitet og frekvens; altså at gode samspill forekommer i tilstrekkelig grad (De Schipper, Tavecchio & Van Ijzendoorn, 2008; Howes, Galinsky & Kontos, 1998). Felles oppmerksomhet beskriver et sentralt trekk ved samspillet mellom voksne og barn. Barns deltakelse i samspill med felles oppmerksomhet med voksne, har betydning for barnas sosiale og kognitive utvikling (se

Tomasello, 1999, s. 97). Felles oppmerksomhet ligger nær Schaffers (1992) episoder med felles involvering. Episoder med felles oppmerksomhet eller felles involvering blir oftest beskrevet som dyadiske fenomener (se Schaffer, 1992; Tomasello, 1999). Likevel kan episoder med felles oppmerksomhet også foregå i grupper der flere barn deltar (Degotardi, 2017; Os, 2019; Pramling et al., 2017; Schaffer, 1992), men samspillet ser da, ifølge Schaffer og Liddell (1984), ikke ut til å fungere optimalt.

Selv om det er et lite utforsket tema, finnes det empiriske indikasjoner på at voksnes kontakt med barn i barnehager og i andre gruppesammenhenger i vestlige samfunn, ikke er gruppeorientert (Kutnick et al., 2007; Rogoff, 2003; Singer et al., 2014; van Schaik et al., 2014; Wood et al., 1980, s. 94-95). Voksne ser heller ut til å engasjere seg i samspill med ett og ett barn, slik at samspillene bærer preg av seriedyader (Schaffer & Liddell, 1984). Samspillet er i liten grad orientert mot gruppen og gruppefellesskap (Wood et al., 1980, s. 94-95)¹. De samme tendensene finner også Rogoff (2003, s. 144 og 147) i europeiske og amerikanske middelklassesamfunn. Også i samlingsstunder som er en kontekst som involverer hele eller deler av barnehagegruppen, er samtalene mellom voksne og barn i stor grad dyadiske (Eide et al., 2012; Kantor et al., 1989; Os & Eide, 2013). Kutnick og medarbeidere (2007) forklarer individorienteringen med at barnehagelærere i liten grad har kunnskaper om og trening i å forholde seg til barnegrupper.

I tillegg til at voksnes interaksjoner med barn i barnehager i stor grad er med enkeltbarn, ser det også ut til at innholdet i interaksjonene er relatert til barna de snakker med. Wood et al. (1980, s. 93) oppsummerer at kun tre prosent av innholdet i voksnes utsagn i samtaler med barn omhandler andre i rommet, enten barn eller voksne. I reguleringer av barn er innholdet i stor grad individorientert (Kutnick et al., 2007; Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Problemer i barnegruppen som for eksempel eksklusjoner av enkeltbarn, blir ansett og behandlet som individuelle problemer (Buisse et al., 2003; Emilson, 2008; Johansson, 1999, s. 200; Kutnick et al., 2007; Sims et al., 1996).

Selv om voksnes samspill med barn i gruppesammenhenger er rettet mot individer, betyr ikke det at samspillet er optimalt. Det har vært uttrykt bekymring for at barnehageliv medfører at det enkelte barn ikke blir sett og ivaretatt, men disiplinert inn i gruppen:

Regimentation is probably the greatest danger in any form of group care; it is unfortunately so much easier to relate to the group as a whole than to its individual members, each with his or her own peculiarities and requirements. (Schaffer, 1998, s. 131)

Schaffers (1998, s. 131) bekymring har støtte i hans egen forskning der han sammen med Liddell (Schaffer & Liddell, 1984) fant at voksnes bidrag i gruppesammenhenger var mer fragmenterte og kontrollerende sammenlignet med samspillet i dyadiske settinger. Videre fant de at voksne engasjement i barns aktiviteter i gruppesituasjoner, var betydelig lavere enn i dyadiske. Det gjaldt både hyppighet og varighet. Voksnes bidrag i samspillet var også

¹ Barnas alder er mellom tre og fem år.

mer dominerende og kontrollerende i polyadiske settinger sammenlignet med dyadiske (se også Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000). Imidlertid finnes det undersøkelser hvor resultatene går i en annen retning.

2.4.2 Muligheter i gruppeorienterte tilnærminger

Til tross for problematisering av samspill mellom voksne og barn i grupper, synes gruppeorienterte tilnærminger i voksnes samspill med barn i barnehager å innebære noen muligheter. Gruppeorienterte tilnærminger ser ut til å styrke småbarns tilknytning til barnehagepersonalet sammenlignet med individualisert kontakt (Ahnert et al., 2006 (en metaanalyse))¹. Forklaringen kan være at tilknytningsprosesser i grupper er forskjellige fra tilknytningsprosesser i hjem (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000; Ahnert et al., 2006; De Schipper et al., 2008; Howes, Galinsky, et al., 1998). Det kan dels henge sammen med kvaliteten på samspillet med enkeltbarn i gruppesettinger (jf. Schaffer & Liddell, 1984), og dels henge sammen med at presset på de voksne er stort og deres forsøk på å ivareta alle barna individuelt, kan medføre fragmenterte samspill (Singer et al., 2014). Det fragmenterte samspillet er ofte kortvarig og oppmerksomheten barna får, synes ikke å være tilstrekkelig til at de opplever seg ivaretatt (Schaffer & Liddell, 1984). Samtidig vil voksnes oppmerksomhet være ujevnt fordelt mellom barna (Palludan, 2005, 2007; A. B. Smith, 1999). Det kan innebære at ikke alle barna får tilstrekkelig omsorg.

Et alternativ til en utelukkende individorientert pedagogikk, er mer gruppeorienterte tilnærminger der enkeltbarn ivaretas, samtidig som samspill mellom voksne og barn også inkluderer grupper av barn:

In center day care, children not only need sensitive caregivers but, more importantly, they need sensitive caregivers who find the time to display their sensitivity frequently enough to create a sense of confidence in their availability as a safe haven and a secure base. (De Schipper et al., 2008, s. 468)

Gruppeorienterte tilnærminger innebærer at oppmerksomheten i større grad rettes mot hele barnegruppen heller enn bare enkeltbarn. Det kan gi muligheter for ivaretagelse av alle barna i gruppen under forutsetning av at sensitiviteten omfatter alle barna. Mer kollektive tilnærminger i samspill med småbarn kan altså ha et potensial for ivaretagelse av barna både på individ- og gruppenivå. Likevel fører ikke gruppeorienterte tilnærminger nødvendigvis gode til samspill. Kvaliteten i voksnes gruppeorienterte samspill er i likhet med kvaliteten i individorienterte samspill, av betydning (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000).

Kunnskaper om hva som karakteriserer gruppeorienterte tilnærminger generelt, er mangelfulle ettersom store deler av samspillsforskningen har vært dyadisk orientert (Ahnert et al., 2006; Barton & Tomasello, 1991; Dunn & Shatz, 1989). Blant annet etterlyses interaksjonsmål som ivaretar gruppeorienterte samspillsformer og dermed kan bidra til kunnskapsutvikling (Ahnert et al., 2006; van Schaik et al., 2018; van Schaik et al., 2014).

¹ Dette gjelder vanlige barnehagegrupper. I hjemmebasert barnepass som gjerne foregår i mindre grupper, ser individorienterte tilnærminger ut til å medføre høyere grad av trygg tilknytning (Ahnert et al., 2006).

En nyere skala «Caregiver Interaction Profile Scales» (CIP) (Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst et al., 2015) forutsetter ivaretagelse av barnegruppen for de høyeste skårene. CIP omfatter eksplisitt vurderinger av voksnes støtte til jevnaldningsrelasjoner som en del av voksnes interaksjoner med barn. Resultater fra forskning både i Norge og Nederland der CIP er anvendt, viser at støtte til barnas jevnaldningsrelasjoner befinner seg på et inadekvat nivå og kommer dårligst ut av de seks samspillsaspektene som måles med CIP (Bjørnestad et al., 2019; Helmerhorst et al., 2015). Etterlysning av mer kunnskaper om gruppeorienterte tilnæringer synes i høy grad relevant både fra et forsknings- og barnehagepedagogisk perspektiv.

Selv om kunnskapene om småbarns samspill i grupper er mangelfulle, finnes det forskning som tyder på at småbarn kan delta i polyadiske samspill (Barton & Tomasello, 1991; Dunn & Shatz, 1989) til tross for at samspill i grupper kan være krevende for små barn (Schaffer, 1984, s. 127 og 210). Løkken (1990, 2000b) har belyst hvordan småbarn engasjerer seg i felles jevnaldningssamspill i barnehager når de voksne ikke er til stede. Dunn og Shatz (1989) understreker at i familier er samtaler med flere deltakere vanlig, særlig når det er flere barn i familien. Undersøkelser viser at fra nitten måneders alder involverer barn seg i økende grad i samtaler mellom mor og eldre søsken og deres bidrag til samtaletemaer blir stadig mer relevante (Barton & Tomasello, 1991; Dunn & Shatz, 1989). I treårsalderen er barna effektive deltakere i polyadiske samtaler (Dunn & Shatz, 1989). Disse samspillene ser ut til å være mer rikholdige tematisk og småbarns bidrag er mer språklig avansert sammenlignet med dyadiske samspill. Dette tyder på at gruppesituasjoner kan representere rike kontekster for læring av språk (Barton & Tomasello, 1991; Dunn & Shatz, 1989). Barton og Tomasello (1991) finner at triadiske samspill med en voksen og to barn består av flere turer enn dyadiske. Dette tilskrives at barna inspirerer hverandre til å bidra i samtalen. En annen mulighet er at samtaler der flere barn deltar, er mindre preget av lukkede spørsmål som i liten grad inspirerer til utfyllende kommunikasjon (Dunn & Shatz, 1989). Det kan tilføyes at det ikke er usannsynlig at samspill som går utover dyader, også innebærer andre muligheter for sosial læring blant annet gjennom kravene til relevans og timing av egne bidrag (Dunn & Shatz, 1989; Emilson & Folkesson, 2006). Til tross for utfordringene som polyadiske samspill representerer, finner Barton og Tomasello (1991) at majoriteten av triadiske samtaler i deres materiale, inneholdt bidrag fra alle parter, også de yngste barna. De triadiske samtalene var heller ikke preget av seriedyader som Schaffer og Liddell (1984) finner at kjennetegner samspill i polyadiske settinger.

Flere barnehageundersøkelser finner at når voksnes oppmerksomhet var rettet mot grupper av barn, var tilnærmingene mindre kontrollerende og mer utdypende. Disse resultatene støtter ikke opp under Schaffers (1998, s. 131) bekymring om lavere kvalitet i polyadiske samspill sammenlignet med dyadiske. Degotardi (2017) finner i en undersøkelse i småbarnsgrupper at felles oppmerksomhet som har en viss varighet («stable joint attention»), er preget av at grupper av barn deltar i gjensidige samspill med sine omsorgspersoner. Denne formen for felles oppmerksomhet ser ut til å ha et særlig potensial for felles læring i småbarnsgrupper. Felles oppmerksomhet der oppmerksomheten ble

fordelt mellom ulike barn («fragmented joint attention»), var preget av kort informasjon og instruksjoner til enkeltbarn og inneholdt ifølge Degotardi (2017) ikke de samme mulighetene for læring. Resultatene fra en svensk barnehageundersøkelse, viste de samme tendensene. Polyadiske samspill var mer lekende enn dyadiske samspill som var mer instruerende (Emilson & Folkesson, 2006). Ifølge Singer og medarbeidere (2014) er voksnes tilnærminger til barns lek i stor grad basert på individorienterte tilnærminger. Voksne prøver å vise omsorg for enkeltbarn gjennom raske og adekvate responser på deres signaler. På den måten forsøker de å fordele sin oppmerksomhet mellom alle barna. Dette betegnes som en individualistisk omsorg-kontroll modell (Singer et al., 2014).

Pramling, Doverborg og Pramling Samuelsson (2017) understreker at barnehage som gruppekontekst må gjenspeile seg i samspillet. De påpeker at felles oppmerksomhet i grupper der barn og voksne deltar er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for at barnehager skal fylle sin funksjon i barnas utdanningsforløp. Samspillene må også lede til at deltakerne deler perspektiver. Slik jeg fortolker det, innebærer det at det etableres felles mening i gruppen. Videre anbefaler Singer (2002) barnehagelærere som arbeider med småbarn å innarbeide prosedyrer på gruppenivå som kan bidra til solidaritet og samhørighet mellom barna. Opplevelse av samhørighet og tilhørighet til gruppen kan oppnås gjennom klare regler og rutiniserte¹ prosedyrer og leker. Aktiviteter med klare handlinger skaper forutsetninger for småbarns deltakelse. Prosedyrer og rutiniserte aktiviteter må imidlertid ikke kun være basert på institusjonenes premisser. Dersom fellesskap i gruppen skal oppnås, er det en forutsetning at barns interesser og stemmer blir hørt, ikke minst når voksne involverer seg i barnas jevnaldningsrelasjoner (Corsaro, 2002, s. 183; Corsaro & Johannesen, 2007; Singer, 2002).

2.4.3 Ikke dikotomiske motsetninger

Det er ikke entydige svar på hvordan henholdsvis individorienterte tilnærminger og kollektive tilnærminger fungerer i småbarnsgrupper. Derfor kan ikke individuelle og kollektive tilnærminger til barn, sees som dikotomiske motsetninger (Rothbaum & Trommsdorff, 2007; Toverud, 2012). Toverud (2012) påpeker at både individuelle og kollektive målsettinger og verdier kommer til uttrykk i dagliglivets praksiser og balanseres i forhold til hverandre. Dette er i overensstemmelse med resultatene fra observasjoner i seks svenske barnehager (Test, 2006). Test (2006) karakteriserer praksisen i svenske barnehager som en blanding av individ- og gruppeorientert.

I barnehager skal på den ene siden det enkelte barn ivaretas, mens på den andre siden er gruppen og gruppefellesskapet en grunnleggende forutsetning for ivaretagelse av barna (jf. Ahnert et al., 2006; De Schipper et al., 2008; Howes, Galinsky, et al., 1998; Hännikäinen, 1999; Singer et al., 2014). Individuelle tilnærminger kan bidra til det enkelte barns opplevelse av trygghet og utvikling av sosial kompetanse. Det kan medføre at de søker mot sine jevnaldrende og lykkes i samspill med dem. Det understrekes også at en såkalt

¹ Rutiniserte prosedyrer, handlinger og leker omfatter også ritualiserte aktiviteter, men i denne sammenheng er ikke skillet mellom disse vesentlig.

«publikumsfunksjon», altså at barn er tilskuere til samspill mellom voksne og et annet barn, kan innebærer muligheter for læring av hvordan de skal møte jevnaldrende (Johansen, 2010; Rosenthal & Gatt, 2010).

Mer gruppeorienterte tilnærminger kan medvirke til at barn får erfaringer med samspill med jevnaldrende sammen med voksne. Slike erfaringer kan bidra til at barna oppdager mulighetene som ligger i samvær med jevnaldrende, som for eksempel lekende samspill og samtaler om ulike temaer (jf. Barton & Tomasello, 1991; Dunn & Shatz, 1989; Emilson & Folkesson, 2006). Gjennom deltakelse i polyadiske settinger med flere barn, kan småbarn utvikle kompetanse i jevnaldringssamspill. I tillegg kan mer gruppeorienterte tilnærminger bidra til barns opplevelser av fellesskap som i sin tur kan motivere til jevnaldringssamspill (jf. Singer, 2002).

Derfor vil sannsynligvis både individorienterte og gruppeorienterte tilnærminger være nødvendige, ønskelige og, ikke minst, uunngåelige deler av praksis. Samtidig er det indikasjoner på at mer gruppeorienterte tilnærminger innebærer andre muligheter sammenlignet med individorienterte. Men som blant andre Ahnert og medarbeidere (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000) understreker, har kvaliteten i gruppeorienterte så vel som individorienterte tilnærminger betydning for hvordan de fungerer. Kunnskaper om hvilke kvaliteter i dyadiske samspill som bidrar til å gi barn gode utviklingsmuligheter, er relativt robuste, mens kunnskaper om hva som kjennetegner gruppeorienterte tilnærminger og hvordan disse eventuelt fungerer, er begrenset. Dette er aspekter ved voksnes mediering av barns jevnaldningsrelasjoner som vil bli lagt vekt på i analysene av data i denne avhandlingen.

2.5 Tilbake til referanserammen

Med utgangspunkt i referanserammen for sosiokulturell forskning (Rosa & Valsiner, 2007; Valsiner, 2000, s. 72-74; 2007, s. 368) har jeg i dette kapitlet lagt vekt på voksnes medierende rolle overfor barn. Voksnes medierende funksjon har blitt sett i sammenheng med barns mestring utover deres aktuelle utviklingssoner som peker fremover mot tilegnelse av nye kunnskaper og ferdigheter.

Videre i avhandlingen er særlig to perspektiver som har blitt tatt opp i dette kapitlet sentrale: Det første perspektivet er spørsmålet om medieringen av småbarns jevnaldningsrelasjoner i barnehagers hverdagsliv støtter barna til mestring innenfor deres nærmeste utviklingssoner. Det forutsetter at barna, ut fra sine forutsetninger, får muligheter til selv å handle og ta ansvar i samspill med jevnaldrende. Mediering kan sees som et fenomen som fungerer langs et kontinuum fra *direkte* til *indirekte* tilnærminger. Jo mer direkte medieringen er, desto større ansvar tar de voksne. En tilpassing av medieringen til hvert enkelt barn, kan gi barna gode muligheter til mestring med passe grad av støtte.

Det andre sentrale perspektivet handler om barnehager som gruppekontekst. Barnehager representerer unike muligheter både for barnas møter med andre barn og for voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner. Derfor er spørsmålet om hvordan voksne i mediering

av jevnaldringsrelasjoner forholder seg til enkeltbarn og til gruppen, sentralt videre i avhandlingen.

Kapittel 3 Mediering av jevnaldringsrelasjoner i forskning

I forrige kapittel, ble det sosiokulturelle grunnlaget for min undersøkelse presentert. Sentralt var hvordan læring og utvikling foregår gjennom mediering. I dette kapitlet vil jeg utdype disse perspektivene gjennom presentasjoner og drøfting av forskning som omhandler voksnes involvering i barns jevnaldringsrelasjoner. Selv om undersøkelsene jeg referer til oftest ikke oppgir om de bygger på bestemte teoretiske grunnlag, tyder valg av tema og begrepsbruk på en viss nærhet til sosiokulturelle perspektiver med vekt på interaksjoner. Undersøkelsene retter fokus mot hvordan voksne kan bidra til barns jevnaldringssamspill og forutsetter derfor at sosiale relasjoner, utvikles i en sosial kontekst. Noen undersøkelser bruker også begreper som mediering og stillasbygging som eksplisitt kan knyttes til sosiokulturelle perspektiver (se kapittel 1.7.1).

Hensikten med forskningsoppsummeringen er todelt. For det første er det å redegjøre for forskningsstatus på feltet. For det andre er hensikten å presentere et av utgangspunktene for metodiske valg og analyser.

Gjennomgangen av forskning er strukturert etter avhandlingens forskningsspørsmål. Først presenteres forskning knyttet til spørsmålet i hvilken grad voksne medierer de yngste barnas jevnaldringsrelasjoner i frilek og under måltider (forskningsspørsmål 1). Deretter belyses forskning som retter fokus mot innhold i medieringen og hvordan medieringen kommer til uttrykk (forskningsspørsmål 2). I denne delen legger jeg vekt på temaene *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering*. I siste del av kapitlet vil forskning som angår spørsmålet om hvordan forskjeller i mediering av barns jevnaldringsrelasjoner kan knyttes til barnas jevnaldringsfokus (forskningsspørsmål 3), bli gjennomgått.

Undersøkelser som retter søkelyset mot mediering av jevnaldringsrelasjoner omfatter ofte ikke de yngste barnehagebarna:

However, even within the early childhood education field there has been little direct examination of the role caregivers assume in helping to shape or guide infants' social interactions. As a result, there are few specific practice recommendations for how infant and toddler caregivers can help to structure early interactions with peers. (Williams et al., 2010, s. 253).

Også Legendre og Munchenbach (2011) understreker at utvalgene i en stor del av undersøkelsene som ser på voksnes involvering i jevnaldringsrelasjoner, består av barn over tre år, mens færre undersøkelser retter fokus mot yngre barn. I de undersøkelsene der utvalgene både består av barn over og under tre år, differensieres det ofte ikke mellom yngre og eldre barn. Dette kan være problematisk ettersom voksnes mediering kan ha ulike uttrykk og ulik betydning for barn på ulike alderstrinn. I tillegg kan forekomsten variere avhengig av barnas alder (Howes & Clements, 1994). Derfor vil det bli opplyst når undersøkelser det refereres til ikke omfatter barn under tre år.

3.1 Ulike forskningstilnæringer: Ulike resultater

Som jeg var inne på i kapittel 1, er resultatene fra forskning som tar opp mediering av jevnaldringsrelasjoner, ikke entydige (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). Det gjelder både spørsmål om forekomst, innhold og eventuell betydning for barns jevnaldringssamspill; altså temaer som angår de tre forskningsspørsmålene som ligger til grunn for min undersøkelse.

Flere forhold kan bidra til at resultatene varierer fra undersøkelse til undersøkelse. For det første er de metodiske innfallsvinklene ulike. De fleste undersøkelsene er basert på observasjoner, og en overvekt av studier har kvantitative design. Det finnes også noen undersøkelser som har kvalitative design (Hillesøy, 2016; Jung, 2013; Musatti & Mayer, 2011; Pramling Samuelsson & Fleer, 2010; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010; Shin, 2010), og andre synes å ha et blandingsdesign (se for eksempel Martinsen & Nærland, 2009; Singer & Hännikäinen, 2002). Kvantitative studier kan gi kunnskaper om forekomst av ulike former for mediering, mens kvalitative undersøkelser i større grad utdyper samspillene og kontekstene de foregår innenfor, og belyser ofte muligheter eller hindringer for mediering i barnehagers hverdagsliv.

For det andre kan varierende resultater også komme av at ulike undersøkelser vektlegger ulike aspekter ved mediering av jevnaldringsrelasjoner. Noen retter fokus mot fysisk nærvær mellom voksne og barn (Legendre & Munchenbach, 2011), mens andre ser på mediering som deler av samspill med særlig vekt på verbal formidling (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes et al., 1994; Williams et al., 2010). Undersøkelser gjennomført av Kontos og medarbeidere, ser på begge disse aspektene, både fysisk tilstedeværelse og involvering som deler av samspill (Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh & Galinsky, 2002; Kontos & Keyes, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). Noen undersøkelser ser på mediering i ulike kontekster som lek (Jung, 2013; Musatti & Mayer, 2011; Pramling Samuelsson & Fleer, 2010; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010; Shin, 2010; Singer et al., 2014) eller barns uoverensstemmelser (Singer & Hännikäinen, 2002).

Hvor spesifikk begrepsbruken er, kan være en tredje forklaring på manglende samsvar mellom undersøkelser. Det har blant annet konsekvenser for rapportert forekomst av ulike former for mediering. Noen undersøkelser har et mer grovmasket begrepssett (se for eksempel Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994), mens andre benytter seg av et mer fingradert begrepssett (se for eksempel Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Singer & Hännikäinen, 2002; Williams et al., 2010)¹. Et eksempel er inkludering av barn i lek. I undersøkelsen til Williams og medarbeidere (2010) skiller man mellom når voksne rekrutterer barn inn i lek og aktiviteter uten at barna selv har vist at de ønsker det, og å innlemme barn som viser interesse for andre barns lek, mens Girolametto og medarbeidere

¹ I undersøkelsen til Kemple, David og Hysmith (1997) er ikke barnas alder oppgitt, kun at undersøkelsen er gjennomført i «preschool and kindergarten programs». I denne undersøkelsen anvendes også ECERS som indikerer at barna er eldre enn 30 måneder.

(2004, 2005) kun bruker begrepet *invitere* som en fellesbetegnelse for begge aspektene ved inkludering.

Til tross for at det kan være vanskelig å sammenligne resultater, vil jeg i det følgende, forsøke å gi en fremstilling av noen hovedlinjer i resultater fra forskning som angår hvordan voksne i barnehager medierer barns jevnaldringsrelasjoner.

3.2 Involverer voksne seg i barns jevnaldringsrelasjoner?

Det første forskningsspørsmålet i denne avhandlingen angår altså i hvilken grad voksne medierer jevnaldringsrelasjoner i frilek og måltider i småbarnsgrupper. Som oppsummert i kapittel 1, finner flere undersøkelser at voksne i relativt liten grad involverer seg i barns jevnaldringsrelasjoner. Samtidig beskriver noen undersøkelser barnehagemiljøer der voksne støtter småbarns felles lek.

3.2.1 Undersøkelser som tyder på lav grad av mediering av jevnaldringsrelasjoner

I en tidlig undersøkelse utført av Rubenstein og Howes (1979), rapporteres det at både mødre og barnehagepersonale i liten grad involverer seg når småbarn (18 måneder) er engasjerte i lek med jevnaldrende. Dette bekreftes i senere undersøkelser gjennomført av Howes og medarbeidere (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994). De finner at voksne i barnehager kun er involvert i barnas jevnaldringssamspill i en til to prosent av observasjonstiden. Når barna er sammen med andre barn, ignorerer voksne dem, med unntak av reguleringer knyttet til barnas sikkerhet (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994).

Dette kan være en indikasjon på at voksne generelt er lite engasjerte i barna og barnas aktiviteter. Imidlertid oppsummerer Howes og medarbeidere (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994) at voksne generelt er sensitive og nærværende overfor enkeltbarn. File (1994) og Kontos (1999)¹ finner at voksne er aktive overfor barn, men på andre områder enn det som angår jevnaldringsrelasjoner. De er opptatt av kognitive aspekter ved barnas lek og barns lek med objekter (File, 1994; Kontos, 1999). Videre ser det ut til at voksne i stor grad vektlegger egen kommunikasjon med barna og at kun en liten del av engasjementet i barns frilek er knyttet til barnas jevnaldringsrelasjoner (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kontos, 1999). Dette tyder på individorienterte tilnærminger til barna.

Tendensen til at voksne vektlegger andre aspekter enn barnas jevnaldringsrelasjoner i deres samspill med barna, støttes også av nyere forskning gjennomført i Nederland og Norge (Bjørnstad et al., 2019; Helmerhorst et al., 2015; Os & Bjørnstad, in progress). Sammenlignet med emosjonell støtte, støtte til autonomi, struktur og grensetting samt språklig støtte og utviklingsstøtte, er forekomsten av støtte til barnas jevnaldringssamspill svært lav².

¹ Barna i Kontos' (1999) undersøkelse var 4 år.

² I den nederlandske og norske undersøkelsen brukes «Caregiver Interaction Profile Scales» for å undersøke kvalitet i voksnes samspill med barna. For nærmere beskrivelse av verktøyet, se Helmerhorst et al. (2014).

3.2.2 Undersøkelser som tyder på høyere forekomst av mediering

Noen undersøkelser finner indikasjoner på at voksne engasjerer seg i barns jevnaldningsrelasjoner. Disse er mindre, kvalitative undersøkelser. I en casestudie fant Hännikäinen (1998) at de voksne støttet barnas felles lek på ulike måter og at de, i motsetning til resultatene som er referert ovenfor, engasjerer seg i de sosiale sidene ved barnas lek og aktiviteter. Shin (2010) beskriver hvordan voksne støtter opp under leken til et vennepar¹ på 13-14 måneder gjennom å sette ord på barnas handlinger, utvidelse av leken, klargjøring av lekens innhold samt deltakelse i barnas lek. Samtidig påpeker Shin (2010) at voksne lett kan hindre venneparets samspill og lek fordi de misforstår barns signaler eller fordi de manifesterte regler.

I Buisse, Goldman og Skinners (2003) spørreundersøkelse opplyser voksne at de i relativt høy grad støtter barns vennskap. Strategier som rapporteres brukt, er blant andre kommentarer til barns lek med venner samt forslag til løsninger i venners uoverensstemmelser. Andre tilnærminger som initiativ til felles lek og å sørge for at venner får muligheter til å være i nærheten av hverandre, forekommer sjeldnere.

Det er særlig metodiske innfallsvinkler som er forskjellig i undersøkelser som finner lavere og høyere forekomst av mediering. Undersøkelsene som tyder på lavere forekomst, er større kvantitative undersøkelser, mens undersøkelser som kan tyde på høyere forekomst, er mindre, kvalitative undersøkelser i tillegg til en spørreundersøkelse til ansatte i barnehager.

3.2.3 Kulturelle forskjeller

Selv om de tidligere refererte undersøkelsene ikke gir indikasjoner på kulturelle forskjeller i involvering i barns jevnaldningsrelasjoner, er mulighetene for kulturelle variasjoner et tema som diskuteres.

Mange av undersøkelsene som finner lav forekomst av mediering av jevnaldningsrelasjoner, er gjennomført i amerikanske kontekster. Også i europeiske kontekster, synes forekomsten av mediering å være lav (Bjørnstad et al., 2019; Helmerhorst et al., 2015; Kutnick et al., 2007; Os & Bjørnstad, in progress). En norsk undersøkelse av barns trivsel i barnehager der det inngikk 18 timers observasjoner av småbarn i ni barnehager, oppsummerer følgende: «Også når det gjelder støtte og utvikling av positive barn/barn samspill, savner vi flere aktive og kompetente voksne.» (Bratterud et al., 2012, s. 90). I en undersøkelse som omfatter flere europeiske land, finner Kutnick og medarbeidere (2007)² at voksne i liten grad synes å vektlegge barns jevnaldningsrelasjoner. Imidlertid er det forskjeller mellom landene. I de nordiske landene, Sverige og Finland³, ser det ut til at pedagoger er mer engasjert i relasjonene mellom barna sammenlignet med Hellas, Spania, Italia og England. I finske og svenske barnehager ble det også i større grad lagt vekt på lære barna å hjelpe

¹ Utvalget består kun av dette ene venneparet.

² Barna i undersøkelsen var hovedsakelig mellom 4 og 5 år.

³ Denne undersøkelsen omfatter ikke Norge.

hverandre, men det var kun i svenske barnehager barna ble oppfordret til å samarbeide med hverandre (Kutnick et al., 2007).

Likevel oppsummerer Johansson og Pramling Samuelsson (2006, s. 196) at voksne i svenske barnehager i høy grad er enige om at voksne skal være tilbakeholdne i barns lek. Selv om forfatterne ikke tar opp voksnes involvering i barns jevnaldringsrelasjoner generelt, er lek en vesentlig del av barns jevnaldringssamspill (Brenner & Mueller, 1982; Eckerman & Peterman, 2003; Singer, 2002). De samme holdningene finner Martinsen og Nærland (2009, s. 244) i en norsk barnehage. Sammenlignet med amerikanske barnehager ser det ut til at det i svenske barnehager er større toleranse for at barn leker alene (Test, 2006). Ifølge Johansson og Pramling Samuelsson (2006, s. 196) kan voksnes tilbakeholdenhet i lek, medføre at viktige deler av barns læring og erfaringer går tapt. I tillegg påpeker Johansson (2002b, s. 197-205) at voksne ofte er fraværende når barn utøver makt over andre barn og at de heller ikke er lydhøre når barn uttrykker moralske dilemmaer. Mäntynen (1997, gjengitt etter Hännikäinen, 2010) finner at voksne i finske barnehager mener at støtte til barns lek er viktig, men til tross for det forekommer denne type støtte kun i liten grad. Singer (2002) påpeker at voksne i finske barnehager er mer aktive i barns lek og jevnaldringsrelasjoner sammenlignet med voksne i nederlandske barnehager. En undersøkelse gjennomført i nederlandske barnehager oppsummerer at ansatte med ulik kulturell bakgrunn har ulikt syn på gruppeprosesser (van Schaik et al., 2014). De voksne som legger stor vekt på gruppeprosesser, støtter i større grad slike prosesser. Barna i disse gruppene samarbeidet mer, var mer engasjert i lek i tillegg til at leken var preget av høyere grad kognitiv og språklig kompleksitet.

Nyere undersøkelser tyder på at voksne i norske barnehager i liten grad engasjerer seg i barns lek (Karlsen & Lekhal, 2019; Kleppe, 2017). Det ser også ut til å være en internasjonal tendens. I en sammenligning av involvering i barns lek i barnehager i ulike land, er det kun rapporter fra New Zealand og Chile som tyder på at voksne legger vekt på å fremme relasjoner mellom barna (Pramling Samuelsson & Fleer, 2010). I Chile gjøres det gjennom felles aktiviteter som dans og sangleker. Som jeg var inne på i forrige kapittel, mestrer ofte småbarn aktiviteter som sangleker og dans fordi de består av faste handlingsmønstre (Kultti & Pramling Samuelsson, 2014). Slike aktiviteter kan derfor bidra til utvikling av relasjoner mellom barna og gruppesamhold (Singer, 2002). Pramling Samuelsson og Fleer (2010) oppsummerer videre at i Australia og i Sverige, er barnehagelærere tilbakeholdne når det gjelder involvering i barns lek og relasjoner. Resultatene er i overensstemmelse med resultater fra andre undersøkelser i svenske (se Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 196) og australske kontekster (Davis & Degotardi, 2015). Davis og Degotardi (2015) finner i en caseundersøkelse der tre australske barnehagelærere intervjues om egen praksis at de i liten grad er opptatt av å involvere seg i barnas jevnaldringsrelasjoner.

3.2.4 Karakteristika ved barn og ved situasjon

Forekomst av mediering kan også variere avhengig av karakteristika ved barna, og ved situasjon; og ikke minst; samspillet mellom disse. I tillegg er det også kulturelle forskjeller for hvordan man forholder seg til ulike barn og situasjoner.

Ansatte i barnehager opplyser at de involverer seg mer i jevnaldringsrelasjonene til barn med spesielle behov og funksjonshemninger sammenlignet med andre barn (Buysse et al., 2003). Andre undersøkelser, basert på observasjoner, finner imidlertid ingen eller liten grad av differensieringer i støtte til lek og jevnaldringsrelasjoner til barn med spesielle behov sammenlignet med barn med normal utvikling (File, 1994; Girolametto et al., 2005). Dette til tross for at de voksne er oppmerksomme på at barn med spesielle behov i mindre grad er involvert i sosiale relasjoner og sosial lek (File, 1994; Girolametto et al., 2005). I de nevnte undersøkelsene er det ikke opplyst om det er ansatte som har spesielt ansvar for barn med spesielle behov. Det kan ha betydning for om barna får ekstra oppfølging. Hillesøy (2016) fant at voksne som var ansatt som støttepedagoger for småbarn med cochleaimplantat i barnehager, fulgte opp barnas lek og samspill med andre barn.

Noen undersøkelser indikerer at barnas alder kan ha betydning for i hvilken grad voksne involverer seg i barnas jevnaldringsrelasjoner. Jo yngre barn, desto mer aktive voksne (Howes & Clements, 1994; Martinsen & Nærland, 2009, s. 246). Det kan dels henge sammen med at voksne i større grad er fysisk nær småbarn sammenlignet med eldre barn, samtidig som yngre barn i barnehager oftere henvender seg til de ansatte og oftere inviterer dem inn i sin lek (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009, s. 90).

Jungs (2013) undersøkelse tyder på at voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner i tillegg til alder, også er avhengig av kontekst som for eksempel tilvenning. Voksne ser i stor grad ut til å engasjere seg i individuell lek med 15 måneder gamle barn i barnas tilvenningsfase. Tre måneder senere, når barna har blitt eldre og kjenner barnehagemiljøet bedre, øker barnas interesse for andre barn. Samspillene med voksne endrer seg da fra hovedsakelig dyadiske samspill til triadiske og polyadiske samspill.

Videre finner noen undersøkelser at kontekstuelle faktorer som uoverensstemmelser mellom barn, kan være en foranledning til involvering i barns jevnaldringsrelasjoner (Davis & Degotardi, 2015; Martinsen & Nærland, 2009, s. 245-247; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010). Martinsen og Nærland (2009, s. 244) oppsummerer at personalets generelle holdning er å ikke gripe inn i samspill mellom barna dersom de ikke anser at det er gode grunner for involvering. Gode grunner for å gripe inn er blant annet uoverensstemmelser mellom barna eller et barns aggressive handlinger mot et annet. De finner at voksne griper inn i om lag 90 % av konfliktene dersom de er til stede når konfliktene starter. Dersom de ikke er til stede i startfasen, griper de inn i ca. 25 % av tilfellene. Dette kan tyde på at voksne ofte vil involvere seg i uoverensstemmelser mellom barn til tross for at de, ifølge Martinsen og Nærland (2009, s. 245), mener at de i minst mulig grad skal gripe inn fordi de anser uoverensstemmelser som verdifulle muligheter for læring. Davis og Degotardi (2015) finner imidlertid at involvering i uoverensstemmelser først og fremst handler om å unngå

konfliktene. Forfatterne påpeker at det kan indikere at voksne ikke ser hvilke potensialer uoverensstemmelser kan ha for barns læring.

Noen undersøkelser retter også fokus mot kulturelle forskjeller i voksnes involvering i barns konflikter. For eksempel rapporteres det at finske barnehagelærere ikke bare er mer involvert i småbarns jevnaldringsspill enn deres nederlandske kollegaer, men de griper også raskere inn i uoverensstemmelser mellom barna (Singer, 2002). Også Corsaro (unpublished work) finner kulturelle forskjeller i læreres involvering i konflikter mellom barn. Etter flere års undersøkelser av jevnaldringskulturer i USA og Italia, oppsummerer han at amerikanske lærere i større grad enn sine italienske kollegaer, engasjerer seg i barns jevnaldringsspill, og særlig i uoverensstemmelser mellom barna¹.

3.2.5 Frilek og måltider som kontekster for mediering av jevnaldringsrelasjoner

I denne avhandlingen har jeg valgt å fokusere på mediering av jevnaldringsrelasjoner i to hverdagssituasjoner, frilek og måltider. Begge er sentrale i barnehagers dagligliv. Undersøkelser av mediering av jevnaldringsrelasjoner er som regel gjennomført i frilek. Det innebærer at kunnskapen som finnes om voksnes involvering i jevnaldringsrelasjoner har sin basis i en av hverdagslivets kontekster. Så vidt jeg kjenner til, finnes det ingen undersøkelser som eksplisitt tar opp mediering av jevnaldringsrelasjoner i måltider.

Frilek og måltider har ulike funksjoner og er ulikt organisert. Mens frilek er en relativt ustrukturert situasjon der barna i stor grad kan velge hva de vil gjøre, er måltidene semistrukturerte situasjoner. Voksne har en klarere styring og ledelse. De bestemmer blant annet at barna skal sitte ved bordet og spise, og normer for hvordan måltidene gjennomføres (Rhyner et al., 2013). Derfor skaper situasjonene ulike muligheter for spill mellom voksne og barn og mellom barna (Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt & Gill, 2006; Kultti & Pramling Samuelsson, 2014; Rhyner et al., 2013).

Selv om jeg ikke har funnet undersøkelser av mediering av jevnaldringsrelasjoner under måltider, kan andre undersøkelser fra måltider gi indikasjoner på hvilke muligheter som ligger i måltider. Organiseringen av måltider som innebærer at hele eller deler av barnegruppen er samlet rundt bord sammen med en eller flere voksne, skaper muligheter for at barna kan delta i spill og samtaler med voksne og andre barn. Spillet kan bidra til barnas læring og fellesskap basert på felles meningsdanning (Johansson & Berthelsen, 2014; Kultti & Pramling Samuelsson, 2014; Os, 2019; Ødegaard, 2006).

Forskning som angår kvaliteter i spill under måltider varierer. Flere undersøkelser konkluderer med at spillet mellom voksne og barn er begrenset og at voksnes kommunikasjon hovedsakelig er rettet mot å få barna til å følge regler (Hallam, Fouts, Bargreen & Perkins, 2016; Johansson & Berthelsen, 2014; Klette, Drugli & Aandahl, 2016). Hallam og medarbeidere (2016) karakteriserer måltider i småbarnsgrupper som en stillferdig affære. Imidlertid ser det også ut til å være variasjoner mellom ulike grupper (Os, 2019), og noen finner at måltider kan inneholde rike spill der også barna deltar i

¹ Barna er både i barnehage- og skolealder.

jevnaldringssamspill (Alcock, 2007; Kultti & Pramling Samuelsson, 2014; Mortlock, 2015; Rhyner et al., 2013; Ødegaard, 2006).

Jeg går ikke nærmere inn på frilek som kontekst for mediering av jevnaldringsrelasjoner, ettersom det dekkes av undersøkelsene som ellers refereres i dette kapitlet.

3.3 Innhold i voksnes involvering i barns jevnaldringsrelasjoner

Det andre forskningsspørsmålet i denne undersøkelsen angår medieringens innhold og hvordan den kommer til uttrykk. I denne delen skal jeg gå nærmere på hvilke aspekter som vektlegges i undersøkelser av voksnes involvering i barns jevnaldringsrelasjoner. Selv om betegnelsene og til en viss grad innholdet, varierer mellom ulike undersøkelser, er ofte fenomenene som undersøkes nærliggende. Noen undersøkelser har klare kategorier for mediering av jevnaldringsrelasjoner, mens andre ikke har det.

Howes og Clements (1994) deler støtte til jevnaldringsrelasjoner inn i tre overordnede områder. De to første områdene handler om å skape forutsetninger for jevnaldringssamspill. De dreier seg om å fungere som døråpnere, altså bidra til at barn får muligheter til å være sammen med andre barn for eksempel gjennom at de går i barnehager¹, og at voksne gjennom eget samspill med barn, fungerer som modeller for jevnaldringssamspill. Disse to aspektene er ikke tema i denne avhandlingen. Avhandlingen retter oppmerksomheten mot det tredje aspektet, som Howes og Clements (1994) betegner som «management»² og som handler om hvordan voksne involverer seg i barns jevnaldringssamspill. Ulike former for «management» vektlegges i flere undersøkelser (se for eksempel Girolametto et al., 2004, 2005; Hillesøy, 2016; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997; Martinsen & Nærland, 2009; Williams et al., 2010). De fleste undersøkelsene presiserer ikke om involvering handler om veiledning fra sidelinjen, eller om det innebærer aktiv deltakelse i barnas samspill. Samtidig vektlegges betydningen av at voksne unngår å involvere seg i barnas samspill og lek i en slik grad at de blir dominerende (Buysse et al., 2003; File, 1994; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Rayna, 2001). Ofte anbefales voksne en tilbaketrukket rolle som gir muligheter for å støtte barna i deres jevnaldringssamspill fra sidelinjen når det er nødvendig (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Rayna, 2001). Rayna (2001) betegner dette som «good distance».

I den videre fremstillingen utdyper jeg forskning som har relevans for mediering av jevnaldringsrelasjoner innenfor innholdsområdene *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering* som er valgt ut for kvalitative analyser. *Lekeinvolvering* skiller seg fra de to andre innholdsområdene. *Lekeinvolvering* er i større grad enn *synliggjøring* og *regulering*, knyttet til bestemte aktiviteter som kan defineres som lek³.

Medieringens innhold og hvordan den kommer til uttrykk, utdypes i begrenset grad i undersøkelser. For eksempel har flere undersøkelser (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes

¹ Sees som foreldres bidrag (Howes & Clements, 1994).

² Tilsvarer mediering i min undersøkelse.

³ I avhandlingen skiller jeg ikke mellom lek og aktiviteter (se kapittel 1).

& Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010), kategorier som omhandler at voksne snakker om andre barn. Kategoriene ligger nær det jeg betegner som synliggjøring. Undersøkelsene går i liten grad inn i synliggjøringens innhold utover å vise til noen få eksempler. Det samme gjelder også involvering i barns felles lek og reguleringer av jevnaldringssamspill. Derfor er spesifikke kunnskaper om hvordan disse formene for mediering kommer til uttrykk, utenfor disse undersøkelsenes fokus. Imidlertid etterlyser Williams og medarbeidere i 2010 forskning som belyser eventuelle forskjeller mellom mediering i situasjoner med og uten uoverensstemmelser. Selv om det ikke er tema i min undersøkelse, vil valg av mediering med fokus på lek, synliggjøring og regulering, til viss grad kunne belyse forskjeller.

Ettersom mediering inngår som deler av den generelle interaksjonen mellom voksne og barn, vil også forskning knyttet til temaer som spesielt angår avhandlingens sentral innholdsområder i mediering, bli belyst. Voksnes involvering i lek angår for eksempel voksnes deltakelse og støtte til lek og turtaking. Synliggjøring angår hva voksne formidler til barna om andre barn generelt, og om følelser og indre tilstander, mens reguleringer handler om hvordan voksne gjennom mediering søker å endre, hindre eller fremme handlinger ut fra hensyn til andre barn noe som særlig, men ikke utelukkende, kan knyttes til uoverensstemmelser.

3.3.1 Mediering av jevnaldringsrelasjoner med fokus på lek/aktiviteter

Som jeg var inne på i kapittel 2, er felles lek en sentral samhandlingsform mellom småbarn (Brenner & Mueller, 1982; Eckerman & Peterman, 2003; Singer, 2002). Mediering av jevnaldringsrelasjoner kan knyttes til etablering av eller involvering i barns felles lek og aktiviteter. Undersøkelser av mediering fokuserer gjerne på generelle bidrag til jevnaldringsrelasjoner som ikke er spesielt knyttet til barns lek. Begreper som å initiere, fasilitere eller oppmuntre kan være knyttet til lek, men kan også dreie seg om å initiere, fasilitere eller oppfordre til samtaler, prososiale handlinger osv.

Deltakelse i barns lek er ikke et aspekt ved voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner som eksplisitt undersøkes i andre undersøkelser, samtidig som internasjonal forskning tyder på at involvering i barns jevnaldringsrelasjoner oftest foregår fra sidelinjen (File, 1994; Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994). En indikasjon på at medieringen ikke innebærer deltakelse i barns lek og aktiviteter, er at voksnes involvering ofte beskrives som kortvarig (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Singer et al., 2014).

Litteratur som tar opp voksnes involvering i barns lek, er i stor grad rettet mot liksomlek (Bondioli, 2001; Howes, Unger & Matheson, 1992b). Når det gjelder småbarns motoriske lek, vektlegges hovedsakelig samspillet mellom barna (Eckerman & Peterman, 2003; Løkken, 2000a, 2000c; Musatti & Panni, 1981). Dette kan henge sammen med at småbarn gjerne mestrer felles motorisk lek (Løkken, 2000a), mens liksomlek, som jeg var inne på i kapittel 2, kan representere en aktivitet innenfor den nærmeste utviklingssonen (Bodrova & Leong, 2015) der barna trenger støtte (Howes, Unger & Matheson, 1992a).

I denne delen presenterer jeg forskning som har relevans for ulike aspekter ved mediering av barns lek. Disse omfatter at voksne viser interesse for barns pågående lek og anerkjenner den, skjerner pågående lek mot forstyrrelser, inkluderer barn i lek og bidrar til felles lek. Bidrag til lek kan også dreie seg om forslag til etablering eller utvidelse av lek, administrering av turtaking og tilføring av materiell.

Interesse for, anerkjennelse av og bidrag til felles lek

En form for mediering som går igjen i noen undersøkelser, er å vise interesse for barns felles lek enten gjennom kommentarer eller spørsmål (Buysse et al., 2003; Kemple et al., 1997), eller ved å rose leken (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997). I denne sammenhengen tar jeg utgangspunkt i Bondioli (2001) drøfting av noen strategier for å støtte barns liksomlek. Bondioli bygger på sosiokulturelle perspektiver.

Når voksne kommenterer eller roser barns lek eller aktiviteter, kan det, ifølge Bondioli (2001), fungere som oppmuntring av felles lek som både kan medføre endringer, utvikling og forlenging av leken uten at de voksne tilfører noe nytt. Speiling eller bekreftelse av lekehandlinger (mirror and echo communication), kan bidra til å opprettholde interesse for leken i øyeblikket. Sammen med spørsmål, kan disse tilnærmingene til involvering i barns lek være lite påtrengende (Bondioli, 2001).

Spørsmål, og særlig åpne spørsmål, kan oppmuntre barna til selv å reflektere over og sette ord på sine lekehandlinger, og dermed også utvikle leken. Ifølge File (1993, 1994) er åpne spørsmål en indirekte strategi i mediering av jevnaldningsrelasjoner som gir barna muligheter til mestring. Utover dette er spørsmål til barna i liten grad eksplisitt tatt opp i litteratur knyttet til mediering. Videre ser åpne spørsmål ut til å forekomme sjelden i småbarnsgrupper (Durden & Dangel, 2008). En mulig forklaring kan være at samtaler med åpne spørsmål, er krevende for småbarn, og at lukkede spørsmål fungerer bedre i samtaler med barn under tre år. Forskningen er imidlertid ikke entydig (de Rivera, Girolametto, Greenberg & Weitzman, 2005). På den ene siden oppsummeres det at både barn over og under tre år synes å være mer pratsomme når voksne har en mer åpen samtalestil som omfatter åpne spørsmål samt spørsmål som følger opp barns aktiviteter og interesser (Girolametto, Weitzman, Lieshout & Duff, 2000). På den andre siden ser småbarns responser ut til å være mindre avhengig av om spørsmålene er åpne eller lukkede sammenlignet med eldre barnehagebarns responser (de Rivera et al., 2005). Uansett, ser spørrende tilnærminger ut til å kunne bidra til småbarns felles lek, blant annet i utvikling av felles mening i narrativer (Ødegaard, 2006).

Et steg videre i støtte til barns liksomlek, innebærer å tilføre noe nytt i leken (thematic enrichment). Det kan bidra til dynamikk og utvikling i barnas lek (Bondioli, 2001). For eksempel kan en matlagingslek, utvides av at man går på butikken og kjøper inn det som trengs, eller at man serverer maten. Bondioli (2001) er også opptatt av at voksne kan bidra til å synliggjøre det hun betegner som kritiske aspekter ved leken. Det innebærer å understreke lekens liksomaspekt gjennom å gå inn i roller, levendegjøring av ikke-levende objekter, kommunikasjon av følelser i liksomleken (redsel for spøkelser eller lekedyr), eller

markering av at liksomleken fungerer etter andre regler enn virkeligheten og at disse reglene må følges. Understreking av lekens liksomaspekter og lekens regler, og artikulering av barnas liksomhandlinger, kan hjelpe barna å etablere og uttrykke felles mening i lek med jevnaldrende (jf. Bodrova & Leong, 2015). Som jeg var inne på i kapittel 2, er kommunikasjon av felles mening, en forutsetning for liksomlek med felles handling (Howes et al., 1992a, s. 21).

Støtte til barns liksomlek, kan ifølge Bondioli, både foregå fra sidelinjen og gjennom deltakelse i lek. Gjennom deltakelse i liksomlek, kan voksne både fungere som modeller for barna og bidra til utvikling av felles meningsinnhold (Bondioli, 2001). Samtidig manes det til varsomhet når det gjelder deltakelse i barns lek. Ifølge van Oers (2013) er spørsmålet om voksne skal delta i barns lek, kulturelt betinget og avhengig av hvilke målsettinger man har. Det understrekes videre at dersom voksne deltar i barns lek, bør deres tilnærminger være preget av interesse og nysgjerrighet samtidig som deres bidrag må være kongruente med leken som foregår slik at de bidrar til at barna selv utvikler sine leketemaer heller enn å avspore og avbryte barnas egen lek (Bondioli, 2001; van Oers, 2013). Ifølge en finsk undersøkelse kan voksne gjennom observasjoner og deltakelse i småbarns lek, utvikle evne til tilpassing av sine bidrag til barnas lek (Pursi & Lipponen, 2018). Det understrekes at lek opprettholdes og utvikles gjennom bidrag fra både voksne og barn. Likevel kan voksne gjennom å ta en mer aktiv ledelse i leken, forlenge og berike leken. Dette er ifølge Pursi og Lipponen (2018) særlig aktuelt i småbarnsgrupper ettersom barna i denne alderen er i en læringsfase når det gjelder sosial lek med andre barn.

Også i Sawyers (1997) improvisasjonstilnærming vektlegges at felles liksomlek skapes i relasjoner der voksne kan delta. Lobman (2003, 2006) viderefører denne tilnærmingen ved å undersøke hvordan voksne og barn i småbarnsgrupper i fellesskap kan utvikle samtaler, lek og aktiviteter gjennom improvisasjon. Voksne skal ikke bare bekrefte eller berike barns lek, men aktivt delta i utviklingen av den uten å være dominerende (Lobman, 2003, 2006). Nøkkelhandlinger i improvisasjonstilnærminger er å gi og akseptere tilbud samt ikke å blokkere tilbud. Å akseptere tilbud kan innebære bekreftelse av andres tilbud for eksempel gjennom gjentakelse og speiling av barns handlinger eller utsagn, eller gjennom berikelser av leketemaer. Det er i overensstemmelse med Bondiolis (2001) tilnærminger. Sawyer (1997) understreker imidlertid at ansvaret for å bidra til utvikling av lekens handlinger både ligger hos voksne og hos barn dersom leken skal være et felles prosjekt. Da er det ikke tilstrekkelig å akseptere tilbudet («JA»). Den som mottar tilbudet må også legge til noe som andre kan bygge videre på («JA OG») (Sawyer, 1997). Det går utover bekreftelse. Når tilbud ikke aksepteres, vil vanligvis samtalen eller leken stanse opp (Sawyer, 1997). Dette betegnes som blokkering: «Negating is the opposite of accepting offers. When people negate they take the story in a different direction by denying what has come before.» (Lobman, 2005).

Sammenlignet med instruksjoner av barns lek, synes involvering i lekens liksomperspektiver å medføre mer jevnbyrdige relasjoner mellom voksne og barna samtidig som voksne tilpasser seg barna (jf. Jung, 2013; O'Reilly & Bornstein, 1993; Russell, Pettit

& Mize, 1998). Imidlertid finner svensk forskning at voksne i liten grad deltar i småbarns liksomlek, og at de heller ikke utvider og utfordrer barnas perspektiver (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010). Om barna ønsker voksnes involvering er ikke så lett å vite, særlig siden barna er små og det er vanskelig å spørre dem. Pramling Samuelsson og Johansson (2009) påpeker at det er forbausende hvor sjelden barn involverer voksne i sin lek, men de finner at yngre barn oftere enn eldre barn, inviterer voksne inn i sin lek noe som kan være en indikasjon på at i alle fall de yngste barna, setter pris på voksnes deltakelse. Likevel ser det ut til at barn i alderen ett til ni år heller henvender seg til voksne når andre barn "bråkar" eller forstyrrer deres lek (Johansson 1999, her fra Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 89).

Initiering / initiativer til felles lek

Flere undersøkelser inkluderer kategorier som kan omfatte initiering eller initiativer til felles lek (Buysse et al., 2003; Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010). Når disse kategoriene konkretiseres, omfatter de i stor grad oppfordringer til barna om å henvende seg til andre barn i tillegg til å påpeke at barna har felles interesser eller at barna kan hjelpe hverandre (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997). Noen undersøkelser har også med fysisk plassering av barna (Buysse et al., 2003; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Williams et al., 2010). Imidlertid er kategoriene samlebetegnelse for mediering i ulike situasjoner. Det er derfor ikke mulig å fastslå i hvilken grad voksne initierer felles lek eller hvilke former for lek de initierer. Ifølge Johansson og Pramling Samuelsson (2006, s. 126) synes holdningen om at barn ikke er i stand til å delta i felles liksomlek før treårsalderen å være veletablert i barnehager. Som følge av dette, kan det hende at voksne i liten grad initierer liksomperspektiver i småbarns lek (se også Kontos & Keyes, 1999; Pramling Samuelsson & Flee, 2010).

Tilføring av materiell

Hva slags leketøy som er tilgjengelig (Ivory & McCollum, 1999; Kemple & Hartle, 1997; Röhle, 2005; Thorbergesen, 2012) og hvordan det presenteres (Shohet & Klein, 2010), kan ha betydning for små barns felles lek. Dette handler om dels om fysisk tilrettelegging og faller utenfor denne avhandlingens fokus i motsetning til tilføring av materiell i øyeblikket. Tilføring av materiell er sjelden vektlagt i undersøkelser av voksnes mediering. En mulig forklaring kan være at tilgjengelighet og arrangement av lekemateriell sees en del av den generelle tilretteleggingen av barnehagemiljøet (Kemple & Hartle, 1997; Shohet & Klein, 2010). I undersøkelser som omfatter kategorier som kan omfatte tilføring av materiell til barns lek og aktiviteter i øyeblikket, er kategoriene vide og kan omfatte både endringer i fysisk miljø, tilrettelegging for aktiviteter i tillegg til tilføring av materiell til barns lek og aktiviteter i øyeblikket (Buysse et al., 2003; Kemple et al., 1997). Leketøyets funksjon i småbarns lek er uklar. Det har vært hevdet at mange små leker medfører mindre felles lek mellom de yngste barna (Løkken, 2004b, s. 58), samtidig som det argumenteres for at oppmerksomhet mot leketøy og andre barn gjensidig forsterker hverandre blant annet gjennom imitasjon, gi- og ta-leker og samarbeid (Musatti et al., 2017; Verba & Musatti,

1989). Hännikäinen (1998) finner i en undersøkelse som omfatter tre pedagoger, at alle tre bidrar til felles lek gjennom tilføring av materiell selv om deres involvering ellers kan variere.

Administrering av turtaking

I undersøkelser av mediering av jevnaldningsrelasjoner, er ikke turtaking tema til tross for at turtaking synes å være sentral i beskrivelser av småbarns samspill og lek (Eckerman & Peterman, 2003; Løkken, 2000c, 2004a; Musatti & Panni, 1981). Dette gjelder ulike former for lek, både motorisk lek og liksomlek. Støtte til eldre barnehagebarns¹ tilegnelse av turtakingsferdigheter, kan virke befordrende på kvaliteten i barnas samspill og lek med jevnaldrende (Stanton-Chapman & Snell, 2011; Stanton-Chapman, Walker & Jamison, 2014). Læring av turtaking starter i spedbarnsalderen, og handler ifølge Kaczmarek (2002, s. 90) om «smooth interchanges between communicative partners». Kompetent turtaking omfatter blant annet raske overganger der overlappinger eller avbrudd unngås, samt at handlinger eller verbale utsagn har innholdsmessig relevans i forhold til det samspillspartnere gjør eller ytrer (Stanton-Chapman & Snell, 2011). Videre er en forutsetning for at turtaking skal fungere at barna både er i stand til og er villige til å lytte og svare (Stanton-Chapman & Snell, 2011). Som nevnt i forrige kapittel, påpeker Schaffer (1984, s. 209-210) at for småbarn i grupper kan både klargjøringer av hvem henvendelser er rettet mot og oppfattelse av henvendelser, by på utfordringer.

Inkludering

Inkludering i lek er en form for mediering, som forekommer i flere undersøkelser (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Ruud, 2010; Williams et al., 2010). Betegnelser som brukes på denne formen for mediering, er blant annet «rekruttering», «invitasjoner», «innlemming» og «påpeking av felles interesser». Dersom innholdet i betegnelse utdypes, synes det ofte å være rettet mot hvordan voksne innlemmer barn i lek og aktiviteter med andre barn, eller hvordan de kan hjelpe barn å inkludere seg selv.

Når voksne inkluderer barn i lek og aktiviteter med andre barn, skiller Williams et al. (2010) mellom to ulike former for inkludering avhengig av om barn som søkes inkludert selv har vist interesse for å delta eller ikke. Når barn viser interesse for deltakelse, betegnes det som innlemming og sees som en del av barnesentrert involvering. Inkludering av barn som ikke har vist interesse for deltakelse, og sees som voksensentrert involvering. Forskjeller mellom barnesentrert og voksensentrert involvering, blir tatt opp senere i dette kapitlet. Williams og medarbeidere (2010) hevder at rekruttering av barn som ikke viser interesse for andre barns lek, kan bidra til å begrense barnas naturlige sosiale ferdigheter og medføre at de heller enn selv å søke andre barns selskap, forventer at voksne skal sørge for sosiale muligheter.

I litteraturen regnes både barns egne ferdigheter til selv å finne en plass i lek og barns mottakelse av andre barns initiativer som vesentlige for barns jevnaldningsrelasjoner (Eckerman & Whitehead, 1999; Girolametto & Weitzman, 2007; Girolametto et al., 2004,

¹ Barna i disse undersøkelsene hadde spesielle behov knyttet til utvikling, atferd og språk.

2005; Hay et al., 2004; Howes & Matheson, 1992; Kemple et al., 1997; Kemple & Hartle, 1997; Williams et al., 2010). Selv om barn som deltar i felles lek ser ut til å ha betydning for de ikke-deltakende barnas muligheter for inkludering (se for eksempel Martinsen & Nærland, 2009, s. 124-128, 258, 265; Rosenthal & Gatt, 2010; Ruud, 2010), rettes ofte søkelyset mot barn som ikke deltar i lek med jevnaldrende når voksnes mediering knyttet til inkluderingsproblematikk tas opp. Dette kan henge sammen med at eksklusjon fra lek og aktiviteter med andre barn sees som et individuelt problem og ikke et problem i gruppen (Buysse et al., 2003; Kutnick et al., 2007). I tillegg kan etablerte gruppers eksklusjon av nykommere, sees som beskyttelse av skjøre jevnaldningsrelasjoner (Corsaro, 2002, s. 176-178). For at barna skal få innpass i lek, vektlegges støtte til at barna selv søker innpass i leken gjennom at de lærer å benytte strategier som kan gjøre dem attraktive som lekepartnere (Rosenthal & Gatt, 2010). Støtte til å lære inngangsstrategier kan blant annet handle om å tildele barna roller, fortelle barna hvordan de kan nærme seg andre barn eller orientere om hva leken handler om slik at barna med kjennskap til lekens innhold kan søke innpass (Corsaro, 2002, s. 178-181; Ruud, 2010, s. 32). Det kan se ut til at kjennskap til pågående lek sammen med aktive tilnærminger, er måter å nærme seg andre barns lek på som ofte medfører at forsøk på inkludering lykkes (Martinsen & Nærland, 2009, s. 126; Ruud, 2010, s. 32).

Flere undersøkelser tar opp mer indirekte tilnærminger for å inkludere barn i lek. Det kan være å gjøre barn oppmerksom på at de kan ha felles glede og nytte av hverandre eller har felles interesser (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Kemple & Hartle, 1997). Å gjøre barn oppmerksomme på at de har noe felles og kan ha glede av hverandre, er ikke bare knyttet til inkludering, men kan også fungere som initiativ til felles lek. Denne tilnærmingen kan like gjerne være rettet mot deltakerne i leken som de som er utenfor og retter fokuset mot at barn som ikke deltar kan berike leken. Dette er, ifølge Ruud (2010), en ressursorientert tilnærming til inkludering.

Skjerming av lek

Corsaro (2002, s. 176-178) retter oppmerksomheten mot at jevnaldningsrelasjoner mellom barn i alderen tre til seks år, er sårbare og skjøre, og at barn som har etablert felles lek og aktiviteter derfor utvikler strategier for å beskytte sine relasjoner mot andre barns deltakelse. Det er ikke urimelig å tenke seg at dette også gjelder barn under tre år. Imidlertid er temaet i liten grad tatt opp i forskning av mediering av jevnaldningsrelasjoner. Et unntak er spørreundersøkelsen til Buysse, Goldman og Skinner (2003) som særlig fokuserer på mulighetene barn med spesielle behov har for etablering og opprettholdelse av vennskap. I deres undersøkelse svarte pedagoger at de sjelden tok i bruk virkemidler som innebar å tillate venner å ekskludere andre barn eller å gi barn muligheter til å leke på steder der de ikke blir forstyrret av andre barn (Buysse et al., 2003).

3.3.2 Mediering med fokus på synliggjøring av barn

Synliggjøring av barn handler om at voksne retter barnas oppmerksomhet mot andre barn. I undersøkelser som spesifikt tar opp mediering av jevnaldningsrelasjoner, tas fenomenet opp

i ulik grad. (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997). Også hensikten med synliggjøringen varierer.

Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) betegner synliggjøring av barn overfor andre barn som kommunikasjon om andre barn. Det kan dreie seg om barnas tilstedeværelse, handlinger, objekter eller klær samt andre barns følelser og intensjoner (Williams et al., 2010). I andre undersøkelser betegnes synliggjøring som referanser til jevnaldrende (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997) eller som fortolkninger og kommentarer som har til hensikt å forklare andre barns handlinger eller atferd (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997). På den ene siden kan hensikten være å bidra til forståelse av andre. Dette understrekes også av Williams et al. (2010). På den andre siden kan funksjonen være at forståelse for andre skal bidra til kommunikasjon, lek og samspill mellom barna (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997). Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) som spesifikt undersøker mediering av jevnaldningsrelasjoner overfor barn i alderen ett til to år, påpeker at handlingsrelaterte resultater kanskje ikke er aktuelle for de aller yngste barna. I stedet legger de vekt på at voksnes kommunikasjon om andre barn, kan medføre at små barn, som er i en fase der de orienterer seg mot jevnaldrende, blir mer oppmerksomme på hverandre. Det kan etter hvert bidra til felles samhandling (Williams et al., 2010).

Synliggjøring av barn innebærer ofte verbale uttrykksformer og kan utvikle seg til samtaler der barn og voksne deltar (File, 1994; Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Singer & Hännikäinen, 2002). Blum-Kulka, Hamo og Habib (2010)¹ fremhever at samtaler mellom jevnaldrende barn medfører «double opportunity space». Gjennom samtaler med andre barn bygges fellesskap mellom barna samtidig som barna utvikler språk og samtaleferdigheter.

I den videre fremstillingen skiller jeg mellom ulike aspekter ved synliggjøring av barn overfor andre barn. Det er synliggjøring av intensjoner og ønsker, synliggjøring av opplevelser (følelsestilstander) og synliggjøring gjennom oppmerksomhet. De to første kan betegnes som synliggjøring av indre tilstander og er til dels overlappende i litteraturen. Også i denne delen presenterer jeg både forskning knyttet direkte til mediering av jevnaldningsrelasjoner og annen forskning som kan være aktuell for temaet.

Synliggjøring av intensjoner og ønsker

Noen undersøkelser har kategorier som eksplisitt omfatter synliggjøring av barns intensjoner eller ønsker (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010). Det kan både dreie seg om formidling av hvorfor andre barn handler som de gjør; altså fortolkninger av handlinger, og formidling av hva barna ønsker eller hvilke intensjoner de har. Williams og medarbeidere (2010) finner at synliggjøring av indre tilstander, både andres intensjoner og følelser, foregår i barnehager. Denne formen for mediering synes å ha betydning for barns kompetanse i jevnaldningssamspill.

¹ I denne undersøkelsen inngår ikke barn under 4 år.

Allerede fra ettårsalderen er barn i stand til å forstå at andre har intensjoner (Tomasello, 1999; Tomasello et al., 2005, s. 56; Tomasello & Haberl, 2003). Barn uttrykker sine intensjoner gjennom handlinger (Singer, 2002), men ettersom det kan ligge ulike intensjoner bak tilsynelatende like handlinger, kan det være vanskelig for små barn å forstå andres intensjoner (Hay et al., 2000; Zerwas et al., 2004). Hay et al. (2000) finner at småbarns reaksjoner på andre barns handlinger, avhenger av hvilke intensjoner de tillegger handlingene. I motsetning til voksne som ofte er predikerbare, er jevnaldringssamspill en kontekst «...in which children's partners are unpredictable and their goals, intentions, and desires are often difficult to read even for sensitive, mind-minded mothers.» (Zerwas et al., 2004, s. 130). Samspill mellom barn kan derfor både representere unike utfordringer og unike muligheter for utvikling av sosial forståelse (Zerwas et al., 2004).

Smiley (2001) finner at barn i treårsalderen i større grad enn barn på halvannet år, er i stand til å uttrykke egne intensjoner verbalt og også bruker språket i tilnærminger til andre barn. De koordinerer sine handlinger i forhold til andre barn og deres tilnærminger er i mindre grad preget av handlinger som oppleves påtrengende. Yngre barn med dårligere utviklet verbalspråk nærmer seg oftere andre barn uten forvarsler for å klemme dem eller av interesse for leketøyet. Dette betegnes som «intention-in-action» (Smiley, 2001).

At voksne setter ord på barns intensjoner ønsker, kan være en mulig kilde til at barn både utvikler forståelse for andres intensjoner og selv setter ord på egne intensjoner. Ifølge Sommer (2005, s. 222) er det å være i stand til å hevde sine egne intensjoner samtidig som man er oppmerksom på andres intensjoner og kan tilpasse seg disse, et kjennetegn ved samværskompetanse i relasjoner med jevnaldrende. Samtaler om barns egne ønsker fra de er ca. femten måneder, og noe senere, om andres ønsker, synes å bidra til barns sosiale forståelse (Taumoepeau & Ruffman, 2006, 2008).

Bae (2004, s. 155)¹ finner i sin undersøkelse av dialoger mellom barnehagelærere og barn at et fremtredende mønster i barnehagelærers samspill er tendensen til velvillige fortolkninger. De søker forståelse for meningen i barns uttrykk og handlinger ut fra barnas perspektiver. Når det er vanskelig å forstå barnas mening, prøver barnehagelærere å forstå hva barna uttrykker. Ifølge Bae (2004, s. 156) kan velvillige og interesserte tilnærminger medføre at barna opplever at de kan bidra i dialogen. Hvordan voksne fortolker og forklarer barns handlinger overfor andre barn, er også aktuelt for mediering av barns jevnaldningsrelasjoner.

Synliggjøring av opplevelser

Synliggjøring av barns opplevelser og følelsetilstander, er aspekter ved mediering av jevnaldningsrelasjoner som eksplisitt er en del av undersøkelsen til Williams, Mastergeorge og Ontai (2010). Synliggjøring av opplevelser kan knyttes til følelser. Forståelsen av emosjonsbegrepet varierer og begrepet er vanskelig å definere (Izard, 2010). Ifølge Dunn og medarbeidere (1987)² kan betegnelser av følelsetilstander omfatte preferanser; hva barn

¹ Barna i Baes (2004) undersøkelse er mellom fire og fem år.

² Litt fritt etter Dunn (1987).

liker eller ikke liker, fysiologiske tilstander som for eksempel tretthet eller smerte, og direkte henvisninger til følelsetilstander som tristhet, glede, overraskelse eller sinne.

At småbarn har evne til å snakke om og også gjennom handlinger viser forståelse for emosjoner, oppsummeres av Bretherton et al. (1986) slik:

We conclude from the findings reported about the toddler period that between 18 and 36 months children make rapid strides in their mastery of emotion language. They use emotion labels not only to comment on or explain their own or someones else's feeling state but also to guide or influence their companions' behavior. In addition, they are able to play with emotions in pretense, and there is at least sporadic evidence that they can use emotion language for manipulative purposes or rudimentary deceit. (s. 537).

I løpet av barnehagealderen utvikler altså barn en betydelig emosjonell kompetanse. Emosjonell kompetanse omfatter blant annet forståelse for, og evne til å artikulere, egne og andres emosjoner, og har betydning for barns utvikling på flere områder, også utvikling av relasjoner til andre barn (Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Denham, Zinsser & Brown, 2013). Til tross for at det er rimelig å anta at både foreldre og barnehager bidrar til barns emosjonelle kompetanse, har temaet i liten grad blitt belyst i barnehageforskning (Ahn, 2005a, 2005b, 2005c; Ahn & Stifter, 2006; Denham et al., 2012; Denham et al., 2013).

Forskning om emosjonell forståelse gjennomført i hjemmemiljø gir indikasjoner på at barns forståelse for andres følelser, og om de refererer til følelsetilstander, synes å ha sammenheng med aktiv deltakelse samtaler om emosjoner (Dunn et al., 1987; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991). Forståelse for andres følelser synes videre virke befordrende på småbarns prososiale handlinger (Ensor & Hughes, 2005). Likevel innebærer ikke forståelse for andres indre tilstander nødvendigvis fravær av konflikter. Dunn (1999a) understreker at emosjonell forståelse kan medføre konflikter, blant fordi barn forstår hvordan de kan ramme andre gjennom for eksempel erting.

Også i barnehager kan barns forståelse for egne og andres følelser ha sammenheng med i hvilken grad voksne setter ord på følelser (Ahn, 2005a, 2005b, 2005c; Ahn & Stifter, 2006; Denham et al., 2012; Denham et al., 2013). Ahn (2005c) finner at barnehagelærere har ulik praksis, men at samtaler om følelsetilstander i mindre grad forekommer under lesing sammenlignet med andre hverdagssituasjoner. Videre finnes det eksempler på at barnehagelærere ber barna legge merke til andre barns følelser og eventuelt forklarer hva som utløser følelsene (Ahn, 2005a).

Hvilke følelsetilstander som utløser samtaler, synes å variere. Dunn og medarbeidere (Dunn & Brown, 1994; Dunn, Brown & Beardsall, 1991) finner at mødre oftere tar initiativ til samtaler når barn gir uttrykk for negative følelser sammenlignet med positive eller nøytrale følelser. Ahn og Stifter (2006) oppsummerer at i barnehager enten ignorerer personalet negative følelsesuttrykk hos småbarn eller trøster barna gjennom fysisk kontakt. Videre finner de at personalet heller toner seg inn på og oppmuntrer positive følelsesuttrykk.

Hvilken betydning det kan ha for barns jevnaldningsrelasjoner, er usikkert, men deltakelse i samtaler om følelser, ser ut til å ha betydning for barns emosjonelle kompetanse. Hvilke følelser det samtales om, betyr mindre (Dunn & Brown, 1994; Dunn, Brown & Beardsall, 1991).

I hvilken grad barn får muligheter til å delta i samtaler om emosjoner, kan ha sammenheng med kulturelle forhold. Ødegaard (2006) finner at følelsetilstander er underliggende tema i småbarns fortellinger i barnehager, men de artikuleres i liten grad av barn og voksne. I en sammenlignende undersøkelse av samtaler i norske og amerikanske familier der treåringer deltar, tyder resultatene på at samtalene i norske familier i mindre grad enn i amerikanske familier omhandler indre tilstander (Grøver Aukrust & Snow, 1998). Om samme tendens gjør seg gjeldende i barnehager, er så vidt jeg kjenner til, ikke undersøkt.

Synliggjøring gjennom oppmerksomhet

Synliggjøring gjennom oppmerksomhet handler om at voksne gjør barn oppmerksom på andre barn i gruppen. Det kan dreie seg om at barn hilses velkommen, ulike karakteristika som alder eller utseende og barns klær, objekter eller aktiviteter. Dette aspektet ved synliggjøring undersøkes eksplisitt i undersøkelsen til Williams, Mastergeorge og Ontai (2010). Synliggjøring gjennom oppmerksomhet er mer indirekte representert i andre undersøkelser av mediering av jevnaldningsrelasjoner. Da kan det dreie seg om å gjøre barn oppmerksomme på andre barns aktiviteter (Girolametto et al., 2004, 2005) og at barna har felles interesser (Kemple et al., 1997).

Synliggjøring gjennom oppmerksomhet er ifølge Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) særlig aktuell i småbarnsalderen ettersom barn i denne alderen er i startfasen for utvikling av relasjoner til andre barn. Etter hvert som barna blir eldre, vil aktualiteten av denne formen for mediering avta.

Småbarn viser selv sin interesse for andre barn blant annet gjennom markeringer av fellesskap og hilsningsritualer (de Haan & Singer, 2001; Løkken, 2004a). Det indikerer at synliggjøring gjennom oppmerksomhet, har relevans i mediering av småbarns jevnaldningsrelasjoner. de Haan og Singer (2001) finner at barn mellom to og fire år hilser hverandre, imiterer hverandre og gir hverandre komplimenter. Løkken (2004a) understreker at hilser generelt, og mellom småbarn spesielt, er tegn på at barna blir sett og mottatt i gruppen. Kun ni prosent av ankomstene i Løkkens (2004a) materiale, vekket ikke oppmerksomheten til barna som var til stede. Hilserne synliggjør enkeltbarn samtidig som de kan representere en åpning for, om ikke en direkte invitasjon til, å delta i barnehagens fellesskap.

Fokus i disse undersøkelsene (de Haan & Singer, 2001; Løkken, 2004a) er rettet mot barnas hilser av hverandre. Om barns mottakelse av andre barn og interesse for hverandre, følges opp av barnehagepersonalet, er uklart ut fra den sparsomme forskningen jeg kan finne. En dansk undersøkelse finner at voksne ofte ikke hilser på barna når de ankommer

barnehagen (Ellegaard, 2004, s. 152)¹. Det er dermed opp til barna selv å finne sin plass i gruppen Dette betegnes som selvforvaltende ankomster. Imidlertid finner Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) at voksnes kommunikasjon om barns tilstedeværelse som for eksempel «Her kommer Anne» eller kommentarer knyttet til andre barns handlinger, forekommer relativt ofte. Som nevnt i kapittel 2, finner en eldre britisk undersøkelse (Wood et al., 1980, s. 93) at samtaler mellom en voksen og et barn i barnehager i liten grad referer til andre som er til stede.

Videre synes småbarn å påpeke og glede seg over likheter enten det dreier seg om handlinger eller hva de er: “Children seem to very much enjoy their discoveries of similarities, and out of the abundance of the heart, the mouth speaketh.” (de Haan & Singer, 2001, s. 123). Disse aspektene ved barns kommunikasjon med jevnaldrende kan bidra til utvikling av et felles «vi» som er et aspekt ved vennskap (de Haan & Singer, 2001). På den andre siden kan gleden over likheter også medføre eksklusjon av barn og svekke fellesskapet i gruppen. I en nederlandsk undersøkelse tyder resultatene på at barn i to-treårsalder, foretrekker jevnaldrende venner av samme kjønn (van Hoogdalem, Singer, Wijngaards & Heesbeen, 2012).

Synliggjøring av barn kan også omfatte barn som ikke er til stede i øyeblikket. Grøver Aukrust (1995, s. 158-167) beskriver hvordan toåringer i barnehager, med støtte fra sine omsorgspersoner, deltar i samtaler om fraværende personer, i første rekke familiemedlemmer. Slike samtaler kan bidra til å opprettholde barns opplevelse av kontinuitet i relasjoner når de tilbringer hverdager i ulike settinger (Grøver Aukrust, 1995, s. 159). At det snakkes om fraværende barn og at navnene deres nevnes for eksempel i samlingsstunder, kan bidra til at de fraværende fortsatt oppleves som del av barnehagegruppen (van Oers & Hännikäinen, 2001). Dette kan igjen styrke fellesskap i barnegrupper (Hännikäinen, 2001).

3.3.3 Mediering med fokus på regulering av jevnaldringssamspill

Regulering av jevnaldringssamspill er mediering som handler om å endre samspill mellom barna. Selv om all pedagogikk handler om verdier, angår regulering av jevnaldringssamspill i høy grad moralske og sosiale standarder. Barnas tilegning av moralske og sosiale standarder for samspill mellom jevnaldrende, er viktige og pålagte deler av barnehagers arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Flere undersøkelser tar opp regulering av jevnaldringssamspill. Ofte er regulering plassert under samlebetegnelser som negativ involvering (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994), restriktiv involvering (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997) eller som deler av det Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) karakteriserer som voksensentrert involvering. Regulering omfatter avbrytelser, distraksjoner, restriksjoner, separasjoner, forflytninger, kommandoer, direktiver, formidling av regler, straff og intervensjoner i uoverensstemmelser mellom barna. Selv om regulering ofte regnes som negative strategier, kan det argumenteres for at regulering i likhet med annen mediering av jevnaldringsrelasjoner både kan fremme og

¹ I Ellegaards (2004) undersøkelse er barna omkring 5 år.

hemme samspill mellom barn avhengig hvordan reguleringen gjennomføres. Buysse et al. (2003) betegner problemløsning i barns jevnaldringssamspill som positive strategier.

Selv om regulering av jevnaldringssamspill ikke er begrenset til uoverensstemmelser, trekker denne forskningsoppsummeringen veksler på forskning omkring uoverensstemmelser mellom barn. Det er likevel verdt å merke seg at selv om uoverensstemmelser er en del av småbarns jevnaldringssamspill (Chen, Fein, Killen & Tam, 2001; Hay & Ross, 1982; Majorano et al., 2015), oppsummeres det at samarbeid i større grad enn uoverensstemmelser, kjennetegner småbarns relasjoner (Singer & Hännikäinen, 2002).

Et sentralt spørsmål er om voksne bør involvere seg i småbarns uoverensstemmelser. de Haan og Singer (2003) mener at det er en tendens til å overvurdere voksnes rolle i konfliktløsning og undervurdere små barns kompetanse til selv å løse uoverensstemmelser. At småbarn kan ha en slik kompetanse belyses i flere undersøkelser. Ashby og Neilsen-Hewett (2012) finner at toåringer løser alle konfliktene selv, mens Alvestad (2010) beskriver hvordan småbarn bruker ulike forhandlingsstrategier i uenigheter. Hvilke konsekvenser uoverensstemmelser får for kontinuiteten i barnas lek og samvær, er uklart. Noen finner at uoverensstemmelsene i liten grad forstyrrer leken (Alvestad, 2010; O'Brien, Roy, Jacobs, Macaluso & Peyton, 1999)¹, mens andre finner at konflikter ofte medfører at leken avsluttes eller at noen barn trekker seg (Caplan, Vespo, Pedersen & Hay, 1991; O'Brien et al., 1999). Det påpekes også at relasjonene forut for uoverensstemmelsene har betydning for hvordan konfliktene løses og utfall (de Haan & Singer, 2003; Hay & Ross, 1982). Flere undersøkelser finner at voksne i hovedsak bruker direkte strategier når de involverer seg i småbarns uoverensstemmelser, noe som begrenser læringspotensialet som ligger i uoverensstemmelser (Bayer, Whaley & May, 1995; Chen, 2003; Chen et al., 2001; Gloeckler & Cassell, 2012; Hu, Torr, Degotardi & Han, 2017; Majorano et al., 2015; Singer et al., 2012). Singer og Hännikäinen (2002) betegner en direkte strategi som «enkle innvendinger». Enkle innvendinger kommer verbalt til uttrykk gjennom korte forbud eller ved at voksne sier barnas navn, eller non-verbalt gjennom blick eller forflytninger av barna og gir barna få muligheter til å bidra til løsninger (jf. File, 1993, 1994).

Selv om det er variasjoner mellom ulike kulturer, kontekster og personer (Emilsson & Johansson, 2009), vektlegges noen moralske og sosiale verdier i småbarns jevnaldringssamspill. Det er respekt for andre (Emilsson & Johansson, 2009; Gralinski & Kopp, 1993; Johansson, 2002a; Smetana, Kochanska & Chuang, 2000)² og barnas sikkerhet (Gralinski & Kopp, 1993; Smetana et al., 2000). Respekt for andre kan både handle om eiendomsforhold og andres rett til utfoldelse. I tillegg ser rett til territorier ut til å være sentral i barnehager (Corsaro, 2002, s. 177; Singer & Hännikäinen, 2002). Barnas sikkerhet i jevnaldringssamspill handler om ikke å skade andre eller seg selv med eller uten overlegg.

¹ Barna i studien til O'Brien, et al. (1999) var tre år.

² Undersøkelsene til Gralinski og Kopp (1993) og Smetana et al. (2000) er gjennomført med mødre og i hjemmemiljø, men normene synes likevel være aktuelle i barnehagesammenheng selv om innholdet kan være forskjellig i hjem og i barnehager.

Reguleringer som har til hensikt å unngå skade, betegnes av Smetana, Kochanska og Chuang (2000) som forsiktigstandarder («prudential standards/rules»). Eiendomsforhold, hensyn til andre barn (unwanted actions) og spørsmål om territorier, er ifølge en undersøkelse av Rourou, Singer, Bekkema og de Haan (2006) hyppige temaer i uoverensstemmelser mellom barn i alderen to til fire år. Det er også sentrale temaer i reguleringer i denne avhandlingen.

Regulering av eiendomsforhold

Undersøkelser som ser på mediering av jevnaldringsrelasjoner spesielt, har ikke regulering av eiendomsforhold som egen kategori. Det henger delvis sammen med at kategoriene i undersøkelsene er generelle og beskriver mediering av jevnaldringsrelasjoner uavhengig av hvilke kontekster de forekommer i. En annen forklaring kan være at barna i flere undersøkelser er eldre enn tre år. Spørsmål om fordeling av gjenstander og leketøy oppstår ofte i småbarns jevnaldringssamspill, men avtar med økende alder (Chen et al., 2001; Corsaro & Rizzo, 1990; Eckerman & Peterman, 2003; Hay, 2006; Hay & Ross, 1982; Johansson, 2002a; Majorano et al., 2015; Martinsen & Nærland, 2009, s. 207; O'Brien et al., 1999; Rourou et al., 2006). I en undersøkelse av uoverensstemmelser mellom barn i USA og Italia, finner Corsaro og Rizzo (1990) at det er flere uoverensstemmelser knyttet til gjenstander i USA enn Italia. Det kan henge sammen med at deler av det amerikanske utvalget er noe yngre enn det italienske.

Mengden tilgjengelige objekter eller leketøy synes å ha liten betydning for forekomst av uoverensstemmelser mellom barna (Chen, 2003). I en undersøkelse var det en tendens til nedgang i uoverensstemmelser når like objekter var tilgjengelige for barna, men på den andre siden var det hyppige uoverensstemmelser til tross for at barna som initierte uoverensstemmelsene hadde tilgang til like objekter (Caplan et al., 1991). Davis og Degotardi (2015) påpeker at barnehagelærere er opptatt av at det må være nok gjenstander for å unngå uoverensstemmelser mellom barna. Det medfører, ifølge Davis og Degotardi (2015), at barna går glipp av mulighetene for sosial læring som ligger i uoverensstemmelser. De hevder at det vitner om et individualisert syn på småbarns læring i motsetning vektlegging av læring gjennom sosiale erfaringer og jevnaldringsrelasjoner. Dersom ikke antall tilgjengelige objekter eller tilgjengelighet til like objekter har betydning for hyppighet av uoverensstemmelser om leketøy, kan det være en indikasjon på at det ikke er objektene i seg selv som er attraktive, men det faktum at gjenstandene håndteres av andre barn (se Caplan et al., 1991; de Haan & Singer, 2003; Hay & Ross, 1982). Barns interesse for andre barns leketøy kan være uttrykk for ønske om å leke med barna som har gjenstandene. Uoverensstemmelser om eiendomsforhold blir i et slikt perspektiv sett som sosiale tilnærminger og kan sees som småbarns måte å uttrykke sine sosiale interesser på, «logic-in-action» (Singer, 2002). En undersøkelse finner sammenhenger mellom sosiabilitet og tendensen til å ta andres leketøy i 12-17 måneders alder, og sosial interesse overfor jevnaldrende barn seks måneder senere (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007). Dersom interesse for gjenstander andre barn holder på med, er et uttrykk for sosiale interesser, kan

det stilles spørsmål ved om det gjenspeiler seg i voksnes mediering knyttet til eiendomsforhold.

Regulering av hensyn til andre

Heller ikke regulering av hensyn til andre barn tas eksplisitt opp i undersøkelser som spesifikt omhandler mediering av jevnaldningsrelasjoner. Regulering av hensyn til andre kan omfatte reguleringer av uønskede handlinger som erting eller forstyrrelser av lek. Videre kan det dreie seg om reguleringer av handlinger for å unngå at barn utsetter andre barn for ubehag eller fare gjennom fysiske utfall samt reguleringer knyttet til forsiktighetsstandarder (jf. Gralinski & Kopp, 1993; Smetana et al., 2000). Regulering av hensyn til andre barn kan både omfatte intensjonale og ikke-intensjonale handlinger.

Uønskede handlinger mot andre barn som erting eller forstyrrelser av andre barns lek, synes lite omtalt i litteraturen, men som Dunn (1999a) påpeker, innebærer småbarns emosjonelle kompetanse at barn tidlig forstår hva andre barn liker og ikke liker. Intervjuer med barnehagelærere og barn, tyder på at hindringer av andre barns lek, er relativt høyfrekvent i alderen to til fire år (Martinsen & Nærland, 2009, s. 203). Videre finner Martinsen og Nærland (2009, s. 209) at ti prosent av uoverensstemmelsene i en norsk barnehage, er knyttet til at barn ertes, ødelegger for eller påfører andre barn smerte eller ubehag. Om det er forskjeller mellom barn over og under tre år opplyses ikke, men intervjuer tyder på at erting av andre barn forekommer relativt ofte fra toårsalderen, og øker i frekvens når barna er mellom fire og fem år (Martinsen & Nærland, 2009, s. 203). Johansson (2002b, s. 131-132) finner at småbarn i barnehager kan utfordre andres grenser gjennom spøk, lek og kontakt. På den måten kan de få erfaringer med verdier knyttet til andres integritet som handler om respekt for andre. Imidlertid understrekes det at voksnes praksis når de involverer seg, har betydning for i hvilken grad verdiene belyses overfor barna noe som igjen kan ha betydning for hva de lærer (Johansson, 2002a).

Fysiske utfall mot andre barn som slag, lugging eller biting, er uønskede handlinger som sjelden forekommer i toårsalderen sammenlignet med eiendomskonflikter (Caplan et al., 1991; Chen et al., 2001; Hay & Ross, 1982). Fra treårsalderen synes i tillegg fysiske utfall mot andre barn avta (Chen et al., 2001). Martinsen og Nærland (2009, s. 205) finner at ingen av småbarna i deres utvalg viste aggresjon. Det er noe uklart om det innebærer at fysiske utfall mellom barn under tre år i deres utvalg ikke forekommer, men de opplyser at i forbindelse med erting og ødeleggelse av andres lek, var det kun tre prosent som innbar fysisk aggresjon.

Williams, Ontai og Mastergeorge (2007) finner at aggressiv og negativ atferd i jevnaldningssamspill hos barn under tre år ikke nødvendigvis er en indikasjon på lav sosial kompetanse, men like gjerne kan sees som en del av utviklingen. Dette står i motsetning til resultater fra forskning som angår barn over tre år (Williams et al., 2007), og også

slutningene fra en annen undersøkelse (Hay, Mundy, et al., 2011)¹ basert på undersøkelser av ettåringer. Imidlertid ligger dette spørsmålet utenfor denne avhandlingens fokus.

Reguleringer av småbarn ut fra forsiktighetsstandarder er også en del av regulering av hensyn til andre barn. Det handler om å sørge for å unngå at barn kommer til skade som følge av egne eller andre barns handlinger. I hjemmemiljø ser det ut til at foreldres grensesetting fra ettårsalderen og frem til treårsalderen, i stor grad er knyttet til barnas sikkerhet (Gralinski & Kopp, 1993; Smetana et al., 2000)². Reguleringer av hensyn til barns sikkerhet innebærer noe annet i barnehager enn i hjemmemiljø. I denne avhandlingen er reguleringene knyttet til mediering og ikke til sikkerhet generelt. Mediering ut fra sikkerhetshensyn er kanskje særlig aktuell i motorisk lek der det ofte er fare for kollisjoner når barn løper, hopper eller sklir, men er også aktuell i andre aktiviteter som lek med klosser. Undersøkelser tyder på at voksne i barnehager raskt griper inn dersom barnas sikkerhet er i fare for eksempel dersom konflikter er fysiske (Clarke, McLaughlin & Aspden, 2017; Davis & Degotardi, 2015; Gloeckler & Cassell, 2012; Majorano et al., 2015; Roseth et al., 2008).

Regulering av territorier

Regulering av territorier handler om mediering av jevnaldningsrelasjoner knyttet til barnas fysiske plasseringer. Det kan dreie seg om å skape plass for lek og aktiviteter eller involvering i uoverensstemmelser mellom barna om hvem som har adgang til områder i barnehagen. Det oppsummeres at uenigheter om hvem som kan være hvor, forekommer relativt ofte i småbarnsalderen (Hay, Nash, et al., 2011). Samtidig viser undersøkelser at uoverensstemmelser omkring eiendomsforhold (Corsaro & Rizzo, 1990; Rourou et al., 2006)³ og uønskede handlinger overfor andre barn (Rourou et al., 2006), forekommer oftere.

I undersøkelser som tar opp mediering av jevnaldningsrelasjoner, finnes det eksempler på kategorier som omfatter fysisk plassering av barna. De sees dels som støtte til jevnaldningssamspill, og dels som hindringer av samspillet mellom barna. Buysse, Goldman og Skinner (2003) har kategorier knyttet til om barn får muligheter til å leke sammen, enten gjennom å finne rom for dem utenfor de vanlige oppholdsrommene, eller på andre måter sørge for at venner er i nærheten av hverandre. I undersøkelsene til Howes og medarbeidere (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994) er det en kategori som de betegner som positiv mediering. Den medfører forflytninger eller veiledning av barn slik at barna får gode muligheter til jevnaldningskontakt. Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) har også i sin undersøkelse en kategori som angår forflytninger av barn, men den innebærer at barns jevnaldningssamspill brytes eller hindres gjennom at barn flyttes. Årsaken til forflytningene kan være uoverensstemmelser, men de kan også være for «... a variety of other reasons.» (Williams et al., 2010, s. 256). I tillegg har Singer og Hännikäinen (2002) gjennomført en

¹ I denne undersøkelsen finner man sammenhenger mellom tendensen til fysiske utfall mot jevnaldrende og mødres rapportering om sinne og aggressivitet, og slutter derfor at risiko for alvorlig aggresjon kan identifiseres tidlig (Hay, Nash, et al., 2011).

² Utvalget i undersøkelsen til Smetana et al. (2000) omfatter ikke barn over to år.

³ Utvalget i Corsaro og Rizzos (1990) består hovedsakelig av barn over tre år.

undersøkelse som eksklusivt tar opp voksnes rolle i småbarns territoriale uoverensstemmelser i Nederland og Finland. Resultatene tyder på at de betegner som medierende strategier som var preget av å skape forståelse mellom barna der barna i større eller mindre grad ble oppfordret til å bidra til løsninger, medførte at leken oftere fortsatte sammenlignet med «high power strategies» som innebar at voksne fulgte egne agendaer uten å prøve å gjenopprette relasjonene mellom barna eller finne løsninger som var akseptable for alle. Det så også ut til at barna i større grad godtok de voksnes forslag når tilnærmingene var mer indirekte i motsetning til strenge forbud.

3.4 Betydning av voksnes involvering i jevnaldringssamspill

Et sentralt spørsmål i forskning av mediering av jevnaldringsrelasjoner er hvordan forskjeller i voksnes mediering av barnas jevnaldringsrelasjoner kan knyttes til barnas jevnaldringssamspill. Det angår det tredje forskningsspørsmålet i denne avhandlingen. Erkjennelsen av at mediering av jevnaldringsrelasjoner både kan støtte opp under og virke hemmende på jevnaldringssamspill, kommer frem i litteratur og forskning knyttet til temaet.

Det finnes en rekke kilder som anbefaler at voksne støtter opp under barns jevnaldringssamspill (se for eksempel Burriss, Kemple, Duncan & Strangis, 2002; File, 1993, 1994; Hagens, 1997; Han & Kemple, 2006; Hay et al., 2004; Hazen, Black & Fleming-Johnson, 1984). Det forskningsmessige grunnlaget for anbefalingene synes imidlertid å være varierende. For det første er flere av studiene som tar opp mediering av jevnaldringsrelasjoner, rettet mot *om*, og eventuelt *hvordan*, voksne involverer seg i barnas relasjoner. Betydningen av eventuell involvering for barnas jevnaldringssamspill, er ofte utenfor fokus (se for eksempel Buysse et al., 2003; Howes & Clements, 1994; Kemple et al., 1997). Når eventuell betydning av medieringen undersøkes, er i tillegg tidsperspektivet relativt kort slik at mer varig betydning ikke kan vurderes. Grunnlaget for å vurdere betydningen for småbarn er også svakere enn for eldre barn ettersom det, som tidligere nevnt, er et begrenset antall undersøkelser som omfatter de yngste barna (Williams et al., 2010).

3.4.1 Fysisk nærvær

Forskningsresultater varierer når det gjelder betydningen av voksnes fysiske nærvær for barns jevnaldringssamspill. Noen undersøkelser oppsummerer at voksnes nærvær og involvering i barns jevnaldringsrelasjoner synes være negativ for barnas samspill (File, 1994; Harper & McCluskey, 2003; Kontos et al., 2002; Kontos & Keyes, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Legendre & Munchenbach, 2011)¹. Voksnes fysiske nærvær ser ut til å medføre mindre kontakt mellom barna: «Results also demonstrate that when children are in the immediate proximity of caregivers, they are socially oriented towards the attractive adult partners rather than towards peers» (Legendre & Munchenbach, 2011, s. 111). Dermed blir mulighetene til samhandling med andre barn, redusert (Harper & McCluskey, 2003). Resultatene kan også henge sammen med at voksne som er i nærheten av barna, avbryter og forstyrrer barnas jevnaldringssamspill (Legendre & Munchenbach,

¹ Barna i Harper og McCluskeys (2003) undersøkelse var 3-4 år.

2011). Imidlertid understreker Legendre og Munchenbach (2011) at betydningen av voksnes nærvær kan variere for barn på ulike alderstrinn. Martinsen og Nærland (2009, s. 240) finner at voksne i større grad er i nærheten av de yngste barna sammenlignet med eldre barna. Videre ser det ut til at barn under tre år er mer sosiale og mer vennlige mot jevnaldrende når det ikke er visuelle hinder i rommet slik at de kan se de voksne (Legendre & Fontaine, 1991). De er også mer engasjert i lek når voksne er stabilt nærværende (Singer et al., 2014). Imidlertid oppsummerer Singer og medarbeidere (2014) at nederlandske lærere har en tendens til å vandre fra sted til sted mens de prøver å ivareta alle barna individuelt. De voksnes vandring ser ut til å medføre at også barna stadig forflytter seg. Det reduserer barnas engasjementet både i individuell lek og i lek med andre barn. Singer og medarbeidere (2014) anbefaler at voksne i større grad plasserer seg stabilt i nærheten av lekende barn. Det mener de er en gruppeorientert tilnærming.

Fysisk nærvær kan gi muligheter for sensitiv involvering i småbarns jevnaldringssamspill samtidig som barna får anledning til å etablere og utforske sitt fellesskap på egen hånd. Når voksne er nær nok til å observere barns lek og samspill, kan det gi gode holdepunkter for involvering når det er nødvendig (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Rayna, 2001). Nærheten medfører også muligheter for å fungere som sosiale referanser for barna (jf. Feinman & Lewis, 1983).

3.4.2 Barnesentrerte og indirekte tilnærminger

Noen undersøkelser finner ingen effekter av voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner. Howes og Tonyan (1999) oppsummerer at en rekke undersøkelser som ble gjennomført av Howes og medarbeidere, indikerte at voksne i liten grad engasjerte seg i barns jevnaldringsrelasjoner. Om de involverte seg eller ikke, syntes uansett ikke å ha nevneverdig betydning for barnas jevnaldringssamspill og kompetanse. I stedet understreker de at det ser ut til at barnehagers sosiale og emosjonelle klima er av større betydning for om barn utvikler positive relasjoner med voksne og med andre barn, og at klimaet i stor grad er avhengig av kvaliteten på relasjonene mellom voksne og barn (Howes, 2011b; Howes & Tonyan, 1999). Likevel ser det ut til å være en viss enighet om at noen kjennetegn ved voksnes involvering i barns jevnaldringsrelasjoner, kan bidra til barns jevnaldringssamspill, mens andre synes å svekke barnas jevnaldringsrelasjoner og læring. Disse kan beskrives som dimensjoner som i hovedsak angår *hvordan* voksnes involvering kommer til uttrykk. I denne sammenheng skal jeg gå nærmere på dimensjonene *barnesentrert* versus *voksensentrert* involvering som ligger nær *direkte* og *indirekte* mediering, som er beskrevet i kapittel 2.

Williams et al. (2010) samt Singer og Hännikäinen (2002), deler mediering av jevnaldringsrelasjoner inn i hovedkategoriene barnesentrerte og voksensentrerte tilnærminger. Selv om det er noen forskjeller mellom forfatterens innhold i kategoriene, så er det noen sammenfallende trekk. Singer og Hännikäinen (2002) har i tillegg kategorien «high power strategy» som innebærer at voksne stadfester regler og løsninger. Hos Williams et al. (2010). er slike tilnærming plasser i kategorien voksensentrert mediering.

Barnesentrerte tilnærminger til barns jevnaldringssamspill innebærer at voksne tar hensyn til barnas synspunkter, fokus og aktiviteter gjennom å åpne for samtaler, stille åpne spørsmål eller snakke om jevnaldrende på måter som bidrar til barnas omtanke for andre og at ettertanke vekkes. Disse tilnærmingene vektlegger barnas muligheter til innflytelse. Nærliggende kategorier i andre undersøkelser er å gi barn muligheter for samspill med jevnaldrende og støtte opp under disse, ta initiativer til samspill mellom barna, inkludere barn, snakke om andre barn samt forklare barns handlinger overfor andre barn (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997).

Voksensentrerte samhandlinger omfatter i hovedsak administrerende tilnærminger (Singer & Hännikäinen, 2002; Williams et al., 2010). Det innebærer at voksne foreslår, og til dels dirigerer, løsninger i spesielle situasjoner, at de forstyrrer pågående samspill og noen ganger også fysisk flytter barn. I stedet for å følge opp barns interesser og initiativ, og gi barna muligheter til medvirkning, synes de voksnes involvering i jevnaldringssamspill i stor grad å ta utgangspunkt i voksnes initiativ og tjene deres agendaer. Voksensentrerte tilnærminger ligger nær restriktiv eller negativ involvering i jevnaldringssamspill (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997).

I all hovedsak synes barnesentrert mediering å fungere befordrende på småbarns jevnaldringssamspill, mens voksensentrerte tilnærminger synes å virke begrensende. Singer og Hännikäinen (2002) fant sammenhenger mellom barnesentrerte tilnærminger og endringer av lek fra alenelek til felles lek. Når leken endret seg fra felles lek til alenelek, var voksnes tilnærminger preget av restriktive tilnærminger.

Williams og medarbeidere (2010) fant at småbarn i mindre grad avviste jevnaldrende når voksnes mediering var barnesentrert. Barn som hadde opplevd mye barnesentrert mediering når de nærmet seg toårsalderen, tok i større grad initiativ til lek med sine jevnaldrende seks måneder senere. Det er i overensstemmelse med andre undersøkelser som oppsummerer at når medieringen ikke er restriktiv, men inneholder kommentarer til lek, hjelp til kommunikasjon, invitasjoner til å leke sammen og oppfordringer om å hjelpe hverandre, tar barna flere initiativer overfor hverandre, de engasjeres i mer kompleks lek og er mer prososiale overfor hverandre (Girolametto et al., 2004, 2005; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997).

Voksensentrerte mediering ser derimot ut til å hemme eller hindre jevnaldringssamspill. I Singer og Hännikäinen (2002) undersøkelse var det en høyere tendens til alenelek knyttet til voksensentrerte tilnærminger i territoriale konflikter mellom barna sammenlignet med mer barnesentrerte tilnærminger. Videre synes voksensentrerte tilnærminger å medføre redusert sosiabilitet mellom barna seks måneder etter blant annet gjennom færre initiativer til lek, færre smil rettet mot jevnaldrende og lavere grad av responsivitet overfor jevnaldrende sammenlignet med barnesentrerte tilnærminger (Williams et al., 2010). Howes et al. (1994) fant sammenhenger mellom voksensentrert mediering og barns aggresjon og tilbaketrekking etter tre år. Files (1994) resultater tyder på negativ sammenheng mellom barns sosiale lek og voksnes involvering. Det kan henge sammen med at voksne, når de

involverer seg i barnas lek, heller synes å støtte opp under kognitive sider ved leken enn sosiale og at deres tilnærminger i hovedsak er direkte (File, 1994).

I hvilken grad mediering av jevnaldningsrelasjoner er tilpasset barna, er i stor grad et ubesvart spørsmål. Girolametto et al. (2005) finner for eksempel at i deres undersøkelse, tilpasset voksne sin involvering kun til en del av barnegruppen, og File (1994) finner at uavhengig av barns kompetanse, er voksnes mediering lik.

3.4.3 Forekomst av ulike former for mediering av jevnaldningsrelasjoner

Når det gjelder forekomst av ulike former for mediering av jevnaldningsrelasjoner, er resultatene blandet. Det kan selvsagt komme av, som jeg allerede har vært inne på, at innhold i kategoriene som ulike undersøkelser anvender, er ulikt til tross for at det kan dreie seg om nærliggende fenomener. I tillegg er antallet kategorier som anvendes i ulike undersøkelser ulikt. Færre og mer omfattende kategorier, fører til høyere forekomst på den enkelte kategori. Likevel skal jeg prøve å identifisere noen mønstre.

Mediering av jevnaldningsrelasjoner som betegnes som restriktive og som innebærer avbrytelser, restriksjoner, irettesettelser, påminning av regler samt straff eller trusler om straff, ser i noen undersøkelser ut til å være hyppigst forekommende (Howes & Clements, 1994; Kemple et al., 1997), mens for eksempel Girolametto og medarbeidere (2004, 2005) finner at restriktiv involvering har den laveste forekomsten av deres kategorier¹. Likevel synes hovedtendensen å indikere at voksne, når de engasjerer seg, har en tendens til å være relativt dominerende samt at de har en direkte tilnærming i medieringen. Williams et al. (2010) finner at voksensentrert involvering i jevnaldningsspill har høyeste forekomst. Det er en indikasjon på at voksne i liten grad støtter barn slik at de selv kan håndtere sine jevnaldningsrelasjoner innenfor deres nærmeste utviklingssoner. Flere undersøkelser finner samme tendens. Tilnærmingene er i stor grad direkte (File, 1994; Girolametto et al., 2004; Kemple et al., 1997). Resultatene fra en annen undersøkelse tyder på at involvering i jevnaldningsrelasjoner hovedsakelig er indirekte (Girolametto et al., 2005), mens Singer og Hännikäinen finner en ganske lik fordeling mellom medierende og «high power» strategier hvor den siste sees som voksensentrert (Singer & Hännikäinen, 2002).

Raynas (2001) undersøkelse der tilnærmingen «good distance» anbefales, er kvalitativ og sier ikke noe om frekvens, mens resultatene fra Howes og Clements' (1994) undersøkelse indikerer en svært lav frekvens når det gjelder å trekke seg litt unna og veilede jevnaldningsspill fra sidelinjen. I tillegg tyder resultatene fra denne undersøkelsen på, som allerede nevnt, at voksne stort sett overlot barna til seg selv når de var sammen med jevnaldrende (Howes & Clements, 1994). Det kan også være en forklaring på den lave forekomsten av bistand fra sidelinjen.

Den gjennomgående tendensen til voksensentrert og direkte mediering av barns jevnaldningsrelasjoner kan komme av at voksne trekker seg tilbake når barnas

¹ Imidlertid påpeker forfatterne selv at den lave forekomsten sannsynligvis har sammenheng med at barnegruppene der observasjonene ble foretatt, var små (kun fire barn med en voksen).

jevnaldringssamspill er fredelig. I stedet ser det ut til at de i stor grad engasjerer seg når det er fare for, eller oppstår, uoverensstemmelser mellom barna (Davis & Degotardi, 2015; File, 1994; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997; Martinsen & Nærland, 2009, s. 244-245; Williams et al., 2010). Martinsen og Nærland (2009, s. 246) oppsummerer at konteksten og hva de voksne vil oppnå, synes å ha betydning for medieringens varighet. Mediering i uoverensstemmelser er jevnt over kortvarige. Dette inntrykket forsterkes av uttrykket «on the fly» som brukes som betegnelse på mediering av jevnaldringsrelasjoner (Girolametto & Weitzman, 2007; Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple & Hartle, 1997). «On the fly» indikerer at noe foregår i forbifarten. Når medieringen foregår i forbifarten, innebærer det kortvarig og flyktig involvering slik det beskrives av Singer og medarbeidere (2014). Det kan ha betydning for hvordan samhandlingene fungerer. Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) finner at varigheten av involvering i jevnaldringssamspill er et mer pålitelig holdepunkt for prediksjon av barns kompetanse i jevnaldringsrelasjoner enn hyppighet. Lengre varighet sees som positivt for barns lek og jevnaldringssamspill og settes også i sammenheng med gruppeorienterte tilnærminger (Singer et al., 2014; Williams et al., 2010).

3.4.4 Gruppeorienterte tilnærminger: En fruktbar innfallsvinkel?

I dag utfordres individorienterte tilnærminger til arbeidet med småbarn i barnehager (se kapittel 2). I stedet vektlegges mulighetene som ligger i en gruppeorientert pedagogikk (se for eksempel Ahnert et al., 2006; Degotardi, 2017; Pramling Samuelsson et al., 2016; van Schaik et al., 2018; van Schaik et al., 2014). Dette gjelder også støtte til barns lek og jevnaldringsrelasjoner. Imidlertid er det foreløpig begrensede kunnskaper om utbredelse og betydning av gruppeorientert mediering (van Schaik et al., 2018).

I tillegg ser det ut til å være noe uklart hva som ligger i begrepet. I Williams og medarbeideres (2010) undersøkelse henviser gruppeorienterte strategier til situasjoner der voksne sitter sammen med grupper av barn i frilek eller når de engasjerer seg i mer strukturerte aktiviteter som lesing, synging eller felles leker. De har da muligheter til å modellere samspill og fungere som brobyggere i barns lek. Barne- og voksensentrert mediering ser derimot ut til å være samhandlinger som er rettet mot individer; altså individorienterte tilnærminger. Selv om voksensentrert mediering forekom hyppigst, var gruppeorienterte samhandlinger den formen for samhandling som pågikk over lengst tid. Resultatene tyder på at gruppeorienterte tilnærminger i likhet med voksensentrerte tilnærminger, henger sammen med nedgang i smil og initiativer til lek med andre barn samt øking av avvisning av andre barn (Williams et al., 2010).

Annen forskning finner at gruppeorientert mediering synes å støtte opp under småbarns jevnaldringssamspill. Hillesøy (2016) fant at gruppeorienterte tilnærminger bidro til å styrke leken mellom barn med cochleaimplantat og hørende barn, mens barnesentrerte tilnærminger fokuserte mer på enkeltbarn og så ut til å hemme leken. van Schaik og medarbeidere (van Schaik et al., 2018; van Schaik et al., 2014) fant at gruppeorienterte arbeidsmåter som blant annet omfattet organisering av gruppeaktiviteter, ros av prososiale handlinger, inkludering av barn i felles lek og aktiviteter samt støtte til disse og

understreking av fellesskap, bidro til økt samhandling og felles lek med høyere grad av kompleksitet. Imidlertid viste studiene at voksne kun i liten grad støttet gruppeprosesser. Forfatterne ser betydelige muligheter for forbedring både i praksis og i utdanning av barnehagelærere (van Schaik et al., 2018; van Schaik et al., 2014). Alt i alt, ser det så langt ut til å være uklart hvilken betydning henholdsvis individorientert og gruppeorientert mediering, har for barnas jevnaldringsspill.

3.5 Fra teoretiske perspektiver og forskning til metode

I dette kapitlet har jeg presentert forskning som er aktuell for mine forskningsspørsmål. Forskningen er til dels uklar både når det gjelder forekomst av mediering av jevnaldringsrelasjoner, hvordan den kommer til uttrykk og hvilken betydning den har for barnas jevnaldringsrelasjoner. Til sammen har perspektivene fra kapittel 2 og forskningsgjennomgangen i dette kapitlet hatt betydning for mine metodiske valg. De ligger til grunn for at jeg har valgt å gå bredt ut og også for en detaljert presentasjon av analysene. Intensjonen har vært å gjennomføre en undersøkelse som kan belyse prosesser i voksnes mediering av småbarns jevnaldringsrelasjoner i barnehager.

Kapittel 4 Metodiske innfallsvinkler

I dette kapitlet presenteres metodiske valg, innfallsvinkler og prosesser og forskningsetiske vurderinger. Arbeidet med prosjektet har hatt et ikke-lineært forløp med en frem- og tilbakebevegelse mellom de ulike delene. Det har medført at tilnærminger er endret og justert i løpet av arbeidet. Et slikt forløp betegnes av Rosa og Valsiner (2007) som spiralformet heller enn sirkulært. Det oppstår interaksjoner mellom de ulike nivåene i den metodologiske syklusen slik at arbeidet på ett nivå, for eksempel metodiske spørsmål, kan få betydning for hvordan man ser, forstår og velger fokus i det teoretiske grunnlaget som dermed vil endre seg og igjen få betydning for hvordan metodiske problemstillinger videreutvikles i andre faser av arbeidet.

4.1 Utvalg og begrunnelse for utvalg

4.1.1 Utvalg

Utvalget bestod av ni småbarnsgrupper fordelt på ni ulike barnehager. Alle gruppene var organisert etter en tradisjonell avdelingsstruktur og tilhørte barnehager med flere avdelinger.

Valg av barnehagegrupper var først og fremst basert på at jeg ville gjennomføre undersøkelsen i ”vanlige” småbarnsgrupper¹; altså grupper med barn fra ett år til tre år og at pedagogisk leder var utdannet barnehagelærer. Barnehagene skulle også ha ulik beliggenhet. Syv av barnehagene lå i storbymiljø hvorav fire var lokalisert i sentral bykjerne. Tre av storbybarnehagene ble rekruttert fra et forstadsområde. I tillegg til storbybarnehagene ble det innhentet data fra to grupper lokalisert på mindre tettsteder.

Personalet i barnehagene besto av til sammen 31 voksne² hvorav ni hadde utdanning som barnehagelærere. De ansatte var, med unntak av en, kvinner. Antall voksne i hver av gruppene varierte noe avhengig av barnegruppens størrelse, deltidsstillinger, vikarsituasjon og stillinger knyttet til spesielle barn. I fire av barnegruppene var det ansatte med annen bakgrunn enn etnisk norsk.

Hver av gruppene besto av 8³ til 12 barn avhengig av barnehageavdelingens arealer. Til sammen omfattet barnehagegruppene 82 barn fra 1 til 3;6 år. Gjennomsnittsalderen i gruppene varierte fra 1;6 år til 2;6 år. I det samlede utvalget var gjennomsnittsalderen 2;2 år. I fem av gruppene var det barn som nettopp hadde fylt ett år (fra 1;0 til 1;3 år). I fire av gruppene var det barn som var tre år eller mer. Kjønnfordelingen mellom barna i gruppene varierte også. I fem av gruppene var det tilnærmet lik kjønnfordeling (+ / - 1 eller 2), mens i de resterende barnegruppene var det en overvekt enten av jenter eller av gutter. I seks av

¹ Barnegruppene var «typiske» småbarnsgrupper slik de var i prosjektets startfase. Til tross for endringer i organisering av barnehagegrupper de siste årene (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011), er fortsatt avdelingsorganisering med ni barn i hver gruppe den vanligste organiseringsformen for barn opp til tre år (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

² Antall personer, ikke stillinger.

³ En av gruppene besto av 7 barn i observasjonsperioden grunnet midlertidig fravær.

barnehagegruppene var barn med annen bakgrunn enn etnisk norsk representert. For en oversikt over noen karakteristika ved gruppene i utvalget se tabell 4.1.

Barnehage	Beliggenhet	Voksne	Antall barn	Barn: Gjennomsnittsalder	Barn: Aldersspredning	Veiviserbarn: Kjønn og alder
Barnehage 1	Storby	Barnehagelærer 2 assistenter	8	2;3 år	1;11 - 2;11 år	Jente 2;2 år
Barnehage 2	Forstad	Barnehagelærer 2 assistenter	7 ¹ (8)	2;6 år	1;9 - 3;4 år	Jente 2;1 år
Barnehage 3	Forstad	Barnehagelærer 2 assistenter	8 ² (9)	1;6 år	1;0 - 2;7 år	Jente 1;7 år
Barnehage 4	Forstad	Barnehagelærer 3 assistenter Vikar	12	2;2 år	1;1 - 2;8 år	Gutt 2;0 år
Barnehage 5	Storby	Barnehagelærer 2 assistenter Elev	9	1;9 år	1;3 - 2;9 år	Gutt 1;9 år
Barnehage 6	Tettsted	Barnehagelærer 2 assistenter	10	2;4 år	1;0 - 3;2 år	Gutt 2;7 år
Barnehage 7	Storby	Barnehagelærer 3 assistenter ³	8	1;10 år	1;0 - 2;10 år	Gutt 2;1 år
Barnehage 8	Storby	Barnehagelærer 2 assistenter	9	2;3 år	2;0 - 3;0 år	Jente 2;0 år
Barnehage 9	Tettsted	Barnehagelærer 2 assistenter Støttepedagog ⁴	11	2;2 år	1;5 - 3;6 år	Jente 2;1 år

Tabell 4.1 Karakteristika ved barnehagene i utvalget.

Barnehagene fremsto som relativt like. Alle avdelingene hadde to lekerom hvorav det ene også ble brukt til måltider, samt garderobe og bad. Noen av barnehagebyggene var relativt nye, mens andre var eldre. De nybygde barnehagene virket romsligere enn de eldre. Det var ikke store variasjoner i innredning og utstyr. Alle hadde store spisebord med høye stoler, hyller med leketøy tilgjengelig for barna, muligheter for motorisk lek med madrasser osv. Dagsrytmen var også ganske lik (Eide, 2008)⁵. Dagsrytmen besto av ankomst, lek ute og inne, måltider, samlingsstund, hvile og henting, og i noen av gruppene ble det også gjennomført voksenlede aktiviteter som maling osv. i observasjonsfasen. Det så ut til at barnas behov for søvn og mat i stor grad var avgjørende for hverdagens struktur. Personalet i barnehagene ga i stor grad uttrykk for de samme holdningene til arbeidet sitt og til barna (Winger, 2008; Winger & Os, 2010)⁶. De la vekt på omsorg, trygghet og nærvær. I tillegg

¹ Et barn var fraværende og er ikke tatt med i utvalget.

² Et barn var fraværende og er ikke tatt med i utvalget.

³ En assistent var ansatt på et barn, men regnes ikke som del av utvalget fordi hun var fraværende under observasjonene.

⁴ Ekstra-ansatt på et barn.

⁵ Eide (2008) har foretatt en analyse av dagsrytmen i gruppene i utvalget.

⁶ Basert på intervjuer med personalet i observasjonsbarnehagene foretatt av førstelektor Brit Eide og førsteamanuensis Nina Winger.

understreket alle betydningen av relasjoner mellom barna, og at barna lærte prososiale holdninger og atferd i barnehagen.

4.1.2 Begrunnelser for utvalg

Mason (2002, s. 123) påpeker at spørsmål om utvalg angår hvilke sammenhenger man ønsker å etablere mellom utvalget og «the wider universe». Utvalget i min undersøkelse, kan sees som et strategisk utvalg som i rimelig grad kan belyse fenomenet voksnes mediering av småbarns jevnaldningsrelasjoner i en norsk kontekst (jf. Mason, 2002, s. 124). Et strategisk utvalg kan være en form for teoretisk utvalg (Mason, 2002, s. 124). I sammensetting av teoretiske utvalg er intensjonen at utvalget skal være meningsfullt teoretisk og empirisk.

Selv om undersøkelsen ikke var en casestudie der sammenligning av småbarnsgruppene var formålet, lå den metodiske tilnærmingen nær det som betegnes som «collective case study» eller «multiple case study», altså et case-studium basert på flere enheter (Stake, 1998; Yin, 2003). Et casedesign bestående av flere enheter kan bidra til å svekke betydningen av særegenheter ved den enkelte undersøkelsesenheter (Yin, 2003, s. 124). Stake (1998) hevder at det er aktuelt å bruke flere case når man utforsker et spesielt fenomen, en populasjon eller generelle forhold. Valget om å gjennomføre undersøkelsen i flere barnehager, kan sees i sammenheng med min interesse for mediering av jevnaldningsrelasjoner som barnehagepedagogisk fenomen. Jeg ønsket å belyse fenomenet mediering av jevnaldningsrelasjoner og ikke hvordan det fremkom i den enkelte barnehage. Tidligere hadde jeg gjennomført et prosjekt i en barnehage der voksnes støtte til småbarns jevnaldningsrelasjoner ble undersøkt (se Os, 2004). Med utgangspunkt i resultatene ønsket jeg denne gangen å undersøke bredde og variasjoner i voksnes involvering i småbarns jevnaldningsrelasjoner.

Flere barnehager kan bidra til å belyse både fenomenets variasjoner og utbredelse fordi praksis kan være ulik. Eventuelle variasjoner kan synliggjøre flere former for mediering av jevnaldningsrelasjoner slik at innholdet utvides og blir rikere. Selv om involvering i jevnaldningsrelasjoner kanskje foregår på ulike måter og i ulikt omfang i ulike barnehager, var ikke forskjellene mellom barnehagene hovedinteressen, men bredde og variasjonen av mediering som barnehagepedagogisk fenomen utover den enkelte barnehage. Hvordan fremsto mediering av jevnaldningsrelasjoner i det samlede utvalget, og hva slags betydning kunne ulike tilnærminger ha for barnas jevnaldningssamspill? Hvilke muligheter fikk barna til selv å bidra til sine jevnaldningsrelasjoner? Disse spørsmålene var dette prosjektets «intellectual puzzles» (jf. Mason, 2002, s. 173-178). Resultatene kan bidra til diskusjoner om voksnes funksjoner og roller i jevnaldningsrelasjoner. Dette er et spørsmål som det ikke er konsensus omkring (se kapittel 1 og 3). Variasjoner kan belyse utfordringer og utviklingsmuligheter i pedagogisk arbeid med småbarns samspill med andre barn.

4.2 Datainnsamling

Sosiokulturelle forståelser av forskningsprosesser innebærer at data ikke kan innhentes. Data skapes og konstrueres: «Data are always constructed, or – better – derived from

phenomena on the basis of the investigator's reasoning.» (Valsiner, 2000, s. 63).

Datakonstruksjonen bidrar til å skape forutsetninger for hvilke analyser som kan foretas ut fra materialet.

Grunnlaget for datakonstruksjon i mitt prosjekt var video-observasjoner. Observasjonene ble gjennomført fra april 2006 til mars/april 2008 med tre halve dager i hver barnehage¹. Første dag ble brukt til samtaler med personalet og observasjoner i barnegruppene uten kamera. Hensikten var å bli kjent med barnehagene og barnegruppene. I tillegg ble dagsrytmer, årsplaner, arkitekttegninger og opplysninger om barnehagenes fysiske miljø, personalets utdanning og erfaring og barnegruppen, innhentet. Selv om dette materialet ikke trekkes aktivt inn i analysene, bidro det til forståelse for den enkelte barnehagegruppes kontekstuelle forhold. De neste to dagene ble det foretatt video-opptak. Den første dagen startet observasjonene når barnehagen åpnet om morgenen og varte til barna hadde lagt seg til å sove om formiddagen. Den andre dagen startet observasjonene når barna våknet og varte til barnehagen stengte².

4.2.1 Veiviserbarn

Et sentralt spørsmål i observasjonsforskning, uten eller med video, er spørsmålet om fokus. Løsningen som velges har betydning for grad av forskerbias ettersom det i barnehager ikke er mulig å observere hele barnegruppen samtidig. Et særtrekk ved småbarnsgrupper er høy grad av motorisk aktivitet, bevegelse og forflytninger. Det representerer utfordringer for kameraføringer. Skal video-opptak foretas på et bestemt sted i barnehagen, eller skal observatøren følge det som i øyeblikket fanger interessen? Ingen av disse alternativene syntes tilfredsstillende. Er video-observasjonene knyttet til et bestemt område i barnehagen, kan man gå glipp av aktivitet i andre deler av barnehagen. Velger man å observere det som i øyeblikket fanger interessen, blir observasjonene i stor grad preget av subjektive vurderinger. Det åpner for forskerbias ettersom man kan velge episoder som er i overensstemmelse med egen forståelse. I tillegg er det i øyeblikket vanskelig å vurdere hva som er relevant ettersom hverdagslivets hendelser er komplekse og mangetydige.

For å løse spørsmålet om fokus, ble det valgt et veiviserbarn i hver av barnehagene (for tilsvarende metodisk valg i intervjuer av barn, se Andenæs, 1996, s. 277-278).

Veiviserbarna fungerte som guider inn i gruppenes hverdagsliv, og ble, så langt det var mulig, fulgt med videokamera i to halve barnehagedager. Veiviserbarna ble valgt ut på grunnlag av alder og kjønn. Veiviserbarna, fem jenter og fire er gutter, var ca. 2 år (+ / - 7 måneder). Å velge å følge veiviserbarn med kamera, var en strategi for å minske forskerbias i videomaterialet ettersom barnas aktivitet bestemte hva kamera skulle rettes mot i stedet for at jeg gjorde det.

¹ Observasjonene ble planlagt i samarbeid med professor Jan-Erik Johansson, førstelektor Brit Eide og førsteamanuensis Nina Winger. Gjennomføring av observasjonene foregikk i samarbeid med førstelektor Brit Eide.

² Av praktiske årsaker ble observasjonene i en av barnehagene foretatt i løpet av en dag.

Valget om å la barna være i kamerafokus, kan knyttes til prosjektets ”intellectual puzzles”. Dersom kamera hadde fulgt de voksne, ville jeg sannsynligvis fått et mer rikt og omfattende materiale av voksnes mediering av barnas jevnaldringssamspill. Valget om å følge barna med kamera, innebar at det ikke alltid var mulig å se hva de voksne foretok seg i forkant av og i etterkant av involvering i barnas jevnaldringsrelasjoner. Imidlertid valgte jeg, i denne sammenheng, å synliggjøre barnas aktiviteter som kontekst for voksnes involvering noe som etterlyses i forskning (Kemple et al., 1997). Barna, og deres samspill og relasjoner, bidrar til å skape forutsetninger for voksnes mediering (jf. Matusov, 2007). Når kamera følger et veiviserbarn, gir det et inntrykk av hvilken sammenheng medieringen forekommer i, grad av kontinuitet og muligheter til å foreta analyser av hva som skjer mellom barna forut for og i etterkant av voksnes involvering. Det siste var nødvendig for å kunne svare på det tredje forskningsspørsmålet; hvordan forskjeller i voksnes mediering kunne knyttes til barns jevnaldringsfokus, like etter medieringen. Videre ga det muligheter til å se hva som skjedde mellom barna i situasjoner der voksne ikke involverte seg selv om det ikke var forskningsfokus i denne sammenheng.

Selv om kamera fulgte veiviserbarna, var ikke disse barnas karakteristika og aktiviteter grunnlag for analysene. I stedet var fokus rettet mot de aktiviteter og samspill som foregikk på de stedene veiviserbarna til enhver befant seg på. Disse stedene fungerte derfor som organiserende elementer i video-opptakene. Fokus i analysene var heller på gruppenivå enn individnivå ettersom voksnes mediering både kunne være rettet mot veiviserbarna og/eller andre barn som befant seg på samme sted.

4.2.2 Gjennomføring av video-observasjoner

Ettersom video-utstyr har blitt enklere å håndtere og den tekniske kvaliteten har blitt bedre, har omfanget av video-observasjoner i forskning økt. Det er mange fordeler med video-opptak sammenlignet med skriftlige observasjoner. For det første gir video-opptak et detaljert bilde av det som foregår. Opptakene fanger opp et komplekst og detaljrikt bilde som det ikke er mulig å få med seg ved bruk av andre observasjonsformer. Video gir muligheter til å avspille de samme sekvensene flere ganger. Det medfører at nye aspekter og detaljer ved situasjoner, kan oppdages som igjen kan bidra til nye forståelser (for en oversikt se Walsh, Nesrin, Lee, Chung & Chung, 2007).

Jeg tok en rekke valg om video-prosedyrer før observasjonene startet. Noen av disse ble revurdert tidlig i prosjektet. I utgangspunktet hadde jeg bestemt at det skulle foretas observasjoner ved hjelp av video i to situasjoner; måltid og frilek innendørs. Allerede etter første dag opplevde jeg at dette skapte uklare rammer fordi det ikke alltid er klare skiller mellom hverdagssituasjonene. Om morgenen når barna kom, var det gjerne frokost for de barna som ønsket det, kombinert med frilek. Påkledning i garderobe og rydding var situasjoner hvor noen barn lekte innimellom påkledningen og ryddingen. For å unngå usikkerhet og vurderinger i øyeblikket, ble det bestemt å la kamera gå hele dagen. Dette medførte en utvidelse av omfanget av video-opptak. Samtidig ble det lagt inn noen begrensninger. Kamera ble ikke slått på før etter at morgenrushet var over og eventuelt sammenslåtte avdelinger hadde skilt lag. Om ettermiddagen ble kamera slått av dersom det

oppsto henterush som hadde gjennomgripende innvirkning på barns og voksnes aktiviteter. Resten av dagen foretok jeg kontinuerlige opptak dersom det var mulig. Unntaket var frilek ute. Disse situasjonene var i utgangspunktet ekskludert fra video-opptak, fordi det oftest var barn fra andre avdelinger som jeg ikke hadde tillatelse til å filme, ute på samme tid. I tillegg var det vanskelig å få gode lydopptak utendørs. Unntaksvis foretok jeg video-opptak ute. Dette ble gjort i barnehager som tilbrakte mye tid ute dersom det ikke var barn fra andre avdelinger til stede.

Under opptakene brukte jeg ett håndholdt kamera. Det var dels et praktisk valg og dels et valg knyttet til begrensning av datamengde. Flere kameraer ville økt datamengden betraktelig. Å bruke video i forskning er svært tidkrevende (Graue & Walsh, 1998, s. 110). Det tar like lang tid å se gjennom opptakene som å ta dem opp, og det er ofte nødvendig å se gjennom opptakene flere ganger. Valget om håndholdt kamera var basert på at små barn beveger seg mye. I de første observasjonene ble det forsøkt å la kamera stå på stativ under måltidene. Det fungerte ikke godt. I mange av barnehagene var rommene så små at det var vanskelig å få med et utsnitt som ga et rimelig bilde av det som foregikk rundt bordet med et stasjonært kamera. Opptakene ble statiske ettersom kameraet ikke fulgte barnas og voksnes bevegelser og aktivitet.

Til vanlig fungerte en avstand på 2-3 meter godt, men samtidig avgjorde rommenes form, møblering og størrelse, plassering under opptakene. Ettersom jeg primært var interessert i interaksjoner i gruppen, og ikke enkeltbarn- eller voksne, ble kamera utstyrt med vidvinkellinse for å utvide kameraets rekkevidde. Det var særlig nyttig i små rom der det ikke var mulig å trekke seg fysisk tilbake for å utvide kamerafokus.

Videre ble det tilstrebet kameravinkler som viste veiviserbarna og andre deltakere i samspillene forfra. Småbarn har gjerne et begrenset verbalspråk. For å kunne få et inntrykk av situasjoner var det også nyttig å se ansiktsuttrykk, bevegelser og tingene barna holdt på med. Likevel består opptakene av mange rygger ettersom barna ofte satt og beveget seg i ulike retninger. Det kunne også være vanskelig å få klare holdepunkter om blikkorientering ettersom de som var innenfor kamerafokus til tider så på noe eller noen som var utenfor kamerafokus. I tillegg var høydeforskjellen mellom barna og videokamera stor selv om jeg minimaliserte den ved å sitte på lave stoler eller på gulvet. Til sammen medførte det at blikk, mimikk og ansiktsuttrykk ofte ikke vistes dersom barnas ansikt og blikk vendte nedover.

Støynivået i barnehager er til tider ganske høyt. Mange snakker samtidig og aktiviteter som klosselek, kjøring med dukkevogn osv., lager mye lyd. Det kan derfor være vanskelig å høre hva voksne, og ikke minst hva barna sier. Noen barn snakket i tillegg lavt og utydelig. For å fange opp mest mulig av den verbale interaksjonen, festet jeg en ekstra mikrofon på kameraet.

4.2.3 Forskerrolle

Rollen jeg inntok under observasjonene, kan sammenlignes med det Corsaro (2002, s. 53-54) kaller for en reaktiv strategi. Hensikten var å etablere en annen rolle enn den de «vanlige» voksne i barnehagene hadde. Reaktive strategier skiller seg fra strategier voksne vanligvis bruker i barnehager som ifølge Corsaro preges av at voksne aksjonerer, mens barn reagerer. Min intensjon var imidlertid ikke å vinne innpass i barnegruppen. Det ville vært et mer tidkrevende prosjekt og egner seg bedre i prosjekter der samme barnegruppe observeres over tid. Hensikten med å innta en reaktiv strategi var å ikke forstyrre barnehagens dagligliv mer nødvendig. Som følge av denne tilnærmingen, henvendte jeg meg ikke til barn eller voksne i de aktive observasjonsfasene.

Når jeg sto bak kamera, henvendte barn og voksne seg sjelden til meg. Denne posisjonen signaliserte sannsynligvis utilgjengelighet. Selv om barna var små, så de ut til å skjønne at jeg ikke var tilgjengelig. En forklaring kan være at jeg var ukjent for barna, men når jeg ikke var opptatt bak kamera, henvendte barna seg relativt ofte til meg. Dette gir noen perspektiver på voksnes definisjonsmakt (Bae, 1996). Det illustrerer også at små barn er i stand til å tolke andres sosiale signaler og invitasjoner; eller mangel på sådanne (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 88). Når barn eller voksne henvendte seg til meg under videoopptak, svarte jeg på forespørslene og trakk meg deretter tilbake.

At barna raskt oppfattet meg som en annerledes voksen sammenlignet med personalet i barnehagene, kom til uttrykk på flere måter. En to år gammel jente avbrøt samtalen hun deltok i for å forklare meg at ute kunne barna rope, mens inne brukte de innestemmer. Dette kan sees som et forsøk på å bringe den ukjente, tause inn i samtalen. En pratsom gutt på ca. tre år, som i perioder var opptatt av kamera, men kun fikk svært korte svar på sine henvendelser, stilte spørsmålet: «Kan du snakke?».

4.2.4 Begrunnelser for metodiske valg

Som jeg allerede har vært inne på, har interessen for voksnes mediering av barns jevnaldningsrelasjoner som barnehagepedagogisk fenomen, vært å gå utover praksis slik den utøves av den enkelte voksne og i den enkelte barnehage. Hadde intensjonen vært å sammenligne ulike voksne, hadde det vært mer hensiktsmessig å systematisk følge de voksne med kamera i situasjoner som kunne sammenlignes. Det innebærer ikke fravær av forskjeller mellom ansattes grad av involvering i barnas jevnaldningssamspill, hva de gjorde og hvordan de gjorde det. Det kan både være forskjeller mellom personer, og mellom grupper. For eksempel er det ikke urimelig å anta at utdanning kan ha betydning for praksis, slik at det kunne vært mulig å finne forskjeller mellom barnehagelærere og assistenter (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017). Analyseprosedyrene jeg valgte, belyser ikke eventuelle forskjeller.

Det forhindrer ikke at enkeltpersoners praksis, har gitt betydelige utslag på noen områder. For eksempel var det en voksen som bidro til en stor del av lekeinvolveringen. Sammenlignet med de andre voksne i utvalget, var hun svært aktiv i barnas lek samtidig

som involveringen gjerne pågikk over lengre tid. Hennes engasjement preger forekomsten av lekeinvolvering både for den aktuelle barnehagen og for barnehagene samlet.

4.3 Oversikt over datamaterialet

Materialet består av ca. 33 timer video-opptak fra hele dagen. Omtrent åtte timer er opptak fra måltider og 19 timer er fra frilek. De resterende opptakene, ca. 6 timer, er fra andre hverdagssituasjoner som påkledning, rydding eller samlingsstunder. Det transkriberte materialet utgjør ca. 1/3 av de samlede video-opptakene fra frilek og måltider; syv timer og seks minutter fra frilek, og to timer og ti minutter fra måltider (se tabell 4.2). Det transkriberte materialet utgjør analysegrunnlaget.

Det transkriberte materialet omfatter 491 sekvenser hvorav 350 er fra frilek og 141 er fra måltider. Sekvensenes varighet varierer mellom 17 minutter og fem sekunder, med et gjennomsnitt på ett minutt 13 sekunder i frilek og 56 sekunder i måltider.

	Opptak: Samlet	Opptak: Frilek	Opptak: Måltid	Transkribert: Frilek	Transkribert: Måltid
Barnehage 1	3 t 9 min	2 t 2 min	43 min	44 min	9 min
Barnehage 2	2 t 37 min	1 t 2 min	47 min	16 min	13 min
Barnehage 3	3 t 16 min	1 t 3 min	1 t 45 min	44 min	37 min
Barnehage 4	3 t 17 min	2 t 25 min	39 min	85 min	6 min
Barnehage 5	4 t 35 min	3 t	1 t 4 min	43 min	11 min
Barnehage 6	3 t 27 min	1 t 42 min	44 min	54 min	14 min
Barnehage 7	4 t 1 min	2 t 44 min	48 min	44 min	12 min
Barnehage 8	4 t 16 min	2 t 9 min	49 min	48 min	20 min
Barnehage 9	4 t 28 min	3 t 14 min	55 min	48 min	8 min
Barnehage 1-9	Ca. 33 t	19 t 21 min	8 t 14 min	7 t 6 min	2 t 10 min

Tabell 4.2 Video-opptak i måltid og frilek og omfang av transkribert materiale.

4.4 Tilrettelegging av materialet for analyser

4.4.1 Valg av sekvenser for transkripsjon og analyse

Prosjektets analyseenheter består av utvalgte sekvenser og interaksjonene som foregår som deler av disse. Valg av analysesekvenser har foregått i flere faser. Tidlig i prosjektet bestemte jeg at voksnes mediering av småbarns jevnaldningsrelasjoner skulle studeres i frilek og under måltider, mens valget av hvilke sekvenser som skulle transkriberes, foregikk gjennom gjentatte gjennomganger av video-opptakene.

Som allerede nevnt, var det noen ganger glidende overganger mellom situasjoner hvor det kunne være tvil om de tilhørte frilek, måltider eller andre situasjoner. I overganger mellom frilek og måltider, ble start og avslutninger av sekvenser delvis bestemt av endringer i kontekst slik at de transkriberte sekvensene enten kunne plasseres innenfor kategoriene måltid eller frilek. Dersom noen barn satt ved bordet og spiste, mens andre lekte, ble konteksten avgjort av kamerafokus. Lekte veiviserbarna på gulvet, ble situasjonen regnet som frilek. Det samme prinsippet gjorde seg gjeldende i andre overgangssituasjoner som i garderoben. Dersom noen barn kledde på eller av seg, mens andre barn lekte, var det veiviserbarnas aktivitet som avgjorde om sekvensene ble definert som frilek eller ikke. Det

kunne også være glidende overganger mellom frilek og mer voksenledede aktiviteter. Dersom lek preget av voksen styring oppsto spontant som deler av frilek, ble det kategorisert som frilek til forskjell fra planlagte voksenstyrte aktiviteter som formingsaktiviteter og samlingsstunder.

Neste trinn var å avgjøre hvilke deler av observasjonene fra måltider og frilek som skulle gjøres til gjenstand for analyse. Kriteriet for utvelgelse var at voksne, enten gjennom handlinger eller verbale utsagn, formidlet noe til barna om barnas samspill og relasjoner. Sekvenser der voksne ikke formidlet noe om barnas jevnaldringsrelasjoner, ble ekskludert.

Deretter gikk jeg gjennom hele videomaterialet og identifiserte sekvenser som inneholdt mediering av barnas jevnaldringsrelasjoner. Gjennomgangen av materialet viste at samværet på småbarnsavdelingene ofte var preget av kortvarige interaksjoner med hyppige endringer både når det gjaldt tema og aktører. Samtidig hadde handlinger og situasjoner ikke alltid klare start- og avslutningspunkter og til dels overlappet de hverandre (jf. Strandell, 1997). Ofte var flere voksne og barn til stede. Derfor kunne en sekvens være preget av flere lag av interaksjoner tett innvevd i hverandre og til tider simultane. Det innebar at det måtte tas

@Begin	
@Language: no	
@Participants: voksne (stilling), barnas navn og alder	
@Tape location: sekvensen begynnelse og slutt	
@Comments: hva er situasjonen forut for transkripsjonen	
*NAVN: hva ble sagt (en uttalelse på hver linje)	
<tekst> <overlappende utsagn>	
[<] [>]	retning på overlappende utsagn
#	liten pause
##	lengre pause
/tekst	ord som er vektlagt
xxx	ikke mulig å høre
!	forlangende / kommanderende utsagn
+...	uavsluttede uttalelser
+/.	avbrytelser fra andre
[tekst]	transkriptørens kommentarer: hva gjøres/hvordan/ansiktsuttrykk/stemmeleie osv.
%com:	oppsummerende kommentarer fra transkriptør
www.	ikke transkriberte handlinger og utsagn
@End	

Ramme 4.1 Transkripsjonstegn

avgjørelser om når episoder startet og endte. Kriteriet var at sekvensen omfattet meningsbærende episoder. Dette medførte at innenfor en og samme sekvens kunne medieringen anta ulike former, være rettet mot ulike aspekter ved jevnaldringsrelasjoner og mot ulike barn. Ofte var voksnes mediering begrenset til ett eller noen få utsagn og/eller handlinger som kom mellom, eller som deler av, annen interaksjon. Det var derfor ikke hensiktsmessig å la handlinger eller utsagn være grunnlag for sekvensinndelingen. En slik inndeling ville medført

fragmentering av materialet. Det ville vanskeliggjøre analyse av mediering av jevnaldringsrelasjoner som deler av en kontekst.

4.4.2 Transkripsjon

Jeg har transkribert alle sekvenser som inneholder mediering av jevnaldringsrelasjoner slik de er definert i dette prosjektet. I tillegg skrev jeg oppsummeringer av det som skjedde mellom de transkriberte sekvensene. Ettersom transkriberingsprosessen omfatter beslutninger som har betydning for innholdet i transkripsjonene som for eksempel start og

avslutning av en sekvens og hvor mye av handlingene som tas med, kan transkripsjonen sees som deler av analysene.

Jeg valgte å bruke en forenklet versjon av transkripsjonssystemet Codes for the Human Analysis of Transcripts CHAT (MacWhinney, 2007). Se ramme 4.1 for en oversikt over transkripsjonstegnene som er benyttet. For å gjøre teksten mer leservennlig er ikke alle transkripsjonstegnene tatt med når eksempler presenteres i analysekapitlene.

Jeg har tilstrebet å gjengi hendelser og utsagn så presist som mulig. I tillegg til verbale ytringer og handlinger, har jeg også satt inn forklarende kommentarer til hendelsesforløpet som kan omfatte hvordan noe utføres eller sies som ansiktsuttrykk, følelsesuttrykk osv. Ytringer er nedtegnet i tilnærmet normalisert bokmålsform ettersom språk og språkutvikling ikke er tema i denne avhandlingen. Transkripsjonene ble skrevet inn i NVIVO som er et dataprogram for håndtering og analyser av kvalitative data.

4.5 Utvikling av analytiske kategorier

Jeg utviklet tre sett kategorier for å analysere data. De mest omfattende kategorisettet er knyttet til innhold; medieringens *hva* som betegnes som innholdsområder, og til

Innholdsområder: Lekeinvolvering Synliggjøring Regulering Markeringer av fellesskap Kommunikasjonsinvolvering Formidling av prososialitet Hindringer av jevnaldringsrelasjoner
Formaspekter: Samhandlingsorientering: Individ - gruppe
Tilnærminger: Direkte – indirekte
Jevnaldringsfokus: Felles – ulikt
Ramme 4.2 Oversikt over analysekategorier

formaspekter, medieringens *hvordan*, som er todelt. Det første formaspektet dreier seg om *samhandlingsorientering*. Det andre dreier seg om medieringen er *direkte* eller *indirekte*. Disse er spesielt sentrale for å besvare de to første forskningsspørsmålene, altså i hvilken grad mediering av jevnaldringsrelasjoner er en del av hverdagslivet i småbarnsgrupper, hva som er innholdet i medieringen, og hvordan den kommer til uttrykk. Den siste kategorien, barnas *jevnaldringsfokus*, anvendes for å besvare det siste forskningsspørsmålet; hvordan forskjeller i voksnes mediering kan knyttes til barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering. Ettersom voksnes involvering

i småbarns jevnaldringsrelasjoner i barnehager er lite utforsket og ser ut til å forekomme sjelden (se kapittel 1, 2 og 3), valgte jeg å gå bredt ut for å undersøke flere ulike aspekter ved voksnes mediering.

4.5.1 Innholdsområder

Det mest omfattende kategorisettet er innholdsområdene. Det består av syv hovedområder med underkategorier (se tabell 4.3). Hovedområdene er *lekeinvolvering*, *synliggjøring*, *regulering*, *markeringer av fellesskap*, *kommunikasjonsinvolvering*, *formidling av prososialitet* og *hindringer av jevnaldringsrelasjoner*. Jeg valgte å gå bredt ut med detaljerte

kategorier for innholdet i voksnes mediering. Intensjonen var å komme nær fenomenet mediering av jevnaldringsrelasjoner gjennom detaljerte beskrivelser av voksnes mediering noe som også etterlyses (Williams et al., 2010). Denne fenomennærheten kan bidra til belyse praksis, og variasjoner i praksis, og gjennom det, bidra til utfyllende forståelser og begrepsfesting av fenomenet voksnes mediering av småbarns jevnaldringsrelasjoner.

Utviklingen av innholdsområdene startet tidlig i prosjektet og var dels basert på litteraturstudier og dels på erfaringer fra et tidligere prosjekt (Os, 2004). Kategoriene ble endret og presisert i løpet av transkripsjonsprosessen, ved gjennomlesning av transkriberte sekvenser og utprøving av plasseringer på ulike deler av materialet. Jeg har også rådført meg med kollegaer.

Jeg kodet innholdsområdene på grunnlag av det transkriberte materialet med støtte av videoopptakene. De er kodet på utsagns- og handlingsnivå. Ettersom en sekvens kunne inneholde utsagn eller handlinger fra ulike innholdsområder, ville kodinger på sekvensplan medført en betydelig kamuflering av innholdet i voksnes mediering av småbarns jevnaldringsrelasjoner. Innholdsområdene omfatter både verbale utsagn, nonverbale uttrykk og handlinger som berøring eller tilføring/fjerning av gjenstander. Noen ganger besto medieringen både av verbale og nonverbale uttrykk som for eksempel når en voksen sa: «Du får ikke lov å dytte», og samtidig fysisk hindret barnet fra å dytte et annet barn.

Kategoriene var gjensidig ekskluderende. Det innebar at et utsagn eller en handling ikke kunne plasseres innenfor flere innholdsområder. Det var derfor nødvendig med et visst hierarki i koding av innholdsområdene. En betydelig del av medieringen forekom i lek eller aktiviteter og kunne derfor sees som en form for *lekeinvolvering*. Imidlertid har innholdet i medieringen vært overordnet situasjonen. Utsagn og handlinger som innholdsmessig kunne plasseres innenfor andre områder som *synliggjøring*, *markeringer av fellesskap* eller *regulering*, har blitt plassert der. Data ble kodet i NVIVO.

I dette kapitlet vil jeg gi en grundig presentasjon av de tre mest høyfrekvente innholdsområdene. Det er *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering*. Disse har en fremtredende plass i analysene. De resterende innholdsområdene; *markeringer av fellesskap*, *kommunikasjonsinvolvering*, *formidling av prososialitet* og *hindringer av jevnaldringsrelasjoner* har en beskjeden plass i analysene og presentasjonen av disse er kortere. En mer utførlig redegjørelse for disse, finnes i vedlegg 2.

Innholdsområde 1: Lekeinvolvering

Området omfatter mediering knyttet til felles lek og aktiviteter. Ettersom det er vanskelig å skille mellom lek og andre aktiviteter, brukes begrepene lek og aktivitet uten nærmere presiseringer. Det er for eksempel problematisk å avgjøre når samspill rundt en bok går fra å være aktiviteten «lese bok» til å bli en lek knyttet til bilder og innhold i boken. Grunnlaget for plassering av mediering innenfor dette området, er voksnes forsøk på å få i gang lek eller aktiviteter som omfatter flere barn, eller involvering i lek eller aktiviteter som allerede involverer flere barn. Medieringen kan omfatte både innspill fra sidelinjen som veiledning

og kommentarer, og aktiv involvering som lekepartnere eller administratorer. Lekeinvolvering inneholder syv underkategorier.

Den første underkategorien er *anerkjennelse og interesse for felles lek*. Kategorien omfatter handlinger og utsagn der voksne uttrykker tilfredshet, beundring eller glede over barns lek ved for eksempel å påpeke at barna har det fint sammen eller gjennom positive følelsesuttrykk som smil og latter. Kommentarer og spørsmål om pågående lek plasseres også innenfor denne kategorien, som for eksempel: «Her var det mange spøkelseser» eller «Hva gjør dere?»

Initiativer til felles lek som er den andre underkategorien, omfatter handlinger og utsagn der voksne prøver å få i gang felles lek eller aktiviteter enten gjennom forslag: «Nå leker vi Bukkene Bruse», eller ved å sette i gang noe som involverer flere barn: «Kan dere lage pannekaker til meg?» Underkategorien omfatter både nye initiativer eller initiativer som bygger på et eller flere barns pågående aktiviteter.

Bidrag til felles lek er den tredje underkategorien innenfor området *lekeinvolvering*. Underkategorien skiller seg fra anerkjennelse og interesse for felles lek ved at den omfatter konkrete bidrag til lek og aktiviteter som for eksempel bidrag til innhold, handlinger eller struktur. Eksempler på bidrag til lekens innhold er: «Så måtte vi gå på butikken å kjøpe litt mat», eller at en voksen hjelper barna å stable puter. Å vise barna hva de skal gjøre for eksempel når de leker «Bjørnen sover», er bidrag til å opprettholde lekens struktur.

Den fjerde underkategorien er *tilføring av materiell*. Kategorien omfatter hjelp til å skaffe materiell som leker, bøker, utkleddingsklær osv. slik at felles lek eller aktiviteter kan komme i gang, opprettholdes eller videreutvikles. Både barns forespørsler og voksnes egne initiativer, kan være utgangspunkt for tilføring av materiell.

Administrering av leketurer er den femte underkategorien og omfatter handlinger eller utsagn der voksne sørger for at ulike barn får sin tur i lek og aktiviteter. Administrering av leketurer kan komme til uttrykk gjennom at voksne klart formidler hvem det er sin tur til å hoppe eller holde dukken, eller ved at voksne fysisk holder barn som ikke har tur tilbake, med eller uten kommentarer. Utgangspunkt for administrering av leketurer kan både være barnas henvendelser til voksne og voksnes egne initiativer. Irettesettelser av barn som ikke følger turtakingsregler, omfattes også av denne kategorien. Administrering av leketurer kan fungere som en form for inkludering i lek som er neste underkategori. Det gjelder for eksempel når voksne spør barna om de vil prøve noe, men skiller seg fra inkludering i lek ved at barna ikke er utenfor pågående lek, men at de ikke finner sin tur.

Den sjettede underkategorien, *inkludering i lek*, omfatter utsagn og handlinger der voksne forsøker å gi barn som ikke deltar i pågående aktiviteter eller lek, muligheter til å være med. Den omfatter både svar på henvendelser fra barn og voksnes initiativer. Mediering innenfor denne underkategorien kan både være rettet mot barn som ikke deltar i lek eller aktiviteter som for eksempel: «Vil du være med å lese?», eller den kan være rettet mot barn som er i

gang med en aktivitet: «Trond skal også være med.» Inkludering kan også foregå innenfor lekens tema: «Kanskje Morten kan få smake litt kaffe hos deg?» eller: «Kanskje du Morten vil ha litt kaffe?» Videre kan inkludering gi seg uttrykk gjennom å gi plass til barn eller ved at voksne strekker ut hånden til et barn som ikke deltar i en ringlek.

Skjerming av felles lek er den siste underkategorien innenfor området *lekeinvolvering*. Kategorien omfatter handlinger eller utsagn som beskytter pågående felles lek mot forstyrrelser fra andre barn. Det kan dreie seg om å geleide barn bort fra steder der en aktivitet pågår eller verbalt be barn gjøre noe annet når de nærmer seg et område der lek foregår. Å bidra til forflytning av barn som leker til et område der de ikke forstyrres av andre barn, kan også være et uttrykk for skjerming av felles lek.

Innholdsområde 2: Synliggjøring

Innenfor dette innholdsområdet plasseres utsagn eller handlinger der voksne fremhever og synliggjør enkeltbarn, eller grupper av barn, for andre barn i gruppen. Oppmerksomheten kan være både positiv og negativ og være rette mot tilstedeværende og fraværende barn. Synliggjøring omfatter både generell oppmerksomhet, forklaringer knyttet til hvordan barn har det, hvordan noe oppleves og barnas intensjoner og ønsker. Området er delt inn i tre underkategorier: *synliggjøring av intensjoner og ønsker*, *synliggjøring av opplevelser* og *synliggjøring gjennom oppmerksomhet*. De to første underkategoriene er rettet mot synliggjøring av indre tilstander.

Underkategorien *synliggjøring av intensjoner og ønsker* handler om at voksne forklarer barns ønsker eller hensikter for andre barn. Det kan for det første dreie seg om ønsker om objekter: «Hun vil gjerne ha den dukken», eller ønsker om mat: «Han har lyst på druer». For det andre omfatter kategorien forklaringer av intensjoner som ligger bak handlinger: «Han vil gjerne hjelpe deg», og motsatt, hvilke intensjoner barn ikke har: «Hun mente ikke å ødelegge». Videre omfatter underkategorien utsagn og handlinger om hva barna ikke ønsker: «Hun vil ikke ha teppet på seg». Er forklaringene klart rettet mot å få barn til å endre sine handlinger overfor andre barn, plasseres utsagnene i underkategorien regulering av hensyn under området regulering.

Utsagn som forklarer barns hensikter med pågående lek eller aktiviteter for andre barn som forstyrrer eller ødelegger den pågående leken, plasseres også innenfor synliggjøring av intensjoner og ønsker. Eksempler på dette er: «De holder på å lage et høyt tre». Underkategorien skiller seg fra generelle kommentarer knyttet til barns lek eller aktivitet, fordi synliggjøringen vektlegger barnas intensjoner. Etterspørsel etter ønsker eller hensikter er også en del av denne kategorien: «Synes du det er greit at Anne tar dukken?» eller «Synes Per det er greit at du tar dukken?».

Underkategorien *synliggjøring av opplevelser* omfatter utsagn og handlinger der voksne retter oppmerksomheten mot hva barn opplever eller hvordan de har det. Det kan være preferanser, tilstander eller følelser. Preferanser kan være hva barn liker eller ikke liker: «Hun er glad i fisk», eller handlinger som vekker ubehag: «Han liker ikke at du drar i

genseren hans». Forklaringer som sier noe om barns tilstand, plasseres også i denne underkategorien. Det kan være synliggjøring av at barn er trette, mette eller slitne, eller synes noe er spennende eller kjedelig, samt benevning av følelsetilstander som glad, lei seg, sint osv. Videre omfatter underkategorien utsagn knyttet til følelser overfor andre barn; «Du liker henne godt». Etterspørsel etter hvordan noe oppleves eller oppfordringer om å tenke gjennom hvordan noe oppleves eller føles for en annen, plasseres også innenfor denne underkategorien.

Underkategorien *synliggjøring gjennom oppmerksomhet* omfatter utsagn og handlinger der voksne bidrar til å rette oppmerksomheten mot et eller flere barn i gruppen. Det kan dreie seg om synliggjøring gjennom hilsninger: «Hei, der kom Per». Videre omfatter underkategorien fremheving av særtrekk og egenskaper ved barna som navn, fødselsdager, hvor mange år de er eller utseende, samt familie og familierelasjoner. I tillegg vil oppmerksomhet mot barnas aktiviteter og handlinger, mat, klær, leketøy eller andre gjenstander i barnehagen og hjemme plasseres i denne underkategorien.

Innholdsområde 3: Regulering

Regulering er det tredje innholdsområdet. Det er særlig knyttet til utsagn og handlinger for å endre, hindre eller fremme handlinger av hensyn til andre barn. De kan forekomme når barn krenker andre barns rett til gjenstander eller rett til å oppholde seg på ulike steder.

Regulering omfatter også mediering for å hindre fysisk ubehag eller skader. Bakgrunn for regulering kan være uoverensstemmelser mellom barna eller at barn gir uttrykk for ubehag eller reagerer på andre barns handlinger. Regulering omfatter også situasjoner der voksne handler på eget initiativ, for eksempel når barn dytter hverandre eller tar fra hverandre leker, selv om barna som er involvert, ikke reagerer. Området *regulering* består av tre underkategorier: *regulering av eiendomsforhold*, *regulering av hensyn* og *regulering av territorium*.

Underkategorien *regulering av eiendomsforhold*, omfatter voksnes bidrag til fordeling av leketøy (og andre objekter) og er særlig aktuelt i situasjoner der to eller flere barn vil ha samme leke: «Du kan ikke ta dukken Per hadde». Bidrag til løsninger i spørsmål om retten til ting, som for eksempel å tilby barn alternative gjenstander, plasseres også i denne kategorien. Oppfordringer eller oppmuntring til felles lek er en del av denne kategorien dersom oppfordringen lanseres som løsning på uenigheter om eiendomsforhold, mens generelle oppfordringer til felles lek uten at eiendomsforhold er på agendaen, plasseres i innholdsområdet lekeinvolvering i underkategorien lekeinitiativ. Når voksne oppfordrer barn til å dele leker og objekter, eller markerer at barna deler leker med andre barn av vennlighet og med tanke på andre, plasseres medieringen innenfor området formidling av prososialitet. Konteksten reguleringer forekommer i, kan være uoverensstemmelser mellom barna om retten til objekter. Underkategorien omfatter også voksnes regulering av eiendomsforhold selv om barna selv ikke reagerer på å bli fratatt leker. Det gjelder også når leketøy er ujevnt fordelt og voksne på eget initiativ omfordeler leketøyet.

Innholdsområder	Underkategorier*	Kjennetegn
Lekeinvolvering		Involvering i felles lek/aktivitet. Brukes når ingen andre innholdsområder passer.
	Anerkjennelse og interesse for felles lek	Viser interesse, beundring eller glede for felles lek ved positive følelsesuttrykk, spørsmål eller kommentarer.
	Initiativer til felles lek	Tar initiativ til felles lek/ aktivitet gjennom oppmuntring, forslag eller igangsetting.
	Bidrag til felles lek	Bidrar til felles lek/aktivitet ved forslag, utdyping av innhold, tema eller struktur. Omfatter både deltakelse og innspill fra sidelinjen.
	Tilføring av materiell	Bidrar med lekemateriell.
	Administrering av leketurer	Bidrar til turtaking særlig i aktiviteter der turtaking er en vesentlig del av aktivitetens struktur.
	Inkludering	Inkluderer barn som ikke deltar i pågående lek/aktivitet.
Synliggjøring	Skjerming av felles lek	Beskytter pågående felles lek/aktivitet mot forstyrrelser fra andre barn.
		Voksne synliggjør tilstedeværende eller fraværende barn i gruppen gjennom oppmerksomhet eller skaper ved å skape forståelse for dem.
	Synliggjøring av intensjoner og ønsker	Henleder oppmerksomheten mot barns hensikter/intensjoner med handlinger og ønsker om objekter/mat og lignende.
	Synliggjøring av opplevelser	Henleder oppmerksomheten mot barns opplevelser, preferanser eller følelsesstilstander.
Regulering	Synliggjøring gjennom oppmerksomhet	Henleder oppmerksomhet mot barn ved å snakke om dem. Kan være egenskaper, familie, eiendeler, handlinger eller aktiviteter. Omfatter også rutiniserte navneleker.
		Søker å endre, hindre eller fremme handlinger ut fra hensyn til andre barn.
	Regulering av eiendomsforhold	Fordeler leker og objekter, og hvem som har rett til disse.
Regulering	Regulering av hensyn	Prøver å få barn til å vise hensyn til andre barns ønsker og behov, lek osv. samt hindre handlinger som kan føre til fysisk ubehag eller skade.
	Regulering av territorium	Reguleringer knyttet til fysisk plassering for eksempel at barn går over territoriale grenser som andre definerer sine eller forhindrer andre å være et sted.
Markeringer av fellesskap		Anerkjennelse/understreking av gruppen som fellesskap f.eks. gjennom understreking av rett til deltakelse og eventuelle goder som mat osv., henvisninger til det barna har felles, gruppen som helhet. Igangsetting av rituelle handlinger som å synges for maten og sende mat til andre.
Kommunikasjonsinvolvering		Støtter opp under kommunikasjon mellom flere barn gjennom initiativer, bidrag, strukturering, administrering av turtaking eller inkludering i samtaler. Brukes når ingen andre innholdsområder passer.
Formidling av prososialitet		Oppfordrer til, støtter opp under eller markerer prososiale handlinger overfor andre barn.
Hindringer av jevnaldningsrelasjoner		Avsporer, avbryter eller hindrer jevnaldningsrelasjoner.

* Underkategorier er kun tatt med for lekeinvolvering, synliggjøring og regulering.

Tabell 4.3 Innholdsområder i voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner.

Den andre underkategorien innenfor området regulering er *regulering av hensyn*.

Underkategorien omfatter handlinger og utsagn som dreier seg om å forhindre at barn fysisk

kommer til skade som følge av egne, og andre barns, handlinger. Konteksten kan være uvøren lek der voksne prøver å forhindre sammenstøt mellom barna. Videre omfatter underkategorien handlinger og utsagn som hindrer barn å lugge, bite, slå eller dytte andre barn, eller det kan være reaksjoner på at de har gjort det: «Det er ikke lov å slå».

Regulering av hensyn omfatter også handlinger og utsagn der voksne prøver å få barn til å vise hensyn til andre barn enten det dreier seg om andre barns ønsker og behov eller hensyn til andre barns lek. Innenfor kategorien plasseres handlinger knyttet til å unngå at barn ødelegger andre barns lek, for eksempel når voksne leder barn forbi gjenstander andre barn har plassert på gulvet slik at de ikke tråkker på lekene, eller voksne stanser barn som river ned andres byggverk. I tillegg omfatter underkategorien mediering knyttet til erting eller at barn utsetter andre barn for noe de ikke ønsker: «Hun vil ikke at du skal gjøre det med henne». Denne underkategorien ligger nær synliggjøring av intensjoner og ønsker. Er utsagnet klart rettet mot å regulere, altså skape endringer i atferd hos barn som gjør eller sier noe som skaper ubehag eller motstand hos andre barn plasseres, det under regulering av hensyn.

Regulering av territorium er den tredje underkategorien og omfatter mediering knyttet til fysisk plassering. Underkategorien omfatter reaksjoner på at barn beveger seg inn på områder som andre oppfatter som sine gjennom for eksempel markeringer av at alle barn kan bruke hele barnehagen, eller markeringer av at de barna som er på området, har rett til å bestemme hvem som skal være der. Kategorien omfatter også handlinger og utsagn som bidrar til at barn som er opptatt med ulike aktiviteter ikke forstyrrer hverandre som for eksempel forflytninger av barn eller leker. I likhet med de andre underkategoriene under området regulering, kan regulering av territorium oppstå i forbindelse med uoverensstemmelser mellom barna, men det er ikke en nødvendig betingelse.

Innholdsområde 4: Markeringer av fellesskap

Innenfor dette området plasseres utsagn eller handlinger som markerer hele eller deler av barnegruppen som et fellesskap. *Markeringer av fellesskap* kan komme til uttrykk gjennom at voksne henvender seg til hele gruppen gjennom hilsninger, oppfordringer til at alle skal gjøre noe sammen og at de etterspør gruppens synspunkter. Videre handler det også om å fremheve alles tilhørighet til barnehagen og rett til det som barnehagen har og byr på, og barnas ansvar for å bidra for eksempel gjennom å dele på og sende maten rundt bordet.

Innholdsområde 5: Kommunikasjonsinvolvering

Kommunikasjonsinvolvering er særlig aktuelt i samtaler og omfatter handlinger og utsagn som bidrar til å underlette kommunikasjonen mellom flere barn. Det kan dreie seg om å bidra til klargjøring av barnas budskap, sørge for turtaking i samtaler i tillegg til voksnes substansielle bidrag i samtaler. Kommunikasjonsinvolvering kan omfatte det meste av menneskelig samhandling og samspill. Utsagn og handlinger som kan plasseres innenfor andre innholdsområder, har jeg ikke plassert innenfor kommunikasjonsinvolvering.

Innholdsområde 6: Formidling av prososialitet

Området omfatter utsagn og handlinger som retter oppmerksomheten mot og søker å fremme barns prososiale handlinger overfor andre barn. Det kan dreie seg om handlinger og utsagn der voksne på eget initiativ støtter opp under eller hjelper barn som er i gang med prososiale handlinger, og etterspørslar etter, og markeringer av, barns prososiale handlinger.

Innholdsområde 7: Hindringer av jevnaldringsrelasjoner

Det siste innholdsområdet omfatter handlinger og utsagn der voksne avsporer, avbryter eller hindrer jevnaldringsrelasjoner. Det kan handle om avbrytelser av initiativer eller avbrytelser av pågående samspill eller at voksne involverer seg i samspill med to eller flere barn på måter som medfører at noen ekskluderes fra fortsatt deltakelse. Kategorien er forbeholdt handlinger og utsagn som umiddelbart og direkte synes å hindre barnas samspill med andre barn, og som ikke kan plasseres under andre innholdsområder som for eksempel *regulering*.

4.5.2 Samhandlingsorientering

Kategorier knyttet til medieringens formaspekter er todelt. Den første delen er *samhandlingsorientering* som består av underkategoriene *individorienterte* og *gruppeorienterte* samhandling. Disse registreres i likhet med innholdsområdene på utsagns- eller handlingsnivå. Samhandlingsorienteringen dreier seg dels om hvem som er adressat; altså hvem voksne henvender seg til, og dels om innholdet i medieringen. Analysekategoriene fungerer som strukturerende element i deler av presentasjonen av analyser og resultater.

Individorientert mediering kjennetegnes av at innholdet omhandler enkeltbarns opplevelser, følelser, handlinger, intensjoner eller egenskaper. Mediering regnes også som individorientert dersom henvendelsene sier noe om hva barn skal gjøre eller la være å gjøre uten at sammenhengen mellom barnas handlinger og andre barn, er eksplisitt. Det gjelder for eksempel når voksne sier: «Ikke slå» i stedet for å si: «Ikke slå Per». Mediering regnes også som individorientert dersom voksne utfører handlinger eller snakker for barna uten at det gjøres klart for adressaten at det er et annet barn som er avsender. Et eksempel er når et barn ikke oppfatter at et barn spør han/henne om noe, og den voksne gjentar spørsmålet uten å eksplisitt henvise til barnet som spurte. Individorientert mediering kan også kjennetegnes av at henvendelsene er rettet mot et enkelt individ (se tabell 4.4).

Gruppeorientert mediering kjennetegnes av at innholdet omhandler flere barns opplevelser, handlinger, følelser, egenskaper osv. For at medieringen skal regnes som gruppeorientert, må sammenhenger mellom barna være eksplisitte uttrykt: At barna gjør noe sammen eller oppfordres til å gjøre noe sammen, handlinger har konsekvenser for andre osv. Det kan også dreie seg om at gruppen som helhet, eller deler av gruppen, omtales som «dere» eller «vi». I gruppeorientert mediering gjøres avsenderens rolle klar når voksne utfører handlinger eller snakker for barn; «Kari spør deg om hun kan få låne bilen», eller «Hans vil gjerne leke med deg». Gruppeorientert mediering av jevnaldringsrelasjoner kan også kjennetegnes av at henvendelsene er rettet mot to eller flere barn (se tabell 4.4).

Samhandlingsorientering	Kriterier
Individorienterte samhandlinger	Henvisning til enkeltbarn for eksempel egenskaper, handlinger, opplevelser, karakteristika, følelser. Oppfordringer til å gjøre noe / unnlate å gjøre noe uten at andre barn nevnes eksplisitt: For eksempel: «Ikke dytt», «gi den tilbake». Voksne utfører handlinger for barn eller snakker for barn uten at andre barn nevnes: For eksempel gir leketøy som barn vil gi til andre uten at giver nevnes. Henvendelser rettet mot individer.
Gruppeorienterte samhandlinger	Henvisning til flere barn / gruppen for eksempel egenskaper, handlinger, opplevelser, karakteristika, følelser. Oppfordringer til å gjøre noe sammen. Oppfordringer til å gjøre noe / unnlate å gjøre noe viser eksplisitt til andre barn og eventuelle konsekvenser for andre: «Du må gi den tilbake til Kari». Eller: «Ikke dytt. Det gjør vondt for han». Henvendelser rettet mot to eller flere barn.

Tabell 4.4 Samhandlingsorientering.

Skillene mellom individ- og gruppeorientering er ikke alltid opplagte. Henvendelser kan være rettet mot enkeltbarn, mens innholdet viser til flere barn. I slike tilfeller er innholdet overordnet retningen på henvendelsen og avgjør hvor handlingene eller utsagnene plasseres. En årsak til det er at det ut fra video-opptakene kan være vanskelig å avgjøre om henvendelser er rettet mot et eller flere barn.

Skillet mellom individ- og gruppeorientering i mediering av barns jevnaldringsrelasjoner, kan synes paradoksalt siden medieringen per definisjon er rettet mot barns jevnaldringssamspill. Jeg har likevel valgt å skille mellom disse samhandlingsorienteringene av to grunner. For det første er store deler av kommunikasjonen i barnehager individorientert samtidig som det er lite kunnskaper om gruppeorienterte tilnærminger (se kapittel 2 og 3). For det andre er fokus i undersøkelsen mediering av jevnaldringsrelasjoner som i prinsippet handler om flere barn. Individorientering kan bidra til å gjøre noe som i utgangspunktet er felles for flere barn eller berører flere barn, til individuelle spørsmål (Kutnick et al., 2007) samtidig som det er lite kunnskaper om hvordan gruppeorientering i voksnes tilnærminger kommer til uttrykk og fungerer. I en barnehagepedagogisk sammenheng er kunnskaper om hvordan disse samhandlingsorienteringene manifesterer seg i barnehager viktig.

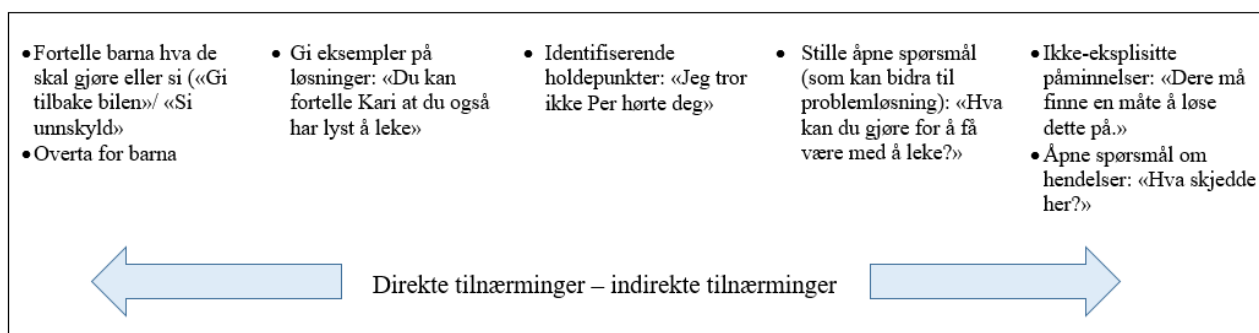
4.5.3 Direkte og indirekte mediering

Det andre formaspektet er *direkte* og *indirekte* mediering. Det retter oppmerksomheten mot voksnes mediering og barnas muligheter til selv, med støtte fra voksne, å mestre sine jevnaldringsrelasjoner innenfor sine nærmeste utviklingssoner. Grad av direkte og indirekte mediering sees langs et kontinuum (File, 1993, 1994). Et kontinuum kan defineres som en: «ubrutt rekkefølge hvor overgangen fra et element til det neste knapt er merkbar, mens ytterpunktene er klart forskjellige» (Det Norske Akademis ordbok, 2019).

Som følge av forståelsen av overganger mellom direkte og indirekte mediering langs et kontinuum, vil det ikke være klare skillelinjer mellom dem. Ulike barn vil fungere på ulike

mestringsnivå samtidig som barna kan mestre noe i en situasjon som kan by på utfordringer i andre situasjoner.

Som utgangspunkt for analysene ble Files (1993, 1994) kjennetegn ved direkte og indirekte mediering anvendt. Mer direkte strategier omfatter at voksne forteller barna hva de skal gjøre eller si, at de overtar for barna, gir eksempler på løsninger, mens mer indirekte tilnærminger omfatter å stille åpne spørsmål og gi ikke-eksplisitte påminnelser som kan støtte barna til selv å finne ut hvordan de kan handle i bestemte situasjoner (se figur 4.1). Identifiserende holdepunkter ligger mellom mer direkte og indirekte mediering og innebærer at voksne gir barna «hint» uten at de foreskriver hvordan en bestemt situasjon skal løses. I analysene har det blitt tatt hensyn til om medieringen starter med mer indirekte tilnærminger og går over til mer direkte involvering dersom barna ikke synes å finne løsninger selv.



(inspirert av File, 1993, 1994)

Figur 4.1 Eksempler på kontinuumet direkte – indirekte tilnærminger.

4.5.4 Jevnaldringsfokus

Den tredje hovedkategorien dreier seg om barna har felles fokus med hverandre like forut for og like etter voksnes mediering. Barnas jevnaldringsfokus danner grunnlaget for analyser knyttet til det tredje forskningsspørsmålet; hvordan forskjeller i voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner kan knyttes til barnas jevnaldringsfokus like etter medieringen. Barnas jevnaldringsfokus henspiller på om barna er opptatt av hverandre eller av det samme, eller om deres oppmerksomhet går i ulike retninger. Jevnaldringsfokus omfatter to underkategorier; *felles fokus* og *ulikt fokus* (se tabell 4.5).

Kodinger av henholdsvis felles og ulikt jevnaldringsfokus like forut for og like etter voksnes mediering, ble gjort på grunnlag av video-opptakene med en viss støtte i transkripsjonene. Selv om transkripsjonene for å være meningsbærende startet før og ble avsluttet etter medieringen, var de ikke gode nok holdepunkter for analyser av barnas jevnaldringsfokus ettersom jevnaldringsfokus kom til uttrykk på ulike måter. Noen ganger var det tydelig at barna hadde felles fokus fordi de samarbeidet eller ga klare uttrykk for felles aktivitet som for eksempel gjennom å stable puter sammen, lage grimaser til hverandre eller ved å snakke sammen. Andre ganger kom felles fokus til uttrykk gjennom parallelle aktiviteter der barna med blick og handlinger viste at de var opptatt av hverandre og hverandres aktivitet.

Grunnlaget for å kode barnas jevnaldringsfokus, var gjennomgang av video-opptak 30 sekunder forut for og 30 sekunder etter sekvensen. Grunnen til at 30 sekunder ble valgt var at småbarns felles aktiviteter og samspill, kan være kortvarige og skiftende. I en undersøkelse av voksnes støtte til småbarns lek, var definisjonen på høyt engasjement i lek at barna var fokusert i lek som varte to minutter eller mer (Singer et al., 2014). I denne undersøkelsen fant de sjelden småbarn som var engasjert i samme aktivitet i mer enn tre minutter. Innenfor en enkelt sekvens kan jevnaldringsfokus variere. For eksempel kan en sekvens som startet med at barna hadde felles fokus ha et forløp der barna underveis både har felles fokus og ulikt fokus, og ende opp med felles fokus eller motsatt.

For å kategorisere barns samvær som *felles fokus* må barn som er involvert i sekvensene som inneholder mediering, enten være opptatt av hverandre eller ha felles fokus mot gjenstander eller aktiviteter. Å være involvert i medieringen, innebærer at medieringen enten er direkte rettet mot barna, eller at barna tydelig viser oppmerksomhet mot voksnes mediering.

Parallele aktiviteter eller lek ble kategorisert som *felles fokus* dersom barna tydelig var oppmerksomme på hverandre, og interaksjonen mellom dem dreide seg om mer enn at de kastet forbigående blikk mot hverandre. Sekvenser der barn så på andre barn, uten at de andre syntes å være oppmerksomme på dem eller uten at det var kontakt mellom barna, ble kategorisert som *ulikt fokus*. Dette innebar at parallelle aktiviteter som kun var preget av fysisk nærhet selv om barna var engasjert i samme type aktivitet eller var beskjeftiget med samme type materiale, ble regnet som ulikt fokus.

Videre forutsatte jeg at felles oppmerksomhet eller felles aktivitet hadde en varighet på minst 30 sekunder for at jevnaldringsfokus kom innenfor kategorien *felles fokus*. Felles jevnaldringsfokus over tid, ble ikke vurdert. Dette er en konsekvens av hvordan observasjonsmaterialet er tilrettelagt. Det er kun sekvenser som omfatter mediering av jevnaldringsrelasjoner som er grunnlag for analysene. Dermed er jevnaldringssamspill som voksne ikke involverer seg i, ikke en del av analysegrunnlaget noe som ville vært nødvendig for å vurdere barnas jevnaldringsfokus over tid.

Jevnaldringsfokus	Kriterier	Kodingsprosedyre
Felles fokus	Minst to barn er opptatt av hverandre eller samme objekt / aktivitet i minimum 30 sekunder	Kodes forut for og i starten av sekvenser og på slutten og like etter sekvenser
Ulikt fokus	Barna er ikke opptatt av hverandre eller samme objekt / aktivitet	Kodes forut for og i starten av sekvenser og på slutten og like etter sekvenser

Tabell 4.5 Jevnaldringsfokus.

Jeg prøvde ut ulike kategoriseringer på deler av materialet. Det medførte at jeg endret noe på kategoriene. For eksempel brukte jeg forsøksvis kategorien vekslende fokus når noen av barna som var med i videobildet hadde felles fokus, mens andre hadde ulikt fokus. Det viste seg at kategorien vekslende fokus var lite egnet til å belyse sammenhenger mellom

mediering og barnas jevnaldringsfokus fordi det nesten alltid, særlig når mange barn var til stede, foregikk parallelle aktiviteter og lekeforløp der noen barn var engasjert i noe sammen, mens andre barn var opptatt med egne prosjekter. Materialet ble derfor gjennomgått på nytt og kategorien vekslende fokus gikk ut. Dersom jevnaldringsfokus var uklart, ble sekvensene ekskludert fra analysene.

4.6. Validitet

Validitet handler om en undersøkelses troverdighet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 241) er validitet et mangesidig og omfattende spørsmål som angår hele forskningsprosessen fra forskningsspørsmål og metode, til resultater og konklusjoner. Ideelt sett vil en undersøkelses validitet fremkomme gjennom gjennomsluttede beskrivelser av prosedyrer og overbevisende resultater og konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 260). Samtidig vil metodiske valg ha betydning for undersøkelses validitet. Med utgangspunkt i økologisk validitet (Bronfenbrenner, 1979, s. 28-35) velger jeg derfor å beskrive og diskutere noen aspekter som har betydning for validiteten i min undersøkelse. I tillegg har jeg trukket inn Maxwells (2013) synspunkter på validitet i kvalitative undersøkelser.

Økologisk validitet handler delvis om at undersøkelser gjennomføres i naturlige kontekster, men det understrekes at dette ikke er tilstrekkelig. Spørsmålet er heller om deltakernes og forskerens opplevelse av observasjonskonteksten er sammenfallende (Bronfenbrenner, 1979, s. 28-29). Slik jeg fortolker det, er økologiske validitet knyttet til hvordan deltakernes praksis ble påvirket av å bli observert. Dette er særlig aktuelt i video-undersøkelser. Videre innebærer økologisk validitet at deltakerne får muligheter til å komme med synspunkter på observasjonsprosessen og på fortolkninger av observasjonene og resultatene. Disse aspektene er dels sammenfallende med Maxwells (2013) sjekklister for validering. I tillegg omfatter sjekklister rike data, identifisering av diskrepante data, tallfesting av materialet og å gjøre data komparative.

4.6.1 Påvirkning av deltakerne: Observatøreffekter

Selv om jeg valgte en tilbaketrukket observatørrolle, vil observasjonsforskning alltid innebære observatøreffekter. Sannsynligvis vil visshet om at det skal foregå forskning, kunne medføre refleksjoner over egen praksis og dermed også endringer av praksis.

Barn og voksne kan reagere ulikt på å bli observert. Selv om forskere gjennom sin tilstedeværelse virker inn på situasjonen, ga barna i mitt prosjekt i liten grad uttrykk for at de lot seg forstyrre av min tilstedeværelse. Det stemmer overens med Partens (1932) beskrivelser av sine tidlige barneobservasjoner. Ifølge Parten lekte barna uten å vise observatørene særlig oppmerksomhet. Dette gjelder kanskje særlig småbarn som ikke kan forstå rekkevidden av det som skjer i et forskningsprosjekt. Likevel opplevde jeg at barna viste at de var oppmerksomme på min tilstedeværelse, enten ved at de så på meg, henvendte seg til meg eller kommenterte hendelser, men det så ikke ut til å forstyrre deres aktiviteter. Noen av de voksne sa at de var klar over min tilstedeværelse og at det hadde en viss betydning for hva de gjorde, men som regel syntes både barn og voksne å være opptatt av egne gjøremål.

Selv om forskere påvirker i forskningssettingen, kan det stilles spørsmål ved om de som observeres blir, eller handler, helt annerledes enn de ellers ville ha gjort (Alrø & Kristiansen, 1997). Ifølge Patton (1990, s. 474) er observatøreffekter sjelden et stort problem, og ofte overvurderes disse. At de som observeres er i en situasjon der de må handle, kan bidra til å redusere observatøreffekter. Spesielt i arbeid med små barn er det vanskelig å tenke seg voksne som trekker seg tilbake og unngår å handle. Dersom mennesker ikke sees som viljeløse offer i situasjoner de er i, vil deres handlinger på en eller annen måte være et uttrykk for personens praksis. I stedet for å se handlinger som tilfeldige, bruker Patton (1990, s. 473) begreper som "underdoing" og "show-off" som mulige effekter av å bli observert. Videre påpekes det at mennesker alltid vil bruke sitt eget handlingsrepertoar. Ut fra dette kan det tenkes at de som observeres vil opptre som en versjon av seg selv.

Observasjonenes varighet kan også ha betydning for validitet i form av observatøreffekter. Det er vanlig å anta at observatøreffektene blir mindre når de som observeres blir vant til observatørene og kamera (Aarsand, 2007; Graue & Walsh, 1998; Løkken, 2000b). Dersom det er riktig, kan den relativt korte observasjonstiden i hver barnehage, ha medført høyere grad av observatøreffekter. Alrø og Kristiansen (1997) påpeker imidlertid at det ikke finnes sikre holdepunkter for at observatøreffekter er høyere i begynnelsen av en observasjonsfase selv om deltakerne opplever den første tiden som kunstig. Det er i tillegg uklart hvor lang tid den første fasen varer. I Aarsands (2007) prosjekt dreide det seg om den første dagen, mens Alrø og Kristiansens (1997) informanter uttrykte at de opplevde den første timen som merkelig og ubehagelig. Jeg valgte å bruke den første halve dagen til å bli kjent med voksne og barn i barnehagene, rutine og også drøfte hva som skulle skje de neste to dagene.

Det synes å bli tatt for gitt at jo lengre en forskningsprosess varer, desto mindre blir observatøreffektene. Imidlertid kan det motsatte være tilfelle. Selv om de som observeres blir mer vant til situasjonen, vil de, dersom observatøren er til stede over lengre tid, bli mer kjent med observatøren og innholdet i forskningen. Det kan medføre en tilpassing av praksis til observatørens fokus. Svakheter ved kortere observasjonsvarighet er kanskje heller knyttet til dybde i data enn observatøreffekter.

4.6.2 Observasjonstid og rike data

Maxwell (2013) fremhever at observasjoner over lengre tid, gir muligheter til å avdekke feilslutninger og bekrefte antakelser og dermed styrke validiteten i undersøkelser. Det gir også muligheter for et rikere materiale. Den korte observasjonsfasen i hver barnehage; tre halve dager, kan dermed sees som en svakhet ved validiteten i min undersøkelse. Imidlertid angir ikke Maxwell (2013) hvor lenge en observasjonsfase bør vare. Hammersley (2006) påpeker at tiden til feltarbeid har gått ned i etnografisk forskning blant annet fordi video-observasjoner gir tilgang til et rikt og detaljert materiale på kort tid. Et for omfattende video-materiale vil kunne gå på bekostning av dybde i analysene. I min undersøkelse, prioriterte jeg flere barnehager fremfor lengre observasjonsfaser i færre barnehager. Begrunnelsen for dette valget henger sammen med at min forskningsinteresse var mediering som barnehagepedagogisk fenomen og ikke praksis i den enkelte barnehage. Gjennom

gjentatte gjennomganger av video-opptakene og transkripsjoner av alle sekvenser som inneholdt mediering av jevnaldringsrelasjoner, har jeg sikret et rikt materiale.

4.6.3 Validitet i video-opptak

Bruk av video-opptak kan være en trussel mot en undersøkelses validitet dels fordi deltakerne har en visshet om at noen i ettertid skal se og vurdere opptakene (jf. Graue & Walsh, 1998, s. 112). Derfor ble det, både gjennom skriftlig informasjon som ble sendt ut på forhånd og muntlig informasjon første besøksdag i barnehagene, klargjort hva hensikten med opptakene var, og hvem som kom til å ha tilgang til dem. Imidlertid er både voksne og barn i dag mer vant til video enn tidligere. Det innebærer at mediet i seg selv kanskje ikke er fremmed og avskrekkende. Det oppsummeres at eldre barn noen ganger opptrer for kamera (Aarsand, 2007; Graue & Walsh, 1998, s. 111; Munthe, 2006). Det var ikke merkbart i mine observasjoner. Noen barn viste interesse for selve kameraet. En jente kom bort til meg flere ganger under video-opptak og nevnte navnene på barna hun så i monitoren.

Ingen observasjonsmetode, heller ikke video-opptak, gjengir «virkeligheten». Video-opptak synliggjør noe, mens de skjuler noe annet. Ettersom virkeligheten er mangefasettert og kompleks, vil opptakene i beste fall representere et lite utsnitt. Handlinger og hendelser som er vesentlige for det som er synlig i opptakene, kan havne utenfor kameralinsens rekkevidde. Andersen and Kampmann (2006) påpeker at opptak fra ulike vinkler i samme situasjon, kan gi forskjellige inntrykk av situasjonen. Likevel opplever vi noen ganger video-opptak som mer virkelig enn selve virkeligheten, hevder han. Rasmussen (1997) foreslår at video heller sees som «a point of view» enn som en representasjon av virkeligheten. For å styrke validiteten i undersøkelsen, fulgte jeg visse prosedyrer. De angikk valg av kamerafokus som ble løst ved å følge et veiviserbarn som er beskrevet tidligere, og prosedyrer for å få et så helhetlig inntrykk som mulig, og for å unngå observatøreffekter og manipulering av videobildet.

Som nevnt, gikk kamera kontinuerlig i observasjonsperiodene. Det var to grunner til det. Ettersom barnehagehverdagens hendelser består av situasjoner som er kortvarige og har en flytende karakter (jf. Strandell, 1997), ville det å slå av og på kamera etter vurderinger i øyeblikket om hva som skjer i fremtiden, kunne føre til fragmenterte og dekontekstualiserte data som ikke ga muligheter til å se sammenhenger. I tidligere prosjekter hadde jeg erfart at dersom jeg startet og avsluttet opptak avhengig av om hendelser fanget min interesse eller ikke, var hendelsene gjerne over før kamera kom i gang, og de kunne fortsette etter at kamera var skrudd av. Den andre hensikten med kontinuerlige video-opptak, var å redusere observatøreffekter. Særlig de voksne ville nok lagt merke til når det ble filmet og når det ikke ble filmet, og undre seg over årsakene. Selektive opptak kan bidra til å øke observatøreffekter.

Walsh et al. (2007) advarer mot zooming i forskningsvideoer. Det kan forstyrre opptakene og gi ustabile opptak i tillegg til at det kan fungere som en form for manipulering av

situasjonen. Ifølge Lemke¹ er vi preget av dramatisk filmteknikk og filmeffekter. Derfor er det nærliggende å bruke disse som modeller for forskningsvideoer. I begynnelsen av observasjonsfasen benyttet jeg meg en del av zooming for å få nærbilder. Etter en tid så jeg at zooming medførte at overblikket over hendelser ble redusert. Nærbilder medførte at opptakene fremsto som amputert. I tillegg førte zooming til noen sekunders dårligere billedkvalitet. Disse sekundene kunne være viktige ettersom handlinger i småbarnsgrupper ofte starter, utspiller seg og avsluttes i løpet av kort tid (se også Walsh et al., 2007).

4.6.4 Deltakeres muligheter for innflytelse

Jeg undersøkte ikke systematisk hvordan deltakerne hadde opplevd å være under observasjon. De fikk heller ikke muligheter til å være med i diskusjoner av fortolkninger og av resultater. Det kan sees som en trussel mot undersøkelsens validitet. Imidlertid kan det være ressurskrevende og heller ikke alltid mulig, særlig i større undersøkelser, å drøfte resultatene med deltakerne. Derfor diskuterer Bronfenbrenner (1979, s. 30-35) alternative veier til validering av undersøkelser og resultater. Alternativer kan være å innhente tilbakemeldinger fra andre med god kjennskap til konteksten, eller at forskerne selv har erfaringer fra lignende funksjoner i samme type kontekst som deltakerne. Selv om det ikke kan erstatte deltakernes perspektiver, kan det sees i sammenheng med spørsmålet om posisjoner som «insider» og «outsider». Bridges (2009) utfordrer et dikotomisk skille mellom disse posisjonene. Det er glidende overganger mellom dem. Personer kan ha forståelse for situasjoner selv om de ikke har vært til stede. Samtidig kan personer som er til stede i samme situasjon, ha ulike opplevelser. I tillegg kan én og samme person, ha inkonsistente opplevelser av en situasjon (Bridges, 2009).

For å styrke validiteten har jeg presentert undersøkelsen, fortolkninger og resultater for barnehageansatte, barnehagelærerstudenter, masterstudenter i barnehagepedagogikk i tillegg til i diverse faglige forum nasjonalt og internasjonalt. Ettersom mitt prosjekt var en del av et større prosjekt, var vi tre forskere som gjennomførte datainnsamlingen i barnehagene. To av oss er utdannede førskolelærere med erfaring fra barnehager. Vi hadde hyppige diskusjoner både umiddelbart etter at vi hadde vært i barnehagene og senere. Prosjektet ble også presentert for andre deltakere i prosjektgruppen. Diskusjonene og tilbakemeldingene har fungert som viktige innspill og korrektiver til mine egne valg og fortolkninger. I disse settingene var de som ga respons på samme tid «insidere» og «outsidere». Flere arbeidet, eller hadde arbeidet i barnehager, og noen hadde lang erfaring fra barnehagelærerutdanning og barnehageforskning. Ut fra dette kan det konkluderes at selv om jeg ikke har innhentet tilbakemeldinger fra personalet i observasjonsbarnehagene, kan de responser jeg har fått ha bidratt til undersøkelsens validitet. Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 33) er økologisk validitet et mål å strebe etter, men aldri helt kan nås.

¹ Foredrag på kurset "Video Analyses - Classroom observation and analyses through video recordings - methodological, analytical and conceptual challenges." 18. mai 2007.

4.6.5 Diskrepante data: Å gjøre data komparative og bruk av tall

Maxwell (2013, s. 127-128) understreker at en undersøkelses validitet forutsetter at både data som støtter og som ikke er i overensstemmelse med egne konklusjoner, undersøkes. I analysene har jeg lagt vekt på å få frem variasjoner, og jeg har også gransket eksempler som avviker fra hovedtendensene. Jeg har prøvd å undersøke hvordan relativt like handlinger og utsagn, kan ha ulik betydning i ulike situasjoner avhengig av hvilken sammenheng de forekommer i. Dette gjelder for eksempel knappe reguleringer. I tvilstilfeller har jeg konsultert kollegaer eller lagt frem problematikken i presentasjoner av arbeidet underveis.

Å gjøre data komparative kan være å inkludere flere settinger (ni barnehager) og situasjoner (måltid og frilek) (jf. Maxwell, 2013, s. 129). Diskrepanser mellom dem kan fungere som en validering av analyseverktøyene nettopp fordi de er egnet til å skille mellom ulike praksiser. Resultatene som er presentert i kapittel 5, 6, 7, 8 og 9 tyder på variasjoner mellom de ulike barnehagene og i noen grad, mellom frilek og måltider. Imidlertid er ikke forskjeller mellom barnehagene i seg selv tema i denne avhandlingen. Å prøve ut egne analyser og resultater mot annen forskning på samme området, sees også som en del av valideringsprosessen (Maxwell, 2013, s. 129). I presentasjon av analyser og resultater, har jeg anvendt andre forskningsarbeider som sammenligningsgrunnlag.

I tilretteleggingen for analysene har jeg valgt å oppsummere forekomster i tall. Ifølge Maxwell (2010; 2013, s. 128-129) er det en strategi som fungerer som en presisering av implisitte kvantitative vurderinger av uttrykk som «i høy grad», «mye», «lite» eller «i liten grad». Samtidig viser forekomst variasjoner mellom gruppene i utvalget. Maxwell påpeker at synliggjøring av forekomster kan bidra til å styrke validiteten i kvalitative analyser. Likevel understreker han at kvantifisering kan gi inntrykk av mer pålitelige og generaliserbare slutninger enn det er grunnlag for, ettersom tallmessige uttrykk også er basert på vurderinger og fortolkninger. Troverdigheten i en undersøkelse handler ikke bare om mengde og kan ikke erstatte mer kvalitative beskrivelser. Jeg har brukt forekomst som en støtte for analysene og for å gi innsyn i noe av grunnlaget for slutningene.

I likhet med andre undersøkelser, er ikke validiteten i min undersøkelse fri for svakheter. Ut fra de valgene jeg har tatt, vurderer jeg likevel validiteten som rimelig tilfredsstillende.

4.7 Reliabilitet

Reliabilitet angår både observasjonene, transkripsjonene, kodingene og dermed også slutningenes pålitelighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 245). For å styrke reliabiliteten gjennomgikk jeg transkripsjonene flere ganger, og gjorde endringer og tilføyelser. Videre gjennomførte jeg flere forsøk på kodinger som medførte endringer og presiseringer av kategoriene. Selve kodearbeidet ble hovedsakelig basert på transkripsjoner, men jeg brukte også video-materialet som støtte. Det medførte at detaljer som kunne ha betydning for kodingen, ble tatt i betraktning og skrevet inn i transkripsjonene. Jeg diskuterte og prøvde ut kategoriene og kodene med kollegaer. Dette medførte også justeringer og presiseringer av beskrivelsene. Det kan likevel stilles spørsmål ved om andre ville ha observert, transkribert, kategorisert og dermed kommet frem til de samme

konklusjonene som meg. Av ressursmessige grunner hadde jeg ikke mulighet for å sammenligne grad av sammenfall mellom de kodinger av materialet jeg foretok og de en uavhengig koder ville gjennomført (grad av interobservatør reliabilitet). Det er en svakhet ved undersøkelsen.

4.8 Generaliserbarhet

Spørsmålet om generalisering av resultater fra undersøkelser basert på få caser, er omdiskutert (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 260-265; Maxwell, 2013, s. 136-138). Om resultatene fra min undersøkelse har gyldighet for lignende kontekster, altså andre barnehager, henger sammen med undersøkelsens validitet og reliabilitet. Med forbehold knyttet til begrensningene i validitet og reliabilitet som jeg har gjort rede for, vil jeg drøfte generaliseringspotensialet i min undersøkelse. Jeg tar utgangspunkt i Maxwells skille mellom indre og ytre generalisering. Indre generalisering refererer til om resultatene kan overføres til lignende grupper og personer som ikke deltok i undersøkelsen, mens ytre generalisering er knyttet til om resultatene er gyldige utover lignende grupper. I mitt tilfelle, begrenser jeg spørsmålet om overførbarhet til barnehagekontekster. Mulighetene for generalisering har også sammenheng med tid (Maxwell, 2013, s. 137). Det er spesielt aktuelt for min undersøkelse ettersom det kan knyttes til undersøkelsens sosiokulturelle grunnlag (jf. Kvale & Brinkmann, 2009, s. 261), og tidsspennet mellom observasjonene og avhandlingens slutføring.

Mitt utvalg besto av et strategisk utvalg av «typiske» småbarnsgrupper og var basert på ønsket om å etablere en viss sammenheng mellom utvalget og andre småbarnsgrupper (jf. Mason, 2002, s. 123). Jeg var interessert i å undersøke voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner som et barnehagepedagogisk fenomen. Fokus var derfor utbredelse og variasjoner i hele utvalget. Særegenheter ved den enkelte barnehager, ble ikke vektlagt (jf. Yin, 2003, s. 124).

Ifølge Maxwell (2013, s. 173) kan vektlegging av variasjoner i utvalget eller fenomenet medføre muligheter for intern generalisering. I mine analyser er det særlig variasjoner i fenomenet mediering av jevnaldringsrelasjoner som trekkes frem. Samtidig synliggjøres også variasjoner mellom gruppene. Utvalget og valget om å vektlegge medieringen i hele utvalget i analysene, innebærer muligheter for generaliseringer til andre småbarnsgrupper. Variasjonene mellom gruppene som synliggjøres, men ikke var fokus i analysene, belyser at medieringen varierte i de ulike gruppene. Slik jeg vurderer dette, er det på grunnlag av min undersøkelse rimelig å anta at det er trekk ved medieringen av jevnaldringsrelasjoner i det samlede utvalget som kan generaliseres til andre småbarnsgrupper. Samtidig er det nødvendig å ta forbehold om ulikheter mellom småbarnsgrupper.

I tiden som har gått fra observasjonsfasen til ferdigstilling av prosjektet, har barnehagesektoren gjennomgått store endringer. Barnehagene har gått fra små enheter med små stabile grupper, til større barnehager med større og mer fleksible grupper (Vassenden et al., 2011). Dette innebærer at de sosiokulturelle forutsetningene for barnehager er endret. Likevel ser det ut til at de fleste barnehagene fortsatt er organisert som avdelingsbarnehager

med relativt stabile grupper og at småbarnsgruppene, som tidligere, gjennomsnittlig består av ca. ni barn (Rambøll, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det innebærer at dagens småbarnsgrupper i stor grad har likhetstrekk med gruppene i mitt utvalg. Om økningen av småbarn i barnehager, har medført større bevissthet om og endret praksis i mediering av jevnaldringsrelasjoner, er mer uklart. Imidlertid tyder norsk forskning på at voksne fortsatt i liten grad involverer seg i de yngste barnas jevnaldringssamspill (Bjørnestad et al., 2019; Bratterud et al., 2012; Karlsen & Lekhal, 2019). Samtidig er pedagogtettheten og bemanningsnormen endret. Flere barnehagelærere kan ha bidratt til endringer i praksis. Det kan svekke overførbarheten av resultatene, men en nyere norsk undersøkelse viser ikke signifikante forskjeller mellom barnehagelæreres og assistenters støtte til småbarns jevnaldringsrelasjoner (Bjørnestad et al., 2019). Så vidt jeg kjenner til, er konsekvensene av økt bemanning ikke undersøkt.

Når det gjelder ytre validitet, er det mulig at resultatene kan generaliseres til småbarn i andre gruppetyper, for eksempel mer fleksible grupper, eller til eldre barn. Imidlertid vil jeg være varsom med det.

4.9 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske spørsmål angår både informasjon til deltakere, og hvordan data innhentes, behandles og presenteres, samt forskerens rolle i observasjonsperioden.

4.9.1 Samtykke og personvern

Prosjektet innhentet konsesjon fra NSD's på grunn av personidentifiserbare data. Barnas foreldre og de ansatte i barnehagene mottok før observasjonene startet, skriftlig informasjon om tema for forskningen, hvordan data skulle innhentes og anvendes, samt at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (se vedlegg 1). I observasjonsperioden hadde foreldre og ansatte muligheter til å snakke med mine medforskere og meg. Før observasjonene ble gjennomført, ble det innhentet skriftlig samtykke fra de ansatte og barnas foreldre.

Barna hadde ikke muligheter til å samtykke til deltakelse, og hadde heller ikke muligheter til forstå hvilke konsekvenser deltakelse kunne ha for dem. Sett fra et etisk synspunkt innebærer det en særlig oppmerksomhet overfor barnas eventuelle uttrykk for ubehag som følge av observasjonene. Det kan innvendes at denne varsomheten ikke utelukkende gjelder for småbarn. Det er ikke sikkert at alle, uansett hvor voksne de er, kan overskue konsekvensene av deltakelse (Strandbu & Thørnblad, 2010).

I fremstillingen av data er alle barnehager, ansatte og barn anonymisert. Ettersom kun en av de ansatte i barnehagene i utvalget var mann, er alle ansatte, av hensyn til personvern, omtalt som hunkjønn. Data har blitt oppbevart i tråd med NSD's retningslinjer.

4.9.2 Etikk i forskerrollen

I utgangspunktet er det ikke symmetriske relasjoner mellom forskere og dem man forsker blant. Partene har ulik status (Rhedding-Jones, 2005). Forskeren definerer problemstillinger og fortolker informasjonen som er innhentet. Dette innebærer makt og muligheter for maktmisbruk. Jeg har tilstrebet en etisk standard der barn, voksne og feltet behandles med

respekt under observasjonene i barnehagene, i behandling av data og i rapportering av data. Det kan være et dilemma om man skal presentere resultater som tyder på at sektoren har utfordringer og svakheter. Ut fra et etisk perspektiv, mener jeg at barnehageforskere har plikt til å presentere både styrker og svakheter fordi barnehagers kvalitet har betydning for barnas trivsel og utvikling.

Observatørrollen kan innebære konflikter mellom kun å være observatør og å være en deltakende, ansvarlig voksen. Når jeg valgte en reaktiv rolle som observatør, handlet det i stor grad om hensynet til barna, men også om respekt for det arbeidet de ansatte utførte i barnehagene. Noen ganger var jeg i tvil om jeg skulle forholde meg som observatør eller om jeg skulle handle som en ansvarlig, deltakende voksen. I situasjoner der barn har sett undersøkende på meg fordi de har vært usikre (jf. sosial referering, se Camras & Sachs, 1991), eller det har vært fare for at barna kunne komme til skade, har jeg ut fra vurderinger i de konkrete situasjonene noen ganger avbrutt video-opptakene for å hjelpe barna, avverge fare eller trøste. Når personalet var til stede, grep jeg stort sett kun inn dersom de ikke var oppmerksom på faren, eller var nær nok til å hindre at barna ble skadelidende.

Uoverensstemmelser mellom barna som medførte fysiske angrep i form av slag og dytting når ingen faste voksne ikke var til stede, var først og fremst et etisk dilemma. Jeg hadde på den ene siden en etisk forpliktelse til å gripe inn samtidig som et inngrep fra meg kunne virke skremmende og være ubehagelig for barna som ikke kjente meg. På den andre siden var voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner min forskningsinteresse. Derfor var det interessant å se hvordan voksne møtte uoverensstemmelser mellom barna. Grep jeg inn, betydde det at de voksne ikke fikk anledning til å handle og jeg ble aktør i hendelser som var sentrale for forskningsinteressen. Min grunnleggende holdning var at datakonstruksjon ikke skulle overskygge de etiske sidene ved å være voksen sammen med barn. Likevel var jeg, ut fra at barna ikke kjente meg, forsiktig med å involvere meg i vanskelige samspill.

4.9.3 Nærhet og distanse

Forskning i barnehagers hverdagsliv innebærer at man kommer "tett på" ansatte og barn (Winger & Os, in progress). Det krever en balanse mellom fysisk nærhet og distanse. I observasjonsfasen var hensynet til å ha tilstrekkelig avstand til at mitt nærvær ikke ble påtrengende, og hensynet til å være nær nok til å fange opp det som skjedde, under kontinuerlig vurdering.

Under observasjoner kan barn gi signaler på at de opplever at det er ubehagelig å bli observert. Ettersom barna var små og ikke alltid kunne gi språklig uttrykk for eventuell opplevelse av ubehag, var det nødvendig å være oppmerksom på små signaler og kroppsspråk. Etisk forskning handler om at sensitivitet for barnas signaler er overordnet behovet data. Derfor har det hendt at jeg har endret fokus eller avbrutt video-opptak fordi barna har slått seg eller gråter, eller fordi barna har beveget seg bort med signaler om at de ikke ønsket mitt nærvær. Det har også hendt at veiviserbarn har gjort ting som tydelig ikke var ment for voksnes blikk. Et av veiviserbarna, en jente på to år, hadde stadig små prosjekter hvor det virket som om hun lurte de voksne. Hun kunne gli under spisebordet

med frukten for deretter å ta den med seg til dukkekroken til tross for at det i barnehagen var en klar regel om at all mat skulle spises ved bordet. Stort sett var det, ut fra mine vurderinger, etisk forsvarlig å følge barnet i slike situasjoner, men en gang gikk jenta på badet og vasket håret sitt på egen hånd. Det var tydelig at dette var en handling som var basert på at hun var alene. Ut fra en vurdering av at hårvasken ikke var skadelig for henne, valgte jeg å trekke meg tilbake slik at hun virkelig var alene. I slike tilfeller ble et annet fokus valgt; hovedsakelig et område der flere barn var samlet. Vurderingene om å endre fokus eller avbryte video-opptak, ble gjort fra et voksent perspektiv og var ikke nødvendigvis i overensstemmelse med barnas opplevelser.

Det var også noen ganger nødvendig å trekke seg tilbake og eventuelt slå av videokameraet fordi personalet, uten å si noe, ga uttrykk for ubehag ved å bli filmet. Det gjaldt særlig i vanskelige situasjoner med barna. Jeg understreket også i slike situasjoner at jeg kunne slette opptak dersom det var ønskelig.

4.10 Om presentasjoner av analyser og resultater

I de neste fem kapitlene vil jeg presentere analyser og resultater. For å belyse resultatene har jeg valgt å trekke inn annen forskning og teoretiske perspektiver underveis i presentasjonen. Til slutt i hvert kapittel diskuterer jeg noen sentrale resultater av analysene.

I resultatkapitlene 6, 7, 8 og 9 presenterer jeg eksempler på mediering av jevnaldringsrelasjoner. Jeg har både valgt eksempler som er karakteristiske og som er kontrasterende for å belyse variasjoner i materialet. Noen eksempler er gjenfortalt, mens andre eksempler er gjengitt som transkripsjoner. Transkripsjonene representerer episoder i barnehagene og belyser medieringens kontekst. Ettersom mediering av jevnaldringsrelasjoner bare er en del av samspillet mellom voksne og barn, inneholder eksemplene både utsagn og handlinger som er definert som mediering av jevnaldringsrelasjoner og utsagn og handlinger som ikke kommer inn under definisjonen. Eksemplene kan også inneholde mediering som er plassert under andre innholdsområder og underkategorier enn de som er aktuelle i den delen av avhandlingen de presenteres i. Det samme gjelder samhandlingsorienteringer; altså individ- og gruppeorientert mediering. Eksemplene illustrerer hvordan medieringen på kort tid veksler mellom ulike innholdsområder, individ- og gruppeorienterte tilnærminger og direkte og indirekte mediering. Eksemplene som blir presentert, er ofte utdrag av lengre sekvenser.

I kapittel 5 presenterer jeg resultater knyttet til det første forskningsspørsmålet; i hvilken grad voksne medierer småbarns jevnaldringsrelasjoner i frilek og under måltider. Det er en presentasjon av medieringens forekomst og tjener også som utgangspunkt og bakteppe for de neste kapitlene.

Ettersom forekomsten av voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner var høyere enn forventet ut fra tidligere forskning, medførte min tilnærming et omfattende materiale. Jeg har derfor avgrenset analysene til innholdsområdene *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering*. Analyser knyttet til hvert av innholdsområdene presenteres henholdsvis i kapittel 6, 7 og 8. Analysene vil besvare det andre forskningsspørsmålet i undersøkelsen:

Hva er innholdet i voksnes mediering og hvordan kommer den til uttrykk? Analysene som presenteres i disse kapitlene, bygger på data fra de ni barnehagene i utvalget.

Med utgangspunkt i de tre innholdsområdene er analytisk fokus i kapitlene 6, 7 og 8 medieringens formaspekter. De retter fokus mot *individ- og gruppeorientering* i medieringen i tillegg til *direkte og indirekte* tilnærminger (se kapittel 2). Individ- og gruppeorientering utgjør sammen med innholdsområdene det strukturerende elementet i presentasjonene.

I kapittel 9 presenterer jeg resultater som angår det tredje forskningsspørsmålet; *hvordan forskjeller i voksnes mediering av barnas jevnaldringsrelasjoner kan knyttes til barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering*. Analysene er basert på data fra to av barnehagene i utvalget. Jeg har valgt å presentere utvalget, begrunnelser for valg av barnehager og datagrunnlag i kapittel 9 fordi avstanden til metodekapitlet er stor.

Kapittel 5 Mediering av jevnaldringsrelasjoner: En del av hverdagslivet?

I dette kapitlet presenterer jeg resultater som angår det første forskningsspørsmålet: I hvilken grad medierer voksne i småbarnsgruppene i utvalget de yngste barnehagebarnas jevnaldringsrelasjoner i frilek og under måltider? Analyser av frekvens og fordeling av mediering av jevnaldringsrelasjoner på alle syv innholdsområdene, vil bli presentert. I tillegg vil fordelingen av medieringen i henholdsvis frilek og måltider drøftes.

5.1 Mediering i hverdagslivet: Forekomst og variasjoner

Slik mediering av jevnaldringsrelasjoner er definert i prosjektet ble materialet relativt omfattende. Sammenlagt for alle barnehagene i utvalget ble det registrert 2605 medierende utsagn eller handlinger fordelt på 491 sekvenser i frilek og måltider. Disse har blitt identifisert og plassert under de ulike innholdsområdene (se tabell 5.1).

Her skal jeg trekke frem tre tendenser i materialet. For det første tyder forekomsten på at mediering av barns jevnaldringsrelasjoner *er en del av samspillet mellom barn og voksne* i utvalget. For det andre er *variasjonen i forekomst* av de ulike innholdsområdene betydelig. For det tredje *varierer forekomsten av ulike innholdsområder i kontekstene frilek og måltider*.

5.1.1 En del av samspillet mellom barn og voksne

I materialet fremstår altså mediering av barns jevnaldringsrelasjoner som et aspekt ved samspillet mellom voksne og barn. De 2605 medierende utsagnene eller handlingene fordelt på ulike innholdsområder, innebærer at mediering av jevnaldringsrelasjoner forekommer gjennomsnittlig 1,6 ganger per minutt i alle barnehagene samlet sett¹.

Til sammenligning fant Williams og medarbeidere (2010) at enkeltbarn opplever mediering 0,6 ganger per minutt. Forekomsten er ikke direkte sammenlignbar på grunn av ulike kategoribruk og fordi barna i deres utvalg er noe yngre enn barna i mitt utvalg. I tillegg baseres beregningene til Williams og medarbeidere (2010) på hva enkeltbarn erfarer av mediering, mens mine beregninger er basert på voksnes mediering rettet mot alle barna i det samlede utvalget.

Likevel, slik mediering er definert og undersøkt i mitt utvalg, ser resultatene ut til å skille seg fra en del tidligere studier av voksnes involvering i jevnaldringsrelasjoner. Forekomsten i min undersøkelse antyder at voksnes involvering i småbarns jevnaldringsrelasjoner er en ikke ubetydelig del av deres samspill med barna.

5.1.2 Variasjon i forekomst mellom innholdsområdene

Den ulike fordelingen mellom innholdsområdene i det samlede utvalget er den andre tendensen ved voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner jeg vil trekke frem. Tabell 5.1

¹ Basert på samlede opptak fra måltider og frilek.

illustrerer fordelingen mellom medieringens innholdsområder. Alle innholdsområdene er, med noen unntak, representert i alle barnehagene i utvalget. Samlet sett, synes de voksnes mediering i barnehagene å komme til uttrykk gjennom varierte tilnærminger. Dette er også noe andre undersøkelser finner (Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010).

Det er videre relativt store forskjeller mellom innholdsområdene. *Lekeinvolvering* og *regulering* skiller seg ut i den øvre delen av skalaen og representerer henholdsvis omtrent 37 og 30 prosent av medieringen, mens *synliggjøring* står for ca. 19 prosent.

Fellesskapsmarkeringer og *kommunikasjonsinvolvering* utgjør henholdsvis omkring fem og seks prosent av den samlede medieringen. Innholdsområdene som har lavest forekomst, er *formidling av prososialitet* og *hindring av jevnaldningsrelasjoner* som til sammen representerer nesten fire prosent av medieringen. Samlet sett betyr det at *lekeinvolvering*, *regulering* og *synliggjøring* utgjør nærmere 86 prosent av medieringen, mens de resterende innholdsområdene utgjør i overkant av 14 prosent.

Lekeinvolvering er altså det innholdsområdet som forekommer oftest i mitt materiale.

Dermed ser det ut til at lekeinvolvering har en mer fremtredende plass i min undersøkelse sammenlignet med en del andre undersøkelser (se File, 1994; Kemple et al., 1997; Kontos, 1999). I Kemple og medarbeideres (1997) undersøkelse deltar voksne relativt sjelden i barns lek og samtaler, mens Williams, Mastergeorge og Ontai (2010) finner at voksne i småbarnsgrupper bruker mye tid i uformelle gruppesituasjoner. De kjennetegnes av at voksne sitter sammen med barn som leker. Uformelle gruppesituasjoner ser ut til å gi gode muligheter for involvering og deltakelse i barns lek, men undersøkelsen sier ikke om voksne i uformelle gruppesituasjoner engasjerer seg i lek, eller om de bare oppholder seg i nær barna (Williams et al., 2010).

I likhet med resultater fra andre undersøkelser er det i min undersøkelse en relativt høy forekomst av *regulering*. Flere undersøkelser rapporterer at negativ eller restriktiv mediering preger voksnes mediering (Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010). Howes og Clements (1994) forklarer den høye forekomsten av restriktiv involvering med at voksnes engasjement i jevnaldningsrelasjoner i stor grad er rettet mot å sikre barna mot farer og å unngå uoverensstemmelser. File (1994) antar at høy grad av restriktiv mediering har sammenheng med at voksne helst griper inn i situasjoner med et konfliktnivå som har eskalert, og at voksne er mer oppmerksomme på barn som har lav sosial kompetanse. Forskningsresultater er imidlertid ikke entydige når det gjelder fordelingen mellom restriktiv og ikke-restriktiv involvering i barns jevnaldningsrelasjoner. Girolametto, Weitzman og Greenberg (2004, 2005) finner mer ikke-restriktiv enn restriktiv involvering, og gjennom intervensjoner som er rettet mot å øke voksnes kunnskaper og bevissthet om hvordan de kan støtte jevnaldningsrelasjoner, synes andelen restriktiv involvering å gå ned (Girolametto et al., 2004).

Synliggjøring utgjør i min undersøkelse, i likhet med Williams og medarbeideres (2010) resultater, en betydelig del av medieringen av jevnaldningsrelasjoner. *Synliggjøring* er blant de kategoriene som forekommer oftest både i deres og i min undersøkelse. Det kan henge

sammen med at barna i begge undersøkelsene er under tre år. Andre undersøkelser dokumenterer også at lignende fenomener forekommer ofte i voksnes involvering i jevnaldningsrelasjoner, men kategoriene er da videre og omfatter i tillegg til synliggjøring bidrag til felles lek (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997).

Innholdsområder	Underkategorier	Bh. 1	Bh. 2	Bh. 3	Bh. 4	Bh. 5	Bh. 6	Bh. 7	Bh. 8	Bh. 9	Sum område/kategori	Andel mediering %
Lekeinvolvering	Anerkjennelse/interesse	1	3	25	40	2	10	11	21	0	113	4,3
	Lekeinitiativ	7	9	7	4	1	7	15	8	6	64	2,5
	Bidrag til felles lek	13	1	68	195	1	51	89	56	6	480	18,4
	Tilføring av materiell	0	0	7	18	0	2	1	52	3	83	3,2
	Leketurer	3	0	11	9	16	25	18	7	18	107	4,1
	Lekeinkludering	11	0	4	25	4	20	28	20	10	122	4,7
	Skjerming av lek	0	0	0	0	0	1	0	3	1	5	0,2
Sum lekeinvolvering		35	13	122	291	24	116	162	167	44	974	37,4
Synliggjøring	Intensjoner/ønsker	14	1	20	15	1	1	7	1	8	68	2,6
	Opplevelser	1	3	10	8		1	1	10	2	36	1,4
	Oppmerksomhet	20	30	101	38	55	52	22	31	34	383	14,7
Sum synliggjøring av barn		35	34	131	61	56	54	30	42	44	487	18,7
Regulering	Eiendomsforhold	44	32	22	39	66	31	26	35	44	339	13
	Hensyn	49	12	20	49	40	92	19	35	38	354	13,6
	Territorium	6	8	0	31	4	11		17	4	81	3,1
Sum regulering		99	52	42	119	110	134	45	87	86	774	29,7
Sum markeringer av fellesskap*		21	14	19	5	9	13	2	39	5	127	4,9
Sum kommunikasjonsinvolvering*		20	9	36	11	0	25	0	27	19	147	5,6
Sum formidling av prososialitet*		4	4	4	3	0	15	7	8	8	53	2,1
Sum hindringer*		0	2	2	1	6	3	10	1	18	43	1,7
Sum barnehage		214	128	356	491	205	360	256	371	224	2605	100
Min. opptak frilek og måltid		165	109	168	184	244	146	212	178	249	1655	
Mediering pr. min. av observasjon i frilek og måltid		1,3	1,2	2,1	2,7	0,8	2,5	1,2	2,1	0,9	1,6	

* Forekomst i underkategoriene *kommunikasjonsinvolvering* og *formidling av prososialitet* er utelatt i tabellen. *Markeringer av fellesskap* og *hindringer av jevnaldningsrelasjoner*, har ikke underkategorier.

Tabell 5.1 Oversikt over medieringen fordelt på innholdsområder og underkategorier.

Formidling av prososialitet forekommer sjelden. Den lave forekomsten må sees i sammenheng med hvordan jeg har definert formidling av prososialitet. Er voksnes mediering rettet mot å få barna til å gjøre opp for seg når de har gjort noe som ikke er godt for andre eller å vise hensyn til andre osv., heller enn å gjøre noe ut fra omtanke for andre, har medieringen blitt plassert innenfor området regulering. I andre undersøkelser som omfatter mediering av prososialitet, er forekomsten høyere (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997). Kategoriene i disse undersøkelsene er videre og omfatter også

generelle referanser til jevnaldrende. I min undersøkelse er generelle referanser plassert innenfor synliggjøring.

Markeringer av fellesskap omhandler barnehager som gruppeliv med et fellesskap der alle barna har en plass og har samme rettigheter. Dette innholdsområdet forekommer sjelden i min undersøkelse og er ikke tema i undersøkelser som eksplisitt undersøker mediering av jevnaldringsrelasjoner.

Hindringer av jevnaldringsrelasjoner forekommer også sjelden i mitt materiale. Resultater fra andre undersøkelser som har nærliggende kategorier, er som jeg belyste i kapittel 1 og 3, inkonsistente. I noen undersøkelser er forstyrrelser og avbrytelser av jevnaldringssamspill, er en av de hyppigste formene for involvering (Howes & Clements, 1994; 1997; Williams et al., 2010). Å flytte barna slik at kontakten mellom barna ble avbrutt var i Williams og medarbeideres (2010) undersøkelse en de vanligste formene for involvering i småbarns jevnaldringsrelasjoner. Mer i samsvar med den lave forekomsten av hindringer av jevnaldringsrelasjoner i min undersøkelse, er Girolametto og medarbeideres (2004, 2005) resultater. Den lave forekomsten av mediering innenfor innholdsområdet hindringer av jevnaldringsrelasjoner i min undersøkelse kan ha sammenheng med at en del av hindringene kommer til uttrykk som regulering. Imidlertid tyder mine analyser på at hindringer, avbrytelser og distraksjoner er mer subtile fenomen som omfatter mer enn direkte hindringer eller reguleringer. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 9.

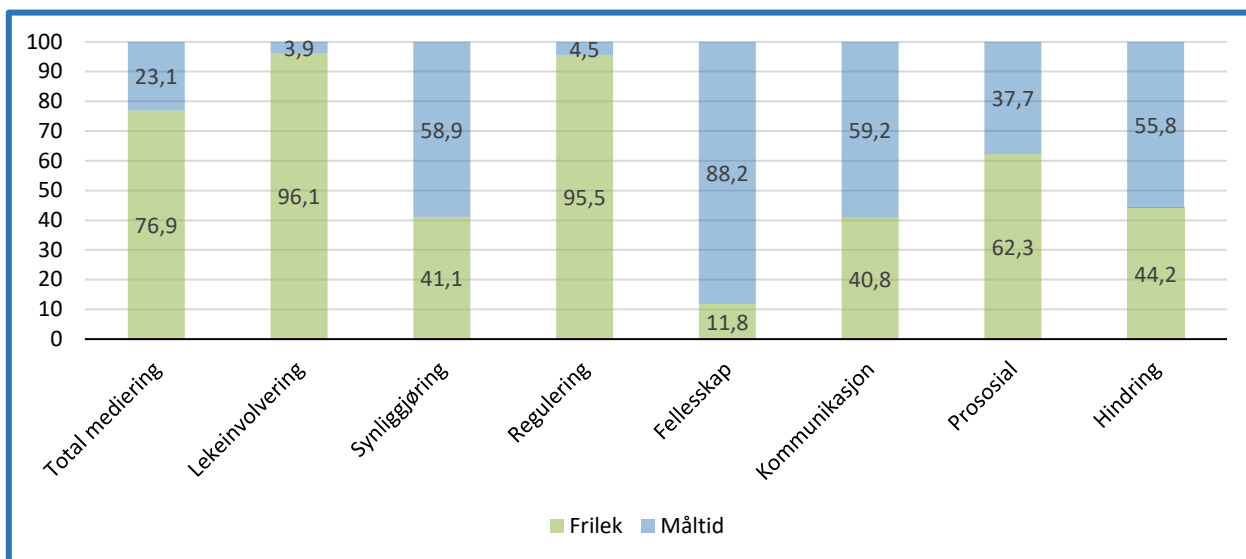
5.2. Frilek og måltider som kontekst for mediering av jevnaldringsrelasjoner

Mediering av barns jevnaldringsrelasjoner forekommer hyppigere i frileksituasjoner sammenlignet med måltider. I frilek involverer voksne seg i jevnaldringsrelasjoner 1,7 ganger per minutt, mens under måltider 1,2 ganger per minutt¹. Av den totale medieringen er omtrent 77 prosent fra frilekssituasjoner, mens 23 prosent er fra måltider. Ettersom ca. 70 prosent av den samlede opptakstiden for frilek og måltider var fra frilek, og 30 prosent fra måltider, er ikke fordelingen av mediering urimelig. Den noe lavere frekvensen under måltidene kan ha sammenheng med at barna, særlig i måltidenes første fase, er sultne og derfor er opptatt med å spise samtidig som de voksne er opptatt med servering. I småbarnsgrupper er gjerne måltidenes start, preget av stillhet (Os, 2019).

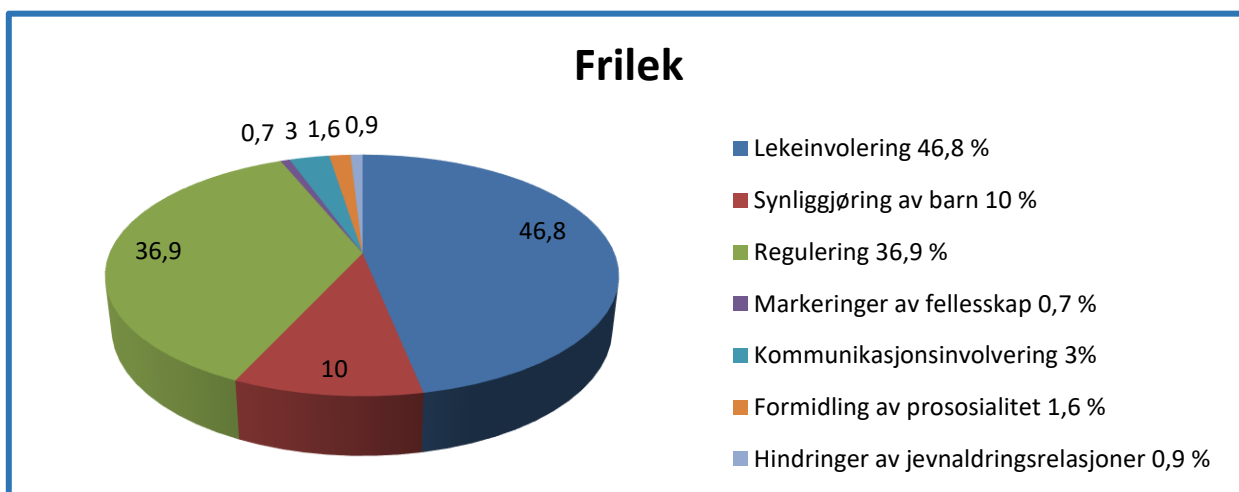
Resultatene viser at ulike aspekter ved jevnaldringsrelasjoner ble vektlagt i frilek og måltider (figur 5.1). I frilek utgjør lekeinvolvering og regulering henholdsvis omtrent 47 og 37 prosent av medieringen (figur 5.2). Under måltider er både lekeinvolvering og regulering langt lavere. Hver av disse står for ca. 6 prosent av medieringen (figur 5.3). Måltidene synes å være arena for synliggjøring som sammen med markeringer av fellesskap og kommunikasjonsinvolvering, er blant de tre hyppigste innholdsområdene i måltider. Synliggjøring alene står for omtrent 48 prosent av medieringen i måltider, mens dette innholdsområdet kun utgjør 10 prosent av medieringen i frilek. Den ulike fordelingen av

¹ Gjennomsnittet er basert på samlede opptak i henholdsvis måltider og frilek.

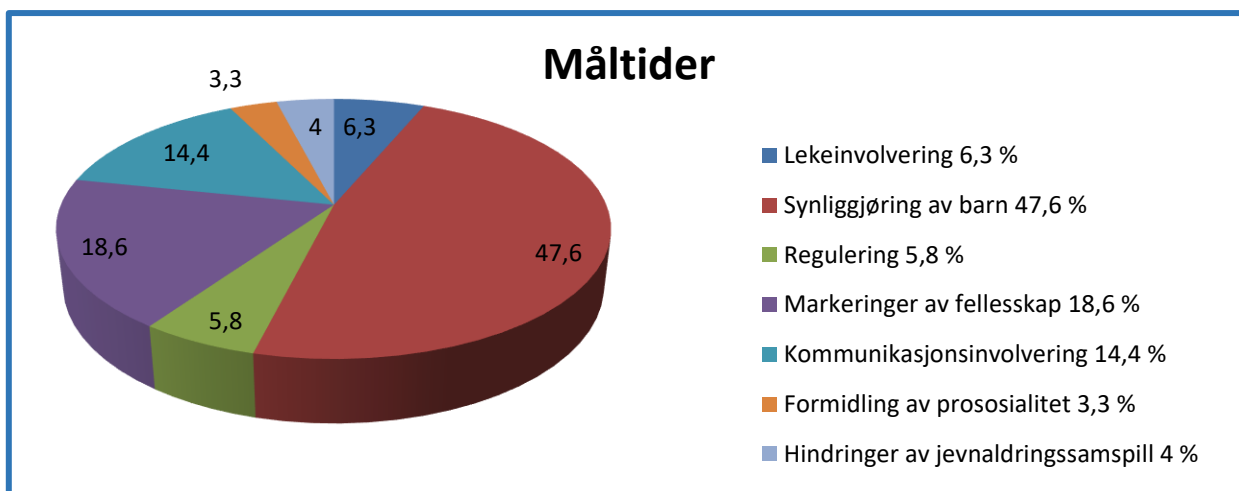
innholdsområdene i frilek og måltider kan sees som et uttrykk for kontekstenes funksjoner og egenart.



Figur 5.1 Fordeling av innholdsområdene i frilek og måltid.



Figur 5.2 Prosentvis fordeling av innholdsområdene i frilek.



Figur 5.3 Prosentvis fordeling av innholdsområdene under måltider.

5.3. Diskusjon

Resultatene viser altså at mediering av jevnaldringsrelasjoner forekommer relativt ofte i småbarnsgruppene i utvalget. Jeg har lagt vekt på forekomsten av mediering som deler av samspillet mellom barn og voksne, variasjoner av innholdsområdene i hele materialet og at forekomsten av innholdsområdene i frilek og måltider, er ulik. I diskusjonen reiser jeg spørsmål om resultatene gir grunnlag for å si noe om mediering i en norsk barnehagehverdag, betydningen av de tre områdene som forekommer oftest i min undersøkelse og medieringens muligheter og utfordringer i frilek og måltider.

5.3.1 Mediering av jevnaldringsrelasjoner: En del av norsk barnehagehverdag?

Forekomsten av mediering av jevnaldringsrelasjoner i min undersøkelse var høyere enn jeg hadde forventet på bakgrunn av den lave forekomsten i andre undersøkelser. På grunnlag av den relativt høye forekomsten har jeg beskrevet voksnes mediering som en del av samspillet mellom voksne og barn. Likevel kan det stilles spørsmål om hva som kan ligge til grunn for diskrepansen mellom annen forskning og mine resultater. Det er særlig aktuelt fordi tallfesting av forekomst kan, som jeg tok opp i kapittel 4, gi et mer pålitelig inntrykk enn det er grunnlag for. Jeg vil derfor drøfte mulige forklaringer på resultatene i min undersøkelse.

Resultatene i min undersøkelse må sees i forhold til metodiske tilnærminger. For det første må mine resultater sees i sammenheng med min brede tilnærming til mediering av jevnaldringsrelasjoner. Jeg hadde utviklet et detaljert og omfattende kategorisett som innebar at aspekter som kanskje ikke fanges opp i andre undersøkelser, defineres som en del av medieringen av jevnaldringsrelasjoner i min undersøkelse.

For det andre har jeg kun undersøkt mediering av jevnaldringsrelasjoner, mens samspill mellom voksne og barn i barnehager inneholder flere aspekter. Forekomsten i seg selv gir derfor ikke grunnlag for å trekke slutninger om medieringens hyppighet sammenlignet med andre aspekter ved samspillet. Det kan være at mediering, sammenlignet med andre samspillsaspekter, er et marginalt fenomen. Andre undersøkelser finner at mediering er lite fremtredende i voksen-barn samspillet sammenlignet med andre aspekter (se for eksempel Acar et al., 2017; Bjørnstad et al., 2019; File, 1994; Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst et al., 2015; Howes & Clements, 1994; Kontos, 1999; Kutnick et al., 2007; Rubenstein & Howes, 1979). Det finnes for eksempel indikasjoner på at voksne heller fokuserer på kognitive aspekter ved barns aktiviteter enn sosiale (File, 1994; Kontos, 1999). Imidlertid viser en norsk undersøkelse at selv om støtte til positive jevnaldringsrelasjoner forekom i svært liten grad, var også voksnes støtte til barns utvikling på andre utviklingsområder lav.

Forskjeller kan også ha sammenheng med kulturelle variasjoner og tradisjoner for involvering i barns jevnaldringsrelasjoner i ulike land (Helmerhorst et al., 2015; van Schaik et al., 2014). Voksnes samspill med barn i de nordiske landene synes å være mer sosialt orientert sammenlignet med andre kulturer, både i barnehager (Kutnick et al., 2007; OECD, 2006; Pramling et al., 2017), og i hjem (Grøver Aukrust, Edwards, Kumru, Knoche & Kim, 2003). I barnehager ser det ut til at tilrettelegging for barns egenstyrte lek og aktiviteter, har blitt verdsatt langt høyere enn voksnes støtte til barns læring (Jonsson & Williams, 2013;

Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010). Det er derfor mulig at det settes av mer tid til frilek i norske og eventuelt nordiske barnehager. Sammen med den sosiale orientering og vekten på lek, kan tid til frilek ha hatt betydning for forekomsten i min undersøkelse.

En betydelig del av forskningen som er referert ligger langt tilbake i tid, og er som nevnt, gjennomført i amerikanske kontekster. Det kan derfor diskuteres om forskningen er gyldig i en norsk kontekst. Imidlertid viser resultatene fra senere undersøkelser i nordiske og europeiske kontekster de samme tendensene (Bjørnstad et al., 2019; Bratterud et al., 2012; Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst et al., 2015; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 196; Karlsen & Lekhal, 2019; Kleppe, 2017; Kutnick et al., 2007; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010).

Videre kan mitt fokus på de voksne ha hatt betydning for forekomsten av mediering av jevnaldningsrelasjoner. Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh og Galinsky (2002) påpeker at grad av samspill mellom barn og voksne fremstår ulikt avhengig av hvilket perspektiv man tar. Er utgangspunktet de voksne, vil det se ut som om de i høy grad involverer seg i samspill med barna. Tar man derimot utgangspunkt i barna, vil det avdekkes at det enkelte barn i liten grad er i kontakt med voksne. Ut fra dette er det rimelig at mediering av jevnaldningsrelasjoner forekommer hyppigere i mitt materiale ettersom de voksne er utgangspunktet for mine beregninger. Resultatene sier ikke noe om hva hvert enkelt barn erfarer av mediering. I tillegg kunne resultatene sett annerledes om jeg hadde undersøkt hvor mye av barnas aktivitet som foregikk uten at de voksne medierte jevnaldningsrelasjoner.

Forekomsten viser imidlertid at mediering av jevnaldningsrelasjoner forekommer relativt ofte. Som jeg tok opp i kapittel 4, er det rimelig å anta at resultatene også gjelder småbarnsgrupper utover utvalget i min undersøkelse. Det er mulig at andre samspillsfenomener forekommer hyppigere og at andre metodiske innfallsvinkler hadde gitt andre resultater. Likevel er mediering en del av samspillet mellom voksne og barn. Slik jeg har definert det er forekomsten en indikasjon på at mediering av jevnaldningsrelasjoner har en så betydelig plass i samspillet mellom voksne og barn, at det bør vektlegges i pedagogisk forskning og i refleksjoner knyttet til barnehagepedagogisk praksis. Hvordan medieringen foregår kan ha betydning for barnas læring av hva som er viktig i jevnaldningsrelasjoner, hvordan de skal forholde seg til andre barn, og for utvikling av jevnaldningskulturer som ikke bare skapes i samspill mellom barna, men også sammen med voksne (jf. Corsaro & Johannesen, 2007).

5.3.2 Tre betydelige innholdsområder

De betydelige variasjonene mellom innholdsområdene hvor *lekeinvolvering*, *regulering* og *synliggjøring*, utgjør det meste av medieringen, tyder på at voksne i sin involvering i barnas jevnaldningsrelasjoner legger mer vekt på disse aspektene, sammenlignet med de andre innholdsområdene.

Den store plassen lekeinvolvering har, kan være et utslag av den nordiske barnehagetradisjonens vektlegging av lek (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilson, 2015). I barnehagene i mitt utvalg har barna muligheter til egenstyrt lek eller aktiviteter relativt store deler av dagen, mens felles aktiviteter synes mindre vektlagt (Eide, 2008)¹. Lek preger hverdagene og de voksne er stort sett alltid i nærheten av barna når de leker. Imidlertid tyder nordiske undersøkelser på at voksne i liten grad engasjerer seg i barnas lek (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 196; Karlsen & Lekhal, 2019; Kleppe, 2017; Kultti & Pramling Samuelsson, 2014; Martinsen & Nærland, 2009, s. 244; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010). Pramling Samuelsson og Sheridan (2010, s. 139) uttrykker det slik: «For a young child, preschool seems to be a world that is shared with other children. Grown-ups are always present but in the background.» Det er ikke mulig på grunnlag av forekomsten å trekke slutninger om hvordan de voksne involverer seg i barnas lek, men den høye forekomsten av underkategorien bidrag til felles lek, kan tyde på at involveringen ikke bare består av enkeltstående innspill i forbifarten. Det kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

Forekomsten av regulering kan være en indikasjon på høy grad av restriktiv involvering. Restriktiv mediering er gjerne forbundet med at voksne involverer seg når barn overskriker normer for hvordan man behandler andre eller i konflikter. Høy forekomst kan derfor være et uttrykk for mange uoverensstemmelser mellom barna. Resultatene fra to undersøkelser i nordiske småbarnsgrupper finner derimot få uoverensstemmelser i barnas samspill (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010; Singer & Hännikäinen, 2002). En annen mulighet kan være at voksnes mediering er vedvarende i uoverensstemmelser. En tredje forklaring kan være at regulering har en høy forekomst i min undersøkelse fordi min definisjon av regulering omfatter flere funksjoner i voksnes mediering enn involvering i uoverensstemmelser. Den relativt jevne fordelingen mellom to av underkategoriene; regulering av eiendomsforhold og regulering av hensyn, er en indikasjon på at grunnlaget for voksnes involvering kan være knyttet til mer enn uoverensstemmelser. Ingen av disse kategoriene forutsetter uoverensstemmelser. Regulering av hensyn kan særlig være aktuell i motorisk lek.

Synliggjøring har en særlig aktualitet i mediering av småbarns jevnaldningsrelasjoner (jf. Williams et al., 2010). Mange av barna får sine første erfaringer med samspill med barn på egen alder i barnehager. Barna viser interesse for hverandre og har glede over å være sammen (Løkken, 2000b). Den relativt høye forekomsten av synliggjøring kan tyde på at voksne møter og støtter opp under småbarnas glede og interesse for hverandre. Det kommer til uttrykk gjennom den høye forekomsten av synliggjøring gjennom oppmerksomhet. Selv om barna har glede av hverandre, innebærer også møtene med de «likeverdige» usikkerhet og utfordringer (Frønes, 1995). Det kan være vanskelig for barna å forstå andre barns hensikter og andres følelser og opplevelser. Derfor er det forunderlig at underkategoriene

¹Jf. Eides (2008) analyser av dagsrytmen i gruppene i utvalget.

synliggjøring av opplevelser og synliggjøring av intensjoner og ønsker, utgjør en så liten del av innholdsområdet synliggjøring.

Lav forekomst av innholdsområder innebærer ikke at fenomenene er uinteressante. At ikke alle innholdsområdene opptrer med samme hyppighet, bidrar til å gi et inntrykk av variasjoner i voksnes tilnærminger til barns jevnaldningsrelasjoner. Noen aspekter forekommer sjelden, mens andre i større grad er deler av hverdagslivets samspill. Det er ikke slik at alle innholdsområdene har, eller bør ha, like stor plass i mediering av jevnaldningsrelasjoner. Restriksjoner er nødvendige, men skal kanskje ikke ta for stor plass (jf. Johansson, 2004). Det kan også gjelde de mer «positivt» ladede innholdsområdene. Samtidig kan både høye og lave forekomster være indikasjoner på underliggende ideologier samt hvilke potensialer som utnyttes i mediering av jevnaldningsrelasjoner. Barna kan gå glipp av verdifull erfaring og læring og omsorgsfulle relasjoner med andre barn når det legges lite vekt på formidling av prososialitet. Markeringer av fellesskap ser også ut til å være relativt lite vektlagt i mitt utvalg. Innholdsområdet omfatter i stor grad rutinemessige handlinger og aktiviteter, regler og strukturer etablert over tid. Det kan dreie seg om å sende og dele maten, enkle samtaler der gruppen tiltales og oppfordres til å opptre som et felles vi: «Liker ungene på blåklokka is?» (jf. Corsaro, 2002, s. 183; Corsaro & Johannesen, 2007; Singer, 2002). Slike erfaringer ansees som betydningsfulle for at barn skal utvikle fellesskap og tilhørighet i barnegrupper (Degotardi & Pearson, 2014; Kultti & Pramling Samuelsson, 2014; Løkken, 2000c, 2004a; Singer, 2002).

5.3.3 Ulike kontekster: Ulike potensialer og utfordringer

Fordelingen mellom medieringens innholdsområder i frilek og måltider er forskjellig. Disse situasjonene kan derfor representere ulike muligheter for barnas utvikling av jevnaldningsrelasjoner. Også andre undersøkelser oppsummerer at samspill mellom voksne og barn varierer i ulike kontekster og gi ulike muligheter for opplevelser og læring (Degotardi, 2010; Dickinson, Darrow & Tinubu, 2008; Durden & Dangel, 2008; Girolametto & Weitzman, 2002; Kontos, 1999; Kultti & Pramling Samuelsson, 2014; Rhyner et al., 2013; Tulviste, 2003). Kultti og Pramling Samuelsson (2014) finner for eksempel at barn gjennom deltakelse i forskjellige hverdagssituasjoner, får ulike erfaringer som hver på sin måte, kan ha betydning barnas språklæring.

I frileksituasjoner er det meste av medieringen knyttet til innholdsområdene lekeinvolvering og regulering. Den høye graden av lekeinvolvering viser at de voksne engasjerer seg i barnas jevnaldningsrelasjoner i frileksperioden og at deres engasjement i stor grad er knyttet til barnas lek og aktiviteter. Selv om frilek i barnehager beskrives som en ustrukturert situasjon med lite regulering fra voksne (Rhyner et al., 2013), forekommer regulering nesten like ofte som lekeinvolvering. Det kan være en indikasjon på at de voksne ikke bare involverer seg i barnas lek, men at de også styrer barnas jevnaldningsrelasjoner i frileken. En forklaring kan være at når barn selv bestemmer hva de vil leke, hvor de skal leke og med hvem, kan det oppstå situasjoner som medfører at voksne prøver å skape struktur gjennom reguleringer. Det kan for eksempel dreie seg om uro, uoverensstemmelser, at barna sprer

seg på for mange områder, at det er for mange barn på ett område. En annen mulig forklaring er at voksne regulerer selve leken.

Den lave forekomsten av markeringer av felleskap, kommunikasjonsinvolvering og formidling av prososialitet i frilek, kan bety at barna i liten grad får støtte, og utfordres, på disse områdene i frilek. Det er rimelig å anta at i grupper med barn under tre år vil det også i frilek, være utfordringer for barna i kommunikasjon med jevnaldrende. Det kan for eksempel handle om å oppfatte hvem som er intendert adressat og hvem som er avsender, eller manglende tydelighet i innholdet barna vil formidle til andre barn (jf. Schaffer, 1984, s. 209-210). At noen innholdsområder forekommer sjelden i frilek, kan innebære begrensede muligheter for verdifulle erfaringer og læring. Ikke-optimale erfarings- og læringsmuligheter gjelder ikke bare mediering av jevnaldningsrelasjoner. Det ser også ut til å være en generell tendens i frilek (Jonsson & Williams, 2013; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010).

Medieringen under måltidene forekommer litt sjeldnere, men er mer variert enn i frilek. Forekomstene av de ulike innholdsområdene gir inntrykk av at måltider er situasjoner der voksnes mediering i stor grad bidrar til synliggjøring. Konteksten er også preget av markeringer av felleskap som kan innebære rutiniserte leker og aktiviteter samt at barna får en del støtte til å kommunisere med sine jevnaldrende. Måltidene som beskrives semistrukturerte situasjoner (Rhyner et al., 2013), altså mer strukturert enn frilek, er ikke i samme grad som frilek preget av regulering. Forklaringer kan være at selve måltidsstrukturen medfører at også samspillet mellom barna struktureres på en slik måte at voksne i liten grad trenger å regulere samspillet. Det kan også være at grensesetting knyttet til jevnaldningsrelasjoner under måltider er av en annen art enn grensesetting i frilek. Hindringer av jevnaldningsrelasjoner er en større andel av medieringen under måltider. Dette innholdsområdet representerer kontante måter å stanse jevnaldningsrelasjoner på i motsetning til reguleringer som selvfølgelig kan innebære begrensinger av samspill mellom barna, men også kan bestå av bidrag til reparasjoner av relasjonene.

Hva som vektlegges i mediering av jevnaldningsrelasjoner i frilek og måltider, medfører ikke bare ulike muligheter for barnas utvikling av jevnaldningsrelasjoner. Det er også mulig at kontekstene, med sine tradisjoner og innebygde forventninger, skaper forutsetninger for de voksnes mediering.

5.4 Veien videre

Med de metodene jeg har brukt ser mediering av jevnaldningsrelasjoner ut til å være et aspekt ved samspillet mellom voksne og småbarn i barnehager. Forekomsten av mediering og fordelingen mellom medieringens innholdsområder fungerer som et utgangspunkt for videre analyser av hvordan voksne i småbarnsgrupper medierer jevnaldningsrelasjoner. Analysene som presenteres i kapitlene 6, 7 og 8, kan bidra til å gi et mer utfyllende bilde av mediering som en del av pedagogisk praksis i småbarnsgrupper.

Kapittel 6 Lekeinvolvering

I dette kapitlet presenterer jeg analysene av mediering av jevnaldringsrelasjoner innenfor innholdsområdet lekeinvolvering. Jeg trekker veksler på forskning som angår voksnes involvering i lek, fordi forskningsbaserte kunnskaper i liten grad har blitt undersøkt som en spesifikk del av voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner (se kapittel 3).

Underkategoriene innenfor lekeinvolvering vil bli presentert hver for seg med utgangspunkt i henholdsvis individorientert og gruppeorientert mediering.

6.1 Innholdsområdet lekeinvolvering i korte trekk

Lekeinvolvering omfatter mediering der voksne på ulike måter involverer seg i lek og andre aktiviteter, eller i etablering av lek og andre aktiviteter, med to eller flere barn. Som nevnt i kapittel 1, bruker jeg begrepene lek og aktiviteter om hverandre.

I min undersøkelse er ulike aspekter ved *lekeinvolvering* både deltakelse og mer administrerende funksjoner, forsøkt ivare tatt gjennom de syv underkategoriene innenfor dette innholdsområdet: *Anerkjennelse og interesse for felles lek, initiativer til felles lek, bidrag til felles lek, tilføring av materiell, administrering av leketurer, inkludering av barn i pågående lek, og skjerming av felles lek.*

Lekeinvolvering er altså det innholdsområdet som forekommer oftest i materialet. Det utgjør omtrent 37 prosent av samlet mediering (se tabell 5.1). Som forventet foregår lekeinvolvering hovedsakelig i frilek. Kun ca. fire prosent forekommer under måltider (se figur 5.1).

Forekomsten av de ulike underkategoriene i innholdsområdet lekeinvolvering er preget av store variasjoner. Den underkategorien som utmerker seg med særlig høy frekvens, er bidrag til felles lek. Den høye forekomsten impliserer at voksne er aktivt nærværende i barnas lek. Bidrag til felles lek utgjør i overkant av 18 prosent av den samlede medieringen i materialet. I den andre enden av skalaen er skjerming av pågående lek og initiativer til felles lek.

Resultatene av analysene tyder på en ganske jevn fordeling mellom individ- og gruppeorientering innenfor dette området. Samtidig er det variasjoner mellom de ulike underkategoriene. Det ser videre ut til at medieringen i relativt stor grad er direkte.

6.2 Underkategori 1: Anerkjennelse og interesse for felles lek

Innenfor denne underkategorien uttrykker voksne interesse, tilfredshet, beundring eller glede over barns felles lek. Den kan komme til uttrykk verbalt gjennom kommentarer eller spørsmål, eller non-verbalt gjennom smil, latter og begeistrede utrop. Anerkjennelse og interesse for felles lek skiller seg fra underkategorien bidrag til felles lek som innebærer at voksne direkte bidrar i lek.

Anerkjennelse og interesse for felles lek utgjør drøyt fire prosent av medieringen. I andre undersøkelser forekommer nærliggende kategorier som ros, kommentarer og oppmuntringer

av jevnaldringsrelasjoner relativt ofte (Girard, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2011; Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997).

Anerkjennelse og interesse for felles lek forekommer, som forventet, først og fremst i frilek. I all hovedsak er utsagnene gruppeorientert. Det gjelder alle utsagnene i måltider og hovedvekten av utsagnene i frilek.

	Individ	Gruppe
Frilek*	16	78
Måltid		14
Totalt	16	92

*5 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 6.1 Anerkjennelse og interesse for felles lek fordelt etter samhandlingsorientering.

6.2.1 Individorientert anerkjennelse og interesse for felles lek

I individorientert mediering innenfor denne underkategorien retter de voksne oppmerksomheten mot enkeltbarns bidrag til felles aktiviteter. Anerkjennelse og interesse for felles lek preges av vennlig stemmebruk, latter og smil, og noen ganger, spøkefulle utsagn. Ofte utløses de individorienterte uttrykkene for anerkjennelse og interesse av at barna henvender seg til voksne, eller at barna gjør noe bemerkelsesverdig.

To hovedtendenser i individorientert anerkjennelse og interesse for felles lek kan trekkes frem. For det første vektlegges barnas konkrete handlinger gjennom kommentarer og spørsmål. De voksne bekrefter og speiler barnas aktiviteter: «Oj, så fin stor fart», utbryter en voksen når et barn som deltar i løpelek kommer mot henne i full fart. Barnas opplevelser kommenteres ikke eksplisitt. Det kan sees i sammenheng med tendensen til ikke å benevne barnas følelser (se kapittel 7). Til forskjell fra gruppeorientert anerkjennelse og interesse av felles lek, kommenteres heller ikke liksom-aspekter ved handlingene.

I motsetning til synliggjøring og regulering som jeg kommer tilbake til i de neste kapitlene, preger spørsmål en stor del av den individorienterte medieringen. Spørsmålene speiler ofte barnas handlinger eller er gjentakelser av barnas ytringer i spørrende form. Det finnes ingen eksempler på åpne spørsmål i den individorienterte medieringen innenfor denne underkategorien. Medieringen fremstår derfor som direkte. Åpne spørsmål kunne fungert som invitasjoner til barna om selv å sette ord på sine handlinger, og utfordret barna til å definere hva de gjør. Når barn selv definerer sine lekehandlinger, kan det bidra til felles mening i leken som kan være en utfordring i jevnaldringssamspill mellom småbarn (jf. Brenner & Mueller, 1982; Eckerman & Peterman, 2003).

Den andre hovedtendensen er at individorientert anerkjennelse og interesse for felles lek ofte oppstår som korte mellomspill i sekvenser der gruppeorientert anerkjennelse og interesse i hovedsak preger medieringen, men hvor de voksne i korte øyeblikk retter oppmerksomheten mot enkeltbarn. Dette illustreres i eksempel 6.1 som presenteres under gruppeorientert anerkjennelse og interesse for felles lek. Et barn henvender seg til barnehagelæreren og forteller at hun dunker hodet, og den voksne svarer barnet med et speilende spørsmål. Vekslingen kan reflektere barnas tendenser til å gå inn og ut av lek og

aktiviteter sammen med andre barn (jf. Bae, 2004; Michélsen, 2001; Musatti & Mayer, 2011; Strandell, 1997). Selv om samhandlingene der oppmerksomheten rettes mot enkeltbarn som regel er kortvarige, hender det at den individorienterte medieringen utvikler seg til lengre samspill mellom et barn og en voksen. Samspillene går da over fra å være polyadiske samspill som inkluderer flere barn til dyadiske samspill mellom en voksen og et barn. Dyadiske samspill synes, som jeg var inne på i kapittel 2, å være en vanlig samhandlingsform i barnehager (Wood et al., 1980, s. 94-95).

Alt i alt synes individorientert mediering av barns jevnaldringsrelasjoner innenfor denne underkategorien å bestå av korte kommentarer der de voksne bekrefter og speiler det barna gjør. Medieringen tilfører ikke noe nytt til leken selv om kommentarene og spørsmålene kan være en ikke-invaderende strategi for å fremme barns lek i øyeblikket og dermed bidra til at barna selv utvikler den (Bondioli, 2001). Anerkjennelse og interesse for barns lek og aktiviteter kan, ifølge Kontos og Wilcox-Herzog (1997), også ha betydning utover øyeblikket ettersom kommentarer til barns lek kan bidra til sosial kompetanse. Mer indirekte åpne spørrende og tilnærminger preger ikke materialet i denne underkategorien. Relatert til Files' (1993, 1994) distinksjon mellom tilpasninger og utfordringer i mediering, er individorientert anerkjennelse og interesse for felles lek heller preget av tilpasninger til barnas aktivitet i øyeblikket. De voksne legger i liten grad til rette for at barnas lek utvikler seg utover barnas aktuelle utviklingssoner.

6.2.2 Gruppeorientert anerkjennelse og interesse for felles lek

I likhet med innholdet i individorientert anerkjennelse og interesse for felles lek kommer den gruppeorienterte anerkjennelsen og interessen til uttrykk gjennom kommentarer som speiler barnas handlinger. Til forskjell fra den individorienterte medieringen preges den gruppeorienterte medieringen i større grad av barnas delte glede, åpne spørsmål, fokus på liksomperspektiver og relasjonene.

Kommentarer til lekens handlinger og det barna gjør kommer ofte til uttrykk gjennom speilinger og bekræftelser av barnas konkrete handlinger der barna ikke utfordres til selv å artikulere sine gjøremål. Voksne snakker om at barna gjemmer seg eller kjører biler. I tillegg kommenterer de lekens hendelser: «Alle putene forsvant ut døra,» utbryter en voksen når et tårn med puter barna har stablet oppå hverandre faller ned. Dette kan sees som direkte former for mediering noe som dels preger medieringen i følgende sekvens:

Eksempel 6.1

Anna 2;0 år og Andrew 2;7 år har nettopp våknet og sitter sammen i en sofa. De kaster seg bakover slik at hodene deres dunker mot sofaryggen. Barnehagelæreren betrakter leken på avstand, men kommer med jevne mellomrom med kommentarer eller spørsmål.

[Barna ler høyt]

Barnehagelærer: raringer ## hæ. [leende. Reiser seg og går]

[Barna dunker rygg og hode mot sofaryggen gjentatte ganger og ler høyt. Innimellom kaster de et blick på hverandre. Barnehagelæreren kommer tilbake]

Barnehagelærer: sitter dere og dingler? [setter seg ved siden av dem. Stryker på Andrew]

Andrew: /jaaa.

Barnehagelærer: /jaaa (blidt syngende).
Deler av transkripsjonen er utelatt¹.

Barnehagelærer: dere var jammen blide når dere var våkne # hæ?
Deler av transkripsjonen er utelatt.

Barnehagelærer: hva er det dere gjør for noe # hæ?

Andrew: vi <bare tuller>[>]

Barnehagelærer: <dere bare tuller og tøyser>[< >] [blidt]
[Andrew fortsetter å dunke mens han ler høyt]

Anna: <dunke # jeg dunker /+...> [<] jeg dunker hodet

Barnehagelærer: dunker du hodet?

Anna: ja

Barnehagelærer: er det vondt?

Andrew: /nei

Barnehagelærer: er det bare tull og tøys?
[Anna fortsetter dunkingen]

Andrew: ja

Barnehagelærer: ja

Denne sekvensen illustrerer hvordan den voksne tar utgangspunkt i konkrete handlinger; at barna sitter i sofaen og «dingler». Barnehagelæreren viser i utgangspunktet interesse for barnas felles lek, men retter oppmerksomheten mot Anna når hun henvender seg til henne. Like etter kobler Andrew seg på med å svare på barnehagelærerens spørsmål om det gjør vondt. Barnehagelæreren retter igjen fokus mot barnas felles lek.

Når den voksne i eksemplet ovenfor snakker om at barna dunker hodene, er det de konkrete handlingene og hendelsene som er i fokus. Til forskjell fra individorientert anerkjennelse og interesse for felles lek, hender det at medieringen går utover bekreftelser og lukkede spørsmål og at barnas mening etterspørres. Et eksempel er når barnehagelæreren i eksemplet ovenfor spør barna hva de gjør. I tillegg synes de voksne å engasjere seg i lengre samhandling med barna i den gruppeorienterte medieringen sammenlignet med den individorienterte. Barna får da muligheter til selv å formulere hva de holder på med.

Den gruppeorienterte medieringen går også utover det konkrete ved at barnas aktiviteter noen ganger settes inn i narrative sammenhenger gjennom kommentarer til lekens liksomperspektiv: ”Er det butikk?” eller ”Åh, lager dere masse mat i dag?”. Det skjer også, om enn sjelden, gjennom åpne spørsmål: «Jonatan, hva skjer i huset hos dere?»

Gruppeorientert mediering der voksne uttrykker sin anerkjennelse og interesse for felles lek, henspiller ofte både på relasjonelle og emosjonelle aspekter ved barnas felles aktiviteter.

¹ I noen av eksemplene er deler av det transkriberte materialet er utelatt. Det gjelder særlig eksempler som er deler av langvarige sekvenser.

Den retter oppmerksomheten mot at barna gjør eller mestrer noe sammen og er ofte ledsaget av smil, latter og uttrykk som kan knyttes til emosjonelle sider ved barnas samhandling.

Relasjonelle aspekter som henviser til at barn opplever eller har noe spesielt sammen, uttrykkes når en voksen snakker om at to barn har klatret på en borg: «... masse på den borgen der du og Edvarda,» eller begeistret utbryter: «Begge to på en gang» når to barn samtidig kaster seg i armene hennes. At barna mestrer noe sammen, gjøres eksplisitt når en leende voksen roser de eldste barna som har fått sitte for seg selv ved et bord under måltidet for at de har blitt så flinke til å sitte helt alene. Andre ganger er rosen mer implisitt. I eksempel 6.1, sier barnehagelæreren til barna i sofaen: «Raringer» mens hun ler.

Understreking av barnas relasjoner er av og til knyttet til liksomperspektiver. «Oj, oj, sitter alle og spiser?» sier en voksen til noen barn som lekespiser.

Gruppeorientert anerkjennelse og interesse for felles lek ser i større grad enn den individorienterte ut til å reflektere emosjonelle sider ved barnas samspill. I eksempel 6.1 sier barnehagelæreren begeistret: «Dere var jammen blide når dere våknet.» Begeistrede tilslutninger forekommer gjerne i motorisk lek med høyt tempo og i lek der overraskelses- og spenningsmomentet er fremtredende. Det gjelder for eksempel i lek som gjemsel og når barna bygger tårn som dyttes ned. I lek der flere barn løper og sammen kaster seg i de voksnes armer med glade hyl og hvin, deles og understrekes barnas felles begeistring og iver. De voksne utbryter: «ååhh hei», «åh oooooojjjjjj», «oojjjj», «hopp og sprett» og lignende. Dette kan sees som affektiv inntonning til barnas emosjonelle opplevelser som vanligvis forbindes med dyadiske samspill mellom voksne og barn (jf. Stern, 1985, s. 142). Denne formen for mediering kan også assosieres med «phatic moves» som er kommunikasjonsbidrag som ivaretar den emosjonelle atmosfære i situasjonen (Wood et al., 1980, s. 68).

Alt i alt omfatter den gruppeorienterte medieringen både direkte og indirekte tilnærminger. Noen ganger er medieringen konkret knyttet til barnas handlinger og aktiviteter, mens andre ganger fremstår medieringen mer utvidende og utfordrende. De voksne stiller også noen ganger åpne spørsmål som kan utfordre barna til selv å sette ord på det de gjør, og dermed bidra til at de utvikler uferdige lekeideer (Bondioli, 2001). For småbarn med begrenset verbalspråk, kan det være spesielt utfordrende å etablere felles mening i liksomlek (jf. Brenner & Mueller, 1982; Eckerman & Peterman, 2003; Howes, 1983; Singer, 2002). Derfor kan anerkjennelse og interesse for barnas felles lek og aktiviteter som knyttes til lekens liksomperspektiver, bidra til narrative samhandling mellom barna før barna selv er i stand til å uttrykke det som er på liksom. I tillegg vektlegges relasjonelle og emosjonelle aspekter ved barnas felles lek og aktiviteter i den gruppeorienterte medieringen. Det kan ha betydning for barnas tilhørighet og felleskap i gruppen (Singer, 2002).

6.2.3 Oppsummering: Anerkjennelse og interesse for felles lek

Anerkjennelse og interesse for felles lek forekommer hovedsakelig i frilek og gruppeorientert.

Individorientert anerkjennelse og interesse for felles lek er ofte bekreftende og speiler konkrete handlinger gjennom kommentarer og lukkede spørsmål. Barnas handlinger anerkjennes, men tilnærmingene er bekreftende og lite utfordrende. Individorientert mediering synes å være kortvarige mellomspill i episoder preget av gruppeorienterte tilnærminger.

Gruppeorientert anerkjennelse og interesse for felles lek fremstår mer variert. Oppmerksomheten rettes dels mot konkrete handlinger, men også mot lekens liksom aspekter, relasjonene mellom barna og affektive aspekter ved barnas lek. Åpne spørsmål forekommer. I mitt materiale er involveringen av noe lengre varighet enn individorientert mediering.

6.3 Underkategori 2: Initiativer til felles lek

Initiativer til felles lek er den andre underkategorien innenfor innholdsområdet lekeinvolvering. Den omfatter forsøk på å etablere felles lek eller aktiviteter som involverer to eller flere barn. Initiativene kan enten være nye initiativer eller de kan være forsøk på å etablere felles aktiviteter med utgangspunkt i et barns aktivitet.

Initiativer til felles lek er den underkategorien som har nest lavest forekomst innenfor området lekeinvolvering. Av den samlede medieringen utgjør den kun 2,5 prosent. Som nevnt i kapittel 3 ser det ut til at toleransen for at barn enten ikke leker eller leker alene, er større i svenske barnehager sammenlignet med amerikanske (Test, 2006). Dette kan også gjelde norske barnehager og være en forklaring på den lave forekomsten av initiativer til felles lek.

Som forventet forekommer de fleste av initiativene til felles lek i frileksituasjoner. Medieringen er i all hovedsak gruppeorientert.

	Individ	Gruppe
Frilek*	7	41
Måltid		12
Totalt	7	53

*4 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 6.2 Initiativer til felles lek fordelt etter samhandlingsorientering.

6.3.1 Individorienterte initiativer til felles lek

Individorienterte lekeinitiativ forekommer kun i frilek. De syv utsagnene som er plassert her, omfatter dels initiativer til etablering av ny lek og dels av initiativer til å etablere felles lek knyttet til et barns pågående lek. Forslagene er konkrete og det finnes ingen eksempler på åpne spørsmål eller forslag som gir barna muligheter til å velge.

Nesten alle initiativene til felles lek er forslag til etablering av ny liksomlek, eller til endring av motorisk lek og lek med objekter til lek med symbolsk mening. Når en gruppe barn leker på en sklie og et av barna kryper under den, tar en voksen initiativ til å bringe liksomperspektivet inn i leken gjennom attribusjon av mening knyttet til barnets handling. Henvendt til barnet under sklien sier hun: «Skal Pia være trollet?». Pia og de andre barna,

slutter seg til forslaget, og leken forsetter som en blanding av motorisk lek og liksomlek basert eventyret «De tre bukkene Bruse».

Som i eksempelet ovenfor slutter barna i de få individorienterte initiativene seg til forslagene for kortere eller lengre tid. Det er en indikasjon på at initiativene er tilpasset barnas interesser som anbefalt i litteraturen (Bondioli, 2001; Pramling Samuelsson & Fleer, 2010; Singer, 2002). Ettersom forslagene er konkrete og ikke bidrar til valgmuligheter eller oppmuntrer til forslag fra barna, fremstår medieringen som direkte. På den andre siden utfordres barna til å bringe liksomperspektiver inn i leken. Voksnes introduksjon av liksomperspektiver kan være et virkemiddel for å fremme denne formen for lek (Bondioli, 2001), og deltakelse i leken kan medføre at barna presterer innenfor deres nærmeste utviklingssoner (Bodrova & Leong, 2015). På den måten kan de individorienterte initiativene, også sees som indirekte.

6.3.2 Gruppeorienterte initiativer til felles lek

Gruppeorienterte initiativer til felles lek består hovedsakelig av initiativer til rutinisert lek der hele gruppen deltar og til symbolsk lek med flere barn. Innenfor gruppeorienterte initiativer til lek forekommer ikke initiativer til konstruksjonslek eller rene motoriske leker. Initiativene omfatter hovedsakelig, selv om det finnes unntak, forslag til lek som tar utgangspunkt i noe barna viser interesse for.

Forslag om rutiniserte leker dreier seg gjerne om sang og sangleker. Disse initiativene forekommer både i frilek og i måltider. Under måltider er alle initiativene til felles lek forslag om å synge eller leke sangleker mens gruppen venter på mat. Felles rutiniserte leker syntes å engasjere småbarn (Os & Eide, 2013). Det kan henge sammen med at lekenes faste strukturer og gjentagende handlingsmønstre er godt tilpasset småbarns kompetanse og gir dem muligheter til å delta på tross av ulike utviklingsnivå (Corsaro, 2002, s. 183; Corsaro & Johannesen, 2007; Singer, 2002).

Gruppeorienterte initiativer til liksomlek ser i all hovedsak ut til å være sensitivt tilpasset det barna er opptatt av. I flere av eksemplene tar forslagene utgangspunkt i barnas interesse for lekematerialer:

Eksempel 6.2

Barnehagelæreren bretter sammen stoffer og legger i en kasse. To jenter står ved siden av og de begynner å dra stoffer ut av kassen. De har kommet tilbake fra en «tur» til garderoben, som alle barna har deltatt i.

Barnehagelærer: ja hva vil dere da? [vennlig]

Barnehagelærer: vil dere være spøkelse?
[Berit trekker seg litt unna]

Barnehagelærer: vil du være spøkelse?

Astrid: ja.
[Astrid har tatt stoffet over hodet sitt og prøver å legge det over hodet til Berit]

Astrid: vil du være spøkelse? [til Berit som trekker seg litt unna]
 Barnehagelærer: vil du være spøkelse Berit?
 Astrid: titt-tei. [titter frem fra stoffet]
 [Berit går mot barnehagelæreren som legger et stoff over hodet hennes. Helmer kommer bort til Astrid og prøver å komme under stoffet. Astrid trekker seg litt tilbake]
 Helmer: jeg vil være spøk+... jeg.
 Barnehagelærer: ja dere kan være sammen. [ser bort på Astrid og Helmer]
Barnehagelæreren foreslår at barna kan være spøkelser og hjelper dem å legge stoffer over hodene deres. Flere barn som kommer til får tilbud om å være med. Sekvensen ender med at alle barna i gruppen er spøkelser. Når de er ferdige med spøkelsesleken, kler alle barna seg ut som koner.

Når voksnes initiativ tar utgangspunkt i barnas interesser, er initiativene gjerne formulert som spørsmål. Barnehagelæreren i eksemplet ovenfor starter med et åpent spørsmål, men går raskt over til et konkret forslag i spørrende form. Selv om spørsmål, og spesielt åpne spørsmål, er invitasjoner til barna om å bidra med sine synspunkter og formulere egne ideer (Bondioli, 2001; Singer, 2002), synes ikke de voksne å vente på barnas svar. I stedet følger de opp egne ideer og synspunkter. Likevel fører barnehagelærerens invitasjon og oppfølging av invitasjonen til liksomlek som inkluderer hele barnegruppen.

Stort sett virker ikke voksnes initiativer til felles lek påtrengende eller insisterende. Det hender at barna er engasjert i noe og overser voksnes initiativer til lek. I stedet for å insistere på å gjennomføre egne ideer, tilpasser de voksne seg oftest barnas interesser, og følger i stedet opp det barna er opptatt av. Å ta utgangspunkt i det som oppstår i strømmen av hverdagsaktiviteter, som Strandell (1997) beskriver som lekens «flow», når man går inn i barns lek, er i overensstemmelse med et syn på lek som et område der barnas interesser og initiativer blir sett som sentrale (jf. Pramling Samuelsson & Fleer, 2010).

Likevel finnes det noen eksempler som kontrasterer disse hovedtendensene. Noen ganger representerer gruppeorienterte initiativer til felles lek klare brudd i barnas aktiviteter eller lek. I en av barnehagene var barna engasjert i motorisk lek. Den var støyende og syntes stadig å være på bristepunktet til uoverensstemmelser mellom barna. Samtidig var leken avpreget av høy grad av engasjement og latter. De voksnes bidrag til leken var administrering av leketurer¹. Mens leken var på et høydepunkt, foreslo en voksen at de heller skulle leke «Bjørnen sover». Den voksnes initiativ til ny felles lek var formulert som spørsmål slik at barna hadde muligheter til å komme med sine innvendinger (jf. Bondioli, 2001; Singer, 2002). Når barna unisont svarte nei, foreslo den voksne andre sangleker. Likevel insisterte barna på å fortsette leken de holdt på med. Innvendingene kan sees som kollektiv motstand fra barnegruppen (jf. Corsaro, 2002, s. 188-192; Corsaro & Johannesen, 2007). Ordvekslingene mellom den voksne og barna bar preg av forhandlinger (jf. Tronick, 2003). Forhandlingene endte med at den voksne trakk sitt forslag. Barnas støyende lek fortsatte

¹ Underkategorien *administrering av leketurer* presenteres senere i kapitlet.

deretter med de voksnes hjelp. Når den voksne forlot sin idé om en annen lek og bidro til videreføring av leken, foretok hun en reparasjonshandling (jf. Tronick, 2003). Hun bidro til å gjenopprette samspillet som var. Med utgangspunkt i et interaksjonssynspunkt påpeker Tronick (2003) at forhandlinger og reparasjoner er en iboende del av relasjoner som også kan bidra til å styrke dem.

I likhet med de individorienterte initiativene til felles lek, omfatter de gruppeorienterte initiativene både tilpassinger til barna og utfordringer. De voksne tilpasser seg gjennom å bidra til rutinisert lek som gir barna muligheter til mestring. Gjennom initiativer til liksomlek utfordrer de barna. Initiativene er på den andre siden i liten grad åpne. Det kan være nødvendig i mediering av jevnaldningsrelasjoner med småbarn som på samme tid skal mestre deling av felles symbolsk mening og koordinering av lekehandlingene i forhold til andre barn.

6.3.3 Oppsummering: Initiativer til felles lek

Voksne tar relativt sjelden initiativer til å etablere felles lek mellom barna. Når de gjøre det, er det hovedsakelig i frileksituasjoner. Medieringen er stort sett gruppeorientert. Initiativene til felles lek, både individ- og gruppeorienterte, er ofte initiativer til liksomlek som bygger på delt symbolsk mening og kan være utfordrende for de yngste barna (jf. Howes & Unger, 1992; Singer, 2002). I tillegg består gruppeorienterte initiativer også av forslag til rutinisert lek. Selv om det finnes unntak, er initiativene knyttet til barnas handlinger eller oppmerksomhetsfokus. De voksnes initiativer er gjerne formulert som spørsmål, men de gir ikke alltid barna tid til å svare. Gruppeorienterte initiativer representerer noen ganger avbrudd av barns pågående lek, men når barna viser motstand går de voksne inn i forhandlinger med dem. Initiativene er i stor grad preget av direkte mediering. Forslag til liksomlek kan sees som indirekte tilnærminger fordi liksomlek kan bidra til at barna går utover sine nærmeste utviklingssoner.

6.4 Underkategori 3: Bidrag til felles lek

Bidrag til felles lek er den tredje underkategorien innenfor området lekeinvolvering. Det kan dreie seg om deltakelse i barnas lek, men også bidrag fra sidelinjen. Kategorien skiller seg fra anerkjennelse og interesse for felles lek ved at den omfatter konkrete bidrag knyttet til lekens eller aktivitetenes innhold, handlinger eller struktur. Videre skiller kategorien seg fra initiativer til felles lek ved at den ikke omfatter forsøk på å sette i gang ny lek.

	Individ	Gruppe
Frilek*	214	235
Måltid	2	8
Totalt	216	243

*21 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare

Tabell 6.3 Bidrag til felles lek fordelt etter samhandlingsorientering.

Bidrag til felles lek er den enkeltstående underkategorien som opptrer oftest i materialet. Den utgjør ca. 18 prosent av all registrert mediering.

Av alle utsagn eller handlinger som sees som bidrag til felles lek, er kun et fåtall observert under måltider. Fordelingen mellom individorienterte og gruppeorienterte bidrag til felles lek i frilek er ganske jevn. I måltider er de fleste er gruppeorienterte.

6.4.1 Individorienterte bidrag til felles lek

Det er to hovedtendenser i individorienterte bidrag til felles lek. For det første inntar de voksne en ledelsesfunksjon gjennom instruksjoner i rutiniserte leker. For det andre gir de innspill til lekens liksomaspekter der de i større eller mindre grad også er lekpartnere. Selv om voksne kan være selektive i hva de retter oppmerksomheten mot, synes de i stor grad å tilpasse seg barnas pågående aktiviteter og interesser i øyeblikket noe Jung (2013) også finner. Noen ganger kommenterer eller bekrefter de leken gjennom speilende utsagn og handlinger, mens andre ganger bidrar de til å utvide og berike lekens tema (jf. Bondioli, 2001).

Voksnes bidrag til felles lek uttrykt som instruksjoner til barna, forekommer i leker der voksne tar en ledelsesposisjon. Det er særlig tydelig i sangleker og motoriske leker. Lekene preges av et sterkt turtakingsmønster og rutiniserte handlinger som gjentas gang på gang. Gjennomføring og kontinuitet er avhengig av at barna gjør det som leken krever når det er deres tur. Dersom barna ikke gjør det, hender det at de voksne instruerer enkeltbarn. I leken «Bjørnen sover» vil alle barna gjerne være bjørnen. De venter, ofte utålmodig, på sin tur, men når det blir deres tur, legger de seg ikke alltid ned på gulvet selv om de har sett de andre barna gjøre det. De voksne minner da barna om hva som forventes av dem: «Du må legge deg ned». Instruksjonene er alltid knappe og direkte. Unnlater barna å følge oppfordringene, går de voksne mer direkte til verks og hjelper barna fysisk å legge seg ned. Knappheten synes å være funksjonell og bidrar til at lekens flyt opprettholdes uten for mye ventetid. Ventetid kunne ført til at lekens forløp ble forstyrret eller at de andre barna mistet interessen og leken ble oppløst.

I voksnes bidrag til felles lek er et fremtredende trekk at medieringen er knyttet til lekens liksomperspektiver. Sammenlignet med ledelsesfunksjonene voksne inntar i rutinisert og motorisk lek, fremstår relasjonene mellom voksne og barn i liksomlek som mer jevnbyrdige (jf. O'Reilly & Bornstein, 1993; Russell et al., 1998). Noen ganger speiler de voksne barnas liksomperspektiver gjennom bekræftende utsagn. Bidragene deres kan sees som kommentarer til barnas lek, gjerne i form av spørsmål: «Skal vi få kaffe av deg?», sier en voksen til et barn som rekker en kopp mot henne og en gruppe barn, eller «Er Andrew borte?» når Andrew har gjemt seg under et teppe. Andre ganger utvider de eller beriker leketema (jf. Bondioli, 2001). I leken med Andrew som har gjemt seg under et teppe, forslår den voksne at Andrew har gått ut. Det ser ut til å tilføre leken en ny dimensjon innenfor liksomperspektivet som både skaper ytterligere spenning og appellerer til barnas humor.

Berikelse av leketema kan sees som bidrag som viderefører leken. Barna får noe å spille videre på:

Eksempel 6.3

Sivert 2;8 år, Amy 2;7år og Stein 2;0 år deltar i en lek sammen med en assistent. Leken har pågått nesten 40 minutter. Flere barn deltar i leken, men barna veksler mellom tilstedeværelse og deltakelse og går frem og tilbake mellom ulike rom. Sivert har satt fra seg en blå gryte og er i gang med å reparere veggen i huset, mens Stein står og ser på han. Stein går bort til assistenten og de «lukter» og «smaker» på maten. Amy forlater rommet. Sivert kommer bort til dem.

- Sivert: det er min # det er min. [tar den blå gryten]
Assistent 1: er maten ferdig nå eller?
Sivert: ja. [tar den blå gryten og går bort til Assistent 1]
Assistent 1: ja den er det ja.
Sivert: den er min mat altså.
[Stein går litt unna Assistent 1 og Sivert]
Assistent 1: det var den som var en sånn lang. [tar bananen ut av gryta]
Sivert: ja.
Assistent 1: det lukter veldig godt.
Sivert: det lukter veldig rundstykke. [tar et rundstykke opp av gryta som han spiser på]
Assistent 1: har du bakt litt?
Sivert: jeg har bakt litt jeg.
Assistent 1: å ja.
Sivert: jeg har mat opp i her xxx og sukker
[Stein som har gått litt frem og tilbake inne i hytta går ut]
[Amy kommer tilbake og holder frem en kopp mot Assistent 1]
Amy: vær så god.
Assistent 1: har du # ååååhh servere drikke Amy? [strekker seg frem og tar koppen]
Amy: ja.
Assistent 1: så hyggelig mmm det var godt.

Eksemplet starter med at Sivert understreker eiendomsforholdet til gryten. I stedet for å svare på dette, utvider assistenten lekens tema når hun spør om maten er ferdig. Videre ser man hvordan assistenten dels svarer på barnas initiativer og dels bidrar til lekens tema gjennom nye innspill.

Sekvensen illustrer at den voksnes responser er selektive. Hun unnlater å gå inn i en potensiell uoverensstemmelse om eiendomsretten til gryten, men fortsetter å utvikle leken. Bidragene består både av lukkede spørsmål, bekreftende kommentarer og berikelse av leketema. Assistentens innspill som når hun påpeker at maten lukter godt, fungerer som en berikelse av leketemaet som Sivert utdyper videre. Ifølge Lobman (2005, 2006) kan slike bidrag sees som invitasjoner som kan bidra til lekens opprettholdelse og fremdrift, mens kommentarer som utelukkende er bekreftende kan bidra til at leken brenner ut (se også kapittel 9).

Eksemplet ovenfor er en del av et lekeforløp som varer ca. en time. Barna veksler mellom deltakelse og å trekke seg tilbake, mens den voksne er stabilt til stede. Dels deltar hun i leken og dels bidrar hun fra sidelinjen. Musatti og Mayer (2011) finner at voksnes aktive engasjement i barns aktiviteter, bidrar til at aktivitetene ikke opphører selv om barna ikke er stabilt til stede. I mitt materiale medfører voksnes aktive deltakelse og engasjement blant annet gjennomberikelse av leketemaer, kontinuitet i leken. Barna kan forlate leken en stund, men leken fortsetter slik at barna har noe å komme tilbake til. Det finnes også eksempler på at voksne plutselig forlater lekeområdet, enten alene eller med ett barn. Det fører ofte til oppløsning av de gjenværende barnas felles lek.

Selv om flere barn deltar i leken, er de voksnes oppmerksomhet ofte rettet mot et barn om gangen. Samspillene med barna synes å bestå av en rekke seriedyader (jf. Schaffer & Liddell, 1984). Det kan ha sammenheng med at lekens flytende karakter ikke bare innebærer uklare grenser mellom begynnelse og slutt (Strandell, 1997), men også at lekeforløpene til tider består av flere parallelle forløp der barna til dels leker sammen og til dels utfører individuelle lekehandlinger (jf. Robinson, Anderson, Porter, Hart & Wouden-Miller, 2003). Samtidig kan det ikke sees bort fra at de voksnes tendenser til seriedyadiske samspill, kan medføre at noen barn periodevis forlater leken.

Eksemplet ovenfor illustrerer hvordan en voksen kan veksle mellom dyadiske samspill med flere barn på relativt kort tid. Fra Stein og den voksne smaker på maten til den voksne har smakt på Siverts mat og på Amys drikke, har det gått ca. to minutter. I løpet av den korte tiden har den voksne deltatt i kortvarige, lekende samspill med tre barn som alle er deltakere i samme lek. I flere andre eksempler, som i eksempel 6.3 ovenfor, fungerer de voksne som sentrum i leken. Barnas lekehandlinger rettes mot de voksne og de voksne bidrar ikke til å binde sammen barnas lekebidrag slik at barnas samspill i større grad kunne preget leken.

I noen rutiniserte leker er komplementære lekeroller iboende. I «Bjørnen sover» forutsettes det at en er bjørn, mens de andre barna går i ring omkring bjørnen som til slutt prøver å fange dem. Voksnes lekebidrag omfatter, som jeg var inne på, å fortelle barna hva som forventes av dem i deres roller. Som oftest følger barna, mer eller mindre på egen hånd, disse anvisningene. I liksomlek derimot, synes barna ofte å utføre like lekehandlinger. De er alle spøkelser, alle går på butikken og alle lager mat. Sjelden er noen barn spøkelser, mens andre blir skremt og butikkene har ingen ekspeditører. Medieringen består sjelden av innspill som bidrar til at barna går inn i komplementære roller. Når liksomleken består av komplementære roller, er det oftest den deltakende voksne som har en rolle som er komplementær til barnas roller.

Individorienterte bidrag til felles lek består altså til dels av direkte instruksjoner av barn i rutinisert lek og til dels av oppfølging av barnas interesser i liksomlek. Videre består medieringen både av speilende og bekræftende kommentarer, og berikelse av lekens tema, men det finnes få eksempler på at voksne utfordrer barna gjennom åpne spørsmål. I tillegg tar de voksne en sentral plass når de deltar i lek. På den måten bidrar de til å binde leken sammen, men mindre til å videreutvikle samspillet mellom barna. Medieringen utfordrer i liten grad barna til å være i komplementære lekeroller i liksomlek.

6.4.2 Gruppeorienterte bidrag til felles lek

De gruppeorienterte bidragene til felles lek har flere likhetstrekk med de individorienterte. De voksne instruerer barna i rutinisert lek, men i all hovedsak er gruppeorienterte bidrag knyttet til lekens liksomperspektiver. Den gruppeorienterte involveringen i liksomlek skiller seg fra den individorienterte gjennom at de voksne i større grad undersøker hva barna selv definerer som innhold i leken. I tillegg finnes det eksempler på at voksne inntar en klar ledelse i lek med objekter der mange barn deltar og i lek under måltider.

Gruppeorienterte instruksjoner av rutinisert lek er oftest rettet mot hele gruppen som deltar. De voksne leder leken og instruerer barna slik at leken følger sitt faste mønster. Når barna er urolige under teppene i en sanglek der de plutselig skal hoppe frem fra teppene til alles (forventede) overraskelse (jf. Hernes et al., 2010, s. 81), hvisker en voksen til barna: «Dere må være musestille under teppet». De gruppeorienterte instruksjonene i rutiniserte leker er i likhet med de individorienterte direkte instruerende, men stemmeleie, intonasjon og mimikk synes å være mer lekende. Det ser ut til å bidra til å samle barnegruppens oppmerksomhet mot spenningsmomentene i leken.

De voksnes grad av deltakelse kan variere. Til tider trekker de seg litt tilbake og til tider deltar de aktivt. Andre ganger bidrar de voksne med praktisk assistanse som å holde putene slik at et tårn barna bygger ikke velter i en lek som både er konstruksjons- og liksomlek.

Som oftest bringer ikke de voksne noe nytt inn i liksomleken, men følger opp aktiviteter, handlinger og temaer som allerede er i gang. Det er flere likhetstrekk mellom voksnes individorienterte- og gruppeorienterte bidrag til felles lek. Bidragene veksler mellom bekreftelse av leken og berikelse av tema. Sjelden legger de voksne til rette for at barna inntar komplementære lekeroller. Ofte enn i individorienterte bidrag til felles lek, uttrykker imidlertid de voksne at de er usikre på hva barnas lek dreier seg om:

Eksempel 6.4

Sivert 2;8 år og Amy 2;7 år stabler puter oppå hverandre. Sivert går ut i gangen til assistenten.

Sivert: <vil du vil du vil du være med på puterommet> [<] og jeg lager tårn tre.
Assistent 1: jaaa # # dere +... dere hva lager dere?
Amy: jeg lager xxx.
Sivert: jeg lager lager tre.
[Assistent 1 kommer inn i rommet og setter seg i sofaen]
Amy: jeg jeg lager xxx.
Assistent 1: lager du et tre?
Sivert: jeg lager et tre.
[Sivert og Amy begynner å stable puter oppå hverandre. Arne kommer krypende inn]
Amy: jeg lager +\
Sivert: vi lager tre.

Assistent 1: et tre eller lager dere med tre puter?
 Sivert: jeg har +... [snubler]
 Assistent 1: oj # oj # se hvor du går.
 Sivert: ja. [reiser seg og legger en pute på toppen]
 Assistent 1: jeg har en pute på fanget går det bra?
 Sivert: oj oj.
 Amy: åh åh.
 Assistent 1: hva bygger dere?
 Amy: ja vi bygger ikke et hus.
 Assistent 1: er det et tårn eller? [peker mot putetårnet]
 Sivert: det er +... det er et tre. [strekker seg for å få en pute plassert på toppen]
 [Assistent 1 støtter putene under ved å holde på dem]
 Assistent 1: du bygger et tre.
 Sivert: ja.
 Assistent 1: oj det blir et høyt tre.

Siverts invitasjon inneholder en forklaring på hva han gjør når han sier han lager «tårn tre», men assistenten ser ikke ut til å forstå hva han mener, og spør flere ganger om de lager et tre eller om de lager noe med tre puter. Når hun har fått klarhet i hva som er deres mening med leken, går hun inn i lekens liksomperspektiv.

Eksemplet illustrer hvordan en voksen forsøker å klargjøre hva som er innholdet i barnas aktivitet. Slike klargjøringsprosesser kan ha en dobbel funksjon. På den ene siden trenger de voksne informasjon om hva barna gjør som holdepunkter for egen deltakelse og egne bidrag (jf. Bondioli, 2001). På den andre siden kan klargjøringsspørsmålene sees som prosesser der voksne implisitt, og kanskje ubevisst, bidrar til barnas forhandlinger om, og konsolideringer av, felles et leketema.

Som jeg har vært inne på, synes etablering av felles mening i lek, og spesielt i likesomlek å være en utfordring for små barn (Brenner & Mueller, 1982; Eckerman & Peterman, 2003; Singer, 2002). Om barna i eksemplet ovenfor har en felles mening med det de gjør er uklart ettersom det ikke er lett å høre hva Amy sier, samtidig som hun ikke alltid fullfører setningene. Det ser ut som om det er Sivert som driver leketemaet fremover. Amy er derimot sikker på hva de *ikke* gjør; de bygger ikke hus. Assistenten veksler mellom åpne og lukkede spørsmål. Hun etterspør barnas meningsinnhold i aktiviteten. Hun starter med et åpent spørsmål: «jaa # # dere +... dere hva lager dere?». Etter noen lukkede spørsmål kommer nok et åpent spørsmål «Hva bygger dere?». Gjennom spørsmålene utfordres barna til å artikulere om de lager et tre eller om de bygger med tre puter (jf. Bondioli, 2001). Den voksnes bidrag til samtalen kan sees som en støtte til barnas forhandlinger om lekens tema (jf. Alvestad, 2010). Denne måten å kommunisere på indikerer tiltro til at barn har, eller kan komme frem til, felles intensjoner og meninger med det de gjør. I Files (1993, 1994) forståelse av mediering er den voksnes tilnærming indirekte ettersom barna utfordres til selv å definere innholdet i egen aktivitet.

Andre ganger er spørsmålene fra voksne omkring felles leketema mer definerende enn utfordrende. For eksempel går en voksen bort til åtte barn som er ivrig opptatt i en matlagingslek og spør om de har sommerfest. Hun går utover lekens konkrete gjøremål; barna lager mat, og metakommuniserer hva leken dreier seg om. Gjennom et lukket spørsmål, som ikke ser ut til å være forankret i barnas lek, kan det se ut som den voksne prøver å skape et felles tema for barnas lek. Imidlertid responderer ikke barna på den voksnes forslag. Forklaringene kan være mange, og må bli spekulative. Det kan være at barna har helt andre tanker om egen lek, at den voksne ikke sørger for at barna er oppmerksomme før hun introduserer sin idé eller at barna ikke har klare forestillinger om hva en sommerfest er. Det kan også være en kombinasjon av flere mulige forklaringer. Bondioli (2001) hevder at i stedet for å prøve å styre leken, bør voksne bidra til at barna selv utvikler sine leketemaer blant annet gjennom åpne spørsmål; altså gjennom indirekte tilnærminger (File, 1993, 1994).

6.4.3 Oppsummering: Bidrag til felles lek

Mediering av jevnaldningsrelasjoner i form av bidrag til felles lek, forekommer nesten utelukkende i frilek med en ganske jevn fordeling mellom individ- og gruppeorientering.

Individorienterte bidrag kan bestå av seriedyader. Både i individ- og gruppeorienterte bidrag til felles lek leder og instruerer voksne rutinisert lek, men i gruppeorientert mediering ser de ut til å innta en mer lekende ledelsesrolle. Begge formene inneholder speiling, bekreftelse og utvidelse av lekens innhold, men i liten grad legger de voksne til rette for at liksomlek utvikler seg til lek med komplementære roller mellom barna. Den gruppeorienterte medieringen ser i større grad ut til å være indirekte. De voksne utfordrer barna til forhandlinger om lekens tema noe som kan bidra til barnas felles meningsdanning.

6.5 Underkategori 4: Tilføring av materiell

Den fjerde underkategorien innenfor området lekeinvolvering er tilføring av materiell til barnas felles lek eller aktiviteter. Kategorien omfatter hjelp til å skaffe barna materiell som leker, bøker, utkleddningsklær osv. i øyeblikket, slik at felles lek eller aktiviteter kan etableres, opprettholdes eller videreutvikles. Tilføring av materiell kan både ta utgangspunkt i barns forespørsler og voksnes initiativ. Kategorien omfatter at voksne tilfører noe eller er behjelpelige slik at barna selv kan finne materiell til felles lek. Underkategorien omfatter ikke materiell som tilbys barn i uoverensstemmelser om objekter. Uoverensstemmelser om objekter sees som spørsmål om eiendomsforhold og er plassert innenfor området regulering.

Tilføring av materiell utgjør omtrent tre prosent av den samlede medieringen. I undersøkelsen til Buysse, Goldman og Skinner (2003) er heller ikke tilføring av materiell blant de vanligste formene for mediering. Williams og medarbeidere (2010) undersøker om voksne fjerner objekter og dermed stanser felles lek, men har ingen kategori for tilføring av objekter.

Tilføring av materiell til felles lek eller aktiviteter er kun registrert i frilek. Omtrent to tredjedeler av medieringen er individorientert.

	Individ	Gruppe
Frilek*	60	19
Måltid	0	0
Totalt	60	19

*4 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 6.4 Tilføring av materiell fordelt etter samhandlingsorientering.

6.5.1 Individ- og gruppeorientert tilføring av materiell

I all hovedsak er altså tilføring av materiell individorientert. Analysene avdekker ikke systematiske forskjeller mellom individ- og gruppeorientert tilføring av materiell utover frekvensen. Derfor presenteres disse samlet. Tilføringen av lekemateriell synes å oppstå som en del av hverdagslivets «flow» (jf. Strandell, 1997) med utgangspunkt i barnas pågående aktiviteter eller oppmerksomhetsfokus.

Når voksne tilfører lekemateriell til barnas felles lek, synes de, i likhet med mediering innenfor underkategoriene initiativer til felles lek og bidrag til felles lek, å støtte opp under sosial liksomlek. Materiellet som tilføres er ofte tilpasset eksisterende lek, men noen ganger starter felles liksomlek med at voksne tilfører materiell. Materiellet er i all hovedsak det som Ivory og McCollum (1999) betegner som sosialt leketøy; særlig utkleddningsklær og utstyr til matlagingsleker. Det hender at voksne bidrar til konstruksjonslek gjennom å tilby, eller hjelpe barna å finne, konstruksjonsmateriale.

I noen grad tilbys leketøyet flere barn som for eksempel når to barn bygger en hytte av puter, og en voksen sier: «Trenger dere en pute til» og rekker en pute til barna. Imidlertid er det særlig enkeltbarn, som enten etterspør eller tilbys, materiellet. Materiellet ser likevel ut til å bidra til at barna kan delta i eksisterende lek med flere barn eller at felles lek utvikles. Et eksempel på at individorientert tilføring av materiell bidrar til felles lek, starter med at en gutt ber barnehagelæreren om hjelp til å finne en bestemt veske og hatt. Barnehagelæreren bøyer seg over en kasse med utkleddningsklær og tar opp vesker og hatter, men gutten vil ikke ha noe av det hun tilbyr. De andre barna i gruppen samler seg rundt gutten og barnehagelæreren. Det kan sees som et utslag av sosial magnetisme (jf. Strandell, 1997). Etter hvert som barnehagelæreren finner frem hatter, vesker og andre utkleddningsklær som gutten avviser, griper de andre barna tak i rekvisittene. Snart har nesten alle barna i gruppen blitt utstyrt med utkleddningsrekvisitter. Gutten som var opphavet til det hele, får til slutt en hatt og en veske som han er fornøyd med. Barna går på «tur» til garderoben i samlet flokk.

6.5.2 Oppsummering: Tilføring av materiell

Det er ingen store forskjeller mellom individ- og gruppeorientert tilføring av materiell. Med få unntak tilføres materiell som støtter opp under sosial liksomlek. Tilføring av materiell tar ofte utgangspunkt i barnas lek og aktiviteter eller i forespørsler fra barna, men kan også være et initiativ til etablering av lek.

6.6 Underkategori 5: Administrering av leketurer

Administrering av leketurer er den femte underkategorien innenfor området lekeinvolvering. Den omfatter handlinger eller utsagn der voksne bidrar til at turtaking etableres eller

oppretholdes i barns lek og aktiviteter. Administrering av leketurer kan komme til uttrykk gjennom at voksne formidler hvem som har tur, eller ved at de fysisk holder tilbake barn som ikke har tur, med eller uten kommentarer. Både voksne og barn kan ta initiativ til administrering av leketurer. Tildeling av turer til barn som ikke deltar i pågående lek, regnes ikke som administrering av leketurer, men kan komme inn under neste underkategori, inkludering i lek.

Administrering av leketurer utgjør omtrent fire prosent av all medieringen som er registrert i min undersøkelse. Kategorien utgjør omtrent like mye av det samlede materialet som anerkjennelse og interesse for felles lek og inkludering i lek. Turtaking dreier seg om at vekslinger mellom de som deltar i samspill, fungerer slik at alle får anledning til, og tar ansvar for, å delta og bidra. Turtaking omfatter blant annet raske overganger, unngåelse av overlappinger eller avbrudd og innholdsmessig relevans (Stanton-Chapman & Snell, 2011). Innholdsmessig relevans kan sees som kontingens mellom ulike turer. Forskning som kan sammenlignes med min undersøkelse, fokuserer ikke eksplisitt på administrering av leketurer som en del av medieringen av jevnaldningsrelasjoner. Det er mulig at voksnes administrering av leketurer i disse undersøkelsene kommer inn under mer restriktive former for mediering.

Administrering av leketurer forekommer kun i frilek. Medieringen er hovedsakelig individorientert.

	Individ	Gruppe
Frilek*	80	26
Måltid		
Totalt	80	26

*1 utsagn/handling er ikke kategoriserbart.

Tabell 6.5 Administrering av leketurer fordelt etter samhandlingsorientering.

6.6.1 Individorientert administrering av leketurer

Individorientert administrering av leketurer mellom barna forekommer i ulike former for felles lek. Hovedsakelig dreier det seg om administrering av leketurer i motorisk lek, men det finnes også eksempler på individorienterte administreringer av leketurer i rutiniserte leker som sang- og regleleker, og i lesing av bøker.

Administrering av leketurer i barns felles lek forekommer særlig i lek der lekens struktur krever at barna har hver sin tur med rimelig raske overganger mellom turene (jf. Stanton-Chapman & Snell, 2011). Nøler barna som har tur, bidrar voksne til at tempoet opprettholdes gjennom å påminnelser: «Nå er det din tur» eller de bruker barnas navn: «Så var det Hege». Påminnelsene bidrar oftest til at barna gjennomfører lekehandlingene slik at nestemann får tur. Nøler barna ekstra lenge, uttrykkes administreringen av leketurer også som imperativ med tydelige beskjeder om hva som forventes: «Ja, Terje; skli da!».

Overlappinger av turer gjennom at flere barn samtidig tar tur, eller at barn avbryter noen som er i gang (jf. Stanton-Chapman & Snell, 2011), henger sammen med raske overganger mellom turer. De voksne markerer overfor barna at det er et bestemt barn sin tur: «Nå er det

Carina sin tur til å skli» og uttrykker implisitt at de andre barna må vente. For å unngå overlappinger og avbrudd, må også barna sørge for at det blir plass til nestemann. Blir et barn liggende nederst i sklien, hender det at de voksne markerer at et annet barn er på vei: «Her kommer Sivert». Gjennom slike utsagn bidrar de voksne til å opprettholde lekens struktur, samtidig som påminnelsene kan bidra til å unngå kollisjoner som kan medføre fysisk smerte og skader.

Voksnes individorienterte administrering av leketurer kan også knyttes til innholdsmessig relevans som handler om å gjøre det som leken krever slik at leken med sine turtakingskjeder kan gå sin gang (jf. Stanton-Chapman & Snell, 2011). Bryter barna lekemønsteret, er det fare for at leken bryter sammen fordi andre barn blir hindret i gjennomføring av sine turer. I slike tilfeller ber de voksne barna om å gjennomføre sine turer på måter som er innholdsmessig kontingent i forhold til pågående lek. Når en gutt begynner å gå opp sklia i stedet for å bruke trappen, ber en voksen han om å gå opp trappa så andre barn kan skli ned.

Voksnes individorienterte administrering av leketurer består av korte beskjeder til barna om hva de skal gjøre og hva de ikke skal gjøre. Administrering av leketurer foregår også nonverbalt noe som særlig synes å bidra til raske overganger, unngåelse av overlappinger og avbrudd. De voksne holder fysisk igjen barn som ikke har tur og gir tegn til barn som har tur. Administrering av leketurer er direkte. Barna får i liten grad muligheter til selv å finne ut hva de skal gjøre for eksempel gjennom åpne spørsmål: «Hvem var det sin tur nå?» eller hint («identifying cues»): «Var det din tur nå?» og lignende (jf. File, 1993, 1994). De voksne forklarer ikke hvorfor turtaking er nødvendig. Turtakingsprinsippet praktiseres ved at det gjøres virksomt i barnas lek, men det åpnes ikke for resonnementer omkring prinsippet.

6.6.2 Gruppeorientert administrering av leketurer

Gruppeorientert administrering av leketurer forekommer også i stor grad i motorisk lek. De omfatter gjerne unngåelse av overlappinger og avbrudd, mens raske overganger samt innholdsmessig relevans forekommer i mindre grad når administrering av leketurer er gruppeorientert. Forskjellen mellom gruppe- og individorientert administrering av leketurer er først og fremst at den gruppeorienterte administreringen henviser til relasjoner mellom barna samtidig som prinsipper for turtaking artikuleres. Selv om de gruppeorienterte utsagnene også er relativt direkte, ledsages de noen ganger av forklaringer om hvorfor turordning er viktig. De fremstår dermed som mer indirekte mediering (jf. File, 1993, 1994).

Vektlegging av at turtaking henger sammen med relasjoner mellom barna, kommer til uttrykk gjennom henvisninger rekkefølgen i turordningen: «Først Pia, og så Arnulf og etter Arnulf er det Terje», eller «Hei Morten, nå skal Ramona prøve». Samtidig som voksne sørger for at turtakingsprinsippet overholdes, omfatter gruppeorientert administrering av leketurer også artikulering av at turtaking handler om gjensidige hensyn mellom barna.

I gruppeorientert administrering av leketurer synliggjøres prinsipper for turtaking i større grad enn i de individorienterte bidragene. Voksnes mediering fremstår da som hint («identifying cues») (jf. File, 1993, 1994): «Ja, skal vi ta annen hver gang da?», eller de voksne forklarer at barna må bytte på hvem som har tur og at det kun kan være en om gangen. Når barna begynner å gå opp sklia i stedet for å gå trappen slik at barn som sitter klare for å skli ned hindres, sier en voksen: «Når vi er så mange, må vi gå trappen». Det siste handler også om innholdsmessig relevans.

6.6.3 Oppsummering: Administrering av leketurer

Administrering av leketurer er kun registrert i frilek og forekommer først og fremst i motorisk lek. Denne formen for mediering er hovedsakelig individorientert. Individorientert administrering av leketurer er knyttet til gjennomføring av leken, mens selve turtakingsprinsippet ikke blir berørt. De individorienterte administreringene av leketurer fremstår som direkte. Gruppeorientert administrering av leketurer henviser i større grad til relasjoner og prinsipper og fremstår derfor som mer indirekte mediering.

6.7 Underkategori 6: Inkludering i lek

Den sjette underkategorien, inkludering i lek, omfatter utsagn og handlinger som kan bidra til å gi barn som ikke deltar i pågående aktiviteter eller lek, muligheter til å delta.

Foranledningen til inkludering i lek kan være henvendelser fra barn eller initiativer fra de voksne. Inkludering i lek omfatter både invitasjoner til barn som er utenfor leken og forsøk på å få barn som er i gang med en aktivitet til å inkludere andre barn. Både ferdigheter og vilje til å gi andre barn innpass i lek, og egne ferdigheter til selv å finne en plass i lek, sees som viktig i barns jevnaldningsrelasjoner (se kapittel 3).

Lekeinkludering utgjør nesten fem prosent av den samlede medieringen. Flere undersøkelser omfatter kategorier som innholdsmessig er nær inkludering i lek. Det brukes betegnelser som invitasjoner, rekruttering, innlemming og påvising av felles interesser (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010). Undersøkelsene tyder på en viss forekomst av inkludering, men, i likhet med mine resultater er inkludering ikke blant de mest høyfrekvente medieringsformene.

Utsagnene og handlingene som er registrert som inkludering i lek, forekommer kun i frilek, og er hovedsakelig individorienterte.

	Individ	Gruppe
Frilek*	97	20
Måltid		
Totalt	97	20

*5 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 6.6 Inkludering i lek fordelt etter samhandlingsorientering.

6.7.1 Individorientert inkludering i lek

Når barn søkes inkludert i lek eller aktiviteter, utelukkes barna sjelden aktivt av andre barn. Individorientert mediering innenfor kategorien inkludering i lek, er oftest henvendt til barn som ikke er deltakere i pågående lek. Sjelden oppfordrer voksne barn som deltar i lek om å

gi innpass til noen som ikke deltar. Individorientert inkludering i lek er i stor grad preget av at de voksne sørger for at barna inkluderes. Medieringen er hovedsakelig direkte.

Når voksne henvender seg til barn som ikke deltar i lek i øyeblikket, er det tre innfallsvinkler som peker seg ut. Den første er klare invitasjoner til barna om å delta i lek: «Hei Leif, skal du være med?» eller «Vil du høre på boka?». Invitasjonene tar noen ganger utgangspunkt i at barna har vist interesse for leken. Denne formen for mediering blir sett som barnesentrert og anbefales av Williams og medarbeidere (2010) (se kapittel 3). Andre ganger tar voksne initiativer uten at barna har vist interesse. Det blir sett som en del av voksnes administrering av barnegruppen, og antas begrense barnas utvikling av sosiale ferdigheter fordi de kan bli avhengige av voksnes hjelp (Williams et al., 2010).

Den andre formen for inkludering handler om fysisk å gjøre plass til barna. I disse tilfellene prøver barna ofte aktivt å skaffe seg plass i pågående lek eller aktiviteter. Noen ganger setter de seg på de voksnes fang. Andre ganger prøver de å skaffe seg en plass ved å presse seg mellom de deltakende barna. De voksne tar da enten barna på fanget, hjelper til å rydde plass eller viser barna hvor det er plass til dem. I disse tilfellene er voksnes mediering i overensstemmelse med anbefalingene til Williams, Mastergeorge og Ontai (2010).

En tredje form for inkludering er invitasjoner innenfor liksomlekens rammer. Det kan dreie seg om at de voksne tildeler barn som ikke deltar, roller i leken. Denne måten å inkludere barn i lek anbefales av Bondioli (2001). De voksne oppfordrer sjelden barn som søker innpass i lek om å artikulere hva de kan bidra med. Ettersom medieringen ikke bidrar til at barna selv får en aktiv rolle i inkluderingsprosesser, fremstår den som direkte.

Kun noen få ganger bidrar voksne til at barna selv søker innpass i leken. Det kan sees som hjelp til selvhjelp. Barna får da råd om hva de kan gjøre for å delta i leken eller orientering om hva leken går ut på slik at de, ut fra kjennskap til leken, selv kan finne en inngang. Slike tilnærminger kan bidra til at barna får erfaringer med inngangsstrategier og sees som en virksom støtte til selvinkludering¹ (Rosenthal & Gatt, 2010; Ruud, 2010, s. 32), og er en mer indirekte form for mediering.

Også når voksne søker å inkludere barn gjennom henvendelser til barn som allerede leker, er medieringen i stor grad direkte. Lite overlates til barna. De spør enten om barnet kan få være med: «Nå kommer Grethe. Skal hun også få være med å leke?», eller de slår fast at barnet har rett til å delta: «Trond må også få være med». I liten grad oppfordrer de voksne barn som leker om å invitere andre barn inn i leken. Oftest følger ingen utdyping eller forklaring om hvorfor barna skal inkluderes.

Eksempel 6.5

Egil 2;6 år er i et hus laget av puter. Snorre 2;6 år og Esten 2;6 år går inn i huset. Jens 2;7 år kommer inn i rommet.

Egil: jeg vil ikke at du kommer inn.

¹ Barns forsøk på selvinkludering, som blir tatt opp i kapittel 9, oversees noen ganger av voksne.

[skyver Snorre ut. Jens går inn i huset gjennom en annen åpning.
 Barnehagelæreren setter seg på huk foran Egil]

Barnehagelærer: får ikke han komme inn?
 Barnehagelærer: skulle ikke # han bygge hus sammen med oss?
 Egil: nei.
 Egil: ikke Snorre komme inn.
 [Snorre går inn]

Barnehagelærer: ikke det?
 Egil: nei.
 Barnehagelærer: du er jo god venn med han.
 Barnehagelærer: hvordan xxx.
 Barnehagelærer: han kan være her å leke sammen han og.
 Egil: bare jeg bare jeg.
 Barnehagelærer: Snorre er her og leker <xxx> [>]

Egil aksepterer at Esten og Jens er i huset, men prøver å utelukke Snorre.

Barnehagelæreren inngår i forhandlinger som ender med at hun slår fast Snorres rett til å leke i huset.

Barn er tidlig i stand til å forhandle med hverandre (Alvestad, 2010), men i eksemplet ovenfor er det barnehagelæreren som forhandler med et av barna i stedet for å bidra til at de involverte barna selv medvirker i forhandlingene for eksempel gjennom å etterspørre begge barnas opplevelser og ønsker. Barnehagelæreren befinner seg mellom hensynene til de to barna, og hun velger å ta perspektivet til det avviste barnet. Hensynet til prinsippet om at alle kan delta, synes i denne situasjonen å veie tyngre enn prinsippet om at barna selv skal kunne bestemme hvem de skal leke med. På tross av forhandlingene er utfallet gitt. Den avviste gutten skal være med. Ifølge Johansson (2002a) synes pedagoger ofte å ta for gitt at verdier er universelle. I stedet for å gi barna muligheter til selv å gi uttrykk for hva de opplever, søker de voksne løsninger. I denne situasjonen beveger barnehagelæreren argumentasjon seg fra en spørrende tilnærming til forsøk på å overtale gjennom å vise til at barna er venner¹. Til slutt slår hun fast at den avviste gutten også kan delta i leken. Gutten som avviser gir seg ganske snart, og alle guttene deltar i leken som følger. Barnehagelæreren bidrar til opprettholdelse av leken gjennom å vise interesse, introdusere nye temaer og utdype temaene barna fører inn i leken (jf. Bondioli, 2001).

Et alternativ til den direkte tilnærmingen i eksemplet kunne være å belyse mulige felles interesser. Det er en strategi som anbefales av Kemple og Hartle (1997). Tilnærmingen innebærer at i stedet for å formidle løsninger, gir de voksne barna holdepunkter for egne refleksjoner (jf. File, 1993, 1994). I mitt materiale er det kun to eksempler på det. Det ene er individorientert. Når et barn, Laurits, nærmer seg en gruppe barn som leker med elefanter, sier en voksen: «Laurits har mange. Han har tre elefanter». Å belyse felles interesser for

¹ Dette utsagnet hører også med til *inkludering i lek*, men hører til innenfor gruppeorientert inkludering ettersom det viser til relasjoner mellom barna.

eksempel at barn som nærmer seg andre barns lek har gjenstander som har relevans for leken, kan betegnes som ressursorienterte tilnærminger. Det synliggjøres at barna som søker inkludering har noe å bidra med (jf. Ruud, 2010, s. 33). Ifølge Ruud medfører ofte slike tilnærminger at barna lykkes i sine bestrebelser på å bli inkludert.

Den individorienterte lekeinkluderingen er altså i stor grad direkte. Oftest sørger de voksne for inkluderingen både når henvendelsene er rettet mot barna som skal inkluderes og mot barna som skal inkludere andre. Dermed bidrar medieringen i liten grad til at barna får erfaringer med å selv søke tilgang til lek eller til å inkludere andre barn som ikke deltar. Medieringen består gjerne av lukkede spørsmål.

6.7.2 Gruppeorientert inkludering i lek

I likhet med individorientert inkludering i lek er medieringen rettet mot barn som ikke deltar i leken. Den består av oppfordringer til deltakelse og noen ganger konkrete spørsmål: «Skal dere være med å leke?». Andre ganger formuleres oppfordringene innenfor liksomlekens rammer: «Skal dere være med å handle mat?». Også i gruppeorientert mediering av jevnaldningsrelasjoner overlates lite til barna.

Når de voksne gruppeorienterte forsøk på inkludering i lek, er rettet mot barna som allerede deltar i lek, skiller materialet seg fra den individorienterte medieringen. I større grad rettes oppmerksomheten mot hensynet til barna som ikke deltar og til relasjoner. Ettersom den gruppeorienterte lekeinkluderingen kun består av få utsagn, forekommer det sjelden. Likevel er det verdt å merke seg at de voksne formidler at andre barn har lyst til å være med å leke, og at de må inkluderes så de slipper å være alene. Denne innfallsvinkelen søker å skape forståelse for andres opplevelser. Ifølge Lamer (1997, s. 78-80) er utvikling av evne til desentrering en kontinuerlig prosess som henger sammen med barnas erfaringer. Når voksne viser til andres barns opplevelser, kan det bidra til barnas evne til å ta andres perspektiv.

I eksempel 6.5 henviser barnehagelæreren til vennskapet mellom to barn når hun prøver å skape aksept for inkludering av et barn. Hun signaliserer verdier knyttet til relasjoner og vennskap og hva vennskap innebærer. Verdiene synes imidlertid å bli tatt for gitt i likhet med formidling av verdier i individorientert inkludering. Barna får i liten grad muligheter til å komme med synspunkter som kunne gitt grobunn for refleksjon (jf. Johansson, 2002a).

6.7.3 Oppsummering: Inkludering i lek

Inkludering i lek er kun registrert i frilekssituasjoner. I all hovedsak forekommer medieringen i situasjoner der barn ikke aktivt forsøker å holde andre utenfor. Som oftest er medieringen preget av direkte tilnærminger ettersom barna i liten grad får støtte til selv å medvirke til inkludering av seg selv eller andre. Individorientert inkludering i lek består i stor grad av direkte invitasjoner, at det fysisk gjøres plass for barn og noen ganger av invitasjoner innenfor liksomlekens rammer. Gruppeorientert inkludering i lek som er rettet mot barna som ikke deltar i lek, er i stor grad lik individorientert. Når voksne henvender seg til barn som allerede er i gang med en aktivitet for å inkludere barn som ikke deltar,

henviser de i noe større grad til relasjonene mellom barna og hensyn til barna som ikke deltar. Verdien om at alle skal leke sammen synes å ha en sterk posisjon i gruppene. Den høye andelen av individorientert mediering indikerer at oppmerksomheten er rettet mot enkeltbarn og at spørsmål som angår inkludering og ekskludering behandles som individuelle anliggender (jf. Buysse et al., 2003; Kutnick et al., 2007).

6.8 Underkategori 7: Skjerming av felles lek

Skjerming av felles lek er den siste underkategorien innenfor området lekeinvolvering. Den omfatter handlinger eller utsagn som skal beskytte felles lek mot forstyrrelser fra andre barn. Det kan innebære å geleide barn bort fra steder der lek pågår, finne alternative aktiviteter når barn nærmer seg områder der andre barn leker eller gi barn anledning til å leke på steder der andre barn ikke forstyrrer dem. Kategorien omfatter ikke inndeling av barna i lekegrupper.

Skjerming av felles lek fremstår som en sjelden form for mediering ettersom det kun er registrert fem tilfeller. Andre undersøkelser retter i liten grad oppmerksomheten mot problemstillinger knyttet til skjerming av felles lek. Et unntak er en spørreundersøkelse (Buysse et al., 2003). Pedagogene i denne undersøkelsen svarte at de sjelden tillot barn som leker sammen å trekke seg unna for å leke uforstyrret av andre. Den lave forekomsten i mitt materiale, tyder på at det er i overensstemmelse med praksisen i mitt utvalg.

Skjerming av felles lek forekommer i frilek.

	Individ	Gruppe
Frilek	2	3
Måltid		
Totalt	2	3

Tabell 6.7 Skjerming av felles lek fordelt etter samhandlingsorientering.

6.8.1 Individorientert skjerming av felles lek

I begge de individorienterte bidragene er medieringen rettet mot yngre småbarn som er på vei inn i områder der eldre småbarn leker. Medieringen stadfester barnas rett til å leke uforstyrret med dem de har valgt å være sammen med, og yngre barn, som kan representere forstyrrelser mot de eldre barnas lek, flyttes eller vises bort: «Ta den veien du, Peter». De voksne følger ikke opp disse barna for eksempel ved å bidra til alternative aktiviteter. Begge tilfellene av medieringen er direkte (jf. File, 1993, 1994).

6.8.2 Gruppeorientert skjerming av felles lek

Gruppeorientert skjerming av felles lek består av tre utsagn og handlinger og er rettet mot barn som kan komme til å forstyrre andre barns lek. Medieringen forkommer i en situasjon:

Eksempel 6.6

Berit 2;0 og Tea 2;2 leker hver for seg i et rom. Resten av gruppen, seks barn fra 2;0 år til 2;10 år, leker sammen i et annet rom. Berit og Tea går bort til den åpne døren og blir stående i døråpningen å se på de andre barna som går forbi i en rekke.

Barnehagelærer: dere gå inn her. [bøyer seg ned og tar på dem]

Barnehagelærer: gå inn her.
Berit: nei. [holder det grønne stoffet opp]
[Barnehagelæreren geleider Berit og Tea inn i lekerommet der de var tidligere]

Barnehagelæreren ber jentene som ikke deltar i de andre barnas lek å gå tilbake til rommet de var i tidligere. Hun går med dem, finner lekemateriell og leker sammen med jentene.

I denne situasjonen stanser barnehagelæreren to barn som er på vei inn et rom der seks barn leker. Barna som skjermes er på samme alder som barna leken skjermes mot, de er to som kan leke sammen og de overlates ikke til seg selv. Barnehagelæreren hjelper dem i gang med lek der hun selv deltar. På den måten skiller situasjonen seg fra eksemplene innenfor individorientert skjerming av felles lek. På den annen side utelukkes disse barna fra felles lek som de viser interesse for. Også i de gruppeorienterte skjermingene er medieringen direkte.

Imidlertid varer ikke de seks barnas lek særlig lenge. Når barnehagelæreren setter seg ned med de to jentene, kommer flere av de lekende barna bort til dem. En av dem slutter seg til leken med barnehagelæreren, mens de andre barna finner på noe annet. Om det er lekens flytende karakter som først og fremst gjør seg gjeldende eller om leken blir flytende fordi barna trekkes mot et område der noen holder på med noe (jf. Strandell, 1997), er ikke mulig å si. Imidlertid kan en rimelig forklaring være at disse prosessene virker sammen og gjensidig påvirker hverandre i denne situasjonen.

6.8.3 Oppsummering: Skjerming av felles lek

Skjerming av felles lek forekommer i liten grad. Både individ- og gruppeorientert skjerming er rettet mot barna som representerer potensielle forstyrrelser av andre barns lek, og medieringen er direkte. Individorientert skjerming er beskyttelse av eldre barns lek fra yngre barns forstyrrelser. Gruppeorientert skjerming er et eksempel på beskyttelse av en større gruppes lek mot forstyrrelser fra barn på samme alder. Den lave forekomsten av skjerming av felles lek kan være en indikasjon på at verdien om at alle skal leke sammen står sterkt i barnehager og kan også sees i sammenheng med inkludering i lek.

6.9 Diskusjon: Lekeinvolvering

I denne diskusjonen skal tre hovedpoeng fra analysene av voksnes mediering innenfor innholdsområdet lekeinvolvering trekkes frem. Resultatene indikerer for det første en ganske jevn fordeling mellom individ- og gruppeorientert mediering noe som er spesielt for dette innholdsområdet sammenlignet med innholdsområdene synliggjøring og regulering. For det andre tyder resultatene på at selv om de voksnes involvering speiler og bekrefter barnas lek, oppfordres barna i mindre grad til selv å uttrykke sine ønsker og forståelser av egen lek. For det tredje synes medieringen å utfordre barna gjennom å rette oppmerksomheten mot felles liksomlek. Det finnes lite forskning knyttet til disse aspektene ved voksnes involvering i småbarns felles lek og aktiviteter, og resultatene kan derfor sees som et bidrag til kunnskaper om lekeprosesser der voksne involverer seg i barns lek.

	Individ	Gruppe
Frilek*	476	422
Måltid	2	34
Totalt	478	456

*40 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 6.8 Lekeinvolvering fordelt etter samhandlingsorientering samlet.

6.9.1 Veksling mellom individ- og gruppeorientering

Fordelingen mellom individ- og gruppeorientert mediering fremstår altså som ganske jevn innenfor innholdsområdet lekeinvolvering. Det innebærer at når voksne involverer seg i lek, veksler de mellom å henvise til, eller rette oppmerksomheten mot, enkeltbarn og flere barn.

Om denne vekslingen foregår, eventuelt hvordan den foregår og hvilke funksjoner den kan ha, er i liten grad drøftet i litteraturen. Samtidig som noen undersøkelser finner at voksne veksler mellom individ- og gruppeorienterte tilnærminger i samspill med barn (Test, 2006; Toverud, 2012), finnes det også indikasjoner på at voksne i barnehager primært er opptatt av enkeltbarns handlinger og at samspill mellom barn og voksne i liten grad er rettet mot et «felles vi» (Wood et al., 1980, s. 94-95). Denne tendensen understøttes av undersøkelser som finner at voksne i liten grad støtter opp under sosiale aspekter ved barns aktiviteter (File, 1994; Kontos, 1999; Kontos & Keyes, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Singer et al., 2014). På den andre siden ser tilnærminger til barns lek ut til å variere mellom kulturer (Hännikäinen, 2001; Kutnick et al., 2007; Pramling Samuelsson & Fleeer, 2010; Test, 2006; van Schaik et al., 2014). Barnas alder kan også bidra til forskjeller i voksnes involvering i barns felles lek. I en undersøkelse av tilknytningspersoners arbeid med tilknytningsbarn i barnas andre leveår, ser det ut til at voksne etter hvert som barna blir eldre og interessen for lek med jevnaldrende øker, tilpasser seg barnas interesser gjennom å inkludere andre barn i egen lek med tilknytningsbarna (Jung, 2013).

Forekomsten av individ- og gruppeorienterte tilnærminger varierer mellom underkategoriene innenfor innholdsområdet lekeinvolvering. I underkategoriene tilføring av materiell, administrering av leketurer og inkludering i lek er det en betydelig overvekt av individorientert mediering, mens anerkjennelse og interesse for felles lek og initiativ til felles lek har en betydelig overvekt av gruppeorienterte utsagn og handlinger.

Underkategoriens bidrag til felles lek består av en ganske jevn veksling mellom individ- og gruppeorienterte tilnærminger. Det ser ut til at innholdet i de ulike underkategoriene skaper ulike forutsetninger for voksnes samhandlingsorienteringer. Tilføring av materiell, administrering av leketurer og inkludering i lek er i stor grad rettet mot tilrettelegging og administrering av lek og aktiviteter og består ofte av konkrete handlinger og beskjeder til barna, mens de resterende underkategoriene er mer rettet mot lekens innhold og prosesser. Dette korresponderer med andre undersøkelser som tyder på at dyadiske samspill i større grad består av instruksjon, korte beskjeder til barna og er mindre lekne sammenlignet med polyadiske samspill (Degotardi, 2017; Emilson & Folkesson, 2006; Os, 2019).

Bidrag til felles lek som har den jevneste fordelingen mellom individ- og gruppeorientert mediering, forekommer særlig i rutiniserte leker og lek med liksomperspektiver. Disse to

formene for lek innebærer ulike utfordringer for barna. I likhet med resultatene fra andre undersøkelser ser det ut til at det også for barna i mitt utvalg kan være utfordrende å etablere felles forståelse og felles mening i lek som går utover motorisk lek (jf. Brenner & Mueller, 1982; Eckerman & Peterman, 2003; Singer, 2002). Vekslingen mellom individ- og gruppeorientert mediering kan medvirke til at barna blir i stand til å delta i felles lek som de ikke mestrer på egen hånd, og kan sees som bidrag til barnas mestring innenfor deres nærmeste utviklingssone (Bodrova & Leong, 2015; Vygotsky, 1967). Rutiniserte leker krever at barna mestrer, og faktisk utfører, fastlagte handlinger. Disse lekene involverer ofte hele gruppen og stiller derfor store krav til koordinering av mange enkeltindividets handlinger. Medieringen består i stor grad av at samtidig som de voksne deltar i leken, tar de en ledelsesfunksjon der de koordinerer enkeltbarns og gruppenes handlinger for eksempel gjennom å fortelle barna hva de skal gjøre.

I liksomlek som består av mer åpne forløp, kan koordinering av ulike barns bidrag kreve noe annet av barna. Særlig i disse lekeforløpene veksler de voksne mellom individ- og gruppeorienterte bidrag til leken som gjerne består av parallelle lekeforløp der barna dels leker parallelt og dels leker sammen (jf. Michélsen, 2001; Robinson et al., 2003; Strandell, 1997). I liksomleken fungerer de voksne som mellomledd som bidrar til å etablere, opprettholde og koordinere felles tema slik at barna kan gå inn og ut av leken uten at leken bryter sammen som følge av barnas veksling mellom deltakelse og tilbaketrekking (jf. Musatti & Mayer, 2011). Ettersom den sosiale organiseringen av lek ikke representerer fikserte utviklingsstadier i den forstand at den ene formen avløser den neste, er det mulig å tenke seg at parallelle aktiviteter og felles lek avløser hverandre samme lekeforløp. Robinson et al. (2003) finner at oppmerksom parallell-lek representerer et dynamisk ledd som bygger bro mellom sosial lek av ulik kompleksitet, og lek alene. De finner at barn (fireåringer) i barnehager gjerne initierer felles lek med oppmerksom parallell-lek, og at lekeforløp kan gå frem og tilbake mellom felles lek og parallell-lek «... parallel-aware play may be used by children as a safe haven to maneuver in and out of social-play situations allowing them to regulate more complex social interactions or planned retreats into solitary activities ...» (Robinson et al., 2003, s. 17). Mediering som både ivaretar enkeltbarns lek, altså parallelle forløp, og felles lek, kan ifølge Robinson og medarbeidere (2003) være en pedagogisk fruktbar tilnærming til barns felles lek. Voksne kan, gjennom involvering, bidra til at barna utvikler ferdigheter i å mestre dynamikken mellom ulike sosiale organiseringer av leken.

I materialet finnes også eksempler på at voksnes mediering periodevis heller bærer preg av seriedyader enn vekslinger mellom individ- og gruppeorienterte samhandling. Analysene indikerer at seriedyader kan bidra til opprettholdelse av felles lek der flere barn deltar fordi de voksne binder sammen ulike barns bidrag. Ifølge Schaffer og Lidell (1984) er seriedyader vanlig i gruppesammenhenger. Selv om analyseenheter er på utsagns- og handlingsplan og sekvensene ikke sier nok om eventuelle sammenhenger mellom voksnes mediering og kontinuiteten i barnas felles lek, ser det ut til at seriedyadiske forløp noen ganger går over til dyadisk lek mellom ett barn og en voksen. Selv om barn har en tendens

til å veksle mellom deltakelse og tilbaketrekking i lek (Michélsen, 2001; Musatti & Mayer, 2011), er en alternativ forklaring på tilbaketrekking at voksne retter fokus mot kun ett barn.

6.9.2 Barnas egen mestring versus direkte mediering

Et sentralt spørsmål når voksne involverer seg i barns felles lek, er om voksnes involvering er definerende eller om den bidrar til barnas mestring innenfor deres nærmeste utviklingssoner (File, 1993, 1994). Analysene tyder på at selv om lekeinvolveringen i stor grad innebærer at voksne følger opp barnas interesser og pågående lek ved å speile og bekrefte leken og barnas handlinger, forteller de ofte barna hva de skal gjøre. De stiller mange spørsmål, men spørsmålene er i stor grad lukkede. Det tyder på at de voksne heller tilpasser seg barna enn å utfordre dem i lek og aktiviteter. De samme tendensene finner også andre nordiske undersøkelser (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010). Pramling et al. (2017) understreker at barnehager, for å fylle sine oppgaver, ikke bare må tilpasse sitt innhold til det barna allerede kan og mestrer, men også bidra til ny læring.

Medieringen innenfor noen av underkategoriene i området lekeinvolvering ser ut til å være mer direkte enn innenfor andre. Det gjelder til dels inkludering i lek der barna i liten grad gis støtte til å inkludere andre eller til å inkludere seg selv. Særlig tydelig er tendensen til direkte mediering når voksne administrer leketurer. Det kan henge sammen med at mestring av turtakingsferdigheter i jevnaldringssamspill, er utfordrende for småbarn (Kaczmarek, 2002; Stanton-Chapman & Snell, 2011). Mestring av turtakingsferdigheter kan også variere i ulike kontekster og være avhengig av hvor mange barn som deltar. Konteksten for administrering av turtaking er ofte motorisk lek med høyt tempo og mange deltakere. For å opprettholde tempo og flyt, og samtidig sørge for barnas sikkerhet, synes det å være funksjonelt å gi korte og instruerende beskjeder til barna om hva de skal gjøre. Girolametto, Weitzman, Lieshout og Duff (2000) påpeker at når voksne prøver å avverge fare eller prøver å få barn til å tilpasse seg gruppens aktiviteter, benytter de direkte former for henvendelser. Likevel kunne nok mer indirekte tilnærminger som belyser turtakingsprinsippet, vært en større del av praksisen i mitt utvalg uten at det gikk utover sikkerhet og flyt. Et eksempel på det er en voksen som i motorisk lek foreslår: «Ja, skal vi ta annen hver gang da?» (se kapittel 6.6.2). Analysene tyder videre på at også i liksomlek, der tempoet ikke er like høyt som i motorisk lek samtidig som lekehandlingene gjerne er mangetydige, er medieringen i stor grad direkte. De voksne stiller sjelden åpne spørsmål til barna (jf. Durden & Dangel, 2008) og barna oppfordres sjelden til å sette ord på sine lekehandlingene. Likevel ser direkte mediering ut til å bidra til at barna finner sin plass i lek med mange barn og i liksomlek. Det er derfor mulig at nettopp fordi de voksne klart formidler hvordan barna skal handle, kan direkte mediering være en inngang til at barna kan delta i kompleks motorisk lek og i liksomlek, og dermed mestre utenfor sine aktuelle utviklingssoner.

Samhandlingsorienteringen ser ut til å ha betydning for grad av direkte og indirekte tilnærminger i samspill med småbarn (Degotardi, 2017; Emilson & Folkesson, 2006; Os, 2019). Selv om medieringen av jevnaldningsrelasjoner i mitt utvalg jevnt over er direkte, er det tendenser til mer indirekte tilnærminger når samhandlingene er gruppeorienterte. Det

gjelder for eksempel i administrering av leketurer, anerkjennelse og interesse for felles lek og i bidrag til felles lek der voksne i større grad stiller åpne spørsmål, belyser relasjoner mellom barna og utfordrer barna til å artikulere forhold knyttet til leken. Imidlertid fant Girolametto et al. (2000), i motsetning til andre undersøkelser (Degotardi, 2017; Emilson & Folkesson, 2006; Os, 2019), at voksnes henvendelser til grupper var mer direkte enn henvendelser til individer. Diskrepansene kan henge sammen med kontekstene samhandlingene foregår innenfor. I min undersøkelse forekommer lekeinvolvering hovedsakelig i en relativt lite strukturert situasjon, frilek, mens Girolametto et al. (2000) fant disse sammenhengene i lesestunder. Mitt materiale peker i retning av at det er forskjeller i direkte og indirekte tilnærminger i individ- og gruppeorientert mediering. Gruppeorienterte tilnærminger kan gi barna andre muligheter til å bidra i samhandlingene og til å forme egen lek. Det kan ha betydning for deres muligheter for læring.

Barnas alder kan også være en forklaring på voksnes relativt høye grad av direkte mediering, men ikke nødvendigvis. Alderen på barna i mitt utvalg varierer fra ett år til tre og et halvt år. Mange av barna er i stand til, gjerne med voksnes støtte, å uttrykke seg verbalt. Resultatene mine tyder på at voksnes samtalestil overfor toåring og treåring er ganske lik og preget av direkte tilnærminger. Mer åpne, spørrende og undersøkende tilnærminger, kunne gitt barna en mer aktiv rolle i felles meningsskaping, og gitt dem flere muligheter til selv å være drivkraft i utvikling av lekens innhold og form. Tilnærminger preget av åpne spørsmål synes å medføre at barnehagebarn, om enn i mindre grad barn under tre år, er mer aktive i samtaler (Bondioli, 2001; Durden & Dangel, 2008). I småbarnsgruppene i mitt utvalg ser det ut til at når voksne har en åpen, spørrende form, som i eksempel 6.4, bidrar det til at barna blir deltakere i prosesser der barn og voksne sammen etablerer felles mening knyttet til lekens tema (jf. Bondioli, 2001; Ødegaard, 2006).

6.9.3 Utfordrer barna: Bringer liksomperspektiver inn i leken

Et fremtredende resultat av analysene er voksnes tendens til å utfordre barnas lekeform. Selv om motorisk lek sees som en av de tidligste formene for felles lek mellom småbarn (Eckerman & Peterman, 2003; Løkken, 2000c), ser det ut til at de voksne i mitt utvalg i liten grad initierer motorisk lek. Derimot tyder analysene på at voksnes initiativer til felles lek eller bidrag til felles lek, hovedsakelig er knyttet til lek med liksomperspektiver. Også når de involverer seg i felles motorisk lek eller objektlek, tilfører de ofte liksomperspektiver til leken. Resultatene fra andre undersøkelser tyder på at voksne er tilbakeholdene med å tilføre og bidra til likesomlek i småbarns lek (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 126; Kontos, 1999; Kultti & Pramling Samuelsson, 2014; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010). Johansson og Pramling Samuelsson (2006, s. 126) påpeker at tilbakeholdenheten kan ha sitt grunnlag i forestillinger om at evne til felles liksomlek ikke etableres før i treårsalderen. Imidlertid er det ikke, ut fra min undersøkelse, mulig å fastslå om voksne involverer seg i liksomlek ofte eller sjelden. Det er kun mulig å si at når de engasjerer seg i lek, er det ofte i liksomlek, og når de bidrar i annen lek, innfører de noen ganger liksomperspektiver.

Bondioli (2001) understreker at voksne i liksomlek med barn, i tillegg til å bidra utvikling av felles meningsinnhold, også fungerer som modeller for barna gjennom å demonstrere hvordan liksominnhold i lek kommuniseres. Erfaringer med felles liksomlek kan medføre at barna lærer lekeferdigheter og opparbeider repertoarer av felles leketemaer som de etter hvert kan ta i bruk i lek med jevnaldrende uten voksnes støtte (jf. Howes, 1983; Howes et al., 1992a). Voksnes deltakelse og bidrag til felles liksomlek kan representere utfordringer som går utover det barna kan klare på egen hånd. Leken kan da fungere innenfor barnas nærmeste utviklingssoner (jf. Bodrova & Leong, 2015).

I mitt materiale var barnas egen liksomlek i utgangspunktet basert på uartikulerte leketemaer. Barna utførte liksomhandlinger som tidvis var forbundet med hverandre gjennom like handlinger eller gjennom håndtering av lignende leketøy. Leken hadde ikke et klart felles leketema og tilsvarte det som betegnes som enkel sosial liksomlek (Howes & Unger, 1992). Når de voksne engasjerte seg i leken, bandt de gjerne sammen barnas liksomhandlinger og bidro til utvikling av et felles narrativt innhold. Leken nærmet seg da det som Howes og Unger (1992) ser som et mer avansert lekenivå, assosiativ liksomlek. Howes, Unger og Matheson (1992a) hevder at voksnes attribusjon av mening til barns handlinger også vil bidra til barnas tilskrivelse av mening i egne handlinger. Videre argumenterer de for at når voksne tilskriver barns handlinger liksomperspektiver og setter ord på dem «... the younger child understands and masters the communication of meaning and the concept of scripts» (Howes et al., 1992a, s. 21). Ut fra dette kan det se ut til at lekeinvolveringen slik den fremstår i min undersøkelse, kan bidra til barnas lekeutvikling. Samtidig understrekes det at fortolkninger av barns mening vil være usikre og at det derfor er grunn til å være varsom (Elwick, Bradley & Sumsion, 2012; Howes et al., 1992a; Nielsen, 2001; Warming, 2011). Mer åpne og spørrende tilnærminger kunne vært en måte å utvise varsomhet på.

Selv om tilføring av liksomperspektiver og deltakelse i liksomlek kan sees som indirekte mediering som utfordrer barna (jf. Bodrova & Leong, 2015), ser det ikke ut til at voksne utfordrer barna til å innta komplementære roller i leken. Det kunne ha bidratt til etablering av samarbeidende sosial liksomlek som representerer et høyere lekenivå enn enkel og assosiativ sosial liksomlek (jf. Howes & Unger, 1992; Howes, Unger & Seidner, 1989). Howes og Matheson (1992) observerte at mer enn halvparten av et utvalg barnehagebarn under tre år var engasjert i samarbeidende sosial liksomlek. Det er rimelig å anta at norske barn har samme potensial for avansert liksomlek som amerikanske barn. Howes og Matheson (1992) påpeker at barnehagekvalitet, samt tid til lek, har betydning for hvor avansert barns lek er. En undersøkelse av kvaliteten i norske barnehager, tyder på at kvaliteten er på et moderat nivå (Bjørnstad & Os, 2018). Samtidig er det variasjoner mellom ulike kvalitetsaspekter, men voksnes støtte til positive jevnaldringssamspill ligger på det som betegnes som et inadekvat nivå (Bjørnstad et al., 2019; Os & Bjørnstad, in progress). Etersom store deler av dagen i barnehagene i utvalget var avsatt til frilek, skulle det være muligheter for utvikling av mer komplekse former for liksomlek.

Det kan stilles spørsmål ved om voksne, gjennom å vektlegge barnas liksomlek i sin lekeinvolvering, ikke viser respekt for eller møter barnas egne uttrykk for lek og fellesskap (jf. Singer, 2002). En slik innvending ville vært relevant dersom de voksne ikke hadde engasjert seg i andre former for lek. Imidlertid kan det se ut til at voksnes mediering varierer avhengig av hvilke former for lek de involverer seg i. Når barna leker motorisk lek, er de voksne mindre aktive i utformingen av lekens handling og innhold. De tar en ledelsesfunksjon og sørger blant annet gjennom administrering av leketurer, for at leken opprettholdes samtidig som barnas sikkerhet ivaretas, men det er barna selv som initierer og utformer leken.

I liksomlek er de voksne ofte både initiativtakere og bidragsytere til lekens innhold. Det kan tyde på at voksne, når de går inn i lek og ikke tar en ledelsesfunksjon, er selektive når det gjelder hvilke aspekter ved leken de støtter opp under. Ifølge Grøver Aukrust (1995, s. 233-258) vil voksne i samtaler med barn etter hvert som barna blir eldre, overhøre barneytringer som viser til det nåtidige og det selvfølgelige, og heller legge vekt på ytringer om det fremtidige og det uvanlige. Ut fra dette trekkes slutningen om at å lære å tale også handler om å lære å tie (Grøver Aukrust, 1995, s. 11 og 233). Det kan stilles spørsmål ved om et lignende fenomen gjør seg gjeldende i voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner. De voksne medvirker til at barna får anledning til å leke motorisk lek, men de initierer den i liten grad. I stedet bidrar de til lek som er mer kompleks. Det betyr ikke at den motoriske leken ikke er ønskelig eller forsvinner akkurat som det å snakke om det nåtidige og selvfølgelige, heller ikke opphører. Kanskje belyser selektiviteten heller hvordan voksne bidrar til å utvide barns repertoarer både språklig og i lek.

Videre ser de voksne i liksomlek ut til å veksle mellom deltakelse og innspill fra sidelinjen. Deres bidrag synes i stor grad ut til å være preget av sensitiv tilpassing til barnas lek (jf. Bondioli, 2001) selv om de i relativt liten grad utfordrer barna til selv å artikulere og utvikle leken. Grunnlaget for de voksnes sensitive tilpassing kan ha sammenheng med at de voksne som involverer seg i barnas liksomlek, er i nærheten av barna. De kan derfor vurdere når de skal gå aktivt inn i barnas lek og når de skal trekke seg litt tilbake (jf. Howes & Clements, 1994; Rayna, 2001). Inspirert av Raynas (2001) anbefaling av at voksne skal ha en «good distance» til leken for å kunne avgjøre når de skal trekke seg tilbake og når de skal involvere seg, vil jeg betegne de voksnes posisjonering som *aktiv* distanse.

Kapittel 7 Synliggjøring

I dette kapitlet presenterer jeg analysene av mediering innenfor innholdsområdet synliggjøring. Analyser av henholdsvis individ- og gruppeorientert mediering vil bli presentert for hver av de tre underkategoriene innenfor området.

I undersøkelser av mediering finnes det, så vidt jeg vet, ingen beskrivelser av kvalitative aspekter ved synliggjøring med unntak av noen eksempler hos Williams, Mastergeorge og Ontai (jf. 2010). Derfor vil innhold og form i voksnes formidling, kunne bidra til kunnskaper om hvordan barn synliggjøres overfor andre barn i barnehager.

7.1 Innholdsområdet synliggjøring i korte trekk

Synliggjøring kan betegnes som kommunikasjon om jevnaldrende (jf. Williams et al., 2010). Det handler om hva voksne vektlegger når de formidler noe til om barna til andre barn og hvordan det kommer til uttrykk.

Synliggjøring består av tre underkategorier: Synliggjøring av intensjoner og ønsker, synliggjøring av opplevelser og synliggjøring gjennom oppmerksomhet.

Innholdsområdet synliggjøring utgjør omtrent 19 prosent av voksnes mediering (se tabell 5.1). Synliggjøring forekommer ofte under måltider og utgjør nesten halvparten av medieringen under måltider (se figur 5.3).

Det er variasjoner mellom underkategoriene. Synliggjøring gjennom oppmerksomhet står for nesten 15 prosent av den totale medieringen, mens de to andre underkategoriene; synliggjøring av intensjoner og ønsker og synliggjøring av opplevelser, samlet utgjør fire prosent av den totale medieringen.

I all hovedsak synes voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner innenfor området synliggjøring å være individorientert. Videre fremstår synliggjøring i stor grad som direkte, særlig i frilek. Under måltider er det i større grad rom for barnas bidrag og resonnementer i samspill med andre barn og med voksne.

7.2 Underkategori 1: Synliggjøring av intensjoner og ønsker

Utsagn der voksne formidler barns hensikter eller ønsker til andre barn regnes som synliggjøring av intensjoner og ønsker. Den beskjedne forekomsten er i samsvar med forekomsten i forskning som undersøker nærliggende fenomener (Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010; Wood et al., 1980, s. 94-95). Wood, McMahan og Cranstoun (1980, s. 94-95) finner at kun to prosent av samtalene med barn om andre som er i rommet, handler om hvorfor folk handler som de gjør.

Hovedvekten av alle utsagn og handlinger som er plassert innenfor underkategorien synliggjøring av intensjoner og ønsker, forekommer i frilek. Medieringen er i hovedsak individorientert, særlig i frilek. De få utsagnene/handlingene som forekommer under måltider har en jevn fordeling mellom individ- og gruppeorientering.

	Individ	Gruppe
Frilek*	40	5
Måltid*	10	11
Totalt	50	16

*1 utsagn/handling er ikke kategoriserbart.

Tabell 7.1 Synliggjøring av intensjoner og ønsker fordelt etter samhandlingsorientering.

7.2.1 Individorientert synliggjøring av intensjoner og ønsker

Synliggjøring av intensjoner og ønsker ser ut til å være preget av to ulike tilnærminger. Den første innebærer at når voksne forklarer intensjonene i barns handlinger for andre barn, er fortolkningene preget av det som Bae (2004, s. 155) betegner som velvillige fortolkninger. Forklaringene er da rettet mot barn som er målet for andre barns tilnærminger, og de voksne forklarer intensjonene til barna som gjør tilnærminger. Den andre tilnærmingen er preget av mindre velvillige fortolkninger. De kommer til uttrykk når voksne forklarer barn hva andre barn ikke vil eller ikke ønsker. Mindre velvillige fortolkninger er rettet mot barn som handler overfor andre barn. Generelt er de voksnes individorienterte bidrag til synliggjøring av intensjoner og ønsker lite utdypende.

Synliggjøring av andre barns intensjoner → velvillige fortolkninger av handlinger

Synliggjøring av hva andre barn ikke ønsker → mer forbeholdne fortolkninger av handlinger

Ramme 7.1 Fortolkninger av barns intensjoner og ønsker.

Synliggjøring av intensjoner og ønsker ser ut til å forekomme når barn reagerer på andre barns handlende tilnærminger. Barna som gjør tilnærminger overfor andre barn, uttrykker ofte gjennom handlinger hva de har til hensikt (jf. Singer, 2002; Smiley, 2001). Det ser ikke ut til at hensikten er klar for barna som er mål for tilnærmingene. De reagerer med å trekke seg unna eller protestere. Det skjer blant annet i situasjoner der barn, gjerne uten forvarsel, skal til å klemme, eller klemmer, andre barn. De voksne retter sin forklaring mot barna som er mål for tilnærmingene ved enten å understreke at barna har gode, eller at de ikke har onde, hensikter. De voksnes synliggjøring kommer noen ganger i forkant av klemmingen: «Hun skal bare kose litt». Andre ganger etterfølger forklaringene klemmen: «Det var bare kos, men så ble det litt hardt». Forklaringenes innhold understreker initiativtakernes gode intensjoner. Velvillige fortolkninger forekommer også når barn gir uttrykk for at andres handlinger hindrer eller ødelegger deres lek, eller for at de er redde for at andre barn skal ta fra dem leketøy. Innholdet i forklaringene er gjerne at barna som tar initiativ overfor andre barn, eller viser interesse for leketøyet, også vil leke eller bare vil se. De velvillige fortolkningene ligger i midtsjiktet på et kontinuum av direkte og indirekte mediering, og kan sees som identifiserende holdepunkter, der barna selv må avgjøre hvordan de skal reagere. Implisitt formidler de voksne at barna har gode hensikter. Utover dette oppfordres ikke barna selv til å undersøke andres, og eventuelt artikulere, egne intensjoner og ønsker.

Henvisninger til barnas alder er et annet uttrykk for velvillige fortolkninger av barns handlinger. Det forekommer både i frilek og under måltider. I frilek skjer det gjerne i forbindelse med at yngre barn tar leketøy fra eldre barn. Medieringen vektlegger at barna, ut fra alder, ikke forstår at de ikke kan ta lekene fra andre: «Han skjønner ikke at han ikke bare kan ta de lekene, vet du,» sier en voksen til en toåring som blir sint når en ettåring tar lekene han holder på med.

I et eksempel fra et måltid der en tallerken faller i gulvet og knuses, får et sjokkert publikum forklart at dette ikke var en intensjonalt handling, men noe som kan skje når man er liten og ikke forstår konsekvensene av handlingene sine:

Eksempel 7.1

Måltidet går mot slutten. Noen barn, blant andre Arne 1;1, år sitter fortsatt ved bordet. Sivert 2;8 år, Samuel 2;0 år og Esten 2;6 år leker på gulvet. Arnes tallerken faller i gulvet og knuses. Sivert som sitter på et gyngedyr like ved bordet, ramler av dyret.

Assistent 2: åhhh # neiii # hva skjedde? [forskrekket]

www. flere av barna utstøter forbausede lyder.

[Amy og Esten som leker på gulvet kommer nærmere]

Sivert: hva skjedde?

Esten: hva skjedde?

[Assistent 2 kommer med kost og støvbrett]

Assistent 2: jeg syntes å høre at det sa pang.

Esten: pang.

Assistent 2: pang sa det.

Assistent 2: jeg må feie opp.

Amy: det sa pang.

Assistent 2: pang sa det.

Esten: pang pang pang.

www. Flere av barna sier pang.

Assistent 2: ja gikk tallerkenen i stykker eller?

Esten: Arne kasta den.

Samuel: kasta den.

Sivert: Arne kasta den.

Assistent 2: vet dere hva?

Assistent 2: jeg tror ikke Arne skjønte at den skulle knuse.

Esten: jaa. [nølende, halvt spørrende]

Samuel: nei.

Sivert: han skjønte ikke <xxx>[>]

Assistent 2: <han skjønte ikke>[<] det vet du at den skulle knuses.

Assistent 2: dere vet Arne er litt mindre enn dere.

Esten: mindre.

Esten: han er baby.

Barna skvetter til når tallerkenen til Arne faller i gulvet og knuses. Først er de opptatt av hva som skjedde. Etter at det er brakt på det rene at tallerkenen er knust, blir de opptatt av hvorfor det har skjedd. Flere av barna uttrykker at de tror Arne kastet tallerkenen. Assistenten forklarer at Arne ikke knuste tallerkenen med vilje. Hun forklarer videre at han er så liten at han ikke kunne skjønne at den kom til å knuses når den falt i gulvet.

I disse situasjonene, enten det dreier seg om knuste tallerkener eller om yngre barn som tar leketøy, formidles barnas fravær av onde hensikter med henvisning til alder som formildende omstendighet. Den voksnes forklaring i eksemplet ovenfor er rettet mot å skape forståelse hos de andre barna for at dette var et uhell. Implisitt formidler hun at enten tallerkenen falt eller ble kastet, så medfører barnets alder at han ikke kan klandres. I motsetning til de eldre barna, skjønner han ikke konsekvensene av handlingene sine. På denne måten synliggjøres forskjeller mellom eldre og yngre barn i gruppen. I eksemplet deltar flere barn sammen med en voksen i bestrebelsene på å etablere felles mening om hva som har skjedd og hvorfor. I tillegg til forståelse for hva man kan forvente av yngre barn, får barna erfaringer med å delta i samtaler med flere barn.

Det finnes også eksempler på mediering der voksnes fortolkninger av barns handlinger ikke synes å være basert på samme velvillighet. Når perspektivet endres, og henvendelsene rettes mot barna som utfører handlinger som kan få konsekvenser for andre, synliggjør de voksne hva handlingenes adressater ikke ønsker. Formuleringer som går igjen i materialet er: «Han/hun vil ikke det». Det er ikke initiativtakernes gode intensjoner som vektlegges, men adressatenes grenser. Implisitt i medieringen ligger oppfordringer til opphør av handlingene. Kort sagt ser det ut til at medieringen er positiv når den formidles til barn som er mål for andre barns handlinger, mens korreksjoner formidles til barna som utfører, eller skal til å utføre, handlinger som kan være til ubehag eller sjenanse for andre barn.

Individorientert synliggjøring av intensjoner og ønsker synes å ha en informativ funksjon der andres gode intensjoner og fravær av onde hensikter formidles, eller som informasjon om hva andre barn ikke ønsker. Medieringen kan bidra til å utfylle og supplere barnas handlingsrettede kommunikasjon. Barna i mitt utvalg synes å være klar over handlingens retning. De ser også ut til å forstå *at* andre har intensjoner, men ikke *hva* intensjonene innebærer.

Selv om det finnes en del eksempler på mer indirekte mediering i form av identifiserende holdepunkter, er den individorienterte synliggjøringen av intensjoner og ønsker i stor grad direkte (jf. File, 1993, 1994). Når det stilles spørsmål, er spørsmålene stort sett lukkede, hvis det da ikke dreier seg om å velge sanger. Barna som er mål for andres handlinger, oppfordres ikke til å uttrykke hva de ønsker. Samtidig oppmuntres ikke barna som utfører handlingene til å uttrykke sine intensjoner. Dette kan også sees i sammenheng med varigheten av samhandlingene. De er stort sett kortvarige kommentarer i forbifarten (jf. Girolametto et al., 2004; Singer et al., 2014) heller enn utdypende resonanser sammen med barna. Det innebærer at barna får begrensede muligheter til å delta i refleksjoner som kan bidra til forståelse for de etiske prinsippene som ligger til grunn for at man ikke skal

utføre handlinger som andre ikke aksepterer. Johanssons (2002a) understreker at voksne overfor småbarn i barnehager i liten grad belyser etiske dilemmaer i spillet mellom barna. Det påpekes at det er tidkrevende medieringsprosesser (Kemple et al., 1997).

At småbarn deltar i resonanser som belyser intensjoner, finnes det noen få eksempler på i denne delen av materialet. Et eksempel er samtalen om den knuste tallerkenen (eksempel 7.1). Både barn og voksne deltar i samtalen. Barna får muligheter til å artikulere sine oppfatninger om hendelsen som kan bidra til deres forståelse. Utover dette ser medieringen ut til å være rettet mot å avverge eller harmonisere ubehagelige situasjoner.

7.2.2 Gruppeorientert synliggjøring av intensjoner og ønsker

I gruppeorientert synliggjøring av intensjoner og ønsker henviser medieringen til divergenser mellom ulike barns ønsker og intensjoner og hvordan barna kan bidra til, eller hindre, realisering av andres intensjoner og ønsker.

I den gruppeorienterte medieringen rettes oppmerksomheten mot at barnas handlinger kan medføre at andre barn ikke får realisert sine intensjoner og ønsker. Ofte reagerer ikke de barna som kanskje får forpurret gjennomføringen av sine aktiviteter. Det er de voksne som reagerer på vegne av dem. Et eksempel er en jente som uten å spørre et annet barn, bytter klosser med han. En voksen sier da: «Ja, du bytta du. Tror du det er greit for Jonas?». Jenta blir deretter bedt om å levere klossen tilbake. Når en jente begynner å rydde bort leketøy som noen andre barn leker med, påpeker en voksen at hun tror de andre barna muligens vil fortsette leken, og at hennes rydding vil ødelegge deres ønske om å fortsette leken. I det videre forløpet blir jenta bedt om å spørre barna om de vil fortsette leken. I disse episodene veksles det mellom mer indirekte og mer direkte tilnærminger, men retter også fokus mot andre barns opplevelser. Medieringen starter med identifiserende holdepunkter som til en viss grad gir barna muligheter til selv å finne løsninger, men går ganske raskt over til direkte mediering der de voksne forteller barna hva de skal gjøre. Den ene jenta blir fortalt at hun skal levere klossen tilbake¹, og den andre at hun skal spørre de andre barna om de vil fortsette å leke. At barna blir bedt om å spørre andre barn hva de opplever er sjelden. I mange tilfeller vil det være en mer indirekte form for mediering. De voksne overlater til barna å gjennomføre anvisningene.

I eksemplene ovenfor reagerer ikke barna på andre barns mulige hindringer av realiseringen av deres ønsker og intensjoner. Andre ganger medfører ulike intensjoner og ønsker uoverensstemmelser mellom barna:

Eksempel 7.2

Barna sitter rundt bordet og venter på maten sammen med to voksne. Elin 2;11 år og Sissel 2;10 år sitter ved siden av hverandre. Sissel legger hånden sin på bordet foran dem, men slik at den kommer ganske nær Elin, mens hun smiler til henne. Elin protesterer og skyver hånden hennes bort. Dette gjentar seg flere ganger og hver gang sier Assistent 1 at Elin ikke

¹ Utsagnet er plassert under regulering av eiendomsforhold.

vil at Sissel skal legge hånden nær henne. Etter stund glir Sissel ned fra stolen sin og blir liggende gråtende på gulvet til barnehagelæreren løfter henne opp på stolen.

Barnehagelærer: en annen gang er det du som ikke har lyst til at Elin ikke skal noe med deg. Det hender også at du ikke vil noe Elin +... Elin vil.

[Førskolelærer skyver stolen med Sissel på inntil bordet, går bort og setter seg på sin plass.

De voksne begynner å smøre brødsiver til barna]

Sissel inviterer Elin til felles lek, men blir avvist, og ender opp med å ligge gråtende på gulvet. Barnehagelæreren forklarer at det ikke alltid er slik at man vil det samme.

Dette er en uoverensstemmelse mellom to barn som har ulike ønsker. Et barn tar initiativ til en lek med et annet barn, og blir lei seg når det andre barnet avviser henne.

Barnehagelærerens mediering retter seg mot sentrale relasjonstemaer som at felles lek og samspill bygger på enighet om å delta og at man ikke alltid vil det samme. Forklaringene kan sees som mer indirekte tilnærminger ettersom den voksnes mediering består av identifiserende holdepunkter som kan bidra til barnets forståelse. Selv om to barn har vært involvert i situasjonen, henvender den voksne seg kun til det ene barnet. Hun prøver heller ikke å involvere det andre barnet. Likevel regnes medieringen som gruppeorientert fordi innholdet viser til sammenhenger mellom barnas ulike intensjoner og ønsker.

Under måltidene henviser gruppeorientert synliggjøring av intensjoner og ønsker også til gruppen som fellesskap der den enkeltes handlinger kan ha betydning for fellesskapet. Det hender at barn med henvisning til andre barns ønsker, blir pålagt restriksjoner. Etter at flere barn gjentatte ganger har gitt uttrykk for at de ikke vil at en gutt skal rope, sier en voksen: «Men vi vil ikke at Andrew skal rope» (eksempel 9.10). Ellers hender det at voksne spør barn om de kan dele mat fordi andre har lyst til å smake.

Sammenlignet med individorientert synliggjøring av intensjoner og ønsker synes den gruppeorienterte mediering i noe større grad å gi rom for barnas egne resonanser gjennom forklaringer og identifiserende holdepunkter. I tillegg er medieringen i større grad deler av samhandlingsprosesser som går utover enkeltkommentarer. Det kan bidra til barnas refleksjoner omkring egne handlingers konsekvenser for andre (jf. Johansson, 2002a). På den andre siden presenterer ofte de voksne løsninger så raskt at barna i liten grad får tid til å finne egne løsninger.

7.3 Underkategori 2: Synliggjøring av opplevelser

Når voksne synliggjør barns opplevelser overfor andre barn, omfatter det utsagn og handlinger der barns tilstand, følelser og preferanser vektlegges. Disse opplevelsedimensjonene knyttes i litteraturen til følelser (se for eksempel Dunn et al., 1987; Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Noen utsagn der voksne synliggjør andre barns opplevelser er plassert under området regulering fordi endring av barns handlinger synes å være hovedbudskapet i de voksnes mediering: «Ikke ta lekene hans for da blir han lei seg».

Synliggjøring av opplevelser er den underkategorien som har lavest forekomst i innholdsområdet synliggjøring. Underkategorien utgjør kun omtrent halvannen prosent av

den registrerte medieringen. Også andre undersøkelser finner at voksne sjelden kommenterer barns følelser og intensjoner overfor andre barn (Williams et al., 2010).

Synliggjøring av opplevelser forekommer noe oftere under måltider sammenlignet med frilek. Både under måltider og i frilek er det få gruppeorienterte tilnærminger.

	Individ	Gruppe
Frilek*	12	1
Måltid	18	4
Totalt	30	5

*1 utsagn/handling er ikke kategoriserbart.

Tabell 7.2 Synliggjøring av opplevelser fordelt etter samhandlingsorientering.

7.3.1 Individorientert synliggjøring av opplevelser

Individorientert synliggjøring av opplevelser, kan i all hovedsak deles i to deler. Den første er synliggjøring av emosjonelle tilstander som for eksempel glede, følelser for andre, tristhet, sinne og frykt. Den andre delen kan betegnes som uttrykk for fysiologiske tilstander (jf. Dunn et al., 1987) som smerte, tretthet og preferanser når det gjelder mat. Slik Dunn og medarbeidere bruker disse klassifiseringene, omfattes de av emosjonsbegrepet.

Den individorienterte synliggjøringen av barn som gir uttrykk for emosjonelle tilstander, er med ett unntak knyttet til det som kan betegnes som negative temaer (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Utgangspunktet for medieringen er barn som gråter, gir uttrykk for at de ikke har det bra eller trekker seg tilbake. Noen ganger settes det ord på følelsetilstandene. De voksne uttrykker at noe er skremmende eller at barna er sinte eller redde. Andre ganger består synliggjøringen av forklaringer knyttet til bakenforliggende årsaker. Da vises det ikke til barns følelsetilstander, men til årsakene til at barna gråter eller er lei seg. Disse knyttes til fysiologiske tilstander som tretthet eller dårlig form, eller at barna nettopp har kommet til barnehagen. Det er også eksempler på at både følelsetilstander og bakenforliggende årsaker, artikuleres: «Hun ble så lei seg så jeg tror at Janne er litt trøtt i dag», forklarer en voksen etter at et barn har spurt hvorfor Janne gråter. Gjennomgående synes voksnes synliggjøring av opplevelser å forsøke å skape forståelse hos barna for andre barns opplevelser.

I all hovedsak er individorientert synliggjøring av opplevelser preget av direkte tilnærminger. Oftest forklarer voksne hva barn føler eller årsaker til at barna gir uttrykk for noe uten å spørre barna selv eller oppfordre barna som spør om å undersøke eller reflektere over andre barns opplevelser. Imidlertid er det to eksempler på at voksne stiller åpne spørsmål til barna. I det ene eksemplet spør en voksen et barn hvorfor hun gråter. Jenta svarer at det ikke er lov å dytte. I det andre eksemplet tar et barn initiativ til å snakke om hvorfor et annet barn gråter:

Eksempel 7.3

Assistent 3 trøster Alex 1;5 år som gråter. Emil 3;0 år går bort til dem.

Emil: meg slo han ikke.
[Axel slutter å gråter]

Assistent 3: hvorfor skriker Axel da?
Emil: ehh han # han datt # han datt på rumpa si.
[Alex går ut av rommet. Emil begynner å løpe med noen andre barn]
Emil tar initiativet til å snakke om hva som ikke er grunnen til at Alex gråter. Det følges opp av et spørsmål fra den voksne om hvorfor han gråter. Samtalen opphører etter at Emil har gitt sin forklaring.

De to eksemplene illustrerer barnas kapasitet til å ta del i samhandlinger omkring følelsetilstander. Barna svarer relevant på åpne spørsmål, uttrykker egne opplevelser og forklarer egne og andres følelsetilstander. Samtalene knyttet til følelser, som i mine eksempler dreier seg om dytting og slåing som kan knyttes til etiske aspekter i samspill mellom barna, er ofte kortvarige og følges ikke opp. Også Johansson (2002a) finner at samtaler om etiske spørsmål er kortvarige og lite utdypende.

Synliggjøringen av enkeltbarns emosjonelle tilstander bygger på velvillige fortolkninger i likhet med innholdet i voksnes synliggjøring av intensjoner og ønsker. Gjennom forklaringer formidles forståelse for hvorfor barn gråter eller viser andre tegn på misnøye. Forklaringene kan bidra til å vekke gjenkjennelse, opplevelse av likhet og empati hos barna som er vitne til andre barns tilbaketrekking, gråt eller andre reaksjoner (jf. de Haan & Singer, 2001; Rosenthal & Gatt, 2010). Når voksne viser forståelse for barns opplevelser, angir de også normer overfor gruppen for hvordan omsorg praktiseres (jf. Rosenthal & Gatt, 2010).

I materialet finnes det kun ett eksempel på at innholdet i de voksnes forklaringer ikke bygger på velvillige fortolkninger:

Eksempel 7.4

Mange barn er involvert i en lek der barna kryper gjennom en tunell av stoff. Tunellen er så smal at to barn ikke kan passere hverandre inni den. En voksen bestemmer derfor at den ene enden av tunellen er inngang og den andre er utgang. Åse 2;5 år blir gjentatte ganger irettesatt av den voksne fordi hun prøver å krype inn i tunellen gjennom utgangen.

Assistent 1: <du kan sitte der> [<]. [løfter opp Åse igjen og plasserer henne på en stol rett ved tunnelen. Assistent 1 går bort til tunnelen ordner noe med den, og blir stående med ryggen til Åse]
[Åse gråter voldsomt. Solveig går bort til Åse og stryker henne trøstende over kinnet. Assistent 1 går bort til dem og tar rundt Solveig og drar henne bort fra Åse og mot seg selv].

Assistent 1: det er greit jaa det går greit. [veldig lavt]
[Åse gråter fortsatt høyt]

Assistent 1: Åse gråter for ingenting. [Solveig løsner seg fra Assistent 1's grep og går mot tunnelen]

Assistenten plasserer Åse på en stol fordi hun stadig prøver å krype inn i tunellen fra utgangssiden. Åse blir sittende å gråte. Solveig går bort til henne og trøster henne. Assistenten tar Solveig bort fra Åse. Deretter sier hun at Åse gråter for ingenting.

I dette eksemplet viser synliggjøringen av jentas opplevelse tilbake til jentas forsøk på å krype inn i en tunell gjennom tunellens utgang. Jentas opplevelse underkjennes gjennom at den voksne uttrykker at hun ikke har grunn til å gråte. Underkjenningen forsterkes av at hun fysisk fører bort barnet som prøver å trøste den gråtende jenta og dermed forhindrer et barns empatiske handling overfor et annet barn. Tilnærmingene er direkte ettersom de ikke skaper rom for barnas egne definisjoner og løsninger. I litteraturen finnes det indikasjoner på at voksne både kan hindre og bidra til at barn utøver empatiske eller prososiale handlinger overfor andre barn (se for eksempel Ahn, 2005b; Johansson, 2002a).

Synliggjøring av barns opplevelser knyttet til fysiologiske tilstander forekommer stort sett under måltider. To temaer dominerer; hva barna liker å spise og tretthet. De voksne spør barna om maten er god, eller om de liker fisk og lignende. Tretthetsforklaringene er gjerne direkte knyttet til at barn som har forlatt spisebordet skal sove og er i disse tilfellene ikke forbundet med negative temaer, men med fysisk tretthet i seg selv. Begge temaene ser ut til å engasjere barna noe som kan henge sammen med gjenkjennelse og opplevelser av likhet. Medieringen er i hovedsak direkte og består av lukkede spørsmål og lite utdypende forklaringer.

7.3.2 Gruppeorientert synliggjøring av opplevelser

Gruppeorientert synliggjøring av opplevelser forekommer kun fem ganger, og fire av disse er under måltider. Alle er henvisninger til emosjonelle tilstander. I motsetning til individorientert synliggjøring av opplevelser er alle henvisningene til emosjonelle tilstander knyttet til det som betegnes som positive emosjoner (Dunn, Brown & Beardsall, 1991).

Den sparsomme forekomsten gir ikke grunnlag for å si noe om tendenser. Hvis noe skal trekkes frem, er det at det kollektive; det barn har felles, er det eneste temaet som forekommer mer enn en gang innenfor denne underkategorien. Voksnes påpeker at barn opplever noe likt. Under et måltid dreier det seg om at barn har like preferanser når det gjelder mat. I en frileksituasjon der to barn vil være bjørn i leken «Bjørnen sover», understrekes ikke interessekonflikten. I stedet påpeker en voksen at begge barna synes det er morsomt å være bjørn. Barna viser til seg selv som enkeltpersoner, mens de voksne artikulerer, på grunnlag av barnas ytringer, at de liker å spise og gjøre det samme. Opplevelser av likhet er tidlige uttrykk for fellesskap og sees som byggesteiner i utvikling av tilhørighet og fellesskap i grupper (de Haan & Singer, 2001). Artikulering av det barna har felles, kan støtte opp under fellesskapet mellom barna.

Barns følelser for andre barn er i materialet som helhet lite artikulert med ett unntak. En toåring viser tydelig at han er begeistret for en jente i gruppen. Barnehagelæreren sier litt ertende at det ser ut til at han liker jenta godt. Gutten ser beskjemet ut og svarer nei. Implisitt tematiseres det at barnet ikke har den samme relasjonen til alle barna (jf. Greve, 2007; Hännikäinen, 2001). Barnehagelærerens ertende tonefall og at gutten virker beskjemet, gjør at denne episoden kan minne om det som i samisk barneoppdragelse betegnes som nárrideapmi. Det innebærer at voksne erter barn; gjerne knyttet til temaet kjæresten. Denne sosiale omgangsformen sees som en forberedelse til å mestre sosiale

væremåter (Balto, 1997, s. 89). Selv om barnehagelæreren anerkjenner spesielle relasjoner innenfor gruppen, lærer kanskje gutten hva eksponering av følelser for andre kan medføre.

Også i den gruppeorienterte synliggjøringen av opplevelser er det de voksne som kommenterer og spør, uten at barna i stor grad trekkes inn. Medieringen fremstår som direkte.

7.4 Underkategori 3: Synliggjøring gjennom oppmerksomhet

Synliggjøring gjennom oppmerksomhet er den videste underkategorien innenfor innholdsområdet synliggjøring. Den omfatter utsagn og handlinger der voksne bidrar til å rette oppmerksomheten mot et eller flere barn i gruppen, både tilstedeværende og fraværende barn. Det kan dreie seg om hilsminger, personlige særtrekk og egenskaper ved barna, familie og familierelasjoner og barnas aktiviteter og handlinger, mat, leker eller andre gjenstander.

Synliggjøring gjennom oppmerksomhet er den underkategorien som forekommer oftest innenfor området synliggjøring. Tendensen går i samme retning som Williams og medarbeideres (2010) resultater. Generell kommunikasjon om andre barn sammen med kommunikasjon om barnas gjenstander og klær forekommer ofte i småbarnsgrupper.

Synliggjøring gjennom oppmerksomhet forekommer både i frilek og måltider. Forekomsten er høyest under måltider. I hovedsak er medieringen individorientert.

	Individ	Gruppe
Frilek*	119	13
Måltid**	213	18
Totalt	332	31

*8 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

**12 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 7.3 Synliggjøring gjennom oppmerksomhet fordelt etter samhandlingsorientering.

7.4.1 Individorientert synliggjøring gjennom oppmerksomhet

Individorientert synliggjøring gjennom oppmerksomhet omfatter et tematisk vidt spekter. Innholdet kan sorteres under tre hovedtemaer. Det første er kommentarer om tilstedeværelse. Det andre er rettet mot barnas handlinger, gjenstander og klær. Det tredje temaet er kommunikasjon om spesielle begivenheter og personlig forhold.

Kommentarer om tilstedeværelse forekommer først og fremst i forbindelse med ankomst om morgenen og navnelek rundt bordet. Synliggjøringen av de nyankomne starter gjerne før barna har kommet inn på avdelingen. De voksne, eller noen av barna, ser kanskje barna på gårdsplassen eller de hører dem i garderoben. «Er det Marit?» sier en voksen når det høres lyder fra garderoben, og så fortsetter hun: «Det høres ut som Marit kommer». Medieringen er preget av at de voksne benevner barna som kommer med navn: «Hei, der kommer Iris og mamma». Noen ganger stiller de voksne spørsmål om hvem som kommer: «Er det Kent som kommer?». Henvendelsene er ofte både rettet mot barna som er på vei inn og barna som allerede er tilstede. Sjelden formuleres spørsmålene som åpne spørsmål. Selv om de voksne,

og barna er oppmerksomme på de nyankomne, er det sjelden at voksne og barn går ut i garderoben for å møte dem slik som Løkken (2004a) rapporterer.

En stor del av synliggjøring gjennom oppmerksomhet kommer til uttrykk gjennom at barn eller voksne i tur og orden sier barnas navn. Det skjer gjerne under måltider. Samtalene fremstår som en lek med et relativt fast, rutinisert handlingsforløp. Noen ganger tar barna initiativet til navnelekene, mens andre ganger kommer initiativene fra de voksne. Barna kan ta initiativ ved å se på eller peke på et av barna. De voksne følger dette opp ved å spørre: «Ja, hvem er det?» eller ved å si navnet på barnet. Medieringen synes å variere noe avhengig av om henvendelsene går til yngre eller eldre barn i gruppen. Den er mer direkte når den rettes mot de yngste barna, og mer indirekte når de rettes mot de eldste barna. Medieringen ser derfor ut til å være tilpasset barnas alder. Hvis de yngste barna ikke svarer, svarer gjerne de voksne. Det kan sees som samtalestøtte til små barn med begrenset verbalspråk (Snow, 1972). Navnelekene består i liten grad av utdypinger. Det kan ligge i lekens natur, men leken kunne også vært utvidet til at barna sa noe mer om seg selv eller andre.

Navnelekene, særlig når alle barna blir tatt med, kan fungere som en manifestering av hvem som er en del av gruppen. Synliggjøringen kan ha betydning for relasjonene mellom barna og opplevelser av tilhørighet. I mitt materiale er det kun de tilstedeværende barna som nevnes med navn i disse lekene. De fraværende barna nevnes ikke. Samtaler om fraværende barn kunne vært en understreking av deres plass i gruppen og skapt forventninger om deres tilbakekomst. Andre barns forventninger til fraværende barns tilbakekomst kan underlette tilbakekomster som kan være vanskelig for småbarn. Samtidig kan understreking av de fraværende barnas plass i gruppen bidra til å skape opplevelse av kontinuitet og stabilitet i gruppen (van Oers & Hännikäinen, 2001). Når fraværende barn nevnes, er det om ettermiddagen etter at de har gått hjem. Det skjer gjerne på forespørsel fra barna som fortsatt er i barnehagen.

Det andre temaet i voksnes mediering innenfor individorientert synliggjøring gjennom oppmerksomhet er knyttet til oppmerksomhet mot enkeltbarns objekter, klær, hendelser og handlinger. Det henvises både til det som skjer, eller er til stede i øyeblikket, og til fraværende objekter og hendelser i fortid og i fremtid.

I nåtid retter medieringen oppmerksomheten mot leketøy barna holder på med som biler, kopper og klosser. Det hender også at barnas klær nevnes; sokker, sko og gensere med bilder på. Noen ganger er synliggjøringen korte kommentarer, mens andre ganger er den deler av samtaler. Medieringen omfatter også barnas lekehandling. Noen ganger er det konkrete kommentarer: «Der kommer Sivert med kopper.» Andre ganger er medieringen knyttet til lekens liksomperspektiver som når en voksen beundrende sier til en gutt: «Er det bjørnen over alle bjørner?». Voksnes uttrykte beundring korresponderer med småbarns tendens til å uttrykke fellesskap gjennom komplimenter (de Haan & Singer, 2001).

Fremtidige hendelser som kommenteres i form av synliggjøring gjennom oppmerksomhet forekommer ofte i tilknytning til at barn blir tatt ut av fellesrommet for å sove: «Ja, nå skal Stein sove», kommenterer de voksne. Denne synliggjøringen har sannsynligvis flere funksjoner. Samtidig som oppmerksomheten rettes mot enkeltbarn, forberedes barna på neste trinn i barnehagens dagsrytme. Noen ganger understrekes det at rutinene er like for barna i gruppen gjennom oppramsing av hvem som skal sove.

Det spesielle, det som er særegent for det enkelte barn, synliggjøres oftere enn det alminnelige. For eksempel kan det dreie seg enkeltbarns objekter eller opplevelser. Særlig er det karakteristisk for synliggjøring gjennom oppmerksomhet under måltider. Samtaler ledes mot objekter barna har hjemme: «Ja, du har gravmaskin hjemme» eller hendelser og handlinger i fortid utenfor barnehagen: «Har du sett Gråtass på teater?».

Det tredje temaet innenfor individorientert synliggjøring gjennom oppmerksomhet handler om spesielle begivenheter, alder og familie. Disse temaene opptrer hyppig i materialet. Fødselsdager er en spesielt viktig begivenhet. De feires i barnehagene og barn som har fødselsdag nyter spesielle privilegier. At et barn blir spesielt fremhevet, kan være vanskelig for de andre barna å akseptere:

Eksempel 7.5

Barnehagelæreren og barna sitter ved bordet og spiser frokost. De snakker om at Anna 2;0 år har bursdag og at hun skal ha krone på og gå først i bursdagstoget. Andrew 2;7 år protesterer. Barnehagelæreren forklarer at det er Anna som skal ha krone siden hun har bursdag og støttes av Janne 2;4 år.

Janne: du får ik +... du får ik +... du får ikke lov å ha krone [ser mot Andrew]
Barnehagelærer: nei Andrew skal ikke ha krone i dag.
Barnehagelærer: Andrew hadde krone når du hadde bursdag.
Barnehagelærer: det er lenge siden Andrew +/.
Andrew: vil ha krone.
Barnehagelærer: har du lyst til å ha krone i dag?
Barnehagelærer: det går ikke Andrew for det er Anna som skal ha krone i dag vet du.
Janne: du får +... du får ikke +... du får ikke +... du får ikke gå først
Barnehagelærer: nei # det er Anna som skal gå først som har bursdag.
Andrew: jeg går først. [oppfatter det som viljeutsagn – jeg vil gå først]
Barnehagelærer: du går først?
Barnehagelærer: /nei #
Barnehagelærer: men vi kan se i permen din.
Barnehagelærer: kanskje det er bilder av deg når du har bursdag # når du har krone # når du går først i bursdagstoget.

Samtalen her dreier seg om Andrews ønske om å overta bursdagsprivilegiene.

Barnehagelæreren stadfester at det er Anna som har bursdag, men også at Andrew har hatt bursdag og da var det han som hadde krone og gikk først i toget.

I denne sekvensen synliggjøres både Anna som har fødselsdag, og Andrew som gjerne vil være den som nyter bursdagsprivilegiene. Barnehagelæreren understreker at alle barna har bursdag, men i dag er det Anna. Flere av barna involverer seg i samtalen og i utdraget av denne sekvensen er det Janne som sier at Andrew ikke får gå først i toget. Barnehagelæreren viser frem bilder fra Andrews fødselsdag for å understreke at hans tur kommer. Etter at de har snakket om når på året andre barn i gruppen har fødselsdag, tematiseres årstider og om det er kaldt ute. Lignende diskusjoner oppstår i barnehagene omkring ordensbarn og barn som er med på tilberedelser til måltider osv.

En betydelig del av synliggjøringen handler om personlige forhold blant annet samtaler om familie som synliggjør at barna har et liv utenfor barnehagen. Grøver Aukrust (1995, s. 158) betegner dette som samtaler om de fraværende. I forbindelse med ankomst benevnes gjerne ikke bare barna som kommer ved navn, men også familiemedlemmer; både de som kommer sammen med barna, og andre som ikke er til stede. Samtaler om familier foregår ofte under måltider. I flere av barnehagene henger bilder av barna og deres familier på veggene ved spisebordet. Samtalene om barnas familier under måltider er ofte lengre enn de mer kortvarige kommentarene når barna ankommer barnehagen. Familiesamtalene synliggjør både forskjeller og likheter mellom barna. De har mammaer og pappaer, noen har søsken og noen har tanter og onkler. Selv om medieringen inneholder noe indirekte mediering i form av åpne spørsmål, er også synliggjøring gjennom oppmerksomhet, i stor grad direkte. Hovedvekten av åpne spørsmål er i forbindelse med navnelekene når de voksne spør: «Hvem er det?»

7.4.2 Gruppeorientert synliggjøring gjennom oppmerksomhet

Gruppeorientert synliggjøring gjennom oppmerksomhet forekommer langt sjeldnere enn individorientert. Innholdet i synliggjøringen er stort sett knyttet til to temaer; betydningen av enkeltbarns handlinger for andre barn eller gruppen, og spørsmål om hva barna spiser der problemstillinger knyttet til mat som barna har med seg hjemmefra, dukker opp.

Når oppmerksomhet rettes mot enkeltbarns handlinger, tematiseres ofte at barna kan lære noe av andre barn. Det forekommer særlig i motorisk lek som å skli eller stupe kråke: «Skal du stupe kråke som Sivert? Gå helt rundt?». De voksne viser til hva noen barn gjør og oppfordrer andre barn til å gjøre det samme. Også enkeltbarns betydning for gruppen kan fremheves som for eksempel når en voksen begeistret uttrykker: «Det er godt vi har deg» etter at en jente har greid å dele en lekeavocado. For barna som deltar i leken, både hun som berømmes og de andre som er til stede, understrekes det at enkeltbarn kan bidra med noe som tjener andre barn eller gruppen.

Under måltider er maten, særlig den barna bringer med seg hjemmefra, ofte tema. At mat engasjerer barna kom også frem i synliggjøring av opplevelse. Synliggjøringen gjennom oppmerksomhet handler om at barna har likt eller forskjellig pålegg, og ikke minst, hvem som har med seg yoghurt. Barna synes å akseptere at de har ulikt pålegg, men at noen har yoghurt og andre ikke, ser ut til å være vanskelig for dem. De ber om å få sin yoghurt og får ofte som svar at de ikke har med seg yoghurt: «Det var ... Janne som hadde med seg ... du

hadde ikke noe yoghurt i dag. Du hadde med deg brødskiye, du.» Yoghurtspørsmålet synes å engasjere barna samtidig som det kan skape dilemmaer for de voksne. Barna som virker overbeviste om at de har fått med seg yoghurt hjemmefra, får ofte knappe og unnvikende svar fra de voksne.

7.5 Diskusjon av mediering innenfor området synliggjøring

I diskusjonen skal to hovedpoeng fra analysene av voksnes mediering av synliggjøring, vektlegges. Det første er voksnes tendens til å gi kortfattede kommentarer om barns indre tilstander, altså intensjoner og følelser (underkategori 1 og 2). Tilnærmingene er i stor grad direkte og barnas egne bidrag er beskjedne. Det andre temaet er måltidenes potensial for barna til selv å synliggjøre seg eller bli synliggjort i gruppen. Utgangspunktet er ikke bare den relativt høye forekomsten av synliggjøring under måltider, men også at synliggjøring av barna i måltider synes å fremstå som kvalitativt forskjellig fra synliggjøring i frileksituasjoner.

	Individ	Gruppe
Frilek*	171	19
Måltid**	241	33
Totalt	412	52

*10 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

**13 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 7.4 Synliggjøring fordelt etter samhandlingsorientering samlet.

7.5.1 Velvillige fortolkninger i forbifarten

Voksnes synliggjøring av barns indre tilstander, altså synliggjøring av intensjoner og ønsker og synliggjøring av opplevelser, forekommer relativt sjelden i materialet. Det betyr ikke at synliggjøring av barns indre tilstander ikke er viktige deler av voksnes mediering. I tillegg til lav forekomst, preges synliggjøring av indre tilstander i stor grad av direkte tilnæringer som innebærer at barna i liten grad utfordres til å prestere utenfor sine aktuelle utviklingssoner. Felles for de to innholdsområdene som handler om barnas indre tilstander, er at barna i liten grad oppfordres til å uttrykke egne intensjoner, ønsker og opplevelser til andre barn. Oftest setter voksne, gjennom kortfattede kommentarer som det ikke dvels ved, ord på hva barn føler, ønsker eller har til hensikt uten at barna det gjelder har blitt konsultert eller flere barn har blitt involvert. Kommentarene er gjerne i forbifarten; «on the fly». Dette gjelder særlig den individorienterte medieringen. Dette står i kontrast til Ahn's (2005b) resultater fra en undersøkelse i barnehager der småbarn deltar i samtaler om følelser. Barna i hennes undersøkelse oppfordres til å snakke med hverandre og reflektere over sammenhenger mellom egne handlinger og andres opplevelser.

Direkte mediering i form av korte kommentarer kan være *forståelig* ut fra hvilke kontekster deler av synliggjøringen av indre tilstander forekommer i. Synliggjøring av intensjoner og ønsker forekommer ofte i situasjoner der barn nærmer seg andre barn og intensjonene bak handlingene er uklare. I slike situasjoner kan raske og klare reaksjoner avverge krenkelser og uoverensstemmelser. Individorientert synliggjøring av opplevelser er gjerne preget av synliggjøring av emosjoner som hos Dunn, Brown, & Beardsall (1991) sees som negative

tilstander. Barna uttrykker tristhet gjennom gråt. Gråtende barn trenger kanskje heller trøst enn å utfordres til selv å uttrykke hvordan de har det. I likhet med voksne i Ahn og Stifters (2006) undersøkelse trøster de voksne gjerne barn som er lei seg.

Knappe og direkte klargjøringer kan også være *fornuftig* når barna tar initiativer overfor andre barn uten at deres handlinger avstemmes i forhold til mottakeren, samtidig som mottakeren gir uttrykk for at de ikke tror barna har gode hensikter. Slike situasjoner må sees i sammenheng med småbarnas språklige begrensinger som innebærer at etablering av felles mening kan være en utfordring (jf. Brenner & Mueller, 1982; de Haan & Singer, 2003; Eckerman & Peterman, 2003; Singer, 2002). Selv om småbarn kan ha forståelse for at det ligger intensjoner bak andres handlinger (Tomasello, 1999; Tomasello et al., 2005, s. 56; Tomasello & Haberl, 2003), kan det se ut til at handlingers flertydighet medfører usikkerhet om hvilke intensjoner de andre barna har (jf. Hay et al., 2000; Zerwas et al., 2004). Med sine knappe og direkte forklaringer ser voksne ut til å hindre eller stanse situasjoner som kunne endt med krenkelser, uoverensstemmelser eller fortvilelse. Barna fortsetter sine aktiviteter uten langvarige avbrudd. Som nevnt i forrige kapittel, kan knapphet være funksjonell.

Som jeg har vært inne på er *velvillige fortolkninger* av enkeltbarns handlinger et kjennetegn ved voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner knyttet til barns indre tilstander (jf. Bae, 2004, s. 155). Ifølge Bae (2004, s. 155) er velvillige fortolkninger et kjennetegn ved romslige mønster i samspill mellom voksne og barn. Det innebærer blant annet overbærenhet overfor forkjærte handlinger (Bae, 2004, s. 155). I mitt materiale er velvillige fortolkninger særlig knyttet til enkeltbarns forkjærte handlinger overfor andre barn. De kommer til uttrykk gjennom at voksne vektlegger fravær av «onde» hensikter eller artikulere enkeltbarns gode intensjoner.

Å understreke fravær av «onde» hensikter eller understreke «gode intensjoner» kan ha doble funksjoner. For det første kan det bidra til tillit mellom barna. Resultatene fra en undersøkelse tyder på at småbarn som tror andre barn har ondsinnede hensikter med sine handlinger, ofte svarer med protester, tilbaketrekkning og fysiske angrep (Hay et al., 2000). For det andre kan understreking av gode intensjoner bidra til at barn som viser interesse for andre barn eller objektene deres, endrer sine handlinger slik at de passer med andres oppfatninger av dem. Meningsdannelse utvikles i samspill med andre (Stern, 1985, s. 170; Tronick & Beeghly, 2011). I meningsdannende prosesser er det muligheter for at barn tilskriver egne handlinger mening gjennom andres oppfattelse av dem, og også endrer sine handlinger slik at de er i overensstemmelse med de etablerte felles meningene. Det er derfor mulig at voksnes velvillige fortolkninger kan bidra til at barna endrer handlinger som kanskje i utgangspunktet enten ikke hadde en klar intensjon, eller ikke var vennligsinnede tilnærminger.

Det kan altså både være forståelig og fornuftig at voksne i strømmen av hverdagslivets mange hendelser, kommenterer barnas indre tilstander enten det dreier seg om intensjoner eller følelsetilstander uten at barna konsulteres. Likevel kan det problematiseres at de

voksne i mediering av barnas indre tilstander, sjelden tok i bruk mer indirekte tilnæringer. Det kunne bidratt til mer utdypende refleksjoner omkring indre tilstander der også barna var aktive deltakere.

De voksnes kommentarer om barnas indre tilstander bygger, selv om de er velvillige, på fortolkninger. Fortolkningene kan være i overensstemmelse med barnas intensjoner og opplevelser, men det er også mulig at de ikke er det. Dersom voksne misforstår og feiltolker barns intensjoner og følelsetilstander, kan det medføre at barna opplever at verbalspråket ikke er i overensstemmelse med deres indre opplevelser (Stern, 1985, s. 162). Elwick, Bradley og Sumsion (2012) problematiserer at voksne fortolker spedbarns opplevelser med utgangspunkt i barnas handlinger, gester osv. De legger vekt på at dersom barna ikke har tilstrekkelig verbalspråk til å bekrefte eller avkrefte hva de ønsker å uttrykke, er det vanskelig å få visshet om fortolkningene stemmer overens med barnas intensjoner. Dette angår en omfattende diskusjon som jeg ikke skal gå inn i her, nemlig diskusjonen om voksne kan forstå barns opplevelser fra barnas egne perspektiver (se for eksempel Elwick et al., 2012; Sommer, Hundeide & Pramling Samuelsson, 2010; Warming, 2011). I stedet skal oppmerksomheten rettes mot at de voksne sjelden undersøker om barna selv kan uttrykke hva de opplever eller hvilke intensjoner de har, samt at de så sjelden oppfordrer barn, eventuelt med voksen støtte, til å undersøke hva andre barn ønsker og opplever. Dermed bidrar mediering av jevnaldningsrelasjoner knyttet til indre tilstander i liten grad til samspill der flere barn deltar og flere barns perspektiver synliggjøres. Slike samspill ser ifølge Ahn (2005c) ut til å bidra til barns evne til å handtere vanskelige følelser.

Småbarns deltakelse i *resonerende samtaler* der relasjonelle aspekter ved barnas indre tilstander belyses, kan gi indikasjoner på hvilke muligheter barna får for å utvikle forståelse for egne og andres intensjoner og opplevelser (jf. Dunn et al., 1987; Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Taumoepeau & Ruffman, 2006, 2008). På tross av at småbarn i stor grad uttrykker seg gjennom kroppslige uttrykk (Singer, 2002; Smiley, 2001) og på tross av verbalspråkets begrensning (jf. Stern, 1985, s. 170), gir samtaler spesielle muligheter til utveksling av informasjon. Smiley (2001) finner at to- treåringers forståelse for egne og andres intensjoner har betydning for deres samspill med andre barn. Barn som har forståelse for intensjoner, bruker i større grad verbalt språk i tilnæringer til andre barn sammenlignet med barn som har mindre forståelse for intensjoner. De er også mindre fysisk påtrengende. Det gir seg utslag i at de i mindre grad tar andres leketøy osv. Ifølge Sommer (2005, s. 222) er barns samværskompetanse i relasjoner med jevnaldrende knyttet til om barna er i stand til å hevde egne intensjoner samtidig som de viser oppmerksomhet overfor andres.

Gjennom de direkte tilnærmingene i mitt materiale får barn få muligheter til å utvikle sin forståelse for indre tilstander og å sette ord på disse. De kortfattede kommentarene innebærer at informasjonen som utveksles er begrenset. Samtidig preges forklaringene av lav grad av kompleksitet både på grunn av deres enkelhet og fordi det ofte kun er de voksne som uttrykker seg.

Det kan stilles spørsmål ved om barn under tre er i stand til å delta i samtaler om indre tilstander. Forskningen tyder på det. Selv om det er individuelle forskjeller mellom barn, ser det ut til at også de yngste barna kan delta i slike samtaler (Ahn, 2005b, 2005c; Bretherton et al., 1986; Denham et al., 2013; Dunn et al., 1987; Katz, 2004; Smiley, 2001; Taumoepeau & Ruffman, 2006, 2008; Ødegaard, 2006).

I mitt materiale er det noen eksempler på samtaler om indre tilstander utover korte replikkvekslinger og noen eksempler på tilløp til slike samtaler. I tilløpene til samtaler som er presentert tidligere, kan en gråtende jente gi en adekvat og forståelig forklaring på hvorfor hun gråter gjennom svaret: «Ikke lov å dytte» (kapittel 7.3.1). Det samme gjør en gutt som tar initiativ til å snakke om hvorfor et annet barn gråter gjennom å understreke at han ikke har slått gutten. På spørsmål fra en voksen kan han også gi en plausibel forklaring på hva som har skjedd (eksempel 7.3). Selv om dette bare er tilløp til utdyping av indre tilstander, illustrerer eksemplene potensialet som ligger i å gi småbarn muligheter til å delta i resonerende samtaler. Gjennom å vise til hva som har skjedd, og hva som ikke har skjedd, gir barna forklaringer på egne og andre barns emosjonelle uttrykk og intensjoner. Slike forklaringer kan fungere som utgangspunkt for utvikling av samtaler som i eksempel 7.1 der en tallerken knuses. Den voksne og barna som er til stede, snakker om hendelsen. Sekvensen ender med en felles forståelse av hva som har skjedd. Dette kan sees som et eksempel på hvordan voksne og barn sammen kan etablere felles mening og forståelse gjennom samtaler som også bidrar til forståelse for andres intensjoner.

Manglende dveling og at voksne sjelden engasjerer seg i refleksjoner om indre tilstander sammen med barna, kan forklares og være fornuftig i noen situasjoner, men har også konsekvenser for barnas erfaringer og læring. Barnas divergerende og sammenfallende intensjoner og ønsker og deres betydning for hverandres følelsetilstander, går ofte ubemerket forbi. Voksnes mediering bidrar til et rimelig velfungerende dagligliv, men i dagliglivet er grunnelementer i relasjonene mellom barna og hvordan barna gjennom sine handlinger og væremåter berører hverandre, i liten grad tema. Det reduserer barnas muligheter for å kommunisere med hverandre om indre tilstander. De direkte tilnærmingene til barnas jevnaldringssamspill kan også føre til at voksnes fortolkninger av barnas handlinger og uttrykk blir rådende. Ettersom småbarnsalderen er en fase med tilegnelse av språk, kan upresise eller feilaktige fortolkninger ha betydning for barnas evne til selv å verbalisere egne og andres intensjoner, ønsker og emosjoner (Stern, 1985). De voksnes tilnærminger synes å være tilpasset barnas «logic-in-action» (Singer, 2002) og «intention-in-action» (Smiley, 2001) som barna til en viss grad mestrer, i stedet for å utfordre dem slik at de kan utvikle et større og mer nyansert repertoar som de kan bruke i samvær med jevnaldrende.

7.5.2 Måltider: En kontekst for synliggjøring

En antakelse i prosjektet har vært at frilek og måltider, på grunn av ulike funksjoner, skaper ulike forutsetninger for samspill mellom barna, og mellom voksne og barn. Som jeg var inne på i kapittel 5, utgjør synliggjøring nesten halvparten av den registrerte medieringen under måltider (se figur 5.3). Dette skiller synliggjøring fra innholdsområdene

lekeinvolvering og regulering. Analysene i dette kapitlet viser at det er underkategorien *synliggjøring gjennom oppmerksomhet* som bidrar til den høye forekomsten under måltider. Derfor vil jeg gå nærmere inn på noen muligheter og utfordringer i mediering knyttet til synliggjøring gjennom oppmerksomhet under måltider.

I alle barnehagene forekommer rutinisert synliggjøring under måltidene i form av ulike aktiviteter og leker. Alle barna har muligheter til å delta og forventes å delta kollektivt. Noen av lekene innebærer at barna i tur og orden får oppmerksomheten rettet mot seg. En av disse er navneleker. Brennan (2007) beskriver lignende leker i forbindelse med fordeling av barnas matpakker. Når barnas navn nevnes i tur og orden, synliggjøres barnas tilstedeværelse og den enkelte som en del av gruppen. Enkle og rutiniserte forløp medfører at alle barna, også de yngste småbarna, kan delta i lek som de ikke hadde mestret på egen hånd (jf. Corsaro, 2002, s. 173; Corsaro & Johannesen, 2007; Os & Eide, 2013; Singer, 2002).

Synliggjøringen kommer også til uttrykk gjennom samtaler. Innholdet i samtale er ofte knyttet til likheter og forskjeller mellom barna. Det som er likt kan fungere som en manifestasjon av fellesskap mellom barna (jf. de Haan & Singer, 2001; Mortlock, 2015), mens ulikheter kan være mer utfordrende for barna, og noen ganger også for de voksne. Barna sammenligner innholdet i matpakke. Når det dreier seg om «hverdagslige» matpakker, aksepterer de at innholdet varierer. Andre ulikheter ser ut til å være vanskeligere å akseptere. Det handler om det spesielle. At noen barn har med seg yoghurt, mens andre barn ikke har det, eller nyter privilegier knyttet til fødselsdager, borddekking og kjøkkentjeneste, vekker noen ganger protester og forsøk på forhandlinger hos barna. De voksne mediering er i de fleste tilfellene klar og tydelig samtidig som de utdypet sine synspunkter. Alle barn skal få feire fødselsdager og dekke bordet osv., men de må vente til det blir deres tur. Eksempel 7.5 viser hvordan barn og voksne engasjerer seg i diskusjonen når et barn utfordrer bursdagsprivilegier. Medieringen synliggjør forskjeller mellom barna, og barna utfordres til å akseptere at ikke alt er likt for alle alltid.

Området synliggjøring avdekker dilemmaer voksne står overfor under måltider knyttet til praktisering og formidling av normer og verdier i forbindelse med ulikheter mellom barna. Det handler spesielt om at noen barn, men ikke alle, har med seg yoghurt hjemmefra. I nesten alle barnehagene reagerer barna dette. Barnas spørsmål og deres påstander om at de også har med yoghurt, møtes med korte og unnvikende svar i motsetning til når barna reagerer på bursdagsprivilegier og kjøkkentjenester. De voksne reaksjoner står også i kontrast til de klare beskjedene barna får når barnehagene besørger maten; nemlig at alle har lik rett til maten og det som alle har lyst på, skal deles. Dette ser ut til å være vanskelig for barna å skjønne. Medieringen bidrar i liten grad til nye forståelser hos barna.

I frilek er innholdet i synliggjøring oftest knyttet til det som skjer i øyeblikket noe også Williams et al. (2010) finner. Imidlertid ser synliggjøring under måltider noen ganger ut til være kontekstualisert og går utover det som er her og nå. Å forholde seg til det som ikke er tilstede, kan være utfordrende i jevnaldringssamspill, men med støtte fra de voksne, deltar

barna i slike samtaler. Innholdet omhandler da særlig barnas familier, ting som barna har hjemme eller noe spesielt de har gjort utenfor barnehagen. Andre undersøkelser finner lignende tendenser (Cote, 2001; Gest et al., 2006)¹. Det kan medføre at barnas jevnaldningsrelasjoner også forankres i forhold utenfor barnehagen. De får kjennskap til likheter og ulikheter i hverandres liv utenfor barnehagene. Hva dette har å si for barnas jevnaldningsrelasjoner er uklart. Litteraturen som omhandler mediering av jevnaldningsrelasjoner er oftest knyttet til det som skjer innenfor barnehagekonteksten. Imidlertid understreker Hännikäinen og Munter (2018) betydningen av at også historier, fortellinger og barnas erfaringer utenfor barnehagen, inspirerer barnas felles lek og aktiviteter.

Forskjeller i mediering i frilek og måltider kommer frem i analyser av synliggjøring. Under måltider er det noen ganger langvarige samtaler med utgangspunkt i synliggjøring gjennom oppmerksomhet. I frilek er voksnes mediering innenfor underkategorien synliggjøring av intensjoner og ønsker, preget av kortvarig mediering for å avverge ubehagelige situasjoner mellom barna. Cote (2001) påpeker at måltider, sammenlignet med andre dagligdagse situasjoner i barnehager, er gode situasjoner for samtaler ettersom voksne da er fritatt fra å arbeide med pedagogiske målsettinger. Imidlertid kan det være forskjeller mellom amerikansk og norsk praksis. I norske barnehager som har en implisitt pedagogikk bygd på en sosialpedagogisk modell (Einarsdottir et al., 2015; OECD, 2006), skulle ikke måltidene stå i en særstilling sammenlignet med andre hverdagsituasjoner.

Selv om måltider innebærer muligheter for mediering av jevnaldningsrelasjoner, er det også noen utfordringer. Medieringen er, selv om fellesskapet understrekes, i stor grad individorientert. Videre er medieringen preget av direkte tilnærminger. Barns initiativer til synliggjøring av andre eller seg selv følges noen ganger opp av voksne og kan utvikle seg til lengre samtaler der flere barn deltar aktivt sammen med voksne. Andre ganger møtes barnas initiativer med korte bekræftelser, eventuelt med påfølgende påminnelse om at de må spise, eller korte unnvikende svar. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 9. Sjelden stilles åpne spørsmål utover at voksne peker på barn under navneleker og spør hvem det er. For de eldste småbarna er dette lite utfordrende. Det innebærer at det i måltidene ligger et potensial for å bidra til at flere barn inkluderes i samspillet og til utvikling av innholdet i samtalen.

Om alle barna blir synliggjort eller får muligheter til å synliggjøre seg selv overfor de andre barna i gruppen, er ikke tema for analysene i min undersøkelse. Jeg har likevel et inntrykk av at noen barn får mer oppmerksomhet gjennom medieringen, mens andre får mindre. At voksnes oppmerksomhet mellom barn i barnehager ikke er jevnt fordelt, er tematisert i andre undersøkelser (Hallam, Fouts, Bargreen & Caudle, 2009; Palludan, 2005). Ulik fordeling av voksnes oppmerksomhet mellom barna gjør seg også gjeldende i mediering av jevnaldningsrelasjoner. Det oppsummeres at yngre barn gjerne får mest oppmerksomhet (Howes & Clements, 1994; Martinsen & Nærland, 2009, s. 246). I mitt materiale ser det

¹ Barna i noen av undersøkelsene er tre år eller eldre.

heller ut til at synliggjøring under måltider i større grad er rettet mot toåringene enn ettåringene. Det kan henge sammen med at medieringen i stor grad er knyttet til samtaler.

Kapittel 8 Regulering

I dette kapitlet presenteres analysene av mediering innenfor det tredje innholdsområdet i undersøkelsen; regulering. Også i dette kapitlet vil analyser av henholdsvis individ- og gruppeorientert mediering bli presentert for hver av de tre underkategoriene innenfor området.

8.1 Innholdsområdet regulering av jevnaldringssamspill i korte trekk

Regulering omfatter utsagn og handlinger som er rettet mot endringer av barns handlinger dersom handlingene krenker andre barns rettigheter eller kan innebære fare for andre barn. Regulering kan forekomme i uoverensstemmelser mellom barna. Annen forskning undersøker også reguleringer av barns handlinger (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010). Det som betegnes som restriktiv involvering i jevnaldringsrelasjoner, synes til en viss grad å omfatte noe av det samme som regulering i min undersøkelse. Til forskjell fra en del andre undersøkelser, er innholdsområdet i min undersøkelse ikke direkte knyttet til uoverensstemmelser (se Chen, 2003; Chen et al., 2001; de Haan & Singer, 2003; Rourou et al., 2006; Singer & Hännikäinen, 2002). Innholdsområdet omfatter også situasjoner der barna ikke synes å reagere negativt eller med ubehag på andre barns handlinger, men hvor voksne likevel regulerer barnas handlinger.

Innholdsområdet *regulering* omfatter tre underkategorier; *regulering av eiendomsforhold*, *regulering av hensyn til andre barn* og *regulering av territorier*. De tilsvarer i stor grad som jeg var inne på i kapittel 3, Rourou, Singer, Bekkema og de Haans (2006) inndeling av områder for konflikter mellom barn i alderen to til fire år. Regulering utgjør nesten 30 prosent av medieringen (se tabell 5.1). Kun en liten del, i underkant av fem prosent, er registrert i forbindelse med måltider. Det kan henge sammen med at underkategoriene tematiserer spørsmål som er mer aktuelle i frilek enn i måltider. Innholdsområdet omfatter også uoverensstemmelser som oppstår oftere i frilek enn i måltider (Majorano et al., 2015).

Regulering av eiendomsforhold og regulering av hensyn til andre barn representerer hoveddelen av reguleringene, mens regulering av territorier forekommer sjeldnere. Det er i samsvar med fordelingen av konflikter mellom barn i undersøkelsen til Rourou et al. (2006)¹. Medieringen er hovedsakelig individorientert. I stor grad er involveringen direkte selv om det finnes unntak.

8.2 Underkategori 1: Regulering av eiendomsforhold

Regulering av eiendomsforhold er handlinger og utsagn der voksne bidrar til fordeling av leketøy eller andre gjenstander, og er særlig aktuell i situasjoner der to eller flere barn ønsker eller gjør krav på de samme gjenstandene. Regulering av eiendomsforhold omfatter

¹ Hos Rourou et al. (2006) er forekomsten knyttet til tema for konflikter og ikke voksnes mediering. Undersøkelsen har i tillegg en kategori for uoverensstemmelser om lekeinnhold.

også voksnes reaksjoner på at barn tar leker fra andre selv om barna som blir fratatt lekene, ikke reagerer, og at leketøyet er ujevnt fordelt mellom barna.

Regulering av eiendomsforhold utgjør 13 prosent av den totale medieringen. Den høye forekomsten kan henge sammen med at interesse for leketøy, og uoverensstemmelser om hvem som har rett til objekter, som beskrevet i kapittel 3, synes å være sentral i småbarns jevnaldringssamspill (Chen et al., 2001; Eckerman & Peterman, 2003; Hay, 2006; Hay & Ross, 1982; Johansson, 2002a; O'Brien et al., 1999; Rourou et al., 2006).

Hovedsakelig er regulering av eiendomsforhold individorientert. Regulering av eiendomsforhold forekommer nesten utelukkende i frilek.

	Individ	Gruppe
Frilek*	252	76
Måltid	3	1
Totalt	255	77

*7 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 8.1 Regulering av eiendomsforhold fordelt etter samhandlingsorientering.

8.2.1 Individorientert regulering av eiendomsforhold

Hovedtendensen i de individorienterte reguleringene av eiendomsforhold er at voksne, eksplisitt eller implisitt, stadfester eiendomsretten. Den som har en gjenstand, har rett til å beholde den. Medieringen forekommer både i uoverensstemmelser mellom barna om retten til leketøy, situasjoner der et eller flere barn protesterer eller gir tydelige uttrykk for misnøye og i situasjoner der barna ikke reagerer på at andre tar gjenstander fra dem. Medieringen er i hovedsak direkte ettersom barnas muligheter til å delta i resoneringer og bidra til løsninger, er begrensede (jf. File, 1993, 1994). Kun i liten grad problematiseres eiendomsretten.

Individorientert regulering av eiendomsforhold består gjerne av kortfattede reaksjoner med implisitte budskap om ikke å ta gjenstander andre barn har. Oftest rettes henvendelsene til barn som de voksne oppfatter overtredere regelen om eiendomsretten. De voksne sier barnas navn: «Kent, Kent», eller de ser på barna og uttrykker misnøye med deres handlinger: «Nei, vet du hva», «åhåhåhåhå», «slutt» eller «stopp». Kortfattede verbale eller non-verbale forbud tilsvarer det Singer og Hännikäinen (2002) betegner som enkle innvendinger.

Hevendelsene til barn som de voksne mener har tatt noe andre har rett på, retter noen få ganger oppmerksomheten mot den de voksne mener har retten til leketøyet: «Det er Elias sin bok». Dette skjer gjerne uten at den «rettmessige eieren» selv har reagert. Barna ser ut til å være innforstått med at den som har en gjenstand, har rett til å beholde den (jf. Johansson, 2002a; 2002b, s. 63). Det manifesterer seg gjennom at barna, etter voksnes stadfestelser av hvem som har retten på sin side, ofte raskt gir slipp på leketøyet:

Eksempel 8.1

Astrid 2;0 år tar puten Åse 2;5 år holder i. Begge drar i puten og roper «min» gjentatte ganger.

Assistent 1: Astrid # det var Åse som hadde den.

Astrid: miiin. [slipper puten]

Astrid slipper straks puten når assistenten stadfester eiendomsforholdet, selv om hun fortsatt roper «min».

Til tross for protester, gir Astrid straks slipp på puten. Det skjer også gjerne når voksnes mediering kommer til uttrykk som enkle innvendinger. Dersom barna ikke straks gir gjenstandene til den de voksne mener har retten på sin side, går medieringen over til enda mer direkte tilnærminger. De voksne foretar selv overleveringen. Også Sims, Hutchins og Taylor (1996) finner at voksnes tilstedeværelse og verbale utrop ofte er tilstrekkelig for å minne barna om regelen om at den som har leketøyet først, har rett til å beholde det.

Imidlertid kan prinsippet om eiendomsrett være problematisk. Barna legger fra seg gjenstander som deretter plukkes opp av andre. Har man da fortsatt retten til gjenstanden? Når andre barn tar gjenstanden, hender det at barna som har forlatt gjenstanden, krever retten til den. I stedet for å belyse normen bak regelen avgjør de voksne saken selv om det ikke er selvsagt ut fra prinsippet om førsteretten.

Løsningene i eiendomsspørsmål er, uten at de problematiseres, som oftest at et barn beholder gjenstanden det er uenighet om, mens de voksne fremskaffer alternative gjenstander til de andre barna. Ofte medfører det at uoverensstemmelser går over. Barna oppfordres ikke til å dele noe Johansson (2002a; 2002b, s. 63) også finner. Førsteretten ser dermed ut til å gå foran andre etiske normer som å dele (jf. Johansson, 2002a; 2002b, s. 63).

Til forskjell fra Johanssons (2002a) resultater er fordømmelser av barna sjeldne, selv om de forekommer: «Hvor mange menn har du egentlig, Sara? Du har en tendens til å ta hele ...», eller «Er det du som driver og tar her kanskje?» Når medieringen karakteriserer barna eller barnas handlinger som i disse eksemplene, vektlegges ikke konsekvensene handlingene kan ha for andre barn.

Resultatene fra analysene tyder på at spørsmål om eiendomsforhold behandles som individuelle spørsmål til tross for at flere barn alltid er involvert. Det samme påpekes også i annen forskning (Emilson, 2008; Johansson, 1999, s. 200; Sims et al., 1996). I mitt materiale kommer individfokus både til uttrykk i individuelle irettesettelser og individuelle løsninger.

Noen ganger består altså medieringen av enkle innvendinger. Andre ganger består den av identifiserende holdepunkter som i eksempel 8.1. Barna ser ut til å være kjent med normene for eiendomsforhold ettersom de umiddelbart reagerer med å rette seg etter de voksnes henstillinger. Mer indirekte tilnærminger enn identifiserende holdepunkter kunne gitt barna mer passende utfordringer. Kun unntaksvis inviteres barna til diskusjoner omkring problematiske sider ved fordelingen av gjenstander. Åpne spørsmål om hendelser er med få unntak fraværende i et ellers stort materiale. Sjelden oppfordres barna, hverken de «rettmessige eierne» eller de som har overskredet normen, til selv å uttrykke sine synspunkter og eventuelt bidra til løsninger. File (1993, 1994) understreker betydningen av kjennskap til barnas mestringsnivå for å kunne tilpasse medieringen slik at barnas læring

støttes. I spørsmål om eiendomsforhold ser det ut til at voksne tilpasser sin tilnærming til det barna allerede mestrer i stedet for å utfordre dem til å mestre utover deres aktuelle utviklingssoner.

8.2.2 Gruppeorientert regulering av eiendomsforhold

Gruppeorientert regulering av eiendomsforhold representerer en liten del av utsagn og handlinger som er plassert i denne underkategorien. Voksnes reaksjoner består til dels av enkle innvendinger hvor det understrekes hvem som har rett til gjenstander. Dette er direkte former for mediering. Disse tilsvarer de individorienterte reguleringene av eiendomsforhold, og vil ikke bli ytterligere utredet.

Gruppeorientert regulering av eiendomsforhold skiller seg fra individorientert regulering ved at barna i liten grad tilbys alternative gjenstander. I større grad oppmuntres barna til å gjøre noe sammen og til å dele gjenstandene. I likhet med den individorienterte medieringen er de voksnes tilnærminger oftest direkte. Barna blir i liten grad spurt om hva de ønsker og heller ikke involvert i å finne løsninger. Likevel kan mediering der barn får støtte til å leke sammen, både ivareta barnas sosiale interesser (jf. Brownell & Brown, 1992; Caplan et al., 1991; de Haan & Singer, 2003; Hay & Ross, 1982; Howes & Ritchie, 2002, s. 120) og gi barna muligheter til å mestre felles lek.

Analysene tyder på at dersom barnas jevnaldringssamspill skal utvikles til felles lek, kan barna trenge støtte i form av vedvarende oppfølginger. Det samme finner også Singer og Hännikäinen (2002) i sin undersøkelse av uoverensstemmelser om territoriale forhold.

Eksempel 8.2

Noen biler står på et bord. David 2;2 år klatrer opp på en stol og begynner å leke med dem. Stefan 2;2 år klatrer opp på stolen ved siden av han. Han gråter og vifter med armene.

Barnehagelærer: <oj oj oj> [<] [snur seg mot dem, snur seg litt bort og tilbake igjen]
[Stefan fortsetter å gråte, vifter med armene]

Barnehagelærer: har du lyst på bilene? kanskje dere kan ha bilene sammen? [Stefans gråt blir svakere. David slipper bilen han holder]

Barnehagelærer: Stefan kan ha den [gir noen biler til Stefan. David snur seg og ser ut i rommet]

Barnehagelærer: /David # han hadde også lyst til å se på det # sant?
[tar David i armen og fører flere ganger en bil i hans retning. Stefan skyver bilen tilbake i sin retning. Sutrer lavt]

Barnehagelærer: Kan David få lov å se på?

Stefan: min min min <min min> [>] min [pipende]

Barnehagelærer: <hm ## min>[<]? [ler svakt. Stefan fortsetter å gråte.

Barnehagelæreren står bak han og holder på Stefans skuldre og arm]

Barnehagelæreren forsøker å fordele bilene mellom guttene, men Stefan fortsetter å gråte og David ser ut til å miste interessen. Barnehagelæreren ler litt og blir stående bak Stefan.

I dette eksemplet er medieringen både individ- og gruppeorientert. Den er også direkte ettersom den voksne foreslår hvordan uoverensstemmelsen mellom guttene skal løses. Imidlertid er det også et eksempel på mer indirekte mediering gjennom et identifiserende holdepunkt hvor den voksne henleder oppmerksomheten mot sentrale aspekter i situasjonen: «Han hadde også lyst til å se på det». Dette kan også sees som en invitasjon til resonering rundt andre barns opplevelser. Når invitasjonen ikke når frem, fortsetter medieringen med mer direkte tilnærminger: «Kan David få lov til å se på?». Når barna ikke følger forslagene, trekker den voksne seg tilbake. Det kan være at barna ikke får tid til å svare, eller at barna trenger konkret hjelp til å leke sammen.

I en annen sekvens oppstår en lignende situasjon. To barn drar i en sprett-opp-leke med flere knapper, mens de gråter og slår hverandre. Også da foreslår en voksen at barna kan leke sammen, men hennes mediering går utover forslag om felles lek: «Dere kan ha den begge to. Ser dere det er så mange knapper her?» sier hun mens hun konkret viser barna hvordan de kan dele leketøyet. Etter en liten stund leker barna sammen. Medieringen i dette eksemplet er direkte, men barna som deltar har akkurat fylt ett år. Å dele leketøy og å koordinere handlinger til andre barns handlinger, er sannsynligvis en passende utfordring for så små barn. I denne sekvensen erfarer barna at leketøy kan deles og at leken kan fortsette i motsetning til barna i eksempel 8.2.

Invitasjoner til resoneringer i form av spørsmål om situasjonen og hva barna ønsker, forekommer oftere i de gruppeorienterte reguleringene av eiendomsforhold sammenlignet med de individorienterte. De voksne spør enten generelt hva som har skjedd når barn gråter, krangler eller gir uttrykk for misnøye, eller de kan spørre om hvem som hadde en gjenstand først. I stedet for å konstatere hva som er problemet og hvem som har rett, inviterer de voksne barna til å komme med sine synspunkter. Selv om de voksne ikke alltid venter på barnas svar, kan dette sees som mer indirekte innfallsvinkler. Imidlertid ser det ut til at invitasjoner til resoneringer, er sårbare for manglende oppfølging (jf. Rosenthal & Gatt, 2010).

Johansson (2002a) hevder at voksne prøver å unngå konflikter eller løse dem, heller enn å bidra til at barna oppdager verdier. I stor grad er dette i overensstemmelse med resultatene av mine analyser. I regulering av eiendomsforhold, også de gruppeorienterte, er forståelse for andres følelser og opplevelser lite artikulert. Eventuelle dilemmaer mellom å hevde sin rett til leker og objekter og å dele med andre, blir også i liten grad artikulert. Eiendomsretten, som har sterk gyldighet også utenfor barnehager, er en verdi som synes å veie tungt. Selv om det er innslag av indirekte tilnærminger, særlig i de gruppeorienterte reguleringene av eiendomsforhold, er medieringen hovedsakelig direkte.

8.3 Underkategori 2: Regulering av hensyn til andre barn

Regulering av hensyn til andre barn er rettet mot å unngå at barna fysisk skader hverandre eller påfører hverandre ubehag gjennom uvøren lek, slag, dytting, lugging osv., og at de viser hensyn til andre barns lek og ønsker, enten det dreier seg om erting, plaging eller

ødeleggelse av lek. Kategorien omfatter både regulering av intensjonale og ikke-intensjonale handlinger.

Underkategorien regulering av hensyn til andre barn utgjør nesten 14 prosent av den totale forekomsten av mediering. Den relativt høye forekomsten kan sees i sammenheng med at underkategorien omfatter reguleringer knyttet til moralske normer som er særlig aktuelle i småbarns gruppeliv. Regulering av hensyn forekommer i all hovedsak i frilek. En overvekt av medieringen er individorientert.

	Individ	Gruppe
Frilek*	213	104
Måltid	18	10
Totalt	231	114

* 9 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 8.2 Regulering av hensyn til andre barn fordelt etter samhandlingsorientering.

8.3.1 Individorientert regulering av hensyn til andre barn

Individorientert regulering av hensyn til andre barn varierer avhengig av om det gjelder forsiktighetsstandarder der det er fare for at barna kan skade seg selv eller andre, eller om de angår andre moralske normer knyttet til respekt for andre (jf. Gralinski & Kopp, 1993; Smetana et al., 2000).

Mediering som angår forsiktighetsstandarder forekommer i stor grad under motorisk lek der det er fare for sammenstøt, og kan assosieres med administrering av turtaking (se kapittel 6.6). Dels er reguleringene av hensyn til andre barn rettet mot barn som holder på å hoppe eller skli på et annet barn, og dels mot barn som er i veien. Leken er, som beskrevet i kapittel 6, ofte preget av høyt tempo der lekens flyt og barnas sikkerhet er avhengig av at barna følger bestemte handlingsrekker. Medieringen er gjerne formulert som klare, presise påbud for hva det forventes at barna skal gjøre: «Pass deg» eller «vent», i motsetning til forbud som formidler hva barna ikke skal gjøre: «Ikke stå der». Ofte gjentas samme henstilling flere ganger i rask rekkefølge. Det understreker lekens faremomenter. Barna ser ikke ut til å rekke å reagere før de får nye påminnelser. Påbudene begrunnes sjelden, men etterfølges gjerne av at barn holdes igjen eller fysisk fjernes fra fallsonen dersom barna ikke følger anvisningene raskt. I likhet med Smetanas (1984) beskrivelser av barnehageansattes handlinger i lignende situasjoner, er medieringen noen ganger kun fysisk.

Barna oppfordres ikke til selv å be barn som er i veien om å flytte seg. Barnas egne løsninger etterspørres heller ikke. Det ville vært mer indirekte tilnærminger som kunne bidratt til å støtte barnas egen mestring, men som ville ha stanset den pågående leken. I materialet er det kun ett eksempel på at voksne stopper motorisk lek for at et barn skal ordne opp. Han har spyttet i sklia. Det tar tid og medfører at leken opphører.

Regulering av hensyn til andre barn forekommer også når barn slår, lugger eller klyper andre barn. Medieringen kan sees som en håndheving av moralske normer som angår respekt for andre. Analysene tyder på at det foregår på ulike måter. Noen ganger signaliserer medieringen tydelig at handlinger skal opphøre. Det fremkommer både gjennom verbale og

lydmessige ytringer og gjennom de voksnes tonefall. Noen ganger sier de bare barnas navn. Andre ganger består medieringen av knappe stoppsignaler som «slutt», eller både barnas navn og knappe stoppsignaler: «Willy, Willy, Willy! Nei, ikke gjør det». Det hender også at de voksne stanser barns handlinger med lydmessige ytringer: «Å dedededede». Selv om adresseringene ikke alltid er markert, ser ikke barna ut til å være i tvil om hvem henvendelsene er rettet mot. Det kan henge sammen med at små barn som er i ferd med å bryte regler eller normer, ofte synes å være oppmerksomme på hvordan voksne vil reagere (Kidwell, 2009; Kidwell & Zimmerman, 2006). Non-verbal mediering brukes også alene for å stanse handlinger for eksempel ved at de voksne legger en hånd på barnas rygg, griper tak i et barns hånd i det barnet skal til å slå eller ved at de bærer eller leder barn bort.

Andre ganger er de voksnes tilnærminger uklare og nølende når barn slår eller er i andre former for fysiske håndgemeng. De møtes da med lave «oj» eller «huffda»:

Eksempel 8.3

Siri 2;2 år, David 2;2 år, Kent 2;2 år, Iris 1;11 år og Stefan 2;2 år sitter på gulvet sammen med assistent 1. Det er stadige uoverensstemmelser mellom barna angående leketøy.

- [Iris sparker etter Kent, slår mot hodet hans med en legokloss tre ganger. Tredje gang strekker Assistent 1 fram hånden mot Iris for å stoppe henne. Kent snur seg mot Iris og slår, men slaget stoppes av Assistent 1]
- Assistent 1: oj oj oj [stanser Iris som slår etter Kent som kryper unna. Stefan beveger seg gråtende mot Assistent. Iris kaster en kloss som treffer Kent]
- Kent: au oh oh [gråter]
- Assistent 1: kom hit Kent [strekker hånden ut mot ham]
- Kent: au
- Assistent 1: off # kom da # kom # så kan du sitte her borte.
- Kent: nam – nam [tar en bøtte]
- Assistent 1: ja # det var nam-nam [Kent reiser seg og går]
- [Siri, David, Iris og Stefan leter alle i lekekassen. Iris slår David i hodet med en kloss. David ser på henne, men fortsetter med sitt. Iris slår en gang til. Assistent 1 strekker seg frem og tar hånden hennes bort]
- Kent: min [gråter og trekker seg bort fra kassen. Iris kaster en kloss på han og etter et lite øyeblikk kaster hun en ny kloss på han]
- Assistent 1: vet du hva # kom da # # kom # skal vi se
[strekker seg fram og løfter opp Iris og bærer henne bort]
- Assistent 1: oj oj oj johohohoho [går mot det andre rommet med Iris]
[Kent reiser seg og kaster først en legovogn etter dem, og deretter enda en. Kent tar opp enda en legovogn fra gulvet.]
- Stefan: min min min [gråter. Kent løper og Stefan begynner å løpe etter han. Assistent 1 kommer tilbake. Tar Stefan i armen]
- Assistent 1: så så. [trekker en gråtende Stefan inntil seg]

Samspillet mellom barna er preget av slag, spark og kasting av gjenstander. Assistenten griper ikke alltid inn. Når hun stanser handlingene foregår det non-verbalt, mens de verbale

budskapenes mening ikke konkret er knyttet til uoverensstemmelsen, men kan dels sees som trøst og forflytninger av barna.

I eksemplet er assistenten alene med en gruppe barn. Uoverensstemmelsene mellom barna og overskridelser av regler knyttet til hensyn til andre barn, er mange og forgår i rask rekkefølge. Til tross for assistentens involvering opphører ikke konfliktene, men blomstrer opp gjentatte ganger. Assistenten reagerer på en del av de fysiske håndgemengene mellom barna samtidig som hun forsøker å trøste og flytte barna. Noen ganger ser hun ikke ut til å rekke å reagere. Imidlertid er ikke reaksjonene like raske, tydelige og konsekvente som de som er beskrevet tidligere. Reguleringene er hovedsakelig non-verbale. Assistenten stanser handlinger fysisk eller flytter barna. De verbale reguleringene består av utsagn som «oj, oj, oj», «så så», «vet du hva», «kom da», «kom skal vi se» og lignende som i liten grad sier noe om den konkrete situasjonen som barna erfarer. I eksemplet ovenfor er medieringen til dels direkte og til dels unnvikende. De samme tendensene finner også Johansson (2002a).

En annen form for unnvikelse er å henlede oppmerksomheten mot noe annet i situasjonen. Et eksempel på dette er når et barn under måltidet reiser seg på stolen sin og klyper en gutt i ansiktet. En voksen tar hånden hans, leder den bort fra ansiktet til den andre gutten og sier: «Vet du hva? Vi sitter på rumpa». Reaksjonen bidrar til å stanse og avverge gjentakelser av handlingen, men innholdet som artikuleres handler ikke om hensynet til det andre barnet, men at barnet står på stolen sin. Medieringen er tydeligst på disiplinerende verdier, mens formidlingen av den etiske verdien, er mer implisitt (Emilson, 2008; Emilson & Johansson, 2009). Kun unntaksvis bidrar de voksne med handlingsalternativer til barn som tar forkjært i andre barn: «Oj, forsiktig Jozef, ja» som er et identifiserende holdepunkt.

Når indirekte tilnærminger i form av invitasjoner til resonering forekommer, er det gjerne gjennom spørsmål til barna. Dersom barna ikke svarer, følges ikke spørsmålene opp. Imidlertid er det noen unntak. Det er når barn ødelegger andres byggverk. Barnas opplevelser kommenteres og de voksne følger opp spørsmålene de stiller. Det kan virke forunderlig at mediering knyttet til regulering av hensyn til andre barn, i større grad følges opp når barna forårsaker materielle ødeleggelser enn når barna er i fysisk håndgemeng. Likevel ser det heller ikke ut til at voksne, når reguleringene er knyttet til materielle ødeleggelser, dveler tilstrekkelig lenge til at det utvikles resonerende samtaler der et eller flere barn deltar. Det samme ser ut til å være tilfelle i individorientert regulering av eiendomsforhold.

Den individorienterte medieringen innenfor denne underkategorien er i stor grad preget av knapphet gjennom direkte beskjeder om hva barna skal gjøre og enkle innvendinger som implisitt omfatter forbud. Ettersom barnas opplevelser eller synspunkter sjelden etterspørres, retter de voksne ikke oppmerksomheten mot barnas opplevelser og mot ulike perspektiver. Det innebærer at også innenfor denne underkategorien, er medieringen direkte. De voksne definerer hva som foregår og hvordan situasjonene skal løses, og det kreves at barna retter seg etter de voksnes anvisninger (jf. File, 1993, 1994). Imidlertid er budskapet i voksnes medieringer tydeligere i mediering av motorisk lek enn i fysisk håndgemeng der de voksne

ikke adresserer problemet. Det kan se ut til at ødeleggelse av barns byggverk og lignende, medfører mediering der barna i større grad utfordres til å se hvordan det oppleves for andre. Mer indirekte, spørrende former for involvering i barns jevnaldringssamspill, som kanskje kunne bidratt barnas egne resonanser, er nærmest fraværende i individorientert regulering av hensyn til andre barn. Også Smetana (1984) finner at barnehagepersonale i høy grad er dirigerende i sine påtaler av barns overskridelser av moralske standarder, og i liten grad knytter sine innspill til barns følelser og opplevelser.

8.3.2 Gruppeorientert regulering av hensyn til andre barn

De gruppeorienterte tilnærmingene innenfor underkategorien regulering av hensyn til andre barn er ikke i samme grad som den individorienterte reguleringen av hensyn, preget av forsiktighetsstandarder i motorisk lek. Medieringen er i større grad rettet mot moralske normer i barnas samspill.

Mens individorientert mediering foreskriver opphør av handlinger samt løsninger uten at barna inviteres til å medvirke til løsningene, er de gruppeorienterte reguleringene av hensyn til andre barn til dels preget av forklaringer heller enn knappe enkle innvendinger. Gjennom forklaringene stadfestes et relasjonelt perspektiv på samspillet mellom barna. Det relasjonelle perspektivet innebærer at sammenhenger mellom barns handlinger og andre barns opplevelser og følelser, uttrykkes eksplisitt: «Du slår ikke med elefanten. Da blir Lennart lei seg». Når en jente prøver å komme ut av et lekehus, sier den voksne ikke bare «Pass dere», men forklarer at barna må flytte seg fordi det ble for trangt for jenta og at hun derfor vil ut. Medieringen henviser til jentas ønsker og opplevelser samtidig som den voksne klargjør at de andre barna kan bidra til at jentas ønsker skal oppfylles. Selv om å sette ord på barns følelser ifølge Singer og Hännikäinen (2002) kan være en invitasjon til resonering, er de gruppeorienterte reguleringene av hensyn til andre barn, i likhet med de individorienterte, ofte kortfattede og direkte. De voksne foreskriver løsningene og barna inviteres ikke til resonering.

Det finnes imidlertid flere eksempler på mer åpne tilnærminger der de voksne gir barna identifiserende holdepunkter for handlinger. Barna får da muligheter til å selv å finne løsninger. Et eksempel er en oppfordring til et eldre barn om å være forsiktig av hensyn til et yngre barn: «Åh, åh forsiktig, for Lars er ikke så veldig flink å gå vet du, Laurits.» I disse situasjonene gir voksne forklaringer som kan bidra til forståelse for yngre barn og siden forsiktighet kan utøves på flere måter, er disse tilnærmingene mer indirekte.

Mer åpne tilnærminger kan også være at barna inviteres til resonanser i vanskelige situasjoner. De kjennetegnes av åpne spørsmål: «Hva var det som skjedde her?» Invitasjonene til resonering synes sjelden å lede til samtaler der barn og voksne deltar. Dette er i samsvar med eksempler fra lignende situasjoner hos Emilson og Johanson (2009).

Som jeg var inne på under regulering av eiendomsforhold, synes resonerende tilnærminger til uoverensstemmelser å stille store krav til voksnes tydelighet og oppfølging (jf. Rosenthal & Gatt, 2010). Når voksne ikke følger opp sine invitasjoner, ser det ut til at

uoverensstemmelsene blomstrer opp gang på gang (se eksempel 8.3). Noe tilsvarende finner også Singer og Hännikäinen (2002).

Selv om invitasjonene til resonering ikke medfører utdypende samtaler og barnas verbale svar ofte er begrenset, finnes det eksempler på at mer vedvarende og tydelig formidling kan medføre at barna, etter direkte oppfordringer fra de voksne, forsøker å gjøre godt det de har gjort mot andre:

Eksempel 8.4

Flere barn, blant dem Pia 2;5 år, Harald 3;2 år og Terje 2;7 år leker ved sklia.

Barnehagelæreren er i nærheten og rydder et bord sammen med noen andre barn.

[Terje går fort mot Pia og dytter henne så hun faller bakover. Pia gråter. Terje slår og dytter henne flere ganger. Barnehagelæreren kommer]

Barnehagelærer: hva var det som skjedde nå?

Harald: Terje slo.

[Barnehagelæreren løfter opp Terje og setter seg på huk og tar han inntil seg]

Barnehagelærer: Terje hva var det som skjedde nå?

Barnehagelærer: hvorfor er Pia er lei seg nå?

Barnehagelærer: hm?

Terje: æh ei neieii. [vri seg litt]

Barnehagelærer: har du gjort noe med Pia?

%com. Kan ikke oppfatte om Terje svarer.

Barnehagelærer: da må du trøste Pia og hjelpe Pia opp igjen # du må være forsiktig.

[Terje prøver å hjelpe Pia, men strever med å få henne opp fra gulvet]

Barnehagelærer: skal du hjelpe Pia opp igjen?

Harald: jeg kan også hjelpe opp igjen jeg [fra toppen av sklien].

Barnehagelærer: ja.

Harald: her kommer jeg ned.

Barnehagelærer: oj oj for +...

[Harald holder på å falle, men kommer ned trappen til dem]

Barnehagelærer: kanskje holde henne i hånden? [til begge guttene].

Barnehagelærer: kanskje holde henne i hånden? [til begge guttene].

Barnehagelærer: kanskje det er bedre?

[Harald holder Pia i hånden så hun får reist seg fra gulvet.

Leken fortsetter og etter en liten stund sklir Pia leende ned fra sklia]

Barnehagelæreren ser ikke hva som skjer, men når hun hører Pias gråt går hun bort til barna og spør hva som har skjedd. Hun spør Terje hva som har skjedd, hvorfor Pia er lei seg og om han har gjort noe med Pia før hun oppfordrer Terje til å gjøre opp for seg og hjelpe Pia opp.

Barnehagelæreren som ikke har sett hva som har skjedd, inviterer til resonering blant annet gjennom åpne spørsmål og deretter gjennom konkrete spørsmål til den ene gutten. Selv om

gutten ikke svarer, kan spørsmålene bidra til etablering av felles mening mellom barn og voksne, og mellom barna. I tillegg appellerer barnehagelæreren til gutten om å trøste og å hjelpe jenta som gråter. Det kan sees som bidrag til reparasjoner; altså forsøk på å rette opp urett man har forårsaket (Singer & Hännikäinen, 2002). Oppfordringer til reparasjoner artikuleres sjelden klart i mitt materiale. Singer og Hännikäinen (2002) fant lignende tendenser. I dette eksemplet hjelper et annet barn jenta som er skadelidende. Det illustrerer småbarns evne til empati og til å bidra til å løse vanskelige situasjoner.

Resonerer forekommer også når barn ødelegger det andre prøver å bygge opp. I et eksempel river en gutt ned et tårn som en jente har bygd. Mens en voksen stiller spørsmål som belyser hvordan det oppleves for jenta og hva han ville følt hvis noen ødela det han hadde bygd, begynner gutten på eget initiativ å bygge opp tårnet. Det finnes indikasjoner på at når mødre snakker til småbarn og forklarer konsekvenser av deres handlinger for andre, øker barnas tendenser til å sette i gang reparasjonsprosesser (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979). Ifølge Göncü og Cannella (1996) kan spørsmål til barn om hva de ville følt dersom de hadde blitt utsatt for det de har utsatt andre for, bidra til at barna forstår konsekvensene av handlingene sine og at de identifiserer seg med andre barns følelser.

Gruppeorientert regulering av hensyn til andre barn fremstår, i likhet med gruppeorientert regulering av eiendomsforhold, som mer indirekte enn den individorienterte medieringen. Det inviteres i større grad til resonerende samspill gjennom mer spørrende tilnærming. Invitasjonene følges noen ganger opp med begrunnelser som kan bidra til forståelse for andre og belyse sammenhenger mellom et barns handlinger og andres opplevelser. I motsetning til det vi har sett tidligere, oppfordres barn som har gjort urett mot andre, til å gjøre godt igjen. Det kan sees som en form for reparasjon som kan være med å styrke barnas relasjoner (jf. Singer & Hännikäinen, 2002; Tronick, 2003; Tronick & Beeghly, 2011).

8.4 Underkategori 3: Regulering av territorier

Den tredje underkategorien regulering av territorier omfatter utsagn og handlinger der voksnes mediering angår barnas fysiske plasseringer. Det kan dreie seg om reaksjoner på at barn beveger seg inn på områder som andre oppfatter som sine, og markeringer av hvem som har rett til å bestemme hvem som kan være på et område. Kategorien omfatter også utsagn og handlinger som skal sikre at barna har tilstrekkelig plass til å holde på med aktiviteter uten at de forstyrrer hverandre, og at voksne fysisk tilrettelegger slik at det blir plass til barna.

	Individ	Gruppe
Frilek*	53	22
Måltid	3	0
Totalt	56	22

*3 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 8.3 Regulering av territorier fordelt etter samhandlingsorientering.

Regulering av territorier utgjør omtrent tre prosent av materialet og er den underkategorien innenfor innholdsområdet regulering som har lavest forekomst. Regulering av territorielle

spørsmål er i liten grad fokus i forskning. Unntak er undersøkelsene til Rourou et al. (2006) som har en egen kategori for territoriale konflikter i uoverensstemmelser, og Singer og Hännikäinens (2002) undersøkelse av voksnes roller i territoriale konflikter mellom småbarn i barnehager. Regulering av territorier forekommer i all hovedsak i frilek og er oftest individorienterte.

8.4.1 Individorientert regulering av territorier

Individorientert mediering i denne underkategorien skiller seg fra individorienterte samhandlinger i de andre underkategoriene innenfor området regulering. For det første synes reguleringene i mindre grad å være rettet mot å stanse handlinger. I større grad er de rettet mot å bidra til kompromisser mellom barna. For det andre preges medieringen av invitasjoner til resonering gjennom spørsmål og forståelse for andre barns perspektiver. Det er relativt få enkle innvendinger og direkte påbud, mens forflytninger av barn med eller uten forklaringer, forekommer.

Et eksempel på mediering som bidrar til kompromisser mellom barna, foregår i en lek der flere barn deltar i bygging av en hytte med puter. En jente trekker seg unna og starter byggingen av en ny hytte. Når andre barn prøver å gå inn i hytten hennes, avviser hun dem. Avvisninger av andre barn kan sees som forsøk på å beskytte egen lek. Det synes å være vanlig i småbarns jevnaldningsrelasjoner (jf. Corsaro, 2002, s. 177). Den voksne klargjør gjennom spørsmål hva jenta ønsker. Videre forklarer hun de andre barna hva jenta vil og hjelper dem å finne løsninger de kan godta. Jentas ønske om å ha en hytte for seg selv respekteres. Samtidig får de andre barna muligheter til å utvikle en parallell lek. Når nye barn søker adgang til jentas hytte, forklarer den voksne igjen at jenta bor der alene og barna inviteres inn i en annen hytte. Forklaringen om at jenta bor alene, kan sees som et identifiserende holdepunkt som kan bidra til at barna selv finner alternative løsninger. Imidlertid presenterer den voksne raskt løsninger. Det innebærer at til tross for tilløpene, er barnas muligheter for å finne egne løsninger begrenset.

Tilløp til resonering innenfor denne underkategorien er preget av spørsmål til barna og henvisninger til andre barns opplevelser og handlinger. De voksne spør hva barna vil: «Ville du inn i huset?», hvorfor barna reagerer som de gjør: «Hva er det?», og hva som er greit for dem: «Kan han stå der?». Spørsmålene åpner for at barna kan uttrykke hva de mener. Noen ganger gjør de det, andre ganger ikke. Medieringene i disse tilfellene er gjerne vedvarende.

Det kan diskuteres i hvilken grad medieringen er direkte eller indirekte, men på et kontinuum vil de ligge omkring et midtpunkt. Tilnærmingene er relativt direkte ettersom spørsmålene sjelden er åpne. I tillegg får barna i liten grad selv muligheter til å forhandle om løsninger. Alvestad (2010, s. 200) påpeker at små barn trenger mange erfaringer for å kunne delta i produktive forhandlinger; altså forhandlinger der barna vinner innsikt i hverandres perspektiver og kommer til enighet (Alvestad, 2010, s. 13). Jenta med egen hytte får ikke erfaringer med å beskytte egen lek (jf. Corsaro, 2002, s. 177), mens barna som prøver å vinne innpass, ikke får erfaringer med å prøve ut ulike adgangsstrategier (jf. Corsaro, 2002, s. 178). Både beskyttelsesstrategier og adgangsstrategier er ifølge Corsaro

(2002 s. 177-178) sentralt i barns jevnaldringssamspill. Om resultatene hadde blitt annerledes uten voksnes involvering, er et hypotetisk spørsmål. Det vesentlige i denne sammenhengen er mulige betydninger medieringen kan ha for barns erfaringer i jevnaldringssamspill. På den andre siden åpnes det for kompromisser og løsninger der barna kan uttrykke seg. Det kan være et skritt på veien mot egen mestring.

Det finnes det også noen eksempler på involvering som er direkte i den forstand at de voksne tilrettelegger for barna uten å gi rom for barnas egen mestring (jf. File, 1993, 1994). Det hender at voksne fysisk flytter eller geleider barn bort, med eller uten verbale forklaringer, enten fordi det er trangt, eller fordi barna oppholder seg på steder der andre barn leker. Andre ganger gir individorientert regulering av territorier barna i større grad muligheter til å være aktive gjennom at barna forflytter seg selv etter voksnes anvisninger: «Men Pia, du kan gå under her, der er det plass».

Vektleggingen av kompromisser og invitasjoner til resonering skiller resultatene i min undersøkelse fra resultatene til Singer og Hännikäinen (2002). De finner at voksnes involvering i territoriale spørsmål i stor grad er dirigerende. En årsak til de divergerende resultatene kan være at Singer og Hännikäinen (2002) materiale utelukkende består av uoverensstemmelser mellom barna. Det kan ha medført mer dirigerende tilnærminger.

8.4.2 Gruppeorientert regulering av territorier

I likhet med individorientert regulering av territorier, skiller innholdet i de gruppeorienterte reguleringene seg fra gruppeorienterte reguleringer i de andre underkategoriene innenfor innholdsområdet regulering. Det er kun ett eksempel på initiering av resonering formulert som spørsmål og ingen eksempler på invitasjoner til resonering i form av henvisninger til barns opplevelser. De voksnes mediering fremstår dermed som direkte. Sentralt i de gruppeorienterte reguleringene av territorier er forsikringer om at det er plass til alle. I tillegg tilrettelegger de voksne slik at det virkelig blir plass.

Forsikringer om at det er plass nok, synes å være gjennomgående i den gruppeorienterte medieringen: «Det er plass til begge» eller: «Det er plass til alle». Mens fysiske forflytninger av barna er en del av individorientert regulering av territorier, er det ingen eksempler på at voksne fysisk flytter barna. Det er gjenstander som forflyttes i den gruppeorienterte medieringen: «Den var visst litt i veien. Sånn, så får dere plass,» sier en voksen og flytter en kasse. I tillegg er tilbud om ekstra utstyr som kan bidra til at det blir plass til alle, for eksempel ekstra madrasser, en del av de gruppeorienterte reguleringene.

At det skal være plass til alle som ønsker å være et sted, synes å være en verdi som veier tungt i gruppeorientert regulering av territorier. Det kommer særlig til uttrykk gjennom voksnes forsikringer om at det er plass til alle. Løkken (2000a) er opptatt av at småbarn har en tendens til å opptre i flokk, mens Strandell (1997) er opptatt av barns tendenser til å oppholde seg der noe skjer (sosial magnetisme). Voksnes tilrettelegginger og forsikringer kan delvis sees som tilnærminger som imøtekommer barnas tendens til å samles på et sted. Imidlertid gir de voksne i liten grad barna muligheter til selv å forhandle om territorier.

Det finnes et eksempel som er spesielt både i regulering av territorier og i materialet generelt. En voksen som er involvert i en uoverensstemmelse om territorier, trekker seg tilbake når et annet barn trer støttende til overfor en jente i en uoverensstemmelse:

Eksempel 8.5

Flere barn leker på en madrass. Det oppstår en uoverensstemmelse mellom Astrid 2;0 år og Sverre 2;0 år om hvor tett de skal ligge og barna skubber hverandre unna. Assistent 1 prøver å få Astrid til å legge seg litt unna Sverre gjennom å fortelle henne hvor hun kan ligge. Barna fortsetter å skubbe hverandre. Assistent 1 bemerker også at Astrid krangler. Astrid reiser seg og går bort fra madrassen. Helmer 2;3 år leker i den andre enden av rommet.

- Helmer: hva er det Astrid # hva er det +... [kommer løpende fra den andre enden av rommet hvor han har lekt med klosser stanser ved madrassen]
- Helmer: Astrid. [snur seg mot Astrid]
[Assistent 1 snur seg i retningen Helmer kommer fra, smiler og ler lavt]
- Helmer: hva er det Astrid? [står foran Astrid og ser på henne]
- Astrid: jeg må xxx.
- Helmer: hva er det Astrid?
- Helmer: xxx [snur seg og går mot madrassen og stanser foran Åse og Solveig som fortsatt ligger på madrassen. Astrid følger etter han]
- Helmer: får ikke plass. [ser på Åse og Solveig]
[Assistent 1 smiler og ler lavt. Hun ser på barna]
[Helmer kaster et blikk på Astrid og ser deretter tilbake mot Åse og Solveig]
- Helmer: Astrid får ikke plass.
[det er stille en liten stund]
- Astrid: du kan gå bort til vinduet. [drar i Helmer som går mot vinduet]
- Assistent 1: det er plass her også # dere kan ligge her. [drar frem en annen madrass]
[Astrid går opp på madrassen og trækker litt på den. Det høres fornøyde lyder fra barna]

Når Astrid etter en diskusjon med assistent 1 trekker seg fra leken, kommer Helmer henne til unnsetning. Han prøver først å finne ut hva som er i veien gjennom åpne spørsmål, og går deretter bort til madrassen der to barn fortsatt leker og forteller dem at Astrid ikke får plass. Når Helmer involverer seg, trekker assistent 1 seg litt tilbake.

Denne sekvensen illustrerer hvordan et barn går inn og megler i en uoverensstemmelse mellom andre. Barnets tilnærming er åpen og inviterer til resonering. Den er også mer indirekte enn voksnes mediering ofte er. Han gir jentene på madrassen identifiserende holdepunkter (File, 1993, 1994) som kan bidra til deres egne refleksjoner.

Eksemplet belyser hvordan småbarn kan bidra i forhandlinger og deres kapasitet til innlevelse i andres opplevelser (jf. Alvestad, 2010; Lamer, 1997). Den voksne er

avventende, men samtidig oppmerksom på det som foregår mellom barna. Medieringen hennes kan betegnes som aktiv distanse. Hun trekker seg tilbake og gir dermed barna muligheter til å løse uoverensstemmelsen på egen hånd. Samtidig er hun nær nok og følger med slik at hun kan bidra dersom barna skulle trenge ekstra støtte.

Alt i alt, består også gruppeorientert regulering av territorier i stor grad av direkte former for mediering. De omfatter forsikringer om at det er plass til alle, og tilretteleggelser for at det skal bli plass. Ettersom spørsmål så å si er fraværende og henvisninger til andre barns opplevelser ikke forekommer, synes de voksne i liten grad å bidra til at barna aktivt deltar i resonering. Unntaket er den voksne aktive distanse i eksempel 8.5 når et barn trer støttende til i en uoverensstemmelse mellom noen andre barn.

8.5 Diskusjon: Regulering

I denne siste delen skal jeg gå nærmere inn på medieringens formaspekter. Som analysene har vist, er regulering i stor grad individorientert til tross for at reguleringen handler om forhold som angår flere barn. I tillegg er den hovedsakelig direkte og gir dermed mindre muligheter for barnas egne innspill og også for barnas læring. Imidlertid er det mulig at direkte mediering kan fungere støttende på barnas jevnaldringssamspill nettopp gjennom sin knapphet.

8.5.1 Individorientert og direkte mediering for å løse kollektive problemer

I motsetning til voksne mediering innenfor innholdsområdet lekeinvolvering er medieringen innenfor området regulering i stor grad individorientert, men i mindre grad enn synliggjøring. Individorienteringen preger både adressering av problemer og anvisninger av løsninger.

	Individ	Gruppe
Frilek*	518	202
Måltid	24	11
Totalt	542	213

*19 utsagn/handlinger er ikke kategoriserbare.

Tabell 8.4 Regulering samlet etter samhandlingsorientering.

Individorientert regulering utpeker ett av barna som den som skal endre handlinger eller gi opp sine aktiviteter. I uoverensstemmelser om leketøy fremskaffes alternative gjenstander heller enn støtte til at barna kan dele eller leke sammen. Enkeltbarns handlinger identifiseres som problem i stedet for at søkelyset rettes mot det som skjer mellom barna. Dette til tross for at spørsmål om retten til gjenstander, hensyn til andre barn og fysisk plassering i forhold til andre, alltid involverer flere barn. Flere andre undersøkelser finner også tendenser til individorientert involvering i barns jevnaldringsrelasjoner (Johansson, 2002a; Sims et al., 1996, s. 7; Singer & Hännikäinen, 2002). Fokuset på enkeltbarn synes ikke å ivareta relasjonsaspektene som kan bidra til barnas mestring av felles problemløsning på sikt:

Adult initiated resolutions actually model a strategy which identify the imposition of one person's view as the way out of a conflict situation. Unfortunately when children

attempt to use this strategy in their interactions with peers it leads to further conflict, rather than less conflict. (Sims et al., 1996, s. 7)¹.

Individorienterte adresseringer og løsninger som formidles til barna, er ikke et godt grunnlag for forhandlinger og reparasjoner av samspillet. Barna lærer at det gjelder å stå på sitt i stedet for å kompromisse og komme frem til felles løsninger. Eksempel 8.2 og eksempel 8.3 illustrerer at voksnes individorienterte mediering ikke medfører at uoverensstemmelsene løses.

I tillegg er individorientert regulering i stor grad preget av direkte tilnærminger. Både problemene og løsningene behandles som individuelle anliggender uten at barna konsulteres. Den direkte medieringen består av kortfattede henstillinger, påbud og forbud der ikke barna, heller ikke enkeltbarn, oppmuntres til å uttrykke sine opplevelser og synspunkter. Resoneringer som omfatter barns følelser og bidrar til å synliggjøre ulike perspektiver, er i stor grad fraværende i individorientert mediering. Smetana (1984) finner de samme tendensene. I tillegg synes fordeling av ansvar mellom barna vilkårlig. I fysisk håndgemeng mellom barna irttesettes barna ut fra det de voksne har observert. Hva som utløste uoverensstemmelsen, som kanskje de voksne ikke har sett, stilles det ikke spørsmål om. Barna får dermed i liten grad erfaringer med å løse vanskelige situasjoner ut fra en forståelse for andre barns opplevelser. Samtidig påpekes det at når voksne overtar ansvaret for løsninger i uoverensstemmelser mellom barn, vil det i liten grad være rom for barnas særegne måter å løse problemer på der de sammen, ut fra egen logikk, etablerer felles mening (Singer, 2002).

Som jeg har vært inne på tidligere er dette en praksis som ikke er i samsvar med anbefalinger i litteraturen. Anbefalingene går i stor grad ut på å oppmuntre barna til å identifisere problemene, få barna til å uttrykke egne og andres følelser og opplevelser, bidra til forhandlinger der barna søker kompromisser eller enighet (Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins, 2002; Bayer et al., 1995; File, 1993, 1994; Göncü & Cannella, 1996; Johansson, 2002a, 2002b; Kemple & Hartle, 1997; Singer & Hännikäinen, 2002; Williams et al., 2010)². Singer (2002) understreker betydningen av at voksnes involvering bidrar til å fremme fellesskapet mellom barn gjennom å bidra til at de involverte barnas perspektiver belyses. Å bli en del av et fellesskap der man må kompromisse og finne felles løsninger, kan for småbarn være en utfordring. Mediering som støtter dette, kan bidra til at barna fungerer innenfor sine nærmeste utviklingssoner.

Med unntak av regulering av territorier, fremstår den gruppeorienterte reguleringen som noe mer indirekte. Medieringen inneholder i større grad identifiserende holdepunkter, åpne spørsmål og invitasjoner til resonnering som gir muligheter for forhandlinger og reparasjoner. Medieringen følges ikke alltid opp.

¹ Barna i denne undersøkelsen var fra tre til fire år.

² Barnas alder i artiklene varierer fra ett til fem år.

I gruppeorienterte reguleringer finnes det eksempler på at barn retter opp urett de har gjort etter at voksne har henledet oppmerksomheten på hvordan barn opplever andres handlinger. Barna viser i disse situasjonene at de har kapasitet til å handle med omsorg og innlevelse i andre barns opplevelser. I eksempel 8.4 og 8.5 trer barn som ikke er direkte involvert i uoverensstemmelsene, men har observert det som skjer på avstand, støttende til for å hjelpe sine jevnaldrende. Selv om det er nødvendig at voksne stanser handlinger og retter henvendelser mot enkeltbarn, kunne reguleringer i større grad vært rettet mot å gi barna muligheter til å utvikle og utøve sin omtanke for andre gjennom å bidra til å løse vanskelige situasjoner. Eksemplene tyder på at småbarn har potensial for utvikling av omsorgsfulle fellesskap innenfor gruppen. Som de Haan og Singer (2003) påpeker, kan det være at småbarns kompetanse til å løse uoverensstemmelser allerede i småbarnsalderen, har vært undervurdert.

Rosenthal og Gatt (2010) påpeker at det stiller store krav til voksne å involvere barn i mer resonerende og deltakende prosesser der flere barns ståsteder belyses. Indirekte tilnærminger kan være tidkrevende. Mine analyser tyder på at barna ikke får tid til å reagere i situasjoner der medieringen er mer indirekte. Dersom barna ikke responderer straks, går de voksne over til mer direkte tilnærminger. Det kan være fordi de voksne vurderer at det er nødvendig å stanse uoverensstemmelser for å beskytte og ivareta barn. Likevel er det betenkelig at barna i så liten grad som mine analyser indikerer, blir utfordret til å bidra til løsninger. Kemple og Hartle (1997) mener at å bruke tid på å løse uoverensstemmelser sammen med barna, er en investering i fremtiden. Det gir barna muligheter til å tilegne seg kompetanse som de etter hvert kan ta i bruk på egen hånd.

Ettersom resonerende prosesser er tidkrevende, vil de kunne medføre midlertidig stans og også sette en sluttstrek for pågående lek og aktiviteter (jf. Singer, 2002). Derfor kan det stilles spørsmål om tendensen til direkte mediering også kan befordre barns jevnaldningsrelasjoner. De voksnes raske og direkte reguleringer innebærer ofte at aktivitetene fortsetter uten nevneverdige opphold. Dersom alle store og små tildragelser hadde blitt fulgt av lengre resonerende prosesser, ville det medført stadige brudd i barnas jevnaldningsspill. Ettersom det ikke er mange eksempler på utdypende og resonerende reguleringsprosesser i mitt materiale, er det ikke mulig å trekke klare konklusjoner, men det finnes eksempler på at voksnes involvering både kan medføre at lek avsluttes, og at den videreføres. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 9.

8.5.2 Funksjonell knapphet

Særlig i motorisk lek synes direkte regulering å ha en befordrende funksjon. Barna setter gjerne i gang leken på eget initiativ, men det er nesten alltid en voksen til stede. Motorisk lek regnes som sentral i småbarns tidlige jevnaldningsrelasjoner. Leken krever at barna koordinerer sine handlinger i forhold til andres handlinger (Eckerman & Peterman, 2003). Ofte deltar flere barn og de er stort sett innforstått med hva de skal gjøre. Det er nødvendig at alle gjør sitt til riktig tid, både for barnas sikkerhet og for lekens dynamikk, tempo og flyt. Likevel hender det ganske ofte at barna bryter de fastlagte handlingsmønstrene ved å hoppe før den som hoppet foran dem har fått flyttet seg, eller ved ikke å flytte seg når de har

hoppet. Utilstrekkelige koordineringer mellom barna, mer eller mindre tilsiktede, ser ut til å være foranledninger for voksnes reguleringer.

I motorisk lek kan det være en utfordring for voksne å både ivareta egne standarder for arbeidet med blant annet barnas sikkerhet, og samtidig ivareta barnas målsettinger; opprettholdelse av leken. Begge disse aspektene er ifølge File (1993) grunnlaget for ansvarlig og utviklingsfremmende mediering av barns jevnaldringsrelasjoner. Disse ivaretas til dels gjennom en samhandlingsform som kjennetegnes ved sin funksjonelle knapphet.

Sikkerhetsaspektet er åpenbart i reguleringene i disse situasjonene. Reguleringene er gjerne knyttet til forsiktighetsstandarder og hensyn til andre barn (se Gralinski & Kopp, 1993; Smetana et al., 2000). Reguleringene er som oftest individorienterte og direkte: «Du må passe deg», og de gjentas gjerne i raskt tempo til barna har reagert: «Pass deg, pass deg, pass deg», og fører ikke dette frem, flytter de voksne barna bort. Det er ingen tvil om hvem henvendelsene rettet til, og det er heller ikke tvil om hva løsningen er. Gjennom knappe beskjeder, og raske handlinger ivaretar de voksne sitt ansvar for barnas sikkerhet.

Selv om det ikke er like åpenbart som de voksnes ivaretagelse av barnas sikkerhet, bidrar de voksne gjennom medieringen også til at barnas målsettinger ivaretas. De voksnes henstillinger er preget av en tydelighet og intensitet som understrekes gjennom at de gjentas i rask rekkefølge. Uklare henvendelser, utdypende forklaringer eller lengre samtaler, kan bryte lekens tempo og dynamikk. Ettersom flere barn ofte deltar i felles motorisk lek, kan opphold preget av lange forklaringer medføre at barna mister interessen og leken går i oppløsning. Derfor kan de individorienterte knappe henstillingene uten begrunnelser eller forklaringer av konsekvenser av barnas handlinger, være funksjonelle for at barnas målsettinger oppfylles.

Direkte reguleringer med sine kortfattede og klare anvisninger til barna ser ut til å ha en nødvendig plass i reguleringer av småbarns jevnaldringssamspill i noen situasjoner og aktiviteter. Det kan også tilføyes at det er mulig at kortfattede beskjeder som «ikke slå», «hver sin tur», «låne», «dele» og «bytte», kan gi barna et språklig repertoar som de kan bruke i uoverensstemmelser med andre barn (Singer, 2002).

Til tross for de direkte tilnærmingene hvor henvendelsene adresseres og løsninger foreskrives, representerer ikke reguleringene i disse aktivitetene utelukkende den ene partens interesser som ifølge Sims et al. (1996) synes å være uheldig. Imidlertid bidrar heller ikke reguleringene til dypere forståelse og til utvikling av et rikt språklig vokabular for resonering knyttet til lek og lekens regler og dynamikk.

Likevel er det på grunnlag av mine analyser grunn til å understreke potensialet som ligger i gruppeorienterte, resonerende prosesser i reguleringssituasjoner. Kunnskaper om hvordan ulike tilnærminger kan fungere i ulike situasjoner, kan bidra til en bevisst praksis der ulike hensyn tilgodesees.

Kapittel 9 Forskjeller i mediering og barnas umiddelbare jevnaldringsspill

Analysene som presenteres i dette kapitlet søker å besvare prosjektets tredje forskningsspørsmål: Hvordan kan forskjeller i voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner knyttes til barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering?

Utgangspunktet for analysene er resultatene som ble presentert i kapittel 6, 7 og 8. De tyder på at mediering av jevnaldringsrelasjoner i stor grad er individorientert og direkte. Voksne skisserte ofte ideer og løsninger heller enn å utfordre barna til å komme med egne bidrag til jevnaldringsspill enten det dreide seg om lekeforløp, forståelse for andre eller problematiske jevnaldringsspill. Ifølge litteraturen er ikke disse formene for mediering optimale tilnærminger hverken for å styrke barnas jevnaldringsrelasjoner i øyeblikket eller deres relasjoner på lengre sikt (File, 1993, 1994; Singer & Hännikäinen, 2002; Williams et al., 2010).

Imidlertid viser resultatene fra analysene i de foregående kapitlene også nyanser i mediering av jevnaldringsrelasjoner og dermed mulige potensialer i ulike tilnærminger. Det ser for eksempel ut til at medieringen er mer indirekte når samhandlingene er gruppeorienterte. Analysene i disse kapitlene fokuserte ikke på eventuell betydning av voksnes mediering for barnas jevnaldringsrelasjoner. Det er tema i dette kapitlet.

9.1 Utvalg og begrunnelse for utvalget

Grunnlaget for analysene i dette kapitlet er data fra to av de ni barnehagene i utvalget; barnehage 3 og barnehage 9. Jeg reduserte datamengden for å kunne gjennomføre grundigere analyser. Kriteriene for valg av barnehager var for det første ulikheter i barnehagenes tilnærminger til mediering av jevnaldringsrelasjoner og for det andre at materialet fra barnehagene var rikt. Hensiktene med analysene var å få frem variasjoner i tilnærminger, og på dette grunnlaget belyse hvordan forskjeller i mediering kunne knyttes til barnas jevnaldringsfokus like etter involveringen.

	Beliggenhet	Voksne	Antall barn	Voksen-barn ratio	Barnas gjennomsnittsalder	Barnas aldersspredning
Barnehage 3	Forstad	Barnehagelærer 2 assistenter	81 (9)	1:2,7	1;6 år	1;0 - 2;7 år
Barnehage 9	Tettsted	Barnehagelærer 2 assistenter Støttepedagog ²	11	1:2,8	2;2 år	1;5 - 3;6 år

Tabell 9.1 Oversikt over utvalget: Barnehage 3 og barnehage 9.

¹ Et barn var fraværende i observasjonsperioden og regnes ikke inn i utvalget.

² Ekstraansatt på et barn.

De utvalgte barnehagene har ulik medieringsfrekvens (tabell 5.1). Barnehage 3 har den tredje høyeste frekvensen i det samlede utvalget, mens barnehage 9 har nest lavest frekvens. Jeg valgte bort barnehage 4 som hadde høyest medieringsfrekvens, fordi en av de ansatte i denne barnehagen var spesielt aktiv i barnas lek sammenlignet med de voksne i resten av utvalget. Materialet fra denne barnehagen var derfor lite representativt for resten av utvalget. Barnehage 5 som hadde den laveste frekvensen, ble ikke valgt fordi materialet ikke fremsto som rikt. Selv om det er tydelige forskjeller mellom barnehage 3 og barnehage 9 som også kommer frem i presentasjonen av analysene, er forskjellene ikke fokus i analysene.

Antall barn og voksne og barnas alder var, på tross av noen forskjeller, ganske likt. I barnehage 9 var det flere barn og voksne samtidig som barnas gjennomsnittsalder var høyere. Voksen-barn ratioen var relativt lik (tabell 9.1).

9.2 Datagrunnlag og analyseenheter

Grunnlaget for analysene i denne delen er et utvalg sekvenser fra det samlede materialet og omfattet i utgangspunktet alle transkriberte sekvenser fra barnehage 3 og barnehage 9. Datamaterialet består til sammen av 1 time og 30 minutter transkriberte video-opptak fra frilek og 45 minutter transkriberte video-opptak fra måltider. Transkripsjonene er fordelt på 114 sekvenser hvorav 64 er fra frilek og 50 er fra måltider (tabell 9.2). 15 sekvenser ble utelukket fra analysene enten fordi medieringen av jevnaldringsrelasjoner foregikk med kun ett barn til stede¹, eller fordi barnas jevnaldringsfokus var uklart. 99 sekvenser, 60 fra frilek og 39 fra måltider, er grunnlaget for analyser av hva som kjennetegner voksnes mediering når barna enten har felles eller ulikt jevnaldringsfokus like etter voksnes mediering.

	Samlet Video-opptak	Frilek: Video-opptak	Måltid: Video-opptak	Frilek: Transkribert video-opptak	Måltid: Transkribert video-opptak	Frilek: Antall sekvenser	Måltid: Antall sekvenser
Barnehage 3	3 t 16 min	1 t 3 min	1 t 45min	44 min	37 min	20	36
Barnehage 9	4 t 28 min	3 t 14 min	55 min	46 min	8 min	44	14
Til sammen	7 t 44 min	4 t 17 min	2 t 40 min	1 t 30 min	45 min	64*	50**

*5 av disse er ekskludert.

**10 av disse er ekskludert.

Tabell 9.2 Datagrunnlag: Barnehage 3 og barnehage 9.

I analysene i kapitlene 6, 7 og 8 tok jeg utgangspunkt i medierende utsagn og handlinger som var plassert innenfor innholdsområdene *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering*. Enkeltutsagn og enkelthandlinger var i fokus, mens sammenhengene disse framsto i, var i bakgrunnen. I dette kapitlet er fokus eventuelle sammenhenger mellom mediering av jevnaldringsrelasjoner og barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering.

Grunnlaget for analysene er hele sekvenser der all mediering i sekvensene er i fokus. Det ga muligheter til å se medierende utsagn og handlinger i et mer helhetlig perspektiv der også

¹ Dersom kun ett barn og de voksne snakket om eller henviste til andre barn og relasjoner og samspill mellom barna, regnes det som mediering av jevnaldringsrelasjoner. Disse sekvensene egner seg ikke til analyser av jevnaldringsfokus.

sammenhengen enkeltstående utsagn og handlinger forekommer i, sees i forhold til barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering.

Det analytiske blikket i dette kapitlet er rettet mot fire aspekter ved voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner:

1. Eventuelle sammenhenger mellom innholdsområder for mediering med hovedvekt på *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering* og barnas jevnaldringsfokus like etter samhandlingene.
2. Eventuelle sammenhenger mellom *individ-* og *gruppeorientering* i mediering og barnas jevnaldringsfokus i etterkant av voksnes mediering.
3. Eventuelle sammenhenger mellom jevnaldringsfokus og mediering som bidrar til at barna selv aktivt medvirker eller ikke; altså mer *direkte* eller *indirekte* tilnærminger¹.
4. *Konteksten* medieringen forekommer i.

Analysen tilstreber dermed å knytte an til de fire aspektene som utgjør en sosiokulturell referanseramme for forskning (Rosa & Valsiner, 2007; Valsiner, 2000, s. 67; 2007, s. 368), nemlig mediering, endringer som følge av medieringen, barnas bidrag og konteksten medieringen forekommer i (se ramme 1.1).

9.3 Kort oppsummering av resultater

I denne delen vil jeg presentere oversikter over noen av resultatene slik de fremstår i tall. Oversikten kan sees som referanser for analysene som presenteres senere fordi den sier noe om fordelinger mellom ulike kombinasjoner av likt og ulikt jevnaldringsfokus og endringer og stabilitet i jevnaldringsfokus like etter voksnes mediering. I tillegg presenteres fordelingen av medieringens innholdsområder, individ- og gruppeorientering og kontekst i ulike kombinasjoner av barnas jevnaldringsfokus.

9.3.1 Stabilitet og endringer i jevnaldringsfokus

Ettersom barnas samspill før voksnes involvering kan ha betydning for resultatet (jf. Singer & Hännikäinen, 2002), er barnas jevnaldringsfokus like forut for voksnes involvering av interesse. Som tabell 9.3 viser, består materialet av flest sekvenser der barnas fokus er ulikt like før og like etter voksnes involvering etterfulgt av sekvenser der barna har felles fokus like før mediering, men ulikt like etter. Nest lavest er antall sekvenser der barnas fokus er felles både like før og like etter voksnes involvering. Det er færrest sekvenser der barna har ulikt fokus like før voksne involvering, og felles like etter.

	Ulikt - ulikt	Felles - ulikt	Felles - felles	Ulikt - felles	Samlet
Barnehage 3*	18,2 % (8)	22,7 % (10)	43,2 % (19)	15,9 % (7)	100 % (44)
Barnehage 9**	49,1 % (27)	36,4 % (20)	3,6 % (2)	10,9 % (6)	100 % (55)

*12 sekvenser er utelukket fra analysene. **3 sekvenser er utelukket fra analysene.

Tabell 9.3 Jevnaldringsfokus før og etter mediering.

¹ Referanserammen er tilpasset tema for avhandlingen og ser ikke på barnas aktivitet i miljøet i seg selv, men hvilke muligheter medieringen gir for barnas aktive deltakelse som igjen kan knyttes til mestring innenfor nærmeste utviklingssoner.

Det er ikke store forskjeller i andel sekvenser der det er en endring i jevnaldringsfokus og der jevnaldringsfokus er stabilt forut for og etter mediering. I drøyt halvparten av sekvensene er jevnaldringsfokuset stabilt, mens i underkant av halvparten endres det. Det kan være en indikasjon på at barnas jevnaldringsfokus forut for voksnes mediering har betydning.

Av de analyserte sekvensene er det flere som ender med ulikt fokus mellom barna enn som starter med ulikt fokus, mens det er motsatt når det gjelder felles fokus; der er det flere sekvenser som starter med felles fokus enn som ender med felles fokus. Det betyr at felles fokus, i mitt materiale, minsker, mens ulikt jevnaldringsfokus øker etter involvering.

9.3.2 Forekomst av mediering i sekvenser som ender med felles og ulikt fokus

En sammenligning av hyppigheten av voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner i sekvenser som henholdsvis ender med ulikt og felles fokus mellom barna like etter mediering, tyder på at forekomsten av mediering er høyere i sekvenser som ender med felles jevnaldringsfokus sammenlignet med sekvenser som ender med ulikt jevnaldringsfokus.

Omtrent 34 prosent av sekvensene ender med felles fokus, mens omtrent 66 prosent ender med ulikt jevnaldringsfokus. Forekomsten av mediering på utsagns- og handlingsplan er likevel høyere i sekvenser som ender med felles fokus sammenlignet med sekvenser som ender med ulikt jevnaldringsfokus (tabell 9.4). Det er en indikasjon på at ideen om at jo mindre voksne involverer seg i jevnaldringssamspill, desto mer jevnaldringssamspill, ikke nødvendigvis stemmer.

	Sekvenser felles endefokus	Sekvenser ulikt endefokus
Andel av mediering	60,9 % (334)	39,1 % (214)

Tabell 9.4 Andel av mediering fordelt på sekvenser som ender med felles og ulikt jevnaldringsfokus.

9.3.3 Innholdsområder i medieringen

En fortolkning av frekvensen av mediering i sekvenser som ender med henholdsvis felles og ulikt jevnaldringsfokus, krever nærmere undersøkelse av mulige forskjeller mellom sekvenser som ender med felles og ulikt fokus i barnas samspill. Ifølge forskning som ble oppsummert i kapittel 3, kan betydningen av voksnes mediering ha sammenheng med hvordan den kommer til uttrykk.

Innholdsområdene som forekommer i de fire kombinasjonene av felles og ulikt jevnaldringsfokus, gir et litt uklart inntrykk (tabell 9.5). Lekeinvolvering utmerker seg med at den utgjør nesten halvparten av medieringen i sekvenser der barnas jevnaldringsfokus er felles før og like etter voksnes involvering, mens lekeinvolvering i de andre kombinasjonene har en relativt beskjeden plass. Synliggjøring har en stor plass når fokus er ulikt før og etter medieringen, mens regulering er høyest når jevnaldringsfokuset er felles før og ulikt etter voksnes involvering.

Oversikten over innholdsområder i voksnes involvering viser at lekeinvolvering forekommer oftest i sekvenser som ender med felles fokus, og sjeldnest i sekvenser som ender med ulikt jevnaldringsfokus. Regulering derimot, opptrer oftest i sekvenser som ender

med ulikt fokus, men utgjør det laveste innholdsområdet i sekvenser som ender med felles jevnaldringsfokus. Synliggjøring utgjør omtrent like mye av medieringen i sekvenser som ender med felles fokus og sekvenser som ender med ulikt fokus mellom barna (tabell 9.5).

	Ulikt - ulikt	Felles - ulikt	Felles - felles	Ulikt - felles
Lekeinvolvering	7,9 % (9)	14 % (14)	48,5 % (129)	20,6 % (14)
Synliggjøring	45,6 % (52)	14 % (14)	22,9 % (61)	36,8 % (25)
Regulering	32,5 % (37)	45 % (45)	10,9 % (29)	25 % (17)
Andre områder	14 % (16)	27 % (27)	17,7 % (47)	17,6 % (12)
Samlet forekomst	100 % (114)	100 % (100)	100 % (266)	100 % (68)

Tabell 9.5 Fordeling av innholdsområder i sekvenser med ulike kombinasjoner av jevnaldringsfokus før og etter mediering.

9.3.4 Individ – og gruppeorientering og jevnaldringsfokus

Samlet forekomst av individ- og gruppeorientert mediering i materialet som ligger til grunn for analysene av mediering og jevnaldringsfokus, viser at gruppeorienteringen er noe høyere enn individorienteringen (tabell 9.6). Det er overraskende ettersom forekomsten av individorientert mediering er langt høyere enn gruppeorientert mediering i det samlede materialet. Likevel gir det en viss mening ettersom forekomsten av gruppeorientering er langt lavere når jevnaldringsfokuset er ulikt etter voksnes involvering enn når jevnaldringsfokuset er felles. De største forskjellene mellom individ- og gruppeorientering er når fokus er ulikt både før og etter voksnes mediering, og når fokus er felles før og etter involveringen.

	Ulikt - ulikt	Felles - ulikt	Felles - felles	Ulikt - felles
Individorientering	74,6 % (85)	63 % (63)	23,7 % (63)	44,1 % (30)
Gruppeorientering	25,4 % (29)	37 % (37)	76,3 % (203)	55,9 % (38)
Samlet antall	100 % (114)	100 % (100)	100 % (266)	100 % (68)

Tabell 9.6 Andel av og antall individ- og gruppeorientert mediering fordelt på jevnaldringsfokus

9.3.5 Medieringens kontekst: Frilek og måltider

60 sekvenser fra frilek og 39 sekvenser fra måltider ligger til grunn for analysene av eventuelle sammenhenger mellom mediering og barnas jevnaldringsfokus etter medieringen. Av frileksituasjonene er det 70 prosent som ender med ulikt jevnaldringsfokus og 30 prosent som ender med felles fokus mellom barna. Fordelingen mellom sekvenser som ender med henholdsvis felles og ulikt jevnaldringsfokus i måltider, er jevnere. Imidlertid er utvalget lite. Derfor er det ikke mulig å trekke konklusjoner på grunnlag av forekomst. Hva som preger medieringen i henholdsvis frilek og måltider, kommer jeg tilbake til i de kvalitative analysene.

	Ulikt - ulikt	Felles - ulikt	Felles - felles	Ulikt - felles	Samlet
Frilek	35 % (21)	35 % (21)	16,7 % (10)	13,3 % (8)	100 % (60)
Måltid	35,9 % (14)	23,1 % (9)	28,2 % (11)	12,8 % (5)	100 % (39)

Tabell 9.7 Andel og antall sekvenser i frilek og måltider fordelt på jevnaldringsfokus

9.4 Fra ulikt til ulikt jevnaldringsfokus: Stanser tilløp til jevnaldringssamspill

Materialet består av 35 sekvenser, åtte av fra barnehage 3 og 27 fra barnehage 9, der barna har ulikt fokus både like før og like etter voksnes mediering. Når barna har ulikt fokus, ser det ut til å være et potensial for jevnaldringssamspill ettersom barna ofte tar initiativer *med* og *om* andre barn. I tillegg prøver de å inkludere seg selv i allerede eksisterende samspill. Voksnes mediering utløses gjerne av disse initiativene. Resultatene viser at voksne på ulike måter stanser tilløp til samspill mellom barna. For det første synes voksnes involvering å være preget av restriksjoner av barnas tilnærminger til hverandre. For det andre er medieringen preget av mangelfull oppfølging av barns initiativer til jevnaldringssamspill. For det tredje ser det ut til at de voksne vektlegger eget samspill med enkeltbarn fremfor samspill mellom barna.

Nesten halvparten av medieringen er plassert innenfor innholdsområdet synliggjøring. Synliggjøringen følges ofte av reguleringer som utgjør nærmere 33 prosent av involveringen eller andre former for restriksjoner. Kun 8 prosent av medieringen er fra innholdsområdet lekeinvolvering. Medieringen er i all hovedsak individorientert (se tabell 9.6) og direkte.

14 av sekvensene er fra måltider og 21 er fra frilek. Reguleringene forekommer både under måltider der voksne har en klar agenda og i frilek der barna i større grad kan velge aktiviteter.

9.4.1 Restriksjoner av barnas tilnærminger til hverandre

Voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner er til dels restriktive reaksjoner av barns anslag til samspill *med* barn. Restriksjonene forekommer både når barnas initiativer ser ut til å være vennligsinnede, og når de ikke er det.

Eksempel 9.1

Barna sitter rundt bordet. Måltidet er snart over og barn og voksne småsnakker rundt bordet. Kin 1;1 år snur seg mot Einar 1;3 år og slår han med skjeen.

Barnehagelærer: ikke slå # ikke slå Einar med den. [tar bort hånden til Kin]

Barnehagelærer: xxx skjea derigjennom skjønner du xxx middagsmat.

Når Kin lener seg mot Einar og slår med skjeen, griper barnehagelæreren raskt inn. Etter et kortfattet forbud mot å slå, sier barnehagelæreren noe om at han skal spise (ikke mulig å transkribere på grunn av dårlig lyd kvalitet). Kin og Einar fortsetter å spise uten felles fokus.

Reguleringen i eksemplet er kortfattet, individorientert og direkte. Det preger reguleringene i hele materialet (se kapittel 8). I denne og lignende situasjoner griper de voksne raskt og kontant inn når barnas tilnærminger kan skade andre barn. Samhandlingene er lite preget av begrunnelser som kan bidra til barnas forståelse for andre (jf. Singer et al., 2012). De følges heller ikke opp av bidrag til reparasjonshandlinger eller alternative måter for etablering av kontakt. I disse situasjonene hadde barna ulikt fokus i utgangspunktet og det ser ut til at barna som utsettes for handlingene ikke rekker å reagere, før de voksne har stanset initiativene. Ut fra annen forskning på feltet er det ikke uventet at raske og knappe reguleringer preger voksnes tilnærminger i situasjoner der barna fysisk kan skade andre barn

(Chen, 2003; Chen et al., 2001; Sims et al., 1996), men som vist i kapittel 8 (se eksempel 8.3), synes voksne noen ganger å være unntakende i slike situasjoner.

Det legges også restriksjoner på positive initiativer som kan bidra til jevnaldringssamspill, gjerne i kombinasjon med synliggjøring:

Eksempel 9.2

Barna sitter rundt bordet og spiser matpakkene sine, og måltidet går mot slutten. Etter måltidet skal barna sove. Assistent 1 og Assistent 3 sitter sammen med dem og hjelper til med maten. Emil 3;0 år og Rasmus 2;11 år har akkurat fått beskjed om at de må sitte stille.

- Rasmus: det er magen min.
Assistent 1: ja det er magen din, men du må spise.
Assistent 1: la den være og så spiser du mat.
Rasmus: det er magen hans.
Assistent 1: magen hans ja # mmm.
Assistent 1: ta en <bit her da> [>]. [strekker seg over bordet, tar en brødslice og rekker den til Rasmus]
[Rasmus reiser seg opp]
Rasmus: <magen hans og>[<] magen hans og magen hans. [står på stolen og peker rundt bordet]
Assistent 1: ja alle har mage. Nå må du <spise>[>]. [lavt]
Rasmus: <og magen>[<] hans.
Rasmus: han og. [peker på et barn]
Assistent 1: mmm.
Rasmus: han og. [peker på et barn]
Assistent 1: men Rasmus +...
Rasmus: han og. [peker på et barn]
Assistent 1: skal du ha mer mat?

Rasmus er opptatt av mager, og gjentatte ganger meddeler han at han har mage, og at de andre barna også har mage. Assistent 1 bekrefter utsagnene hans uten forsøk på å utdype og uten særlig interesse og engasjement, og minner han flere ganger om at han må spise. Dette gjentar seg flere ganger til Rasmus setter seg ned og spiser maten sin.

I dette eksemplet tar en gutt initiativ til synliggjøring av seg selv og andre barn. Den voksne bekrefter initiativet gjennom speiling av guttens utsagn: «magen hans ja # mmm». Utsagnet plasseres innenfor synliggjøring i min undersøkelse, men består kun av en bekræftelse som følges opp av restriksjoner. Assistenten aksepterer barnets innspill, men avskjærer innspillet fra videre utvikling gjennom henvisning til måltidets funksjon: «Ja, alle har mage. Nå må du spise». Den første delen av utsagnet er innholdsmessig gruppeorientert, men videre utdyping av temaet stanses gjennom anmodningen om å spise. Innenfor improvisasjonsteori betegnes dette som «Yes but», og innebærer blokkeringer av initiativ (Lobman, 2003, 2006; Sawyer, 1997). Dette er en lite sensitiv, restriktiv og direkte måte å møte barns initiativ på. En samtale som kunne bidratt til fellesskap i gruppen, for eksempel sammenligninger og

oppdagelse av likheter (de Haan & Singer, 2001), stanses allerede i tilløpet (Berentzen, 1994; Degotardi, 2010; Hallam et al., 2016; Johansson & Berthelsen, 2014; Leavitt, 2006; Os, 2019).

Måltidets klare agenda med etterfølgende soving på dagsrytmen, kan være en forklaring på at voksne stanser tilløp til samtaler og jevnaldringssamspill. Imidlertid stanses også tilløp til samspill mellom barna i frilek der agendaen ikke er like klar og barna selv kan velge sine aktiviteter. Et eksempel er en jente på 1;5 år som prøver å gi en gutt tøflene hans. Uten at gutten ser ut til å reagere, stanser en voksne en handling som ser ut til å være en vennlig gest, med klare restriksjoner: «Ja, det er Rasmus sine, men han vil ikke ha dem på seg - nei.» Resultatet er at jenta trekker seg tilbake. Også her er medieringen direkte og individorientert. Barna gis ikke muligheter til selv å bidra i forhandlinger om eieren ønsker tøflene eller ikke, og den voksnes henvendelse er kun rettet mot jenta som kommer med tøflene. Den voksnes mediering kan også i denne situasjonen knyttes til innholdsområdet synliggjøring. Imidlertid bygger den voksne, som også resultatene i kapittel 7 viser, på egne fortolkninger uten å undersøke hva eieren av tøflene ønsker. Det kan se ut som barnets forsøk på å bringe tøflene til eieren, heller sees som en forstyrrelse enn en vennlig gest. Synliggjøringen fremstår derfor som restriktiv, og er her også individorientert.

I andre sekvenser i frileken, er barns initiativer overfor andre barn mer tvetydige ettersom barnas tilnærminger består av handlinger som ikke nødvendigvis er positive tilnærminger, som for eksempel å hoppe på boken et barn ser i, eller legge noe i vognen et annet barn kjører. Selv om dette er handlinger som kan lede til uoverensstemmelser, kan slike tilnærminger også være et utslag av interesse for andre barn og et initiativ til lek (se Brownell & Brown, 1992; Caplan et al., 1991; de Haan & Singer, 2003; Hay & Ross, 1982; Howes & Ritchie, 2002, s. 120; Williams et al., 2010; Williams et al., 2007). Denne typen tilnærminger møtes også med klare og kortfattede restriksjoner: «Nei, ikke gjør det», eller «Nei, hun vil ikke det» uten at voksne prøver å bidra til kontakt mellom barna.

9.4.2 Mangelfull oppfølging av barns initiativer

Når barna tar initiativ til samspill *om* andre barn, henvender de seg gjerne til en av de voksne som er i nærheten. Noen få ganger er henvendelsene uspesifiserte som i eksempel 9.2. Barna kommenterer andre barns påkledning, hva de spiser, følelsesuttrykk osv. Det at barna i såpass stor grad henvender seg til voksne, ser ut til å være vanlig i småbarnsalderen. Henvendelser til andre barn, øker gjerne når barna blir eldre (Martinsen & Nærland, 2009, s. 129-130).

Voksne bekrefter ofte barns initiativer til samspill *om* andre barn under måltider. Når en gutt påpeker at en jente spiser opp all maten sin svarer en voksen: «Ja, hun gjør det», men vender deretter oppmerksomheten mot et annet barn. Noen minutter senere tar den samme gutten initiativ til å snakke om at et av de andre barna har fisk på gensen sin. Varigheten av den voksnes involvering er da noe mer vedvarende. Hun forstår ikke hva gutten mener og prøver å få det klargjort. Når hun har forstått det, bekrefter hun ganske kort: «Ja, og så hadde Peter fisk på gensen sin». Knappe individorienterte bekreftelser på barns synliggjøring av andre

barn, kombinert med at voksne raskt vender oppmerksomheten mot noe annet, bidrar ikke til å etablere episoder med felles involvering mellom flere barn og voksne.

Selv om måltider fremheves som en situasjon som kan gi muligheter for interaktive samspill (Cote, 2001) (se også kapittel 7), kan det innvendes at voksne i småbarnsgrupper under måltider har mange oppgaver, og at mulighetene til samspill med barna derfor er begrenset. Imidlertid synes ikke kortfattede bekreftelser uten oppfølging å være begrenset til måltider. Det forekommer også i frilek. I to sekvenser er dette utpreget. I disse sekvensene ser barna på andre barn, og sier «der». Barna er blant de yngste småbarna med lite utviklet verbalt språk. De viser sin interesse for andre barn gjennom å henlede voksnes oppmerksomhet mot barna. Heller ikke i disse situasjonene bidrar de voksne til etablering av samspill *om* andre barn, eller til samspill *mellom* barna. Barnas initiativer bekreftes med korte svar før de voksne vender oppmerksomheten bort. Den begrensede oppfølgingen av initiativene fører ikke til episoder med felles involvering.

Barna tar også initiativ til samspill *med* andre barn. Noen ganger er samspillet lekende. I frilek hender voksne møter disse initiativene med å involvere seg i leken:

Eksempel 9.3

Assistent 1 sitter i en sofa med Marie 2;2 år på fanget. Ved siden av henne sitter Sumaira 2;1 år. Barna ser i hver sine bøker. Alex 1;5 år sitter i andre enden av sofaen med en dukke. Peter 1;6 år kommer bort til dem med et fat og en skje.

[Peter strekker skjeen mot Assistent 1]

Assistent 1: åh kan du gi litt til meg og.

Assistent 1: nam nam nam. [smaker]

Assistent 1: det var jammen godt altså.

Peter: der. [holder skjeen mot Alex]

Assistent 1: skal Alex også få?

[Alex smaker. Marie strekker seg litt frem. Peter gir til Marie]

Assistent 1: og så Marie.

Peter: æhhhh. [grovt. Tar skjeen opp mot munnen til Sumaira. Sumaira ser ned i boken sin]

Assistent 1: det var deilig altså.

[Peter gjør en brå bevegelse frem mot Sumaira mens han lager skremmelyder. Sumaira ser i boken sin. Han står litt og ser seg rundt og går. Marie og Sumaira fortsetter å se i bøkene sine. Alex glir ned av sofaen og går. Peter går]

Peter tar initiativ til lek ved å tilby den voksne og barna som sitter i sofaen mat. Den voksne setter ord på Peters handlinger etter hvert som han gir henne og barna mat. Hun utvider også gjennom å gi uttrykk for at maten smaker godt. Marie viser interesse for Peters lek ved å bøye seg frem mot Peter når han tilbyr henne å smake, mens Sumaira ikke viser interesse. Hun unnlater å se på Peter når han strekker skjeen frem mot henne. Peter gjør da skremmelyder samtidig som han gjør en brå bevegelse mot Sumaira. Hun ser fortsatt ikke på han.

Den voksnes mediering i eksemplet ovenfor av består *lekeinvolvering*. Lekeinvolvering forekommer relativt sjelden i sekvenser der jevnaldningsfokus er ulikt like forut for og like etter voksnes involvering. I eksemplet ovenfor bekrefter den voksne barnas initiativer og bidrag. Dette fremheves som en effektiv strategi for å støtte barns lek (Bondioli, 2001). Bekreftelsene i denne delen av materialet bærer imidlertid preg av å være reaktive kommentarer til barnas handlinger fremfor medskapende bidrag. Underveis i forløpene oppstår øyeblikk av felles fokus mellom noen av barna. Likevel ser det ikke ut til at denne formen for oppfølging er tilstrekkelig for at mer vedvarende felles lek og aktiviteter mellom barn som i utgangspunktet har ulikt jevnaldningsfokus utvikles. Medieringen er rettet mot enkeltbarn, og den er direkte ettersom barna ikke utfordres til å klargjøre sine intensjoner overfor barna de initierer samspill med. Det samme skjer når et barn blir hentet og en gutt peker på barnet og sier «der» og den voksne svarer «Ja, nå skal Jonas hjem,» uten å utfordre barnet til selv å spørre Jonas.

Det ser altså ut til av voksne, både under måltider og i frilek, bekrefter barnas initiativer. De har ofte en tendens til deretter å vende oppmerksomheten bort fra det som i utgangspunktet vekket barnas interesse. Heller ikke når de opprettholder fokus mot det barna er engasjerte i, synes det å bidra til felles jevnaldningsfokus. Det kan ha sammenheng med at det ikke tilføres noe som inspirerer og utvikler leken som barna kan bygge videre på (jf. Lobman, 2003, 2006; Sawyer, 1997). En alternativ forklaring kan være at barna henvendelsene er rettet mot, ikke er interesserte.

9.4.3 Fokus på eget samspill med enkeltbarn

Barns initiativer til samspill, kommer også til uttrykk gjennom at barna forsøker å inkludere seg selv i etablerte samspill mellom en voksen og ett annet barn. Situasjonene ender gjerne med at barna som søker deltakelse, trekker seg eller leker parallelt med den voksne og det lekende barnet. De voksne responderer ofte ikke på initiativene, men ser ut til å prioritere eget samspill med et barn heller enn å bidra til samspill der flere barn deltar. Medieringen svarer til tendensen til dyadiske samspill mellom voksne og barn i grupper (Schaffer & Liddell, 1984).

Eksempel 9.4

Anna 2;0 år sitter ved siden av en voksen og skal ta på tøfler. Janne 2;4 år har tatt tøflene hennes på hendene sine og kryper bort til Anna med dem. Tøflene er Ole Brum-tøfler.

Assistent 1: hei /nei # nå kommer tøflene dine gående. [stryker Anna på ryggen]

Janne: her er tøflene dine. [kryper frem mot Anna på knærne mens hun holder hendene sine med tøflene på foran seg mot Anna]

Janne: der der [gir Anna tøflene]
[Assistent 1 tar Anna på fanget og begynner å ta på tøflene. Janne trekker seg litt tilbake, men blir sittende å se på]

Janne: xxx

Assistent 1: Ole Brum på plass.

Anna: Ole Brum på plass.

Assistent 1: nå er han på plass.

Anna: ja. [tar på tøflene]
Assistent 1: nå kan du ta en liten Ole Brum-dans.
[Janne bøyer seg fram mot Anna]
Assistent 1: jeg heter Ole Brum # en liten bjørn i skogen [synger sangen]
[Anna lener seg frem og tar noen leker på gulvet. Assistent 1 bøyer seg over Anna mens hun synger. Janne reiser seg opp og danser til sangen]
Janne: jeg heter +... [går frem mot Assistent 1]
[Barnehagelæreren kommer inn i rommet. Janne går mot henne]

Jannes henvendelse er rettet mot Anna. Assistenten bemerker at tøflene kommer gående, og retter så fokus mot Anna. Janne prøver å delta, men får ikke oppmerksomhet fra assistenten.

Dette kan sees som et forsøk på selvinkludering i et etablert samspill fra Jannes side. Gjennom markeringen av Jannes prososiale handling, bidrar den voksne til å etablere felles fokus mellom barna. Det kan bemerkes at markeringen er upersonlig; «Nå kommer tøflene dine gående», uten at Jannes navn blir nevnt. Like etter retter den voksne fokus mot Anna som hun har på fanget. Janne står ved siden av og ser på dem. Når den voksne begynner å synge, gjør Janne et nytt forsøk på å inkludere seg selv i samspillet. Hun danser rundt på gulvet, men den voksne har fortsatt sin oppmerksomhet rettet kun mot Anna. Den voksne er individorientert i sitt samspill med barna, og bidrar ikke til barnas jevnaldringssamspill.

Resultatene fra mine analyser av voksnes involvering i jevnaldringssamspill i sekvenser der barnas fokus er ulikt før og etter involveringen er i denne delen sammenfallende med resultatene til Harper og McCluskey (2003). De finner at voksne sjelden inviterer barn som står på sidelinjen inn i pågående samspill. Dersom barna hadde fått innpass i pågående samspill, ville det innebåret erfaringer med en form for inkludering som i Williams og medarbeideres (2010) forståelse er barnesentrert mediering ettersom barna selv bidrar til egen inkludering.

En forklaring på at barnas forsøk på selvinkludering i samspillene mellom voksne og ett annet barn ikke lykkes, kan henge sammen med at polyadiske settinger innebærer en relasjonell kompleksitet som medfører at de voksne ikke klarer å oppfatte eller svare på de mange henvendelsene. Schaffer og Lidell (1984) finner at voksnes tilpassing til den store mengden henvendelser i polyadiske situasjoner, er ignorering. Ignoreringen i mitt materiale, ser ikke ut til å være intensjonal. Det ser heller ut til at de voksne ikke oppfatter at barna prøver å koble seg på det som foregår noe som også Schaffer oppsummerer (1984, s. 206).

Oppsummeringsvis ser det ut til at når barnas jevnaldringsfokus er ulikt like forut for og like etter voksnes involvering, møtes barnas initiativer noen ganger med restriksjoner og klare stoppsignaler. Andre ganger følges ikke barnas initiativer opp, eller de voksne har fokus på eget samspill med ett barn. Selv om det finnes eksempler på gruppeorienterte utsagn i disse sekvensene, er medieringen hovedsakelig individorientert. Medieringen er direkte ettersom de voksne ikke støtter barna til å adressere sin interesse og sine initiativer til andre barn. Det gjelder både når initiativene er positive, tvetydige eller når de kan betegnes som uønskede handlinger rettet mot andre barn. I tillegg stilles det svært få åpne spørsmål til barna.

9.5 Fra felles til ulikt jevnaldringsfokus: Trekker fokus bort fra barnas jevnaldringssamspill

Det er 30 sekvenser som starter med at barna har felles jevnaldringsfokus og som ender med ulikt fokus. 20 av disse er fra barnehage 9 og 10 er fra barnehage 3. Barnas felles fokus er dels knyttet til lek og aktiviteter, dels uoverensstemmelser og dels situasjoner som både omfatter felles aktiviteter og uoverensstemmelser. I motsetning til situasjoner der barnas fokus var ulikt like før og like etter voksnes mediering, etterspør ikke barna de voksnes involvering. I disse situasjonene står voksne overfor andre utfordringer enn i situasjoner der barnas fokus er ulikt like før voksnes mediering. Ettersom barna allerede har etablert felles fokus, er utfordringene å bidra til at barnas felles fokus opprettholdes og eventuelt bistå barna i uoverensstemmelser.

Resultatene tyder på at voksne i situasjoner der barn har felles fokus forut for og ulikt etter medieringen, trekker barnas fokus bort fra jevnaldringssamspillene. Dels avbryter de pågående samspill, og dels setter de i gang intervensjoner som de avbryter. De ser heller ikke ut til å legge vekt på felles løsninger i uenigheter mellom barna.

I denne delen av materialet står innholdsområdet regulering for nesten halvparten av medieringen. Lekeinvolvering er noe høyere enn i sekvenser der barnas jevnaldringsfokus er ulikt både før og etter voksnes involvering, og utgjør i likhet med synliggjøring bare en liten del av medieringen, mens annen involvering utgjør en større andel (tabell 9.5). Særlig hindringer av jevnaldringsrelasjoner har en stor plass i gruppen annen involvering.

I episoder med uønskede handlinger eller uoverensstemmelser mellom barna, er medieringen hovedsakelig kortfattet og direkte i likhet med mediering når barnas jevnaldringsfokus er ulikt før og etter voksnes involvering. I lek er derimot voksnes involvering mer anerkjennende og lekende, men også den avsluttes relativt raskt. Medieringen er i stor grad individorientert (tabell 9.6).

De fleste sekvensene er fra frilek (21), mens ni er fra måltider. Mediering i frileken er i større grad enn måltidene preget av lekeinvolvering og er mer åpen, men reguleringer forekommer i begge kontekstene.

9.5.1 Avbryter jevnaldringssamspill

I flere sekvenser ser det ut til at voksne avbryter samspillet mellom barna. Avbrytelsene skjer gjerne i forbindelse med gjennomføring av rutinemessige oppgaver både i frilek og i måltider. Andre ganger går voksne inn i etablert lek og overtar det ene barnets plass. Involveringen innebærer da at de fokuserer på eget samspill med ett barn. Det var også en tendens når barnas jevnaldringsfokus var ulikt like forut for og like etter medieringen.

Under måltider oppstår det noen ganger lek mellom barna. Leken kan bestå av hoderisting og gurgling i melk. Barnas lek stanses ofte gjennom direkte og individorienterte reguleringer. De voksne sier barnas navn: «Alex», eller «slutt». Det hender også at de regulerer barna fysisk eller at de flytter gjenstander. Disse reguleringene har likhetstrekk med voksnes involvering når barnas fokus er ulikt forut for og etter voksnes mediering.

Når avbruddene skjer i frilek, hender det at de er mindre restriktive. I frilek kan voksnes involvering starte med anerkjennelse av barnas felles aktiviteter. Deretter avbrytes leken for å gjennomføre praktiske rutiner:

Eksempel 9.5

Assistent 1 ber Mari 1;7 år å kle av seg skoene. Mari løper inn i et annet rom der Janne 2;4 år ligger på en madrass. Mari legger seg ved siden av henne, og Andrew 2;7 år legger seg ved siden av dem. Barna ler og sparker i veggen. Litt etter kommer assistent 1 inn i rommet.

- Assistent 1: i mørket [anerkjennende. Slår på lyset]
[Janne og Andrew slutter å sparke og snur seg rundt]
- Janne: lys [begeistret]
- Assistent 1: kom Mari skal vi ta av skoene dine.
[Andrew fortsetter å sparke. Janne forlater madrassen. Mari snur seg rundt og sitter med bena i retning veggen og gjør sparkebevegelser mot madrassen]
- Andrew: xxx vi våkna.
- Janne: jeg våkna.
- Assistent 1: ja dere våkna.
[Mari kryper mot Assistent 1 som tar henne på fanget, tar av skoene og tømmer dem for sand]
- Assistent 1: sånn # nå kan du hoppe på madrassen igjen.
[Mari løper på madrassen der Andrew står. Han løper fra madrassen til andre siden av rommet. Mari ruller rundt på madrassen, reiser seg og hopper rundt i rommet]

Når assistenten kommer inn i rommet, slår på lyset og kommenterer at barna leker i mørket, retter barna fokus mot henne. Når Mari har fått av seg skoene, har de andre barna forlatt, eller er på vei å forlate, området.

Dette er et eksempel der en voksne møter barna med gruppeorientert lekeinvolvering gjennom anerkjennelse av felles lek. Hva som fører til at leken avsluttes, om det er kommentarene eller anmodningen om at Mari skal ta av seg skoene, kan diskuteres, men den konkrete foranledningen til at assistenten kommer inn i rommet, er at Mari skal ta av skoene. Hun venter tålmodig på Mari, men like etter tas barnet ut av leken. Etter at den praktiske oppgaven er gjennomført, forsøker den voksne å bidra til reetablering av felles lek, men da er leken over. Barna som deltok har forlatt området. Slike situasjoner gjenspeiler voksnes forsøk på å ta hensyn til kryssende interesser. På den ene siden barnas lek og på den andre siden gjennomføring av daglige rutiner. De er også en illustrasjon av at småbarns relasjoner og felles lek kan være sårbar for forstyrrelser og avbrudd (Howes et al., 1992a; Shohet & Klein, 2010). Samtidig viser de også småbarnslekens korte varighet (Michélsen, 2005, s. 57-59). Medieringen av leken er i disse sekvensene i forbifarten; «on the fly» (jf. Girolametto & Weitzman, 2007; Girolametto et al., 2004, 2005; Singer et al., 2014). I eksemplet fortsetter den voksne gjennomføringen av egne målsettinger etter en kortvarig anerkjennelse og interesse for barnas lek. Medieringen er også direkte, selv om det åpnes

noe for barnas innspill. Den voksne har også en viss gruppeorientering, men hovedfokus er det ene barnet.

Et annet trekk ved medieringen som finner sted i disse sekvensene, er avbrytelser av pågående jevnaldringssamspill gjennom at voksne selv tar en sentral plass i leken der ikke alle barna inkluderes. De voksne tar i disse situasjonene over styringen av lekeforløpet og hvem som skal delta. Et eksempel er en lek der to barn hopper fra en benk og lander foran hverandre med et høyt: «Bø». Den voksne som er til stede blokkerer kontakten mellom barna gjennom å kroppslig å plassere seg foran det ene barnet, og overta hans rolle i leken. Mulighetene for at voksne skal innta dominerende roller som hindrer samspill mellom barna, er en bekymring i litteraturen (Greve, 2007, s. 333; Løkken, 1996, s. 109-113). Emilson og Folkesson (2006) finner lignende tendenser i voksnes involvering i småbarnsgrupper i kontekster som har en sterk klassifisering og innramming i motsetning til leken i eksemplet ovenfor. I materialet mitt synes barna å akseptere de voksnes styring av leken. De inkluderte barna retter i fortsettelsen sine henvendelser mot de voksne, mens de ekskluderte barna trekker seg tilbake.

9.5.2 Følger ikke opp påbegynt involvering

I sekvenser der barna har felles fokus forut for voksnes mediering og ulikt fokus etter, hender det at voksne starter involveringsprosesser som de ikke fullfører. Det skjer både under måltider og i frilek, og både når barnas felles fokus er preget av lek eller uenigheter. I frilek hender det at voksne involverer seg i barnas samspill for deretter fysisk å forlate området uten forvarsel. Involvering som var preget av sensitiv støtte, opphører. Det ser ut til å medføre oppløsning av pågående lek:

Eksempel 9.6

Sumaira 2;1 år og Marie 2;2 år sitter ved trampolinen og ser på hverandre. Etter en liten stund klatrer Sumaira opp på trampolinen og begynner å hoppe. Jentene ser fortsatt på hverandre, mens Marie reiser seg og prøver å klatre opp. Assistent 2 kommer bort til dem, spør om Marie vil hoppe, og formidler, både verbalt og non-verbalt, til Sumaira hvordan hun kan hjelpe Marie slik at jentene kan hoppe sammen:

- Assistent 2: se her # så kan du holde Marie # sånn ja. [fører jentenes hender mot hverandre. De holder hverandre i hendene og de hopper litt forsiktig. Marie setter seg på ned på trampolinen]
- Assistent 2: ble det skummelt?
[Marie holder hånden sin opp mot Sumaira.]
- Assistent 2: ja xxx.
- Assistent 2: skal du gå ned da?
[Marie klatrer ned]
- Assistent 2: så går Marie ned da # det ble litt skummelt for henne da.
[Assistent 2 går og setter seg på stolen ved siden av CD-spilleren. Marie går etter henne. Sumaira står på trampolinen og ser mot dem en liten stund før hun går ned fra trampolinen og forlater rommet]

Når Maria viser tegn til at hun også vil hoppe på trampolinen, støttes hennes initiativ av assistent 2 som også bidrar til å utvikle samspillet mellom barna. Når Marie blir usikker og setter seg ned samtidig som hun holder hånden sin opp mot Sumaira, hjelper assistenten Marie ned fra trampolinen. Deretter går hun og setter seg på en stol i den andre enden av rommet. Marie følger etter henne, og litt etter forlater Sumaira rommet.

I denne sekvensen er medieringen rettet mot å få barna til å utvikle en felles aktivitet. Samhandlingene er varierte og befinner seg i stor grad innenfor innholdsområdet lekeinvolvering. Den voksne oppfordrer også til prososiale handlinger når hun foreslår og bidrar til at den ene jenta skal hjelpe den andre. Til slutt synliggjør hun den ene jentas opplevelse overfor den andre jenta. Medieringen inneholder ikke regulering. Medieringen bidrar til barnas felles lek, men bare for en kort stund.

I starten av sekvensen som eksemplet er et utdrag fra, er samspillet preget av felles involvering (jf. Schaffer, 1992) mellom to barn og en voksen, og er i stor grad gruppeorientert. Assistenten bidrar med forslag som kan utvikle leken blant annet at jentene kan holde hverandre i hendene når de hopper. Medieringen er direkte ettersom den voksne forteller barna hva de skal gjøre og samtidig støtter dem i utførelsen. Imidlertid kan dette sees som mediering tilpasset det barna kan mestre med støtte fra en mer kompetent annen innenfor deres nærmeste utviklingssoner, ettersom barna både skal mestre de motoriske utfordringene og koordinere sine handlinger i forhold til hverandre. Mot slutten av sekvensen, når den ene jenta viser tegn til usikkerhet samtidig som hun strekker hånden mot den andre, er den voksnes mediering individorientert, og hun avslutter støtten til felles lek. Etter å ha hjulpet jenta ned fra trampolinen, trekker hun seg tilbake. Det medfører at hennes involvering i barnas samspill avsluttes, og med det også barnas felles lek. I andre sekvenser, kan voksne plutselig forlate lekeområdet, enten sammen med et av barna eller alene.

Sekvensene som starter med felles fokus og ender med ulikt fokus jevnaldningsfokus, illustrer at overganger mellom å være sammen med noen for så å forlate dem, eller å gå fra den ene til den andre aktiviteten, ikke bare ser ut til å være et trekk ved småbarn (jf. Michélsen, 2001; Musatti & Mayer, 2011; Strandell, 1997). Det ser ut til at også voksne går inn og ut av situasjoner uten å markere at de går og uten å forberede barna.

9.5.3 Avverger «farer» uten å bidra til felles aktiviteter og forsonende løsninger

Når barna har felles fokus før og ulikt fokus etter voksnes mediering, er det en del eksempler på reguleringer i situasjoner der barna er uenige eller i situasjoner som kan utvikle seg til uoverensstemmelser. De voksne involverer seg i disse situasjonene på eget initiativ, og litt etter har barnas felles fokus opphørt. Som oftest er medieringen direkte og individorientert og består av kortfattede reguleringer.

Et eksempel på at voksnes involvering i barnas jevnaldningsrelasjoner ser ut til å bidra at samspillet mellom barna opphører, starter med at fire barn ser i en bok som en jente holder. Barna peker på og snakker om bildene i boken. Innimellom prøver noen av barna som ikke holder boken, å berøre den. Jenta som holder boken, reagerer ikke på det, men det gjør den

voksne som sitter sammen med dem. Hun presiserer det ene barnets rett til boken og at de andre barna bare kan se: «Nå er det Sumaira som har boken. Du må bare se.» Etter hvert begynner jenta som holder boken, å beskytte den mot de andre barnas berøring. Sekvensen ender med at to av barna går, mens ett av barna blir sittende på den voksnes fang og se ut i rommet, mens hun som holder boken, fortsetter å se i denne alene. Den voksnes bidrag synes å være rettet mot å tilrettelegge for at ett barn får se i boken heller enn at barna skal se sammen. I andre sekvenser snur voksne barna bort fra andre barn slik at de ikke ser dem, eller tildeler leketøy som plasseres slik at barna vanskelig kan opprettholde felles oppmerksomhet.

Disse situasjonene angår flere aspekter ved barnas jevnaldringssamspill. De har en sosial side, interessen for andre barn, men de handler også ofte om forsøk på å erverve eller beholde objekter. Ofte kan det være vanskelig å skille disse aspektene fra hverandre, ettersom det kan se ut til at interesse for leketøy kan være en måte å nærme seg, og vise interesse for, andre barn (Caplan et al., 1991; de Haan & Singer, 2003; Hay & Ross, 1982; Williams et al., 2010). I likhet med resultatene fra Kontos' (1999) undersøkelse synes de voksne i denne delen av materialet å rette fokus mot barnas interesse for objekter heller enn deres sosiale interesser.

Mer spesifikt synes de voksnes manglende vektlegging av det barna kan gjøre sammen også å medføre at de ikke bidrar til forsonende løsninger mellom barna. Dette kommer spesielt frem i sekvenser der barna slår andre barn. Særlig aktuelt er dette for de yngste barna i gruppene der samspillet mellom barna noen ganger går fra lek til slag. Slag mot andre barn ser ut til å være en del av barnas uttrykk for sosiabilitet ettersom de er en direkte fortsettelse av pågående lek:

Eksempel 9.7

Marie 2;2 år og Alex 1;5 år sitter ved siden av hverandre ved spisebordet. Alex ser på Marie og rister fort på hodet sitt. Marie gjør det samme. Alex legger hodet sitt inntil Marie. Han retter seg opp igjen og gjør slående bevegelser mot Marie.

Assistent 1. Alex xxx. [tar bort Alexs arm og ser på Marie]
 [Alex og Marie blir sittende og se rett fremfor seg, mens Assistent 1 ordner med praktiske ting]

Alex og Marie leker ved bordet. Når Alex slår mot Marie, blir han stanset av en voksen. Felles fokus mellom barna opphører.

I denne sekvensen kan den voksnes mediering som er plassert innenfor området *regulering*, sees som proaktiv ettersom hun stanser Alex når hoderistingen og kosen går over til slående bevegelser. Hun stanser det som kan utvikle seg til en uønsket handling (jf. Rourou et al., 2006). I materialet finnes flere lignende episoder. Barnas felles lek som starter med dunking av skjeer i bordet, hoderisting, rulling på madrasser eller lek med kopper under måltider, går over fra bevegelser til slag, eller slående bevegelser som i sekvensen ovenfor, rettet mot lekepartnere. Reguleringene i disse situasjonene er som regel restriktive, knappe og direkte.

De voksne forklarer sjelden hvorfor handlingene må stanse, og barna får heller ikke støtte til å fortsette leken.

I situasjoner der barn slår, eller som i flere av sekvensene i materialet, ser ut til å være i ferd med å slå andre barn, synes voksnes alarmberedskap å aktiveres (jf. Sims et al., 1996). Som jeg har vært inne på tidligere, er det rimelig at voksne reagerer raskt i slike situasjoner. Imidlertid er barna i disse sekvensene gjerne blant de yngste småbarna. Deres slag mot andre kan sees som en videreutvikling av leken der de prøver ut ulike tilnærminger til andre barn (jf. Williams et al., 2007). Williams et al. (2007) understreker at særlig når de yngste småbarna utfører negative handlinger overfor andre barn, kan voksnes rettleiding bidra til at barna tilegner seg mer akseptable måter å handle på overfor andre barn. Barnets alder i eksemplet ovenfor, kunne tilsa at voksen rettleiding kunne bidratt til læring av alternative handlinger overfor barn (jf. Emilson & Johansson, 2009).

Reguleringene som fremkommer i denne delen er direkte og individorienterte. Barna får klare beskjeder eller tegn på hva de ikke skal gjøre. Det gjøres ikke forsøk på å bidra til forhandlinger og reparasjonshandlinger. Tronick (2003) understreker at manglende samsvar i samspill representerer et interaktivt og affektivt materiale som gir muligheter for felles reparasjoner som kan generere nye måter å være sammen på. Hadde medieringen i eksempel 9.7, vært fulgt opp med rettleiding av barnet på halvannet år, kunne det kanskje bidratt til barnets mestring innenfor hans nærmeste utviklingszone.

9.6. Fra felles til felles jevnaldningsfokus: Bidrag til opprettholdelse og reetablering av barnas felles fokus

Det er 21 sekvenser, 19 fra barnehage 3 og to er fra barnehage 9, der barnas jevnaldningsfokus har blitt kategorisert som felles like forut for og like etter voksnes mediering. I disse situasjonene der barna i utgangspunktet har et delt oppmerksomhetsfokus, kan de voksnes utfordringer være å bidra til opprettholdelse av kontakten mellom barna.

En klar tendens i sekvenser der barnas jevnaldningsfokus er felles like før og like etter voksnes mediering, er at voksne bidrar til at barnas felles oppmerksomhet opprettholdes, og dersom det oppstår brudd, reetableres. Det ser ut til å foregå gjennom prosesser der voksne og barn sammen bidrar til lekende samspill. I tillegg synes voksne å bidra til polyadiske samspill der flere barn deltar, og ganske ofte vedvarer de voksnes involvering over tid. Barnas felles oppmerksomhet er både samtaler, lek og uoverensstemmelser.

Lekeinvolvering utgjør nesten halvparten av medieringen i denne delen av materialet, mens synliggjøring har en relativt beskjeden plass, og regulering kun utgjør omtrent 11 prosent av involveringen (tabell 9.5). Nesten 18 prosent er knyttet til andre innholdsområder der det meste av involveringen er innenfor innholdsområdet kommunikasjonsinvolvering. Omtrent 76 prosent av medieringen er gruppeorientert noe som er spesielt for mediering i sekvenser der barnas jevnaldningsfokus er felles både før og etter voksnes involvering. I motorisk lek er medieringen direkte, men ellers veksler tilnærmingene mellom direkte og indirekte

mediering. Den indirekte medieringen innebærer blant annet åpne spørsmål. Det gjelder også spørsmål til de yngste småbarna.

Det er 10 sekvenser fra frilek og 11 sekvenser fra måltider. Medieringen i begge kontekstene fremstår som like i individ- og gruppeorientering og grad av indirekte mediering.

9.6.1 Voksne bidrar til lek og samspill

I denne delen av materialet består voksnes mediering i stor grad av involvering i barnas lek, samspill og samtaler. De voksne følger opp barnas interesser. Det sees som kjennetegn ved barnesentrert involvering i barns jevnaldningsrelasjoner som kan bidra til barns lek og sosiale relasjoner (Girolametto et al., 2004, 2005; Kontos, 1999; Kontos & Keyes, 1999; Williams et al., 2010)¹. Samtidig bidrar de voksne til at barnas oppmerksomhet opprettholdes gjennom utvidelser av barnas ytringer. Selv om de voksnes utvidelser oftest er nært knyttet til temaer barna er opptatt av, bidrar de også med egne forslag. De introduserer nye samtaleemner eller kommer med forslag til nye aktiviteter:

Eksempel 9.8

Barnehagelæreren er alene med fem barn. Janne 2;4 år, Anna 2;0 år og Andrew 2;7 år sitter rundt et lite bord i dukkekroken. Barnehagelæreren er i nærheten med to yngre barn.

Anna: Unni. [roper høyt og gråter]
Barnehagelærer: ja. [kommer inn i huset igjen]
Anna: ikke den. [strekker seg etter bilen]
[Barnehagelæreren setter seg på huk ved barna]
Barnehagelærer: Janne, gi den tilbake til Anna.
[Janne gir bilen til Anna]
Barnehagelærer: den hadde Anna så kan du gå og hente deg en bil hvis du vil ha bil.
Janne: neii # neii.
Barnehagelærer: har du ikke lyst på bil?
Janne: neii
Barnehagelærer: skal jeg ta ned noe frukt +... frukter eller noe sånt noe så kan dere spise og lage noe mat.
Janne: mm # ville ha frukt.
[Barnehagelæreren tar en kasse fra en hylle og plasserer den på bordet]
Barnehagelærer: /oh # eller kanskje litt ketchup # hm?
Barnehagelærer: kanskje noen som vil ha litt ketchup her?
Anna: det er mais # mais.[strekker seg etter noe i kassen]
Barnehagelærer: mais # mais # mais mais
Barnehagelærer: her kan dere lage mat her vet du. # # deilig.
[Anna har lagt fra seg bilen på bordet. Janne tar bilen og holder den opp mot Barnehagelæreren]

¹ Imidlertid har ikke Williams et al. (2010) noen eksempler på å følge opp barns interesser i leketema. Det kan henge sammen med at de ikke fant denne type involvering ettersom barna i deres undersøkelse er yngre enn barna i mitt utvalg.

Janne: kan jeg den?

Barnehagelærer: da må du snakke med Anna. [går ut av lekehuset]

En jente roper på barnehagelæreren fordi en annen jente har tatt en bil fra henne.

Barnehagelæreren kommer, sørger for at bilen leveres tilbake og spør deretter barna om de vil ha plastfrukter slik at de kan lage mat og spise. Når barna har fått leketøyet, går barnehagelæreren tilbake til de små barna, mens de tre i lekehuset forsetter sin lek.

Dette er et utdrag fra en lengre sekvens. Utgangspunktet for barnehagelærerens mediering er en uoverensstemmelse mellom barna. Hun avgjør raskt hvordan den skal løses gjennom direkte mediering: «Janne, gi den tilbake til Anna». Det finnes også innslag av mediering som på et kontinuum av direkte og indirekte mediering, i større grad utfordrer barnas mestring. Et eksempel er når barnehagelæreren til slutt i sekvensen oppfordrer Janne om å spørre Anna om hun kan ta bilen. Imidlertid stanser ikke barnehagelærerens involvering når hun har ordnet opp i uoverensstemmelsen. Hun går over fra regulering til lekeinvolvering og tar initiativ til felles lek. Når forslaget aksepteres av barna, tilfører hun materiell som fordeles mellom barna. Hun følger opp barnas ønsker og bidrar samtidig til utvidelse av leken ved å foreslå at de kan lage mat. Det samme gjentar seg flere ganger i løpet av sekvensen. Barna tilkaller barnehagelæreren. Hun kommer, hører på barna, regulerer i uoverensstemmelser og kommer med innspill til leken. I eksemplet er medieringen gruppeorientert noe som preger medieringen når barnas jevnaldringsfokus er felles like før og like etter medieringen.

Heller ikke i en samtale under et måltid, der et barn utfordrer bursdagsprivilegiene i eksempel 7.5, avsluttes de voksne mediering med regulering. Selv om barnet ikke får oppfylt ønsket om bursdagskronen, foreslår en voksen at de kan se på bilder fra det utfordrende barnets fødselsdag. Medieringen i disse sekvensene innebærer også restriksjoner, men de er en del av lengre samspill hvor det ser ut til at voksne bidrar til reparasjoner i uenigheter. Utvidelsene og bidragene til videreutvikling av jevnaldringssamspill, foregår altså både i frilek og måltider.

Når jevnaldringsfokus er ulikt før og etter voksnes mediering, møtes barns forsøk på synliggjøring med knappe og til dels restriktive bekreftelser som ikke bidrar til samspill mellom barna (se eksempel 9.2 og kapittel 9.4.2). Analysene av materialet der barna har felles fokus før og etter voksnes mediering, indikerer at voksne, også i synliggjøring, følger opp barnas interesser. Det kan være et bidrag til at barnas samspill, med støtte fra, og sammen med voksne, opprettholdes. Et eksempel på det er en lengre samtale mellom fire barn og en barnehagelærer rundt et frokostbord. Fra sine plasser kan de se andre barn og deres familiemedlemmer når de kommer til barnehagen. Barna snakker engasjert om de som passerer, og barnehagelæreren følger opp med å snakke om pappaer, jobb og småsøsken. Medieringen veksler mellom individ- og gruppeorientering.

9.6.2 Lekende involvering

I motsetning til den restriktive involveringen i jevnaldringsrelasjoner i sekvenser der barnas fokus var ulikt like forut før og like etter voksnes involvering, synes de voksne i denne

delen å bidra til å fremme de lekende aspektene ved barnas samhandlinger. De går inn i liksomperspektiver og de bidrar med lekende og humoristiske kommentarer. Det synges ofte i tilknytning til lekens handling og når det oppstår ventetid under måltider. Når barna til dels synger og til dels roper en av de voksnes navn under et måltidet, svarer en voksen syngende «jaa» samtidig som hun mater et av de yngste barna i gruppen. Barna fortsetter deretter å synges navnet hennes og lage syngende lyder. De er ganske høylytte. Noen ganger vrir barna på ordene i sangene eller synger med «rare» stemmer. Etter en stund går syngingen over til samtale:

Eksempel 9.9

Seks barn sitter rundt spisebordet sammen med assistent 1 og barnehagelæreren. Mens de venter på maten synger de. Barna har hver sine turer til å velge sanger. Et av barna velger Mikkel Rev. Barn og voksne synger, og barna synger med grove stemmer og skråler litt.

Assistent 1: har dere så rare stemmer i dag sånne litt sånn mørke stemmer? [mørk i stemmen]
 [barna lager lyder og ler]

Assistentens spøkefulle kommentar til barnas sang følges av glade lyder og latter fra barna.

Det lekende og spøkefulle er en del av de voksnes strukturering av ventetiden før måltider. Likevel passer de ikke kun på å holde orden og sørge for at støynivået ikke blir for høyt. De deler også barnas lekende og humoristiske samspill. Sett fra et jevnaldringsperspektiv erfarer barna i disse situasjonene at voksne verdsetter det de har sammen og deres felles utfoldelse. Voksne tar også egne initiativer til å skape en spøkefull og humoristisk atmosfære. Et eksempel er når det skal serveres kake og kaken er dekket av et klede. Når en voksen sier at det er fiskekaker under kledet, protesterer barna lattermildt.

Voksnes lekende og spøkefulle involvering kan sees som anerkjennelse av barnas samhandlingsformer og av relasjonene mellom barna. Videre kan det bidra til å skape en god atmosfære for jevnaldringsamspill (jf. Howes, 2011a). Også Bae (2004, s. 138) finner at voksne kan være humoristiske i dialoger med barn. Bae knytter det til at barna får muligheter til å erfare at voksne kan innta ulike posisjoner. Det lekende og humoristiske i voksnes mediering er imidlertid i liten grad lagt vekt på i forskning som omhandler mediering av jevnaldringsrelasjoner. I litteratur om humorutvikling understrekes at bruk av humor og forståelse for humor både er et uttrykk for, og kan bidra til, å styrke barns sosiale kompetanse (Bergen, 2007; Søbstad, 2006, s. 86). I småbarns jevnaldringsrelasjoner beskrives humor som en viktig ingrediens (Løkken, 2004b, s. 122-123; Sherman, 1975), men det legges mindre vekt på hvordan voksne kan dele barnas humoristiske samspill. De voksnes positive responsivitet ser ut til å inspirere til videre lek og jevnaldringsamspill.

9.6.3 Polyadiske samspill

I denne delen av materialet ser også voksnes mediering ut til å være deler av polyadiske samspill (se eksempel 9.8), og samtaler (se kapittel 9.6.1). De voksne fungerer som mellomledd og binder sammen ulike barns innspill.

I frilek ser to barn i en dyrebok der man kan trykke på dyrene for å høre dyrets låt. Barna har hver sin tur til å trykke. Den voksne styrer turtakingen. Hun bekrefter, men utvider ikke barnas innspill. Oppmerksomheten deles mellom barna og er til dels individorientert. Et av barna er mer verbalt aktiv. At ikke alle barn er like aktive i samspill med flere barn, er et generelt inntrykk av hele datamaterialet som ligger til grunn for avhandlingen (se kapittel 7).

Polyadiske samspill gir muligheter for gruppeorientert mediering:

Eksempel 9.10

Janne 2;4 år, Anna 2;0 år, Andrew 2;7 år og Bitten 1;0 år sitter ved bordet.

Barnehagelæreren som er den eneste voksne som er til stede, har reist seg for å ta telefonen som ringer. Hun står i nærheten og følger med barna. Barna har lekt en ropelek ganske lenge, og nå protesterer Janne når de andre barna roper navnet hennes.

Anna: Andrew og <Anna> [>][roper]
Andrew: <Janne> [<]. [roper]
Janne: Neiiii. [roper]
Andrew: Rope ## rope. [roper]
Janne: ikke rope sammen med meg. [roper]
Andrew: Andrew rope # Andrew rope. [roper]
Janne: Neii. [høyt slår med hånden mot Andrew]
Andrew: Andrew rope # Andrew rope # Andrew rope # Andrew rope # Andrew rope. [roper]
Barnehagelærer: Men vi vil ikke at Andrew skal rope. [ser på barna og setter seg]
Andrew: Ikke på xxx.
Anna: Ikke på xxx.
Janne: Ikke på <xxx Janne> [>].
Førskolelærer: <Vet dere hva?> [<] # Vet dere hva? Vet dere hva?
Førskolelærer: Inne så roper vi ikke, men ute da kan vi rope.
Førskolelærer: Men inne så blir vi så slitne i hodene våre når det bråker sånn.
Janne: Nææh.
Førskolelærer: Men ute der kan man rope masse # der gjør det ingenting.
Janne: Rope masse ute.
Førskolelærer: Ja ute kan man rope.
Janne: Ute skal jeg rope.
Førskolelærer: Ute skal du rope vet du.
www. Janne snur seg mot meg og sier "Ellen, jeg skal rope ute." Kort samtale om roping ute og inne mellom meg og Janne.
Andrew: Ehhhh # må synge ute? [lavt mens han ser på førskolelærer]
Førskolelærer: Synge kan vi gjøre inne # ikke rope.
Andrew: Ute?
Førskolelærer: Vi kan synge ute også og vi kan synge inne.

Barnas samspill er ganske høylytt og Janne har gjentatte ganger gitt uttrykk for at hun ikke liker at Anna og Andrew roper navnet hennes. Når barnehagelæreren er ferdig med telefonsamtalen, henvender hun seg til Andrew, den mest ivrige, på vegne av seg selv og i alle fall Janne. Samtidig ser hun utover bordet på hele gruppen. På grunn av støynivået og

fordi barna delvis snakker i munnen på hverandre, er det ikke mulig å høre hva de sier, men de tre toåringene svarer på førskolelærers innspill. Samtalen fortsetter med at barnehagelæreren introduserer temaet inne- og utestemmer som også synes å engasjere barna.

Dette utdraget er fra en lengre samtale som veksler mellom ulike temaer der de tre toåringene i varierende grad deltar. Noen ganger, som i eksemplet ovenfor, henvender de voksne seg til alle barna. Andre ganger er inkluderingen mer implisitt. Selv når enkeltbarn henvender seg til de voksne og de voksne svarer, og vice versa, signaliserer de voksne gjennom blikk, stemme og kroppsholdning, at samspillene er åpne for flere barn. De voksne ser utover gruppen og snakker høyt nok til at flere barn kan høre dem. Samtidig gjentar og utfyller de barnas bidrag som ofte består av ufullstendige setninger fremført med lav stemme (jf. Os, 2019). Disse tilnærmingene ser ut til å bidra til etablering og opprettholdelse av polyadiske samspill. I samtalen om barna som kommer til barnehagen (se kapittel 9.6.1), snakker barnehagelæreren og et barn om pappaen til et barn som passerer utenfor vinduet. Et annet barn følger opp temaet slik at samtalen videreutvikles. I disse sekvensene er barnas bidrag relevante for samtalenes tema. Forskning fremhever at deltakelse i kontingente jevnaldringsamspill henger sammen med sosial status og virker befordrende på barns kompetanse i jevnaldringsamspill (Kemple, Speranza & Hazen, 1992).

9.6.4 Vedvarende mediering

I motsetning til knapp og kortvarig mediering, preger tendensen til mer vedvarende involvering sekvenser der barna har felles jevnaldringsfokus like før og like etter voksnes involvering. Det er store variasjoner mellom sekvensene som analyseres i denne delen fra noen sekunder til ca. 17 minutter. Sammenlignet med en generell tendens til kortvarige samspill i barnehager (jf. Bae, 2004, s. 40 og 71) som også preger mediering av jevnaldringsrelasjoner (jf. Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Singer et al., 2014), er flere av samspillene som går utover et par minutter mettet med handlinger og innspill.

Langvarig mediering forekommer både i form av at voksne har en aktiv distanse og at voksne deltar i samspillene. De voksne ser ut til å følge jevnaldringsamspillenes «flow»:

Eksempel 9.11

Måltidet går mot slutten. Noen barn har forlatt bordet. Janne 2;4 år og Anna 2;0 år, er ferdige å spise, og har fått vaskeklut for å vaske seg. Andrew 2;7 år spiser fortsatt. Assistent 1 rydder. Janne og Anna leker med vaskeklutene..

- Assistent 1: Sånn jenter # nå ser det ut som dere er ferdige?
 [jentene fortsetter å leke med vaskeklutene]
- Assistent 1: Skal dere holde på litt til?
- Anna: Og riste riste riste [riste på kluten sin, mens hun ser på Janne]
 [de fortsetter begge med å holde opp og brette klutene sine]
- Janne: Og riste riste riste

[de fortsetter med klutene, mens de lager summende og syngende lyder som etter hvert går over i sang. Janne synger om kyllingen i egget]

Anna: Gakk gakk gakk

Assistent 1: K# en liten kylling i egget lå?

Andrew: Bbæ bæ bæ bæ [syngende]

[jentene i stemmer og alle tre begynner å syng "Bæ bæ lille lam" først forsiktig, etter hvert med høye hvin]

Assistent 1: Andrew # Andrew # du skulle spise kaken din nå.

[sangen fortsetter og avsluttes med høye hvin]

Assistent 1: Skulle tro vi var på rockekonsert. [blid]

Assistent 1 rydder mens hun venter på at barna skal gjøre seg ferdig ved bordet. Når to av barna starter en lek, lar hun dem fortsette. Hun bidrar til leken gjennom anerkjennelse og kommentarer til innholdet. Leken fortsetter til en annen voksen kommer og henter barna.

Den voksnes mediering består i denne sekvensen i stor grad av gruppeorientert lekeinvolvering. Oppfølging av barnas initiativer og aktiviteter ser ut til å være grunnlaget for vedvarende involvering. Det kan medføre at barna får innflytelse på forløpet i motsetning til når innspillene er knappe, direkte eller det legges restriksjoner av barnas initiativer og aktiviteter. I flere av sekvensene, også denne, hender det at de voksne henstiller til barna om å gjøre seg ferdig med noe eller gjennomføre noe praktisk. I sekvensen ovenfor skjer det i begynnelsen når den voksne spørrende sier at det ser ut til at barna er ferdige, og mot slutten, når hun minner Andrew om at han skal spise kaken. Når barna forsetter å leke, syng eller samtale, gir de voksne i disse sekvensene barna tid til å avslutte samspillene. Det hender også at praktiske gjøremål utsettes. Det lekende og humoristiske i medieringen som tidligere er fremhevet som et trekk ved voksnes involvering i sekvenser der barnas jevnaldningsfokus er felles før og etter involveringen, kommer også frem eksempel 9.11 når den voksne blidt bemerker at man skulle tro de var på rockekonsert.

Selv om voksnes mediering er vedvarende, ser ikke deres involvering i jevnaldningssamspill ut til å forstyrre gjennomføringen av rutinemessige oppgaver. Både i sekvensen ovenfor, og i den lengste sekvensen i denne delen av materialet som varer i 17 minutter¹, veksler de voksne mellom deltakelse og praktiske gjøremål. I eksempel 9.10, forlater barnehagelæreren bordet et øyeblikk for å ta imot en telefon. Hun er nær nok til å følge barnas samspill. Når telefonsamtalen er over, kan hun gå tilbake til samtalen med barna. Ettersom de voksne ser ut til å være oppmerksomme på barnas jevnaldningssamspill slik at de kan gå inn og ut av medieringen med barna samtidig som de utfører praktiske oppgaver, synes involveringen være preget av aktiv distanse.

¹ Et utdrag av sekvensen er presentert i eksempel 6.1.

9.7 Fra ulikt til felles jevnaldringsfokus: Bidrar til etablering av felles aktiviteter og oppmerksomhet

Det er 13 sekvenser som starter med ulikt jevnaldringsfokus og ender med felles fokus mellom barna. 7 av disse er fra barnehage 3, mens 6 er fra barnehage 9.

Når barna har ulikt jevnaldringsfokus, kan voksnes utfordringer være å bidra til å etablere samspill mellom barna. Tendensene i sekvenser som starter med ulikt fokus og ender med felles fokus mellom barna, synes å være mindre klare sammenlignet med de tidligere variantene av felles og ulikt jevnaldringsfokus. Det kan henge sammen med at denne delen av materialet består av få og relativt kortvarige sekvenser. Fordelingen mellom måltid og frilek er ganske jevn; 8 sekvenser er fra frilek og 5 er fra måltider. Medieringen består av synliggjøring, regulering, lekeinvolvering og andre innholdsområder som markering av fellesskap og kommunikasjonsinvolvering. Ingen av dem utmerker seg som spesielt høye. Det er også en relativt jevn fordeling mellom individ- og gruppeorienterte tilnærminger.

Analysene tyder på at voksnes mediering hovedsakelig bidrar til å etablere felles lek og felles oppmerksomhet. Etablering av felles lek forekommer stort sett i frilek, mens etablering av felles oppmerksomhet forgår under måltider. Selv om det varierer, er medieringen mer individorientert og direkte i frilek enn under måltider.

9.7.1 Bidrar til etablering av felles lek og aktiviteter

I deler av materialet synes de voksne å bidra til at lek og aktiviteter der to eller flere barn deltar, etableres. Det er ikke de voksne som initierer felles lek, men de bidrar til etablering av leken. Situasjonen forut for medieringen er oftest at en voksen oppholder seg på et sted der flere barn er i gang med parallelle aktiviteter eller et barn leker eller er opptatt av noe alene. Medieringen utløses noen ganger av at barnas parallelle aktiviteter utvikler seg til situasjoner der det er fare for at barn kan komme til skade. Det er gjerne i motorisk lek. Andre ganger er foranledningen at et eller flere barn oppsøker stedet der den voksne er, og viser interesse for et annet barns aktiviteter.

Medieringen i motorisk lek er gjerne administrering av leketurer og regulering av hensyn til andre barn:

Eksempel 9.12

Sumaira 2;1 år, Alex 1;5 år og Mons 1;6 år leker ved og rundt en benk. De viser ikke tegn på at de er oppmerksomme på hverandre eller hverandres aktivitet. Alex 1;5 år kaster seg rundt på madrassen. Sumaira og Mons står på benken. Mons skal til hoppe på madrassen der Alex ligger. Assistent 3 stanser Mons ved å gripe tak i han.

Assistent 3: Nå må du vente litt. [til Mons]
[tar Alex i hånden og drar han bort fra madrassen]
[Assistent 3 holder armen foran Mons som står klar på benken]

Assistent 3: Og så Sumaira # nå kan du hoppe.
[Sumaira hopper og ruller på madrassen]

Assistent 3: Du må passe deg. [til Sumaira]

[Sumaira trekker seg til siden. Assistent 3 tar bort hånden fra Mons. Mons hopper]
 [Sumaira løper bort til benken der Mons begynner å klatre opp]
 Sumaira: Nei nei nei.
 Assistent 3: Jo da jo da jo da. [løfter Alex opp på benken]
 [Sumaira klatrer opp og dytter Mons til siden så han ramler på baken]
 [Assistent 3 løfter opp Mons og plasserer han på benken]
 Assistent 3: En to tre.
 [Alex hopper ned og Assistent 3 tar han på fanget. Sumaira hopper ned og legger seg på madrassen litt bak madrassen]
 Assistent 3: Ja nå Mons # en to +...
 [Mons står sammenkrøpet klar til å hoppe]
 [Sumaira lener seg fremover madrassen]
 Assistent 3: Du må passe deg. [vifter Sumaira unna – berører henne]
 Assistent 3: En to +...

I dette utdraget bidrar assistenten til at det etableres felles motorisk lek som involverer tre barn gjennom å strukturere leken. Handlingsforløpet gjentas flere ganger. Noen ganger oppstår det små gnisninger mellom barna. Andre ganger ser de på hverandre og ler.

Denne sekvensen synes å være representativ for flere av sekvensene der voksne bidrar til etablering av felles lek. Medieringen er først og fremst rettet mot å skape struktur i leken. Ifølge Martinsen og Nærland (2009, s. 253-254) er det en viktig funksjon når voksne involverer seg i barns lek. Medieringen er i stor grad individorientert og direkte og skiller seg ikke fra mediering i motorisk lek som er beskrevet tidligere (se kapittel 6.6 og 8.3.1).

I andre former for lek der voksnes mediering er rettet mot etablering av felles lek, bidrar de voksne med lekemateriell, eller de støtter barn som viser interesse for andres lek og lekemateriell slik at barna kan leke sammen. Når to barn oppsøker et sted der en voksen sitter med et barn på fanget, mens et annet barn leker med klosser, inkluderes nykommerne ved at den voksne fordeler klossene mellom barna.

Medieringen fremstår i stor grad som individorientert og direkte. Tilløp til sammenbrudd og uoverensstemmelser i leken, møtes med kortfattede, direkte og individorienterte formaninger om hva barna skal, eller ikke skal, gjøre. I materialet er det noen eksempler på gruppeorientert og indirekte mediering. Et eksempel på gruppeorientert mediering er en voksen som foreslår at to barn kan dele klosser, men den voksne fordeler selv klossene. Det er en direkte form for mediering. Indirekte mediering i form av åpne spørsmål, finnes i en sekvens der en voksen ser i en bok sammen med flere barn.

De voksne deltar oftest ikke i leken, men bidrar fra sidelinjen. Videre er deres bidrag til innholdet i samspelet beskjedent. De teller før barna hopper i motorisk lek og når barna bygger et tårn utbryter en voksen «Oj så høyt». Mer substansielle bidrag til leken forekommer når en voksen og noen barn ser i en bok og snakker om bildene, når en voksen akkompagnerer barns gynging med sang og når de deltar i samtaler med barna.

De voksne bidrar altså til at det etableres felles lek og aktiviteter, men utgangspunktet er situasjoner som trenger struktur eller barns tilnærminger og interesse for andre barns lek. De voksne tar ikke egne initiativer for å skape felles lek. Dette kan sees som en sensitiv tilpassing til barnas interesser, men kan også sees som en reaktiv tilnærming.

9.7.2 Samler barnas oppmerksomhet

Når barnas jevnaldringsfokus er ulikt like før og felles like etter voksnes mediering, samler de voksne barnas oppmerksomhet om noe felles. Det kan være samtaletemaer eller at de bygger opp forventninger om noe som skal, eller holder på å skje. Dette forekommer hovedsakelig under måltider. De voksne er i disse situasjonene mer aktive enn når de bidrar til etablering av felles lek eller aktiviteter.

De voksne samler barnas oppmerksomhet gjennom verbale ytringer som følges av klare non-verbale signaler. I likhet med mediering i situasjoner der barna har felles jevnaldringsfokus både før og etter voksnes involvering, retter de blikkene mot alle barna i gruppen, de klargjør barnas innspill og de snakker høyt og tydelig. En voksen som kommer med barnas smekker, markerer det ved høyt å snakke om at barna skal ha smekker på når de spiser. Når det skal tennes lys, samles barnas oppmerksomhet gjennom en prosedyre som virker rituell. Det bygges opp felles forventninger:

Eksempel 9.13

Seks barn har akkurat satt seg rundt bordet. De voksne forbereder måltidet.

Barnehagelærer: Sånn # vi må tenne lys

Flere barn: Jaa

Barnehagelærer: En # to # tre [sakte mens hun tenner lysene]
[barna teller med]

Assistent 1: En # blomst # to # flagg # og # tre # lys [blomst og flagg settes på bordet]

Assistent 1: En to tre # ingen flere med

Barnehagelærer: Her er alle med
[noen barn dunker hendene sine i bordet]

Barnehagelæreren gjennomfører lystenning med å markere handlingen og gjennom å telle sakte mens hun tenner lysene. Dette følges opp av assistenten som teller andre gjenstander og rimer med å si «ingen flere med». Barnehagelæreren tilføyer «her er alle med».

Ritualer kan virke samlende på en gruppe. Det ser ut til å gjelde tellingen i sekvensen ovenfor og når assistenten sakte og deklamerende sier: «En blomst, to flagg og tre lys». I en annen sekvens dreier det seg om å synge for maten. Ritualer kan ha et potensial for utvikling av fellesskap fordi det fastlagte og gjentakende mønsteret gir barna holdepunkter for deltakelse (jf. Corsaro, 2002, s. 183; Corsaro & Johannesen, 2007; Singer, 2002). De voksne legger til rette for at barna kan delta gjennom langsom og distinkt tale. Når matsangen synges, forventes det at barna holder hverandre i hendene, men når et barn blir opprørt fordi et annet barn ikke vil holde ham i hånden, forklarer de voksne gjennom synliggjøring at barnet er trett og derfor ikke vil delta.

I tillegg til at de voksne samler barnas oppmerksomhet gjennom rutiniserte handlinger, er medieringen også preget av formidling av fellesskap knyttet til gruppen som «vi»: «Vi skal spise og kose oss», eller som i eksemplet ovenfor; «Her er alle med». Uttrykk for fellesskap knyttes i litteraturen særlig til relasjoner mellom barn og barns jevnaldningskultur (Corsaro, 2002; Corsaro & Johannesen, 2007), og er både beskrevet i barnegrupper med eldre barn (Nilsen, 2005) og i småbarnsgrupper (Greve, 2007; Løkken, 2000b).

Oppmerksomheten ledes ikke kun mot gruppen som fellesskap. Det finnes et eksempel på en samtale der et barn er i sentrum, og resten av gruppen følger oppmerksomt med. I et måltid tar et barn initiativ til å snakke om plakaten på veggen med bilder av henne og familien hennes. I samtalen er det stort sett dette ene barnet og en voksne snakker. Medieringen er knyttet til innholdsområdet synliggjøring. Synliggjøringen er individorientert og delvis indirekte ettersom den voksne stiller åpne spørsmål. Den indirekte medieringen står i kontrast til voksnes synliggjøring preget av knappe bekræftelser etterfulgt av restriksjoner i sekvenser der barnas fokus var ulikt like før og like etter medieringen.

Den voksne engasjement i samtalen kan være et bidrag til å opprettholde interessen til barna som ikke deltar aktivt. Mot slutten av sekvensen kommer de andre barna med verbale innspill. Barnas blikkorientering og konsentrasjon er et tegn på at temaet engasjerer dem. Samspillet er polyadisk preget av sekundær intersubjektivitet ettersom fokus er rettet mot noe felles utenfor de samspillende parter (jf. Schaffer, 1992; Trevarthen & Aitken, 2001).



Figur 9.1 Voksnes mediering knyttet til jevnaldningsfokus.

9.8 Diskusjon: Mediering og barnas jevnaldringsfokus

I diskusjonen vil jeg med utgangspunkt i Valsiners referanseramme (se ramme 1.1) legge vekt på hvordan voksnes mediering fremstår, og hvilken betydning den kan ha for barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering.

Den medierende rollen til de voksne omfatter i min undersøkelse *hva* medieringen inneholder med vekt på de mest brukte innholdsområdene; altså lekeinvolvering, synliggjøring og regulering, og *hvordan* medieringen foregår som sees som medieringens formaspekter. Formaspektene omfatter samhandlingsorientering knyttet til individ- og gruppeorientering og direkte og indirekte mediering. Formaspektene direkte og indirekte mediering handler om medieringen gir rom for barnas aktive deltakelse i jevnaldringsrelasjonenes forløp og utvikling. Dette er en tilpassing av referanserammen for mitt formål som ikke har hatt fokus på barnas aktivitet generelt, men har rettet fokus mot hvilke forutsetninger voksne skaper for barnas aktive deltakelse gjennom mediering. Videre vil jeg belyse sammenhenger mellom mediering i kontekstene frilek og måltider og barnas jevnaldringsfokus.

Analysene har fokusert på hvordan disse aspektene ved voksnes mediering kan knyttes til barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes mediering (Rosa & Valsiner, 2007; Valsiner, 2000, s. 67; 2007, s. 368). Ettersom jeg ikke har undersøkt mediering og barnas endringer over tid, representerer resultatene et øyeblikksbilde.

Resultatene som har blitt presentert i dette kapitlet, tyder på at det kan være sammenhenger med *hva* voksne formidler, altså innholdsområdene, og *hvordan* medieringen foregår, altså samhandlingsorientering og grad av direkte mediering, og barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering. Analysene har i større grad enn analysene i de tidligere resultatkapitlene en mer helhetlig tilnærming til medieringen av jevnaldringsrelasjoner ettersom jeg har hatt fokus på hele sekvenser heller enn mediering på utsagns- og handlingsnivå.

9.8.1 Innholdsområder i medieringen og jevnaldringsfokus

Innholdsområdene lekeinvolvering, synliggjøring og regulering er representert i medieringen i alle kombinasjonene av felles og ulikt jevnaldringsfokus. Imidlertid synes de å ha ulik vekt i sekvenser som ender med henholdsvis ulikt og felles jevnaldringsfokus. Mens lekeinvolvering har den høyeste andelen når barna har felles fokus etter medieringen, utgjør regulering den høyeste andelen når barnas jevnaldringsfokus er ulikt. Synliggjøring ligger i midtsjiktet i begge tilfellene (tabell 9.5).

Ut fra dette kan det stilles spørsmål om ulike innholdsområder i voksnes mediering, har ulik betydning for barnas samspill. Undersøkelser skiller ofte mellom restriksjoner og distraksjoner, og støttende mediering (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Kemple et al., 1997). Regulering sees som restriktiv involvering, mens synliggjøring og sensitiv involvering i lek uten å dominere, regnes som støttende mediering (Karlsen & Lekhal, 2019; Kemple et al., 1997; Williams et al., 2010).

Imidlertid indikerer analysene i dette kapitlet, at de samme innholdsområdene, kan ha ulik betydning avhengig av hvilken sammenheng de inngår i. Synliggjøring i sekvenser der barnas jevnaldringsfokus er ulikt før og etter voksnes involvering, etterfølges ofte av regulering. Det ser ut til å begrense og avbryte barns initiativer til samspill *om* eller *med* andre barn heller enn å støtte og utvide barnas initiativer (se eksempel 9.2).

Reguleringer ser også ut til å ha ulik betydning avhengig av sammenhengen de forekommer i. De kan stanse barns pågående samspill eller initiativer til jevnaldringsssamspill samtidig som de kan fungere befordrende på barnas jevnaldringsssamspill nettopp gjennom sin knappe og direkte form; funksjonell knapphet (se kapittel 8). Slike reguleringer forekommer i sekvenser der barna har felles fokus like etter voksnes involvering (se eksempel 9.8 og 9.12). Reguleringene har i disse sekvensene likhetstrekk med reguleringer i sekvenser der barnas jevnaldringsfokus er ulikt like etter involveringen (se eksempel 9.1 og 9.7), men sammenhengen de forekommer i er ulik. Reguleringene i sekvenser med felles fokus etter involveringen, er noen ganger deler av kjeder av reguleringer i motorisk lek der reguleringene synes å bidra til at leken med sitt raske tempo opprettholdes uten skader (se kapittel 8). Andre ganger følges reguleringene opp av annen mediering som i eksempel 9.8 der den voksne går fra regulering i en uoverensstemmelse til lekeinvolvering, og med det initierer ny lek. Med referanse til improvisasjonsbaserte tilnærminger der bekreftelser som «ja», og «ja, men» ikke synes å støtte videreføring av lek fordi det mangler en invitasjon å gå videre på («ja, og ...») (Lobman, 2003, 2005; Sawyer, 1997), kan reguleringer som stanser handlinger, men som følges opp av tilbud til alternative aktiviteter, bidra til videre samspill mellom barna. Mine analyser tyder på at «nei, og», kan bidra til at barnas felles fokus opprettholdes og samspillet mellom barna endres fra uoverensstemmelser til lek. Selv om det ikke har foregått forhandlinger mellom barna, kan den voksne ha bidratt til reparasjoner av samspillet (jf. Tronick, 2003; Tronick & Beeghly, 2011) ved å rette fokus mot noe annet enn uoverensstemmelsen. I eksempel 9.10 der en jente ikke ønsker at de andre barna skal rope navnet hennes, foregår det også reguleringer med forhandlinger om hvordan man kan, og ikke kan, bruke stemmen inne. Disse tilnærmingene er forskjellig fra avbrytelser og avskjæringer av barns initiativer til samspill *om* og *med* andre barn, som kjennetegner sekvenser der barnas jevnaldringsfokus er ulikt etter medieringen.

Lekeinvolvering og regulering forekommer altså både i sekvenser som ender med felles og ulikt jevnaldringsfokus. Reguleringer er en del av voksnes ansvar i mediering av jevnaldringsrelasjoner (File, 1993; Singer & Hännikäinen, 2002). Imidlertid kan de betydelige forskjellene i forekomst indikere at lekeinvolvering i større grad enn regulering, bidrar til utvikling av småbarns jevnaldringsssamspill, mens regulering kan være hemmende. Også andre undersøkelser finner de samme tendensene som oppsummert i kapittel 3.4.

Flere har stilt spørsmål ved om høy grad av lekeinvolvering kan innebære at voksne dominerer leken og hindrer barnas utvikling av egen jevnaldringskultur (jf. Greve, 2007; Johannesen & Sandvik, 2008; Løkken, 2000b; Michélsen, 2005). I mitt materiale er det lite som tyder på det. Unntaket er når voksnes involvering innebærer at de overtar ett eller flere barns plass i leken og fortsetter leken med ett av barna. For øvrig påpekes det at manglende

involvering i barns lek, og ikke involvering, heller er et problem i norske barnehager (Karlsen & Lekhal, 2019; Kleppe, 2017). Pramling Samuelsson og Fleer (2010) mener at forholdstallet mellom voksne og barn, medfører at det ikke er fare for at voksne samspiller for mye med småbarn i barnehager.

De betydelige forskjellene mellom det totale antallet medieringer av jevnaldningsrelasjoner i sekvenser som henholdsvis ender med felles og ulikt fokus mellom barna, er en indikasjon på at dersom voksnes involvering i stor grad er rettet mot barnas jevnaldningsrelasjoner, kan det bidra til samspill mellom barna i øyeblikket. Av det totale antallet medieringer på utsagnsplan i det analyserte materialet, forekommer omtrent 61 prosent av medieringene i sekvenser som ender med felles jevnaldningsfokus, mens omtrent 39 prosent forekommer i sekvenser som ender med ulikt fokus mellom barna til tross for at antallet sekvenser som ender med felles fokus er langt lavere enn sekvenser som ender med ulikt fokus (se tabell 9.4). Det kan tenkes at samspill som består av relativt mange medierende utsagn, medfører at barna oppfatter og blir i stand til å handle i samsvar med medieringene.

Analysene tyder på at frekvensen av medierende utsagn i samhandlinger, også må sees i sammenheng med varigheten av medieringen. I tillegg til at mediering forekommer hyppigere i sekvenser der barna har felles fokus like etter voksnes involvering sammenlignet med sekvenser der barna har ulikt fokus etter involveringen, ser det også ut til at voksnes medierende involvering er mer vedvarende i disse sekvensene. Williams og medarbeidere (2010) påpeker at varigheten av voksnes involvering betyr mer for barns jevnaldningssamspill på lengre sikt enn frekvensen, mens andre understreker sammenhenger kvalitet i samspillet og frekvens (De Schipper et al., 2008; Howes, Galinsky, et al., 1998). Ut fra min undersøkelse er det ikke mulig til å ta stilling til om frekvens eller varighet betyr mest, men det er mulig at de virker sammen.

Den generelle tendensen til kortvarige og skiftende episoder i barnehager (jf. Bae, 2004, s. 71; Michélsen, 2005, s. 57-59), kommer i mediering av jevnaldningsrelasjoner til uttrykk gjennom mediering karakterisert som i forbifarten; «on the fly» (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Singer et al., 2014). Som jeg tidligere har oppsummert, kan knappe reguleringer noen ganger fungere befordrende på jevnaldningssamspill avhengig av sammenhengene de forekommer i, men generelt ser det altså ut til at mer vedvarende involvering i barnas jevnaldningsrelasjoner henger sammen med felles jevnaldningsfokus etter voksnes involvering. De samme tendensene finner også andre undersøkelser. Når voksne er stabilt i nærheten, eller deltar i barns lek over tid, ser det ut til at de i større grad enn voksne som stadig forflytter seg eller ikke engasjerer seg i lek, bidrar til barnas fellesskap og felles lek (Martinsen & Nærland, 2009, s. 253-254; Singer et al., 2014). Imidlertid tyder resultatene fra en norsk undersøkelse på at voksnes involvering i barns lek er relativt kortvarig, og at de voksne forlater lekeområdet før barna (Karlsen & Lekhal, 2019). De samme tendensene finner jeg i de delene av materialet der barnas jevnaldningsfokus er ulikt like etter voksnes involvering.

9.8.2 Individ- og gruppeorientering og jevnaldringsfokus

Mine analyser tyder på at voksnes individ- og gruppeorientering, henger sammen med barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering. Når barnas jevnaldringsfokus er felles like etter voksnes involvering, er medieringen hovedsakelig gruppeorientert selv om medieringen ofte veksler mellom samhandlingsorienteringer. Imidlertid er gruppeorienteringen i materialet som er grunnlaget for analysene i dette kapitlet, høyere enn i det samlede materialet. En mulig forklaring kan være at ettersom materialet er begrenset, vil samhandlingsorienteringen til den enkelte personalgruppen gi sterkere utslag.

Individorienteringen kommer ofte til uttrykk gjennom reguleringer av hva enkeltbarn skal eller ikke skal gjøre. Også her er reguleringene forskjellig når barnas jevnaldringsfokus er ulikt og felles etter voksnes involvering. Når barnas fokus er felles i etterkant av medieringen, er individorienteringen deler av lengre samspill som også er gruppeorientert, mens i sekvenser der barnas fokus er ulikt etter voksnes involvering, stanses jevnaldringssamspillene med enkeltstående utsagn rettet mot å få ett barns handlinger til å opphøre (se eksempel 9.1 og 9.7). Davis og Degotardi (2015) fant at selv om barnehagelærere syntes å ha en forståelse av småbarns sosiale interesse og kapasitet, manifesterte ikke forståelsen seg i deres praksis. Når barnehagelærerne refererte til egen praksis, var de mer opptatt av hvordan de kunne holde barna fra hverandre, enn hvordan de kunne bidra til å støtte jevnaldringssamspill.

Også lekeinvolvering kommer til uttrykk på ulike måter når barnas jevnaldringsfokus er ulikt og når det er felles etter medieringen. Når barna har ulikt fokus etter involvering, rettes medieringen mot enkeltbarn (eksempel 9.3). Andre ganger starter lekeinvolveringen gruppeorientert og ender individorientert (eksempel 9.5 og 9.6). I eksempel 9.6 bidrar en voksen til at to barn kan hoppe på trampolinen sammen, men trekker seg unna etter å ha hjulpet et barn som uttrykker usikkerhet ned fra trampolinen. På den ene siden viser den voksne sensitivitet overfor det usikre barnet, men på den andre siden prøver hun ikke å gjøre henne trygg på at det ikke er farlig å hoppe slik at den felles leken kunne fortsette. I travle hverdager kan voksne oppleve at de må velge mellom ivaretagelse av enkeltbarn og felles aktiviteter. Ifølge resultatene fra en nederlandsk undersøkelse gikk ikke støtte til felles lek utover sensitiv omsorg for enkeltbarn (van Schaik et al., 2018).

I individorientert lekeinvolvering i sekvenser som ender med ulikt jevnaldringsfokus, hender det også at voksne er opptatt av eget samspill med enkeltbarn. Dette kommer noen ganger til uttrykk gjennom at barn som søker deltakelse, ikke inkluderes. Andre ganger ekskluderes barn fordi voksne overtar deres plass i leken. Det kan henge sammen med tendensen til individorientering i småbarnsgrupper (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000; Degotardi, 2017; Rosenthal, 2003; Singer et al., 2014; van Schaik et al., 2014).

Gruppeorientert mediering er altså et trekk ved medieringen av jevnaldringsrelasjoner når barn har felles fokus etter voksnes involvering. Selv om barna har ulikt fokus før medieringen eller deres felles fokus er basert på uenigheter, ser det ut til at voksnes gruppeorienterte lekeinvolvering bidrar til felles fokus like etter voksnes involvering.

Unntaket her er deler av medieringen når barna har ulikt fokus forut ut for voksnes mediering og felles like etter (se kapittel 9.7.1). Flere undersøkelser har funnet at gruppeorienterte tilnærminger kan bidra til felles lek mellom barna (Hillesøy, 2016; Musatti & Mayer, 2011; Musatti et al., 2017; van Schaik et al., 2014). I mine analyser er den gruppeorienterte medieringen ofte lekende og humoristisk, og barn og voksne ser ut til å inspirere hverandre til nye innspill. Medieringen følger opp morsomme episoder og bringer humor inn i samspillet. Selv om barnas handlinger overfor andre barn reguleres, som når en barnehagelærer sier: «Men vi vil ikke at Andrew skal rope», er det mye humor i episodene. Annen forskning har funnet at polyadiske samspill med voksne der flere barn deltar, er mer lekende, rike på innhold og dynamiske sammenlignet med dyadiske samspill som er mer instruerende og regulerende (Barton & Tomasello, 1991; Degotardi, 2017; Dunn & Shatz, 1989; Emilson & Folkesson, 2006; Os, 2019). Likevel kan også samspill der voksnes mediering er individorientert og regulerende, bidra til felles jevnaldningsfokus mellom barna (eksempel 9.12). Medieringen i denne sekvensen er individorientert og instruerende gjennom administrering av turtaking og reguleringer av hensyn i motorisk lek. Resultatene fra analysene av lekeinvolvering og regulering, tyder på at disse formene for mediering kan bidra til opprettholdelse av motorisk lek.

Det er likevel en mulighet for at enkeltbarn kan bli oversett i gruppeorienterte tilnærminger. I mitt materiale ser det ut til at noen barn, særlig de yngste småbarna, sjelden er aktive deltakere i sekvenser med gruppeorientert mediering. Det gjelder særlig i samtaler, men også i lek. Det er ofte to- treåringene, men heller ikke alle, som deltar og som har felles jevnaldningsfokus etter involveringen. Imidlertid ser det også ut til å være tilfelle når medieringen er individorientert. Noen barn er mer aktive, og de yngre småbarnas samspill med andre barn ender ofte med ulikt fokus som i eksempel 9.3 der Peter på 1;6 år serverer noen eldre barn i lek, og i eksempel 9.7 der Alex 1;6 år plutselig gjør slående bevegelser mot Marie 2;2 år i en felles lek. Singer et al. (2014) fant at voksnes støtte til småbarns lek var preget av korte, overflatiske kommentarer og innspill, fordi de voksne stadig forflyttet seg og prøvde å ivareta alle barna i barnegruppen. For å unngå dette, kan gruppeorienterte tilnærminger være fruktbare, men en utfordring er å bidra til å inkludere flere barn. Det kan kreve en veksling mellom individ- og gruppeorientert mediering.

Mine analyser støtter opp under resultater som tyder på at gruppeorienterte tilnærminger i voksnes samspill med barn i barnehager, kan bidra til en lekende atmosfære og et rikt innhold som kan støtte barns læring (Degotardi, 2017; Singer et al., 2014; van Schaik et al., 2014; Williams et al., 2010). Slike tilnærminger kan bidra til barns jevnaldningsrelasjoner i øyeblikket (van Schaik et al., 2014), og forhåpentligvis også på lengre sikt (Williams et al., 2010). Samtidig vil, og bør, mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager både bestå av individ- eller gruppeorienterte tilnærminger. I denne vekslingen, vil kvaliteten uansett tilnærming, være av betydning for barnas opplevelse av ivaretakelse, trivsel og fellesskap (jf. Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000).

9.8.3 Direkte indirekte mediering og jevnaldringsfokus

På et kontinuum av direkte og indirekte mediering er medieringen i stor grad direkte både når barna har ulikt og felles jevnaldringsfokus etter voksnes involvering. De voksne ordner opp på vegne av barna uten at barna blir konsultert. Det har betydning for barnas muligheter for selv å være aktive i utvikling av egne jevnaldringsrelasjoner og å gå utover det de allerede mestrer med støtte fra voksne.

Mine analyser tyder på at voksne i stor grad er sentrum når de involverer seg i barnas jevnaldringsrelasjoner enten det er i lek, samtaler eller uoverensstemmelser uavhengig av barnas jevnaldringsfokus etter involveringen. De løser problemer, er mellomledd mellom barn i lek og de forklarer hva barna vil og føler. Det understrekes at voksne bør unngå fokus på seg selv dersom barn skal få muligheter til å mestre innenfor sine nærmeste utviklingssoner (File, 1993). Voksne bør heller bidra til at barna retter fokuset mot hverandre. Imidlertid synes prosessene å være ganske like enten de voksne stanser samspill mellom barna, eller de initierer og bringer samspillet videre.

Likevel er det vesentlige forskjeller i medieringen når barna har felles og ulikt jevnaldringsfokus etter voksnes involvering. Den restriktive involveringen som til dels preger medieringen når barna har ulikt fokus etter involveringen, er direkte. Det innebærer at barnas initiativer og bidrag får liten plass samtidig som de i liten grad etterspørres. Barnas initiativer og bidrag har en større plass når barnas jevnaldringsfokus er felles i etterkant av voksnes mediering. Det stilles en del åpne spørsmål, og det hender at voksne oppfordrer barn til selv å kontakte andre barn.

Hva som er den nærmeste utviklingssonen for barna, er ikke selvsagt. Ut fra resultatene i min undersøkelse, kan det stilles spørsmål ved om barnas alder har betydning for medieringen. Det er en mulighet for at det som er direkte mediering for eldre barn, representerer indirekte tilnærminger i samspill med barn under tre år. File (1993, 1994) baserer sine beskrivelser av kontinuumet for direkte og indirekte mediering på et utvalg barn fra to til seks år. Det innebærer at mange av barna var ganske mye eldre enn barna i mitt utvalg. I eksempel 9.6 der medieringen er støtte til at to barn hopper på trampoline sammen, har jeg stilt spørsmål om de direkte instruksjonene, kan sees som indirekte mediering fordi det er krevende for barna å samordne bevegelsene på trampolinen samtidig som det ene barnet skal hjelpe det andre. Det er også mulig at medieringen bygger på kjennskap til barnas mestringsnivå (jf. File, 1993). Samtidig er ikke det en sannsynlig forklaring ettersom medieringen ikke er vesentlig forskjellig overfor ulike barn. Det finnes også få eksempler på at voksne prøver ut mer indirekte tilnærminger før de bidrar med direkte anvisninger og pålegg i mitt materiale. En forklaring på at barna i liten grad utfordres gjennom voksnes mediering, er manglende kunnskaper om betydningen egen mestring kan ha for barna.

Konsekvensene av den høye graden av direkte mediering, kan være at barna mister muligheter for læring knyttet til etablering, opprettholdelse, forhandlinger og reparasjoner av relasjoner til sine jevnaldrende. Ifølge William et al. (2010) er det en fare for at barns

motivasjon til å søke egne sosiale erfaringer med andre barn, begrenses dersom de voksne i for stor grad tilrettelegger for jevnaldringssamspill.

9.8.4 Frilek og måltider og jevnaldringsfokus

Analysen av sammenhenger mellom barnas jevnaldringsfokus og kontekstene frilek og måltid, indikerer at det ligger muligheter og utfordringer i begge kontekstene. I begge kontekstene er det en tendens til at barnas jevnaldringsfokus endres fra felles fokus før voksnes involvering, til ulikt fokus etter involvering. Det er særlig tydelig i frilek.

Likevel er det ikke klare mønster i medieringen som kan knyttes direkte til konteksten. Medieringen ser heller ut til å variere innenfor hver av kontekstene ettersom både frilek og måltider er representert i de delene av materialet som ender med felles og med ulikt jevnaldringsfokus. Når jevnaldringsfokus er ulikt før og etter voksnes involvering, er medieringen restriktiv både i måltider og i frilek. Når barnas jevnaldringsfokus er felles forut for og ulikt etter medieringen, ser medieringen ut til å være mindre restriktiv i frilek.

Jeg vil likevel trekke frem en forskjell mellom måltider og frilek i voksnes mediering når jevnaldringsfokus er ulikt før medieringen og felles like etter. I disse sekvensene er de voksne under måltider aktivt engasjert i å samle barnas oppmerksomhet. De ser ut til å lede samspillet gjennom rutiniserte handlinger, ved å vektlegge gruppen som et felles «vi» og gjennom samtaler. Sammenlignet med frilek, kan samspill med felles oppmerksomhet i gruppen være en mer åpenbar mulighet under måltider. Barna er samlet ettersom de sitter rundt ett eller to bord, mens i frilek er barna gjerne spredt over større områder og flere rom, samtidig som barna går inn og ut av aktiviteter. Samspillene under måltider basert på felles oppmerksomhet i gruppen, kan være verdifulle og bidra til felles erfaringer og fellesskap. Likevel kan det stilles spørsmål ved om det er tilstrekkelig rom for barnas aktive deltakelse. Det fremheves som et verdifullt aspekt ved samspill under måltider (Kultti & Pramling Samuelsson, 2014; Rhyner et al., 2013). Når voksne samler barnas oppmerksomhet, bidrar og deltar barna noe og er engasjerte, men de voksne leder samspillet. Det er lite samspill mellom barna. I denne delen av materialet ser dette ut til å være en utfordring i de voksnes mediering under måltider.

I frilek ser de voksnes bidrag til etablering av felles lek og aktiviteter ut til å være mer reaktiv. Medieringen utløses gjerne når parallelle aktiviteter utvikles til kaotiske situasjoner. De voksne observerer leken fra sidelinjen, og griper inn når det er nødvendig. Andre ganger utløses medieringen av at barna viser interesse for andre barns aktiviteter. Tilnærmingene er i stor grad direkte og de voksne bidrar i liten grad til utvikling av lekens innhold. Selv om barna er aktive i leken, utfordres de i liten grad til å utvikle lekens innhold og løse problemer som oppstår.

Jeg har tidligere brukt aktiv distanse som et alternativ til Raynas (2001) «good distance». Aktiv distanse gir signaler om en mer aktiv voksenrolle. Det innebærer en proaktiv tilnærming i stedet for at voksne unngår å involvere seg til det oppstår kaotiske situasjoner der det er fare for uoverensstemmelser og skader. Det kan også argumenteres for en mer

proaktiv tilnærming når barn leker alene eller vandrer omkring uten å være engasjert i lek eller aktiviteter. Som jeg var inne på i kapittel 3, hevder Williams et al. (2010) at inkludering av barn som selv viser interesse for andres lek og aktiviteter, har positiv betydning for utvikling av barnas kompetanse i jevnaldringssamspill, mens inkludering basert på voksnes initiativer, kan virke hemmende. Når voksne avventer barnas tilnærminger, kan det likevel stilles spørsmål ved om det medfører at barna i for stor grad får ansvaret for egne relasjoner. Det er ikke alle barn som søker kontakt med andre på egen hånd. En del småbarn i barnehager leker sjelden med andre barn (Eide, Winger, Wolf & Dahle, 2017; Myrstad & Sverdrup, 2013). Voksnes har et spesielt ansvar for at også disse barna får muligheter til å utvikle relasjoner til andre barn. Mediering av jevnaldringsrelasjoner må ikke bare omfatte de barna som aktivt prøver å få kontakt med andre barn eller selv søker innpass i lek.

En felles utfordring for mediering av jevnaldringsrelasjoner i måltider og frilek i sekvenser der barna har ulikt fokus forut for voksnes mediering og felles fokus like etter, er å skape mer rom for barnas aktive bidrag i samtaler og i felles lek. En nederlandsk undersøkelse konkluderer med at når voksne involverer seg i barns lek, ser det ut til at kommunikasjonen i stor grad domineres av voksne (Singer et al., 2014). Forfatterne påpeker ferdigheter i å etablere felles oppmerksomhet med barna, er nødvendig for utvikling av en mer gjensidig kommunikasjon der også barna deltar aktivt.

9.8.5 Endringer i jevnaldringsfokus: En følge av mediering av jevnaldringsrelasjoner?

Dette kapitlet har belyst det tredje forskningsspørsmålet; hvordan forskjeller i voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner kan knyttes til barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering. Resultatene tyder på at lekeinvolvering sammen med gruppeorientert mediering, kan bidra til felles jevnaldringsfokus like etter voksnes mediering, mens mer restriktiv og individorientert mediering har sammenheng med ulikt jevnaldringsfokus. Samtidig må medieringens frekvens og varighet tas i betraktning, og ikke minst, den sammenhengen medieringen forekommer i. Det innebærer at vurdering av medieringens betydning, også må sees som deler av samspillsforløp.

Ettersom medieringen i stor grad er direkte, er det uklart hvilken betydning direkte versus mer indirekte tilnærminger har for barnas jevnaldringssamspill i øyeblikket. Den generelle tendensen til direkte mediering kan ha betydning for barnas læring og mestring av jevnaldringsrelasjoner på sikt, men om det har betydning for barnas jevnaldringssamspill i øyeblikket er altså usikkert. Imidlertid ser det ut til at mediering som åpner for barnas innspill, medfører mer aktive barn.

Utover dette er det også betimelig å stille spørsmål om det er medieringen av jevnaldringsrelasjoner som først og fremst virker inn på barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes mediering, eller om det heller er barnas fokus i forkant av medieringen. I forskningslitteraturen hevdes det dels at forskningsresultatene er motsetningsfylt når det gjelder betydningen av mediering (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997), og dels at om voksne engasjerer seg eller ikke i barns jevnaldringsrelasjoner, ikke har betydning for barnas

relasjoner (Howes & Tonyan, 1999). Mitt materiale består av flere sekvenser hvor fokus er stabilt sammenlignet med sekvenser der fokus endrer seg (se tabell 9.3). Det indikerer at det er en viss sammenheng mellom barnas jevnaldringsfokus før og etter voksnes mediering. Resultatene fra Singer og Hännikäinens (2002) undersøkelse av voksnes involvering i småbarns territorial konflikter, tyder på det samme. De fant at dersom barna lekte sammen før voksnes involvering, var det større sjanse for at de lekte sammen etterpå, og dersom de lekte hver for seg, var det større sjanse for at de lekte alene etter involveringen.

Det kan også stilles spørsmål ved om mediering, dersom den har betydning for barnas felles fokus, heller hemmer enn fremmer barnas jevnaldringssamspill. Ulikt fokus mellom barna synes å øke og felles fokus å minke etter voksnes involvering både i sekvenser som starter med ulikt og felles fokus. Det kan tyde på at voksnes involvering ikke støtter opp under barns samspill. Likevel er det grunn til å understreke, ut fra mine analyser, at det også er indikasjoner på at *hva* medieringen inneholder og *hvordan* den kommer til uttrykk sammen med *frekvens* og *varighet*, har en viss betydning for barnas jevnaldringsfokus like etter voksnes involvering. Annen forskning har også lignende resultater (Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple et al., 1997; Singer & Hännikäinen, 2002; van Schaik et al., 2018; van Schaik et al., 2014; Williams et al., 2010).

Imidlertid er det ikke rimelig å forklare barns jevnaldringssamspill og jevnaldringsfokus kun som et resultat av voksnes mediering. Ettersom samspill mellom voksne og barn er gjensidig og barna også er aktive og har egne intensjoner og ønsker, vil det ikke være et direkte forhold mellom voksnes mediering av jevnaldringsrelasjoner og barnas felles lek og samspill.

Kapittel 10 Avslutning og konklusjoner

I dette kapitlet samler jeg trådene fra analyser og drøftinger som er foretatt i kapitlene 5, 6, 7, 8 og 9. Først vil jeg presentere undersøkelsens hovedresultater med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Deretter drøfter jeg resultatene i lys av det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. I drøftingene legger jeg vekt på individ- og gruppeorientering i medieringen og voksnes støtte til barnas mestring som henger sammen med barnas muligheter til mestring innenfor deres nærmeste utviklingssoner, og felles oppmerksomhet i grupper.

Deretter følger et tilbakeblikk på undersøkelsen og på noen av de valgene jeg har tatt i gjennomføringen av undersøkelsen. Mine tanker om eventuell betydning for praksisfeltet og for videre forskning avslutter kapitlet.

10.1 Undersøkelsens hovedresultater

Problemområdet for avhandlingen er voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i småbarnsgrupper i frilekssituasjoner og under måltider. For å belyse dette, utviklet jeg tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet var i hvilken grad voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner var en del av hverdagslivet i de ni småbarnsgruppene i utvalget. Det andre forskningsspørsmålet angikk innholdet i medieringen, og hvordan det kom til uttrykk. Det tredje spørsmålet var hvordan forskjeller i voksnes mediering av barnas jevnaldningsrelasjoner kunne knyttes til barnas jevnaldningsdynamikk like etter voksnes involvering.

10.1.1 Mediering - en spesifikk del av samspillet

Første forskningsspørsmål var i hvilken grad voksnes mediering var en del av hverdagslivet i utvalgets småbarnsgrupper. Utgangspunktet for spørsmålet var at tilgjengelig forskning i prosjektets startfase, stort sett konkluderte med at voksne i forbausende liten grad involverte seg i barns jevnaldningsrelasjoner (File, 1994; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Johansson, 2002b, s. 197; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 196; Kontos, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Kutnick et al., 2007). Forskning som har blitt gjennomført senere, finner de samme tendensene (Acar et al., 2017; Bjørnstad et al., 2019; Bratterud et al., 2012; Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst et al., 2015).

I min undersøkelse fant jeg at voksne relativt ofte medierte småbarns jevnaldningsrelasjoner. En forklaring på diskrepansen mellom resultatene fra andre forskningsarbeider og min undersøkelse, er ulike metodiske tilnærminger (se kapittel 3). Jeg valgte en bred tilnærming til fenomenet med til sammen syv innholdsområder. Samtidig valgte jeg, med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver, at medieringsbegrepet eksplisitt skulle omfatte både støtte til og eventuelle hindringer av barnas jevnaldningsrelasjoner. Disse valgene har medført at jeg har fått et omfattende materiale (se kapittel 5). I kapittel 5 konkluderte jeg at ut fra mine observasjoner og analyser fremsto voksnes mediering av småbarns jevnaldningsrelasjoner som deler av hverdagslivet i småbarnsgruppene i utvalget.

Ulike undersøkelser har med ulike metodiske innfallsvinkler funnet at voksne bruker lite tid til mediering av jevnaldningsrelasjoner. I tillegg er det lite fokus på barnas jevnaldningsrelasjoner sammenlignet med andre aspekter ved samspillet (Bjørnstad et al., 2019; File, 1994; Helmerhorst et al., 2014; Helmerhorst et al., 2015; Kontos, 1999). Jeg har ikke sammenlignet forekomst av, og tidsbruk til, mediering av jevnaldningsrelasjoner med andre samspillsfenomener. Det er derfor ikke mulig å trekke klare slutninger om det er reelle diskrepanser mellom resultatene i min undersøkelse og undersøkelsene som har funnet liten grad av involvering i barns jevnaldningsrelasjoner.

Den helhetlige tilnærmingen til barns lek og læring som er forankret i den nordiske barnehagemodellen, innebærer at ulike utviklings- og læringsområder i praksis integreres som deler av barnehagers hverdagsliv (Pramling et al., 2017). Det kan medføre at spesifikke deler av pedagogikken ikke er lett å identifisere og skille fra andre aspekter ved samspillet mellom voksne og barn. Når voksne arbeider med jevnaldningsrelasjoner, vil også andre utviklingsområder som for eksempel barnas språk, motorisk, kognitiv og emosjonell utvikling, og læring innenfor ulike fagområder, kunne være integrerte deler av samspillet. I mine analyser har det særlig vært tydelig at voksnes tilnærming til mediering av jevnaldningsrelasjoner, har betydning for hvordan voksne støtter barnas språkutvikling og tenkning. Likevel tilsier resultatene fra min undersøkelse at mediering av jevnaldningsrelasjoner var en spesifikk del av samspillet mellom voksne og barn i småbarnsgruppene. Medieringen kan identifiseres, og for analytiske formål, skilles fra andre aspekter ved samspillet som omsorg, støtte til språk og kognitiv utvikling, og arbeid med fagområder. Hyppigheten av mediering i min undersøkelse tyder på at mediering av småbarns jevnaldningsrelasjoner er en betydelig del av samspillet mellom voksne og barn. Derfor kan den ikke overses som en del av barnehagers pedagogikk.

10.1.2 Innholdet i voksnes mediering og hvordan det kom til uttrykk

Det andre forskningsspørsmålet angikk medieringens innhold og form. Når de voksne involverte seg i barnas jevnaldningsrelasjoner, var det særlig innenfor innholdsområdene *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering*. Derfor ble disse innholdsområdene valgt ut for nærmere analyser. Sentralt i analysene var medieringens formaspekter som angår *individ- og gruppeorientering* i medieringen, og om barna fikk muligheter til aktiv deltakelse, *indirekte mediering*, når voksne involverte seg i deres jevnaldningsrelasjoner, eller om de voksne i stor grad foreslo eller foreskrev løsninger, *direkte mediering*.

Hovedsakelig trekker analysene av voksnes mediering innenfor de tre innholdsområdene i samme retning. Med unntak av innholdsområdet lekeinvolvering var medieringen i stor grad individorientert. Lekeinvolvering var preget av vekslning mellom individ- og gruppeorientert mediering. De voksnes mediering av barnas jevnaldningsrelasjoner besto i stor grad av direkte tilnærming. Det innebar at barna i begrenset grad ble invitert til selv å artikulere sine opplevelser, følelser og handlinger, eller til å komme med forslag og finne løsninger i ulike situasjoner som oppsto i deres jevnaldningsrelasjoner. De voksne fortolket barnas handlinger og uttrykk og skisserte løsninger eller forslag til løsninger. Mer indirekte

tilnærminger som åpne spørsmål, identifiserende holdepunkter og invitasjoner til resonerende samtaler, forekom sjelden.

Det så også ut til at mediering, innenfor innholdsområdet lekeinvolvering i større grad enn mediering av synliggjøring og regulering, kunne bidra til mestring utover det barna kunne klart uten voksnes støtte. Når voksne tok initiativer til lek, utfordret de barna gjennom å tilføre liksomperspektiver i motorisk lek. Noen ganger deltok de aktivt i liksomlek. Selv om likesomlek i seg selv kan være utfordrende for de yngste barnehagebarna, kan det likevel stilles spørsmål ved om voksnes mediering kunne vært mer støttende og utfordrende. Barnas liksomlek i besto oftest av lek der barna hadde de samme rollene. Dette til tross for at flere undersøkelser har rapportert at småbarn har forutsetninger for å delta i liksomlek med komplementære roller (Howes & Matheson, 1992; Michélsen, 2005).

Analysene tydet videre på en viss sammenheng mellom samhandlingsorientering og grad av indirekte tilnærminger i medieringen. Når medieringen var gruppeorientert, var det tendenser til mer indirekte og åpne tilnærminger. I tillegg så det ut til at direkte mediering også kunne bidra til at barns felles lek og aktiviteter ble opprettholdt gjennom det som kan betegnes som funksjonell knapphet.

10.1.3 Barnas jevnaldringsfokus og ulikheter i voksnes mediering

Det tredje forskningsspørsmålet angikk eventuelle sammenhenger mellom voksnes mediering og barnas jevnaldringsfokus like etter medieringen. Analysene i denne delen tok utgangspunkt i medieringen innenfor sekvenser der barna enten hadde felles fokus eller ulikt fokus like etter voksnes involvering. Det bidro til å tydeliggjøre betydningen av medieringens varighet og at voksnes oppfølging, eller manglende oppfølging, av egen mediering enten kunne bidra til barnas felles fokus, eller lede barnas oppmerksomhet bort fra andre barn.

Resultatene tyder på at medieringen i sekvenser der barna hadde ulikt fokus etter voksnes involvering, var preget av at barnas tilnærminger til andre barn og barnas felles lek ble stanset, ikke fulgt opp eller at voksne gikk inn i dyadiske samspill med enkeltbarn. Medieringen besto gjerne av kortfattede innspill som ikke ble fulgt opp, og var særlig preget av regulering.

Når barna hadde felles jevnaldringsfokus etter voksnes mediering, involverte de ansatte seg mer, og til dels over lengre tid, i barnas jevnaldringssamspill. De bidro til barnas lek og samspill blant annet gjennom forslag til lek og aktiviteter. Noen ganger ga de voksne innspill fra sidelinjen. Ettersom de var oppmerksomme og var klare til å bidra dersom det var behov for det, kan støtten betegnes som aktiv distanse. Andre ganger deltok de voksne med lekende og humoristiske innspill, eller engasjerte seg i polyadiske samspill med barna der de samlet barnas oppmerksomhet. Det var også innslag av ritualiserte samspill.

Medieringen vekslet gjerne mellom individ- og gruppeorientering både når barnas jevnaldringsfokus var felles og ulikt like etter voksnes involvering, men gruppeorienteringen var mer fremtredende når barnas fokus var felles like etter

medieringen. Selv om det var mer indirekte tilnærminger når barnas fokus var felles etter voksnes mediering, ble barnas synspunkter i begrenset grad etterspurt.

De samme innholdsområdene, om enn i ulik grad, var representert i voksnes mediering av barnas jevnaldringsrelasjoner både når barnas fokus var felles og når det var ulikt like etter voksnes involvering. Analysene viste at mediering som varte over tid og inneholdt bidrag til forhandlinger og reparasjoner ved uenigheter og manglende samsvar mellom barna, i tillegg til bidrag til utvikling av lek, fremmet barnas felles jevnaldringsfokus. Dersom de voksne bare stanset uønskede handlinger, opphørte gjerne barnas felles fokus.

Både under måltider og i frilek var medieringen preget av at voksne både støttet opp under og begrenset barnas jevnaldringssamspill. Måltider kunne være en arena for felles oppmerksomhet der voksne og barn delte synspunkter og erfaringer. I måltider kunne også voksnes fokus være rettet mot gjennomføring av måltidet, der tilløp til felles oppmerksomhet og samspill mellom barna, medførte restriksjoner og påminnelser om å spise (jf. Johansson & Berthelsen, 2014).

Når barnas jevnaldringsfokus endret seg fra ulikt til felles fokus i frilek, hadde de voksne i utgangspunktet en tilbaketrukket rolle. Foranledningen til involveringen var enten at det oppsto kaos eller at noen barn viste interesse for andres lek. Innspillene var knappe og besto ofte av regulering og bar preg av administrering av leken. Mediering som kunne bidra til utvikling av lekens innhold, var i disse situasjonene beskjedne. Deres tilnærming var reaktiv i motsetning til aktiv distanse. Dette aktualiserer spørsmålet om hvor aktive voksne skal være i barnas lek og samspill. De reaktive tilnærmingene kan også være en indikasjon på at det også i norske småbarnsgrupper, i likhet med svenske barnehager (Test, 2006), er en toleranse for at barn leker alene.

10.2 Diskusjon av resultater knyttet til teoretisk grunnlag

10.2.1 Individ- og gruppeorientering

Den generelle tendensen til individorienterte tilnærminger i mediering av småbarns jevnaldringsrelasjoner, kan sees som et uttrykk for vestlige kulturers vektlegging av individualistiske verdier i omsorg for små barn. En pedagogikk der enkeltbarn er i fokus, er i stor grad bygd på kunnskaper om omsorg for barn i hjemmemiljø. Det har vært påpekt at dette er et utilstrekkelig grunnlag for arbeid med småbarn i grupper (Ahnert et al., 2006; van Schaik et al., 2014). Selv om hvert enkelt barn trenger individuell støtte og omsorg, kan den sterke individorienteringen gå på bekostning av ivaretagelse av barnegruppen (Singer et al., 2014). I barnehagepedagogisk forskning understrekes mulighetene som ligger i mer gruppeorienterte tilnærminger, samtidig som det ser ut til å være en høy grad av individorientering i voksnes samspill med småbarn i barnehager (Degotardi, 2017; Eide et al., 2012; Kutnick et al., 2007; Pramling Samuelsson et al., 2016; Singer et al., 2014; van Schaik et al., 2014).

Deltakelse i samspill med felles oppmerksomhet («joint attention») med voksne og med andre barn, kan bidra til at barna opplever tilhørighet og fellesskap i barnehagegrupper

(Degotardi, 2017; Hännikäinen, 1999, 2001). Fellesskap i grupper handler om at barna opplever seg som deler av et kollektiv med felles interesser og aktiviteter, basert på felles mening. Det kan både ha betydning for barns trivsel og for barnas læring (Degotardi, 2017). Læringspotensialet i deltakelse i samspill i grupper kan både knyttes til samspillenes innhold og struktur. I mitt materiale finnes det eksempler på at samspill der flere barn deltok sammen med voksne i lek, aktiviteter og samtaler, hadde et rikt innhold. Også andre undersøkelser rapporterer om lignende resultater (Barton & Tomasello, 1991; Degotardi, 2017; Os, 2019). Undersøkelsen min tyder videre på at voksne hadde en tydelig ledelsesfunksjon i polyadiske samspill. De bidro til reparasjoner av samspillet gjennom oppklaring av misforståelser, klargjøring av enkeltbarns bidrag og hva barna ønsket og hvilke intensjoner de hadde. Noen ganger inneholdt de polyadiske samspillene, med voksen støtte, forhandlinger mellom barna. Både i lek og samtaler bidro de voksne til felles meningsdanning. Videre sørget de voksne for en struktur i samspillet som hjalp barna å tilpasse sine bidrag tidsmessig til andre deltakers bidrag. Det gjaldt særlig i ritualisert og motorisk lek. Som en del av den klare ledelsesfunksjonen, fungerte de voksne som sammenbindende ledd mellom ulike barns ytringer og innlegg. Det innebar at barnas innspill ofte var rettet mot de voksne, og ikke mot andre barn. De voksne henviste sjelden barnas henvendelser til andre barn. Slike henvisninger kunne ha støttet barnas samspill med hverandre ettersom samspill i polyadiske kontekster innebærer spesielle utfordringer for småbarn. Noen av disse er tydelige adresseringer, oppfattelse og mottakelse av henvendelser fra andre og timing av bidrag i forhold til andres bidrag (Dunn & Shatz, 1989; Schaffer, 1984, s. 209-210). På dette området fikk barna begrenset støtte.

Den høye graden av individorientering, særlig innenfor innholdsområdene synliggjøring, regulering og i deler av lekeinvolveringen, medførte at muligheter for utvikling av fellesskap, felles meningsdanning og felles læring var begrenset. Medieringen var i liten grad rettet mot å bidra til barnas forståelse av sammenhenger og eventuelle konsekvenser av egne handlinger for andre barn. Dette kan sees som et paradoks ettersom mediering av jevnaldningsrelasjoner per definisjon handler om flere barn. Det innebar at felles anliggende og problemer ofte ble behandlet som individuelle anliggender. Annen forskning rapporterer om lignende resultater (Buysse et al., 2003; Emilson, 2008; Johansson, 1999, s. 200; Kutnick et al., 2007; Sims et al., 1996).

Som nevnt skilte innholdsområdet lekeinvolvering seg fra synliggjøring og regulering i min undersøkelse. Lekeinvolvering hadde samlet en ganske jevn fordeling mellom individ- og gruppeorientering. Mens lekeinvolvering som omfattet mer administrerende funksjoner som tilføring av materiell, administrering av leketurer og inkludering i lek i hovedsak var individorientert, var medieringen innenfor underkategoriene anerkjennelse og interesse for felles lek, initiativ til felles lek og bidrag til felles lek, i stor grad gruppeorientert. Når voksne viste interesse for, initierte eller involverte seg i barnas lek, vektla de kollektive aspekter ved leken, mens mer strukturelle sider ved leken, handlet om enkeltindivider.

I kapittel 2 ble ulike syn på henholdsvis individ- og gruppeorienterte tilnærminger til barna presentert. Resultatene fra noen undersøkelser tyder på at samspill i polyadiske settinger er

mer fragmenterte og kontrollerende sammenlignet med samspill i dyadiske settinger (Ahnert & Lamb, 2000; Ahnert et al., 2000; Schaffer & Liddell, 1984). Det har vekket bekymring for at disiplinering av småbarn i gruppesettinger får en stor plass, fordi det antas at det er enklere for voksne å relatere seg til hele grupper enn til enkeltbarn (Schaffer, 1998, s. 131). Imidlertid finner barnehageforskning (Degotardi, 2017; Emilson & Folkesson, 2006; Os, 2019) og også min undersøkelse, at tendensen heller går i en annen retning. Mens individorientert mediering ofte inneholdt kortfattede eller direkte innspill, var gruppeorienterte tilnærminger noe mer åpne, spørrende og resonnerende. I tillegg var den også mer vedvarende. Resultatene fra Degotardis (2017) undersøkelse av felles oppmerksomhet i småbarnsgrupper viste at stabil felles oppmerksomhet gjerne oppsto i polyadiske sammenhenger og bar preg av at ulike perspektiver ble uttrykt og ideer ble utvidet. Det innebærer muligheter for fellesskap og samarbeidende læring. Fragmentert felles oppmerksomhet oppsto i voksnes kommunikasjon med enkeltbarn, og besto av korte, praktiske beskjeder og gikk sjelden utover to turer. I mitt materiale kom individorientert mediering i stor grad til uttrykk gjennom kortfattet administrering av barna og reguleringer. Barnehageundersøkelsene, heller ikke min, sier ikke noe om dyadiske settinger i seg selv, men om dyadiske samspill mellom voksne og barn i en gruppesetting. Derfor er det mulig å tenke seg at samspill i dyadiske settinger som hjem, er mindre regulerende og kontrollerende enn i barnehager. Imidlertid er resultatene som tyder på at i barnehager er gruppeorienterte samspill mellom voksne og barn mindre regulerende og mer utvidende, resonnerende og lekende sammenlignet med individorienterte samspill, interessante og verdt å utforske videre. På den andre siden, må det understrekes at selv om gruppeorienterte samspill hadde noen kvaliteter, kunne mer indirekte tilnærminger, også når medieringen var gruppeorientert, bidratt til å gi barna ytterligere erfarings- og læringsmuligheter.

Selv om gruppeorienterte samhandlinger har noen kvaliteter i småbarnsgrupper, er ikke forholdet mellom individ- og gruppeorienterte tilnærminger dikotomisk og gjensidig ekskluderende (jf. Toverud, 2012). Noen barn kan trenge mer individuell omsorg og oppfølging, og et fellesskap må også anerkjenne at det er forskjeller mellom barn når det gjelder behov for å være alene og å være sammen med andre.

I småbarnsgrupper er det rimelig at det foregår en veksling mellom å ivareta enkeltbarn og grupper av barn (De Schipper et al., 2008). En slik veksling kom også til uttrykk i mitt materiale. Imidlertid understrekes det at når voksne i barnehager prøver å fordele sin oppmerksomhet mellom alle barna, er samspillene kortvarige og gjerne overflatiske samtidig som det er fare for at ikke alle barna blir ivaretatt (Singer et al., 2014). I nyere forskning om voksnes deltakelse i barns lek, understrekes betydningen av å ha fokus på grupper av barn (Pursi, 2019; Pursi & Lipponen, 2018). Disse undersøkelsene finner at voksne samtidig som de viser omsorg for enkeltbarn, også inviterer og involverer andre barn i leken og samspillene.

Det ser ut til at tilknytningsteori i løpet av de siste årene har hatt en renessanse nasjonalt og internasjonalt som grunnlag for arbeid med barn i barnehager, spesielt de yngste barna (M. Smith, Cameron & Reimer, 2017). Teorien synes ikke å være tilpasset barnehager som en

gruppekontekst. Om dette er misbruk av tilknytningsteori, skal jeg ikke ta stilling til her, men det påpekes at det er fare for at forkjørt bruk av tilknytningsperspektiver, medfører individualisering på bekostning av relasjoner (M. Smith et al., 2017). Derfor er det nødvendig å understreke at i en barnehagepedagogisk kontekst praktiseres omsorg, lek og læring i grupper med barn. Det finnes indikasjoner på at voksnes syn på forholdet mellom individ og gruppe har betydning for barnehagelæreres praksis. Van Schaik og medarbeidere (2014) fant at barnehagelærere som i intervjuer la vekt på verdier knyttet til gruppeprosesser og hvordan de selv kunne støtte disse, i sitt praktiske arbeid var mer gruppeorientert sammenlignet med barnehagelærere som ikke uttrykte disse verdiene. Barna i disse gruppene samarbeidet mer og deres felles lek var mer kompleks. Ettersom kompleksiteten i voksnes samspill med flere barn er høyere enn i samspill med enkeltbarn, er også praktiske ferdigheter knyttet til polyadiske samspill nødvendig. Jeg kan ikke finne undersøkelser som tar opp hvilken plass dette har i norsk barnehagelærerutdanning, men undersøkelser fra flere europeiske land tyder på at barnehageansatte har lite kunnskaper om å forholde seg til grupper av barn (Kutnick et al., 2007; Singer et al., 2014; van Schaik et al., 2018; van Schaik et al., 2014).

10.2.2 Barnas muligheter til mestring

Resultatene fra min undersøkelse tyder altså på at voksnes mediering av småbarns jevnaldringsrelasjoner, langs et kontinuum mellom direkte og indirekte mediering, i stor grad var direkte. Jeg stiller derfor spørsmål om medieringen av barnas jevnaldringsrelasjoner la til rette for barnas mestring utenfor deres aktuelle utviklingssoner. Ga medieringen barna muligheter til å mestre noe de ikke hadde klart uten voksnes støtte?

For at mediering skal bidra til at barn fungerer innenfor sine nærmeste utviklingssoner, påpeker File (1993) at voksne, ut fra kjennskap til barna og hva de tidligere har mestret på egen hånd, må tilpasse medieringen. Min undersøkelse kan ikke gi svar på om voksnes mediering var tilpasset det enkelte barns utviklingsnivå slik at barna fikk muligheter for mestring innenfor deres nærmeste utviklingssoner. Jeg kjente ikke barna og undersøkte heller ikke hva de mestret og hva de trengte støtte til. Likevel er det rimelig å anta at dersom medieringen hadde vært tilpasset barna og deres mestringsnivå, ville den vært forskjellig overfor ulike barn. Det er forskjeller mellom hva de yngste og de eldste småbarna mestrer, samtidig som det er individuelle forskjeller mellom barn på samme alder. Disse forskjellene ville sannsynligvis gitt seg utslag i identifiserbare variasjoner i medieringen. Medieringen i mitt utvalg fremsto med noen unntak som ganske lik, uavhengig av hvilke barn som deltok i samhandlingene. Den samme tendensen finner også File (1994).

File (1993) understreker også betydningen av å tilpasse medieringen til barnas målsettinger i situasjonen. Selv om det finnes unntak, etterspurte de voksne i mitt utvalg sjelden hva barna ønsket og ville, og hva de lekte eller holdt på med. Det så heller ut til at de voksne bygget sine innspill på egne fortolkninger som var eller som ikke var, i overensstemmelse med barnas målsettinger. Manglende etterspørsel etter barnas synspunkter og opplevelser kan sees i sammenheng med tendensen til å tildele barn passive og reseptive roller både i medieringsprosesser spesielt, og i interaksjoner generelt (de Haan & Singer, 2003; Nelson,

1996, s. 22; 2007, s. 54). Barnas muligheter til aktiv deltakelse og dermed til å utvikle sine forståelser, var begrenset. Det gjaldt særlig mediering innenfor innholdsområdene synliggjøring og regulering, samtidig som det var en tendens til at gruppeorienterte tilnærminger, var noe mer indirekte.

I kapittel 2 tok jeg opp diskusjonen om vektleggingen av voksnes roller i mediering innenfor sosiokulturelle perspektiver, medfører at barna tildeles passive og reseptive roller (de Haan & Singer, 2003; Nelson, 1996, s. 22; 2007, s. 54). Ettersom forholdet mellom voksne og barn er asymmetrisk, og de voksne er i en maktposisjon overfor barn, er det de voksne som i stor grad skaper rom og muligheter for barnas aktive deltakelse i medieringsprosesser. Barnas muligheter til aktiv deltakelse som utfordrer dem, sees som muligheter for mestring som går utover deres aktuelle utviklingssoner. Det asymmetriske maktforholdet mellom voksne og barn, ble videre i kapittel 2, knyttet til et overordnet plan, organiseringsplan og interaksjonsplan.

På det overordnede planet kan det stilles spørsmål ved om voksnes mediering av barnas jevnaldningsrelasjoner bidro til oppfyllelse av intenderte målsettinger, og om mediering var nyttig for barna (Säljö, 2001; Weisner, 2002b, s. 28). En mulighet er at medieringen bidro til noe annet enn barnas egen mestring av samspillet med andre barn. Fungerte de direkte tilnærmingene som «temming» av barna slik at de tilpasset seg kulturelle verdier, normer, sedvaner og ferdigheter (Wertsch, 2007)? Kanskje lærte barna å tilpasse seg voksnes fortolkninger og forordninger slik at de etter hvert forholdt seg til disse uten påminnelser.

Organiseringsplan handler om hvordan voksne som hverdagslivets arkitekter strukturerer dagen (Sommer, 2005). Som Kultti og Pramling Samuelsson (2014) understreker, innebærer ulike hverdagssituasjoner muligheter for ulike former for erfaringer og læring. Sett fra dette perspektivet var voksnes mediering i mitt materiale til en viss grad variert. Både måltider og frilek medførte muligheter for barnas jevnaldningsspill og for voksnes mediering av dem. I måltider var særlig synliggjøring av barna fremtredende. Organiseringen av måltider der grupper av barn sammen med voksne var samlet rundt et bord innebar muligheter for polyadiske spill. Disse ble til en viss grad ble utnyttet, men læringsmulighetene var likevel begrenset ettersom de voksne tok en stor plass, mens barnas bidrag var mer beskjedne. Medieringen var også i stor grad direkte. Lekeinvolveringen i frilek ga i noen tilfeller barna større muligheter for aktiv deltakelse.

På et interaksjonsplan var voksnes direkte mediering gjerne preget av korte innspill fra voksne som ofte ikke bidro til lengre episoder med felles oppmerksomhet mellom barna og mellom voksne og barn. Den felles oppmerksomheten var ofte preget av det som Degotardi (2017) betegner som fragmentert felles oppmerksomhet. Denne formen for felles oppmerksomhet består av korte utvekslinger mellom en voksen og ett barn der den voksne enten gir beskjeder eller ordner opp i praktiske anliggender. Disse samspillene ga også lite rom for barnas aktive bidrag.

Mediering innenfor innholdsområdet lekeinvolvering var i større grad enn synliggjøring overfor andre barn og regulering, preget av mer indirekte tilnærminger. Særlig gjaldt dette liksomlek. Det innebar at både voksne og barn bidro til leken, og at voksne til en viss grad også utfordret barna til selv å uttrykke sine intensjoner og mening i leken. En del undersøkelser finner de samme tendensene. I liksomlek fremstår relasjonene mellom voksne og barn som mer jevnbyrdige enn i andre situasjoner (jf. Jung, 2013; O'Reilly & Bornstein, 1993; Russell et al., 1998). Barna får da erfaringer som de etter hvert kan ta bruk i samspill med andre barn. Mediering som bidrar til felles liksomlek, kan sees som en støtte til barnas fungering innenfor sine nærmeste utviklingssoner (jf. Bodrova & Leong, 2015; Vygotsky, 1967). På den andre siden kan det innvendes at voksne gjennom mer utfordrende innspill, kunne bidratt til avansert liksomlek som innebærer komplementære lekeroller (jf. Howes & Matheson, 1992). Også i en svensk undersøkelse oppsummeres det at voksne ikke utvider og utfordrer småbarns perspektiver i liksomlek (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2010).

Likevel tyder mine resultater på at i noen situasjoner, kunne den direkte medieringen også virke befordrende på jevnaldringsrelasjonene. Gjennom knapp og direkte mediering, enten det dreide seg om synliggjøring av barns gode intensjoner eller om reguleringer av eiendomsforhold og hensyn til andre barn, sørget de voksne for at fare for skader eller tilløp til uoverensstemmelser ble avverget. Noen ganger medførte det at lek som var i gang fortsatte uten nevneverdige avbrudd, eller at ny lek ble etablert. Det kunne kanskje ikke barna klart på egen hånd. Denne formen for mediering, har jeg karakterisert som funksjonell knapphet.

Analysene mine tyder på at hvordan voksne fulgte opp restriksjoner, hadde betydning for jevnaldringssamspillenes videre forløp. Reguleringer som kom til uttrykk gjennom direkte restriksjoner, stanset gjerne barnas tilnærminger til andre barn enten tilnærmingene dreide seg om uønskede handlinger eller samtaler, felles lek og aktiviteter. Dersom voksne fulgte opp reguleringene med forslag til hva barna kunne gjøre sammen eller med utdypinger og forhandlinger, så medieringen ut til å bidra til reparasjoner av barnas samspill og relasjoner slik at samspillene fortsatte.

10.2.3 Mediering og den nærmeste utviklingssone

Selv om voksnes medieringen av barnas jevnaldringsrelasjoner også var preget av variasjoner, indikerer resultatene samlet sett at medieringen i begrenset grad utfordret barna slik at de fikk støtte til mestring innenfor sine nærmeste utviklingssoner. Selv om jeg ikke har undersøkt barnas mestringsnivå, bygger jeg konklusjonen på generelle kunnskaper om barns kompetanse i samspill med andre barn og voksne (se kapittel 2 og 3), og medieringens individuelle og direkte kvalitet. Medieringen var ikke preget av en utprøving fra mer indirekte tilnærminger som deretter kunne gått over til mer direkte tilnærminger, dersom barna trengte mer konkret støtte. De hovedsakelig direkte tilnærmingene skjulte de glidende overgangene mellom direkte og indirekte tilnærminger som et kontinuum mellom direkte og indirekte tilnærminger innebærer. Mediering i direkte form, uten nærmere forklaringer, la ikke grunnlag for barnas tilegnelse av nye forståelser.

Medieringen kan derfor sees som et uttrykk for en tilpassing til det barna allerede mestret; altså deres aktuelle utviklingssoner. Det innebærer at medieringen var fundamentert i et nåtidsperspektiv på barnas mestring. Med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver er det sosiale grunnlaget for læring, der mer kompetente andre kan bidra til at barna kan fungere innenfor sine nærmeste utviklingssoner, et pedagogisk primat. Det sees som et fremtidsperspektiv på barns læring (Vygotsky, 1978, s. 84-91). Et nåtidsperspektiv kan også innebære at voksne tar utgangspunkt i barnas erfaringer og det de er opptatt av i øyeblikket. Det kan være uttrykk for sensitiv tilpassing til barna og er sentralt i arbeid med små barn. Ifølge Pramling, Doverborg og Pramling Samuelsson (2017) er likevel ikke en slik tilpassing tilstrekkelig som utgangspunkt for læring i barnehager. Læring i barnehager befinner seg i et spenningsfelt mellom barnas interesser og det de allerede mestrer, og det ukjente som de ikke mestrer. Barnehager, som andre pedagogiske institusjoner, må også introdusere nye områder for læring som ikke er kjent for barna. Det kan bidra til nye erkjennelser, kunnskaper og ferdigheter som barn kanskje ikke kan tilegne seg andre steder (Pramling et al., 2017). I barnehager er etablering og opprettholdelse av jevnaldningsrelasjoner et sentralt område for trivsel, fellesskap og læring. Selv om små barn har behov for voksne som sensitivt tilpasser seg deres interesser og erfaringer, er det også barnehagers oppgave å støtte og utfordre barna slik at de kan videreutvikle en kompetanse som de kan anvende i samspill og lek med andre barn. Når medieringen av barnas jevnaldningsrelasjoner i stor grad er individorientert og direkte, kan det innebære at barna går glipp av viktig læring når det gjelder lek med andre, forståelse og fortolkning av andre barn og til selv å kunne invitere andre til lek og klargjøre egne opplevelser og intensjoner for andre barn.

10.2.4 Felles oppmerksomhet i grupper

Felles oppmerksomhet i grupper har blitt fremhevet som muligheter for lek og felles læring i småbarnsgrupper (Degotardi, 2017; Emilson & Folkesson, 2006; Pramling et al., 2017). Resultatene av mine analyser trekker i samme retning. Samspill med gruppeorientert mediering, som gjerne besto av mer indirekte tilnærminger sammenlignet med individorientert mediering, inneholdt noen ganger rike samspill mellom flere barn og en voksen enten det dreide seg om lek, samtaler eller uoverensstemmelser. Disse situasjonene kunne både inneholde *lekeinvolvering*, *synliggjøring* og *regulering*. Dersom felles fokus mellom voksne og flere barn skulle utvikle seg til etablering av felles mening, krevde det at medieringen varte over tid slik at samspillene besto av flere turer. Også i andre undersøkelser understrekes betydningen av samspillenes varighet for felles oppmerksomhet (Degotardi, 2017; Singer et al., 2014). Imidlertid fant Singer og medarbeidere at voksne ofte ikke tok seg tid til å etablere felles oppmerksomhet i frileksituasjoner. I stedet besto deres involvering i barnas lek av kommentarer i forbigarten (jf. Girolametto & Weitzman, 2007; Girolametto et al., 2004, 2005; Kemple & Hartle, 1997). Når voksne var nærværende over tid, var barnas lek mer kompleks enten de voksne observerte fra sidelinjen, initierte lek eller deltok i leken (Singer et al., 2014).

Selv om min undersøkelse tyder på at felles oppmerksomhet mellom voksne og flere barn inneholder muligheter for rike samspill, innebar den fremtredende plassen de voksne tok i samspillene at mulighetene ikke ble utnyttet. Det har vært uttrykt bekymring for at voksnes involvering i samspill med barn generelt, og i barns jevnaldringsamspill spesielt, er preget av at voksne tar stor plass på bekostning av barna (Buysse et al., 2003; Emilson & Folkesson, 2006; File, 1994; Howes & Clements, 1994; Howes et al., 1994; Rayna, 2001; Singer et al., 2014). Singer et al. (2014) fant at når voksne var involvert i barns lek, var barnas engasjement høyere dersom samspillet med voksne bar preg av gjensidighet der både barn og voksne bidro. Hvilken rolle voksne hadde i leken, enten som leder, igangsetter eller deltaker, så ut til å spille mindre rolle.

Deltakelse i gjensidige samspill er viktig både i et nåtidsperspektiv og i et fremtidsperspektiv. I følge Pramling, Doverborg og Pramling Samuelsson (2017) kan tilretteleggelse for slike samspill blant annet gjennom felles oppmerksomhet i grupper, sees i sammenheng med barnehagers samfunnsfunksjon. I et nåtidsperspektiv skal alle barn, ifølge gjeldende rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017a), gjennom positivt samspill med voksne og med andre barn, erfare at de har betydning for fellesskapet. I et fremtidsperspektiv handler det om at sosial utvikling, læring, fellesskap og vennskap også skal legge grunnlag for «... modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 17).

10.3 Tilbakeblikk på undersøkelsen

Resultatene av enhver undersøkelse er preget av forskningsinteresse, forskningsspørsmål og teoretiske og metodiske innfallsvinkler. Jeg vil her legge vekt på betydningen av utvalg og det sosiokulturelle grunnlaget for undersøkelsen. Det sosiokulturelle utgangspunktet har hatt betydning for min interesse for mediering som barnehagepedagogisk fenomen og for utforming av analysekategorier.

Jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen i ni småbarnsgrupper. Selv om det var forskjeller mellom voksnes mediering av barnas jevnaldringsrelasjoner i gruppene, har disse vært utenfor min forskningsinteresse og mitt problemområde. Det kan derfor ligge variasjoner i materialet som ikke har blitt belyst og som det kan være interessant å se nærmere på i videre undersøkelser. Min forskningsinteresse for mediering av jevnaldringsrelasjoner som barnehagepedagogisk fenomen innebar at interessen for medieringspraksis gikk utover den enkelte ansattes eller den enkelte personalgruppens praksis. Gjennom denne tilnærmingen mener jeg at jeg har fått frem styrker og utfordringer i mediering av småbarns jevnaldringsrelasjoner som har relevans for alle barnehagene i utvalget. Det innebærer at når resultatene formidles til praksisfeltet, vil fokus kunne rettes mot felles utfordringer for feltet heller enn en dikotomisering av gode og dårlige barnehager.

Valget av et utvalg som besto av ni småbarnsgrupper har medført at resultatene kan fremstå som uklare. Hadde utvalget bestått av en eller to grupper, hadde kanskje resultatene vært tydeligere og mer enhetlige. Likevel mener jeg at en styrke ved undersøkelsen er at utvalget har synliggjort variasjoner i medieringen av småbarns jevnaldringsrelasjoner. Et større

utvalg kunne bidratt til resultater som er mer representative for norske barnehager ettersom den enkelte barnehage hadde gitt mindre utslag på resultatene. Det hadde krevd helt andre ressurser enn det som lå innenfor rammene i mitt prosjekt, blant annet flere observatører. Et alternativ hadde vært å utvikle et standardisert verktøy for å undersøke voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner. Det ville sannsynligvis gått på bekostning av de detaljerte beskrivelsene som mine data har gitt anledning til.

Utviklingen av analysekategorier tok dels utgangspunkt i det sosiokulturelle grunnlaget for undersøkelsen, og dels i gjennomgang av empiri på feltet. Ettersom det fantes få undersøkelser med kvalitative beskrivelser av voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i tillegg til at undersøkelser fant at voksne i liten grad engasjerte seg i barnas samspill, valgte jeg å gå bredt ut. I ettertid kan jeg se at valg av ett innholdsområde som for eksempel lekeinvolvering eller synliggjøring, hadde gitt andre muligheter til fordypning. Når jeg tok det valget jeg gjorde, og startet ut med hele syv innholdsområder, har det bidratt til å si noe om variasjoner. Kategoriene er fenomennære i den forstand at de er knyttet nært til ulike aspekter ved barnehagers hverdagsliv, og har medført konkrete beskrivelser av medieringsprosesser. De belyser hvordan ulike innholdsområder i ulik grad kommer til uttrykk i voksnes mediering, og at tilnærminger som kan synes å bidra til barnas samspill og kompetanse i noen situasjoner, kan være restriktive og hemmende i andre situasjoner. Analysene av lekeinvolvering, synliggjøring, regulering samt jevnaldningsfokus er detaljerte. Det henger dels sammen med at hvert område kan knyttes til ulike forskningsfelt som har ulike teoretiske og empiriske særtrekk. Samtidig synliggjør det at jevnaldningsrelasjoner og mediering av disse, strekker seg over et vidt felt hvor min undersøkelse dekker en del.

Valget av analysekategoriene direkte og indirekte tilnærminger, er knyttet til det sosiokulturelle grunnlaget for undersøkelsen hvor mediering skal bidra til barnas mestring innenfor sine nærmeste utviklingssoner. Disse kategoriene har bidratt til å belyse at voksnes mediering ikke er optimal som støtte for barnas mestring.

I tillegg har kategoriene bidratt til å rette fokus mot de voksnes mediering. Barna som aktører med selvstendig vilje og egne agendaer har kommet i bakgrunnen. Dermed kan de samme innvendingene som ofte reises mot sosiokulturell forskning, også reises mot min undersøkelse. Det er de voksne som sees som aktører og barna tildeles reseptive roller. Det som undersøkelsen får frem, er hvordan voksne skaper forutsetninger for barnas deltakelse, bidrag og dermed mestring og læring.

Videre fremstår kontinuumet mellom direkte og indirekte tilnærminger som noe begrenset når det knyttes til barnas mestring innenfor deres nærmeste utviklingssoner. Direkte tilnærminger kan i noen tilfeller, ut fra sammenhengen de forekommer i, bidra til at barna gjennom direkte beskjeder får holdepunkter for hva de skal gjøre eller ikke gjøre. Det kan medføre en støtte til lek og aktiviteter innenfor barnas nærmeste utviklingssoner.

Da jeg valgte de analytiske kategoriene individ- og gruppeorientering, var det ut fra at barnehager er gruppekontekster. Dette valget mener jeg styrker undersøkelsen. Forskning som har kommet til i løpet av arbeidet med min undersøkelse, bekrefter at gruppeorienterte tilnærminger i barnehager har andre kvaliteter enn individorienterte tilnærminger. De utfordrer i større grad barnas mestring. Det setter resultatene av analysene i min undersøkelse inn i en videre forskningskontekst enn forventet.

Analysekategoriene direkte og indirekte mediering og individ- og gruppeorientering har medført at når hovedresultatene trekkes frem, blir detaljer i resultatene borte. Eksempler på det er velvillige fortolkninger i synliggjøring av barnas intensjoner (se kapittel 7.2.1) og barnehagelæreren som finner frem utkledningsklær til barna som bidrar til at hele gruppen går på «tur» til garderoben (se kapittel 6.5.1). De finnes som deler av de detaljerte presentasjonene av analysene.

Selv om analyseenhetene var episoder eller sekvenser, valgte jeg å vurdere medieringen innenfor innholdsområdene, samhandlingsorientering og grad av direkte og indirekte mediering på utsagns- og handlingsplan. Det medførte at enkeltutsagn og enkelthandlinger var i fokus for analysene. Denne tilnærmingen bidro til å få frem karakteristiske trekk ved medieringen innenfor de enkelte innholdsområdene knyttet til samhandlingsorientering og grad av indirekte mediering. Det medførte at helheten i medieringsforløpene kom i bakgrunnen, særlig i sekvenser der medieringen vekslet mellom ulike innholdsområder og tilnærminger. I kapittel 9 der jeg gikk nærmere inn på hvordan voksnes mediering kunne knyttes til barnas jevnaldringsfokus, var tilnærmingen mer helhetlig ettersom analysene fokuserte på medieringsforløpene i sekvensene. Det bidro til å belyse mediering som deler av et forløp.

I tillegg er det verbale språket fremtredende både i transkripsjonene og i analysene. Det kan ha gått på bekostning av non-verbale uttrykk som gester, mimikk og handlinger selv om det var lagt vekt på å inkludere disse i transkripsjonene. Derfor kan min undersøkelse i likhet med sosiokulturelle perspektiver generelt, omfattes av kritikken om å legge for stor vekt på verbalt språk (Hasan, 2012). Likevel, slik jeg vurderer det, avspeiler transkripsjonene og analysene at det verbale språket er sentral i voksnes samspill med små barn, og at gester, mimikk og handlinger oftest forekommer sammen med verbale uttrykk.

Arbeidet med avhandlingen har pågått over lang tid. Det innebærer at det har gått mange år fra observasjonene i barnehagene ble gjennomført til ferdigstillelse av avhandlingen. Det kan stilles spørsmål ved om arbeidet fremdeles er relevant ettersom barnehager er i stadig endring. Det har vært en jevn økning av andel småbarn med barnehageplass i norske barnehager, men den mest betydelige økningen foregikk før 2006 (SSB, 2017) da jeg startet mine observasjoner. Gjennomsnittlig gruppestørrelse i grupper for småbarn er uforandret (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Likevel er det mulig at flere småbarn, enten barnehagene er avdelingsorganisert, base- eller soneorganisert, går i grupper med mer fleksibel organisering enn tidligere (Vassenden et al., 2011). Det medfører at små barn daglig kommer i kontakt med flere voksne og flere barn. Den økte kompleksiteten i relasjoner som

det innebærer, styrker relevansen av min undersøkelse. Om økningen av bemanningsnorm og pedagognorm har betydning for relevansen av resultatene i min undersøkelse, er foreløpig usikkert.

Slik jeg vurderer det, er temaet for avhandlingen, innfallsvinklene og resultatene fortsatt aktuelle. I en norsk kontekst ser det fortsatt ut til at voksne i liten grad medierer barnas jevnaldningsrelasjoner og involverer seg i barns lek (Bjørnstad et al., 2019; Karlsen & Lekhal, 2019; Kleppe, 2017). I tillegg synes forskning knyttet til gruppeperspektiver å være svært aktuell (Degotardi, 2017; Helmerhorst et al., 2014; Pramling et al., 2017; Pursi, 2019; Pursi & Lipponen, 2018; van Schaik et al., 2018; van Schaik et al., 2014).

10.4 Avsluttende kommentarer

I kapittel 1 i denne avhandlingen, påpekte jeg at forskningen om voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner sender ut «mixed messages» til praksisfeltet. Nå ved slutten av dette arbeidet, vil jeg komme inn på hvilke signaler det er grunnlag for å sende ut med utgangspunkt i undersøkelsen jeg har gjennomført.

Et spørsmål innenfor forskningsfeltet som tar opp voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner, har vært om voksne involvering heller forstyrrer og hemmer enn fremmer barnas jevnaldningsrelasjoner. Selv om mitt perspektiv har vært kortsiktig og kun har tatt opp mediering knyttet til fokus like etter voksnes mediering, tilsier resultatene fra min undersøkelse at medieringen både kan hemme og fremme barnas jevnaldningsrelasjoner. Det kan fortolkes som enda en «mixed message», men signalene er likevel ikke så uklare.

Resultatene fra min undersøkelse tyder på at spørsmålet ikke er *om* voksne skal mediere barns jevnaldningsrelasjoner. Spørsmålet er heller *hvordan* medieringen foregår. De voksne i mitt utvalg var alltid i nærheten av barna. Gjennom sitt nærvær og fordi de selv eller barna tok initiativer til involvering, medierte de på en eller annen måte barnas jevnaldningsrelasjoner. I likhet med andre undersøkelser (Girolametto et al., 2004, 2005; Howes et al., 1994; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Singer & Hännikäinen, 2002; Williams et al., 2010), fant jeg at restriktive tilnærminger ofte var kortvarige og kunne hemme eller stanse barnas jevnaldningsrelasjoner, mens mer vedvarende mediering som både kunne inneholde lekende involvering, synliggjøring og regulering, så ut til å gi impulser til barnas jevnaldningssamspill og relasjoner. Medieringen omfattet både direkte deltakelse og innspill fra sidelinjen. Et viktig poeng var at fra sidelinjen kunne de voksne gjennom aktiv distanse tilpasse medieringen slik at barna også fikk utvikle sine samspill på egen hånd. Videre så det ut til å være av betydning om de voksne fulgte opp medieringen, og særlig at de ikke avsluttet med restriksjoner, men bidro til forhandlinger og til reparasjoner av samspillet mellom barna. En utfordring for feltet syntes å være å inkludere grupper av barn i medieringen. Selv om enkeltbarn også trenger individuell støtte, fremsto gruppeorienterte tilnærminger som rikere og mer støttende. En annen utfordring var å gi barna muligheter til aktiv deltakelse gjennom å etterspørre deres opplevelser og synspunkter. Dette gjaldt både når tilnærmingene var individ- og gruppeorienterte. Felles

oppmerksomhet i grupper over tid kan bidra til barnas læring og til barnas opplevelse av fellesskap. Dersom de voksne fremmer barnas aktive deltakelse, vil det også kunne bidra til engasjement og vitalisering i barnegruppen i øyeblikket, og til barnas mestring innenfor deres nærmeste utviklingssoner.

Helt til slutt i denne avhandlingen vil jeg peke på noen fremtidige forskningsoppgaver innenfor feltet mediering av småbarns jevnaldringsrelasjoner. Et tema som har aktualisert seg gjennom arbeidet med denne avhandlingen, er hvordan mediering av jevnaldringsrelasjoner henger sammen med mediering knyttet til andre områder i barns læring og utvikling. Det gjelder for eksempel språklig, emosjonell og kognitiv utvikling. Phillips og Howes (1987) finner at «good things go together» i barnehager. Et interessant forskningsområde ville være å undersøke sammenhenger mellom ulike deler av samspillskvalitet. Et annet aktuelt tema er hvordan voksne arbeider med felles oppmerksomhet i grupper med småbarn med spesielt fokus på hvordan fremme barnas aktive deltakelse. Videre er en viktig forskningsoppgave å undersøke hvordan voksne kan bidra til småbarns læring og utvikling gjennom indirekte tilnærminger både i mediering av jevnaldringsrelasjoner og i mediering knyttet til andre utviklingsområder.

Referanser

- Aarsand, P. A. (2007). *Around the screen. Computer activities in children's everyday lives*. Linköping: Linköping University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Child Studies.
- Acar, I. H., Hong, S.-Y. & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 866-884. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884>
- Ahn, H. J. (2005a). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 283-295. doi:<https://doi.org/10.1080/10901020500371155>
- Ahn, H. J. (2005b). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49-61. doi:<https://doi.org/10.1080/0300443042000230320>
- Ahn, H. J. (2005c). Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242. doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-004-1424-6>
- Ahn, H. J. & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253-270. doi:https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 211-222. doi:[https://doi.org/10.1016/s0163-6383\(01\)00042-x](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(01)00042-x)
- Ahnert, L., Lamb, M. E. & Seltenheim, K. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 197-209. doi:[https://doi.org/10.1016/s0163-6383\(01\)00036-4](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(01)00036-4)
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281-293. doi:<https://doi.org/10.1080/09575140701594426>
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskapet - video i observation af interpersonel kommunikation. I H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (Red.), *Videobase* (s. 73-99). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger [Preschool relationships - young children as competent participants in negotiations]* (Doctoral dissertation). Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg studies in educational sciences. Göteborg.
- Andenæs, A. (1996). *Foreldre og barn i forandring*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Andenæs, A. (2011). Chains of care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49-67. doi:<https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000032>
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1-14. doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.316>
- Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (2006). Børns legekultur - tema, teori, metode. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 37-51). København: Gyldendal.
- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. E. & Harkins, D. A. (2002). Conflict Resolution in a Preschool Constructivist Classroom: A Case Study in Negotiation. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 19-25. doi:<https://doi.org/10.1080/02568540209594995>
- Ashby, N. & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161. doi:<https://doi.org/10.1177/1476718x11430070>
- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I B. Bae (Red.), *Det interessant i det alminnelige. En artikkelsamling* (s. 145-165). Oslo: Pedagogisk forum.

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie* Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Unipub, Oslo.
- Balto, A. (1997). *Samisk barneoppdragelse i endring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Barton, M. E. & Tomasello, M. (1991). Joint Attention and Conversation in Mother-Infant-Sibling Triads. *Child Development*, 62(3), 517-529. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01548.x>
- Baustad, A. G., Rønning, W. & Bjørnstad, E. (2018). Norwegian ECEC staff's thinking on quality of interaction. *Early Child Development and Care*, 1-14. doi:10.1080/03004430.2018.1553874
- Bayer, C. L., Whaley, K. L. & May, S. E. (1995). Strategic assistance toddler disputes: ii. Sequences patterns teachers' message strategies. *Early Education and Development*, 6(4), 405-432. doi:https://doi.org/10.1207/s15566935eed0604_7
- Bell, R. Q. (1968). A Reinterpretation of the Direction of Effects in Studies of Socialization. *Psychological review*, 75(2), 81-95. doi:<https://dx.doi.org/10.1037/h0025583>
- Berentzen, S. (1994). Utdannelsesinstitusjoner, oppvekstmiljø og barns jevnalderkultur: Kulturell læring og de voksnes moralske og pedagogiske ansvar i en barnehage. *Barn*, 12(1), 7-22.
- Bergen, D. (2007). Humor as a facilitator of social competence in early childhood. I O. N. Saracho & B. Spodek (Red.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (s. 19-38). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Berulfsen, B. & Berulfsen, T. K. (1987). *Engelsk-norsk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Birkeland, Å. (2013). Kindergarten Teachers' educational ideals - tensions and contradictions. *Cultural-Historical Psychology*, (2), 45-53.
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M., Os, E. & Baustad, A.-G. (2019). Teachers' and assistants' interaction skills in Norwegian ECEC for toddlers measured with the Caregiver Interaction Profile Scales (CIP). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-20. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 11-127. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bjørnstad, E., Pramling Samuelsson, I., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H. & Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt. [What does life in day care mean for children under the age of three years? A research review]*. (HIOA-rapport nr. 9). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Blum-Kulka, S., Hamo, M. & Habib, T. (2010). Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language*, 30(3-4), 440-460. doi:<https://doi.org/10.1177/0142723710370528>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bondioli, A. (2001). The adult as a tutor in fostering symbolic play. I A. Göncü & E. Klein (Red.), *Children in play, story and school* (s. 107-131). New York: The Guilford Press.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter.
- Brennan, M. (2007). A culture of tenderness: teachers' socialisation practices in group care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 137-146. doi:<https://doi.org/10.1080/13502930601089950>
- Brenner, J. & Mueller, E. (1982). Shared meaning in boy toddlers' peer relations. *Child Development*, 53(2), 380-391. doi:<https://doi.org/10.2307/1128980>
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development*, 57(3), 529-548. doi:<https://doi.org/10.2307/1130334>

- Bridges, D. (2009). Education and the possibility of outsider understanding. *Ethics and Education*, 4(2), 105-123. doi:<https://doi.org/10.1080/17449640903326714>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brophy-Herb, H. E., Bocknek, E. L., Choi, H. H., Senehi, N. & Douglas, S. N. (2018). Terrific Twos: Promoting Toddlers' Competencies in the Context of Important Relationships. I A. S. Morris & A. C. Williamson (Red.), *Building Early Social and Emotional Relationships with Infants and Toddlers: Integrating Research and Practice* (s. 157-181). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03110-7_7
- Brownell, C. A. & Brown, E. (1992). Peers and play in infants and toddlers. I V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Red.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (s. 183-200). New York: Plenum.
- Burriss, K. G., Kemple, K. M., Duncan, T. K. & Strangis, D. (2002). Review of Research: Supporting Young Children's Peer Competence in an Era of Inclusion. *Childhood Education*, 79(1), 40-47. doi:<https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522764>
- Buyse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.007>
- Calkins, S., Gill, K., Johnson, M. & Smith, C. (1999). Emotional Reactivity and Emotional Regulation Strategies as Predictors of Social Behavior with Peers During Toddlerhood. *Social Development*, 8(3), 310-334. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00098>
- Camras, L. A. & Sachs, V. B. (1991). Social referencing and caretaker expressive behavior in a day care setting. *Infant Behavior & Development*, 14(1), 27-36. doi:[https://doi.org/10.1016/0163-6383\(91\)90052-T](https://doi.org/10.1016/0163-6383(91)90052-T)
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. & Hay, D. F. (1991). Conflict and Its Resolution in Small Groups of One- and Two-Year-Olds. *Child Development*, 62(6), 1513-1524. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01622.x>
- Chen, D. W. (2003). Preventing Violence by Promoting the Development of Competent Conflict Resolution Skills: Exploring Roles and Responsibilities. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 203-208. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1023379306124>
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M. & Tam, H.-P. (2001). Peer Conflicts of Preschool Children: Issues, Resolution, Incidence, and Age-Related Patterns. *Early Education & Development*, 12(4), 523-544. doi:https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_3
- Clarke, L., McLaughlin, T. W. & Aspden, K. (2017). Promoting learning during toddlers' peer conflicts: teachers' perspectives. *Early Years*, 1-15. doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1384919>
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177.
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Corsaro, W. A. (unpublished work). Peer culture and adult-child relations.
- Corsaro, W. A. & Johannesen, B. O. (2007). The creation of new cultures in peer interaction. I J. Valsiner & A. Rosa (Red.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (s. 444-459). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. & Rizzo, T. A. (1990). Disputes and conflict resolution among nursery school children in the US and Italy. I A. D. Grimshaw (Red.), *Conflict talk. Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*. (s. 21-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cote, L. R. (2001). Language opportunities during mealtimes in preschool classrooms. I D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s. 205-221). Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge Falmer.

- Davis, B. & Degotardi, S. (2015). Educators' understandings of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 64-78. doi:<https://doi.org/10.1177/1476718x14538600>
- de Haan, D. & Singer, E. (2001). Young children's language of togetherness. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 117-124. doi:<https://doi.org/10.1080/713670682>
- de Haan, D. & Singer, E. (2003). 'Use your words': A sociocultural approach to the teacher's role in the transition from physical to verbal strategies of resolving peer conflicts among toddlers. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 95-109. doi:<https://doi.org/10.1177/1476718x030011001>
- de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. & Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26. doi:<https://doi.org/10.1044/1058-0360>
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C. & Van Ijzendoorn, M. H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development*, 17(3), 454-470. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00448.x>
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: Relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41. doi:<https://doi.org/10.1080/09669761003661253>
- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409-421. doi:<https://doi.org/10.1177/1463949117742786>
- Degotardi, S. & Pearson, E. (2014). *The relationship worlds of infants and toddlers: Multiple perspectives from early years theory and practice* McGraw-Hill Education (UK).
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsler, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Zinsler, K. M. & Brown, C. A. (2013). The emotional basis of learning and development in early childhood education. I B. Spodek & O. N. Saracho (Red.), *Handbook of research on the education of young children* (3rd, s. 67-88). New York: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203841198>
- Det Norske Akademis ordbok. (2019). Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok>
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L. & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of Teacher-Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education and Development*, 19(3), 396-429. doi:<https://doi.org/10.1080/10409280802065403>
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dunn, J. (1999a). Making Sense of the Social World: Mindreading, Emotion, and Relationships. I D. R. Olson, P. D. Zelazo & J. W. Astington (Red.), *Developing theories of intention : social understanding and self-control* (s. 229-242). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dunn, J. (1999b). Siblings, friends, and the development of social understanding. I W. A. Collins & B. Laursen (Red.), *Relationships as developmental contexts* (s. 263-279). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-139. doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J. & Brown, J. (1994). Affect Expression in the Family, Children's Understanding of Emotions, and Their Interactions With Others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 120-137.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455. doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448>

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01610.x>
- Dunn, J. & Shatz, M. (1989). Becoming a Conversationalist despite (Or Because of) Having an Older Sibling. *Child Development*, 60(2), 399-410. doi:<https://doi.org/10.2307/1130985>
- Durden, T. & Dangel, J. R. (2008). Teacher-involved conversations with young children during small group activity. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 28(3), 251-266. doi:<https://doi.org/10.1080/09575140802393793>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt.
- Eckerman, C. O. & Peterman, K. (2003). Peers and infant social / communicative development. I G. Bremner & A. Fogel (Red.), *Blackwell handbook of infant development* (s. 326-350). Malden: Blackwell Publishers.
- Eckerman, C. O. & Whitehead, H. (1999). How toddler peers generate coordinated action: A cross-cultural exploration. *Early Education and Development*, 10(3), 241-266. doi:https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_2
- Edwards, A. (2001). Qualitative designs and analysis. I G. MacNaughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (s.). Buckingham: Open University Press.
- Eide, B. J. (2008). Dagsrytme ... Og hva gjør småbarn innenfor barnehagehverdagens tidsrammer? I B. Eide & N. Winger (Red.), *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen: 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"* (s. 49-75). Oslo: Høgskolen i Oslo. HIO-rapport nr. 18.
- Eide, B. J., Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. [Young children's participation in circle time]. *Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 1-21. doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2008). *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen: 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HIO-rapport nr. 18.
- Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017). "Ei linerle vet at hun er ei linerle". En kvalitativ studie av små barns "well-being" i barnehagen. *Barn*, 35(1), 23-40.
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114. doi:<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavneprosjekt? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndteres dem*. Roskilde Universitetscenter: Center for Barndoms- og Familieforskning.
- Elwick, S., Bradley, B. & Sumsion, J. (2012). Infants as Others: Uncertainties, difficulties and (im)possibilities in researching infants' lives. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-18. doi:<https://doi.org/10.1080/09518398.2012.737043>
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Emilson, A. & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development & Care*, 176(3/4), 219-238. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool. Values communicated in teacher and child interactions. I D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Red.), *Participatory learning in the early years* (s. 61-77). New York: Routledge.

- Engdahl, I. (2011). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1421-1439.
doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2010.533269>
- Ensor, R. & Hughes, C. (2005). More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 343-363. doi:<https://doi.org/10.1348/026151005X26291>
- Fabes, R. A., Hanish, L. D. & Martin, C. L. (2003). Children at Play: The Role of Peers in Understanding the Effects of Child Care. *Child Development*, 74(4), 1039-1043.
doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00586>
- Farstad, G. R. & Stefansen, K. (2007). Ett år og klar for barnehagen? Foreldres forståelser av barns omsorgsbehov. *Barn*, 25(2), 29-47.
- Feinman, S. & Lewis, M. (1983). Social Referencing at Ten Months: A Second-Order Effect on Infants' Responses to Strangers. *Child Development*, 54(4), 878-887.
doi:<https://doi.org/10.2307/1129892>
- File, N. (1993). The teacher as a guide of children's competence with peers. *Child & Youth Care Forum*, 22(5), 351-360. doi:<https://doi.org/10.1007/BF00760944>
- File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 223-240.
doi:[https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90007-8)
- Frønes, I. (1995). *Among peers: on the meaning of peers in the process of socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. & Gill, S. (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education & Development*, 17(2), 293-315. doi:https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer Contacts of 15-Month-olds in Childcare: Links With Child Temperament, Parent-Child Interaction and Quality of Childcare. *Social Development*, 15(4), 709-729. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00366.x>
- Girard, L.-C., Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2011). Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's Aggressive and Prosocial Behaviors. *Early Education and Development*, 22(2), 305-323.
doi:<https://doi.org/10.1080/10409281003668060>
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281. doi:[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2007). Promoting peer interaction skills: Professional development for early childhood educators and preschool teachers. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 93-110. doi:<https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000269927.96009.b7>
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2004). The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 254-268. doi:<https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2005). Supporting peer interactions of children with low social communication skills. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 29(1), 14-26.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R. v. & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 43(5), 1101-1114. doi:<https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Gloeckler, L. & Cassell, J. (2012). Teacher practices with toddlers during social problem solving opportunities. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 251-257.
doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-011-0495-4>
- Gloeckler, L., Cassell, J. M. & Malkus, A. J. (2014). An analysis of teacher practices with toddlers during social conflicts. *Early Child Development and Care*, 184(5), 749-765.
doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.818988>
- Goodnow, J. J. (1993). Afterword: Direction of post-Vygotskian research. I E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Red.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (s. 369-381). New York: Oxford University Press.
- Gralinski, J. H. & Kopp, C. B. (1993). Everyday rules for behavior: Mothers' requests to young children. *Developmental Psychology*, 29(3), 573-584. doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.573>
- Graue, E. M. & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gregory, K. M., Kim, A. S. & Whiren, A. (2003). The effect of verbal scaffolding on the complexity of preschool children's block constructions. I D. E. Lytle (Red.), *Play and educational theory and practice*. (s. 117-133). Westport, CT, US: Praeger Publishers / Greenwood Publishing Group.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Grøver Aukrust, V. (1995). *Fortellinger fra stellerommet: To-åringer i barnehage. En studie av språkbruk - innhold og struktur*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Grøver Aukrust, V., Edwards, C. P., Kumru, A., Knoche, L. & Kim, M. (2003). Young children's close relationships outside the family: Parental ethnotheories in four communities in Norway, United States, Turkey, and Korea. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 481-494. doi:<https://doi.org/10.1080/01650250344000109>
- Grøver Aukrust, V. & Snow, C. E. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society*, 27(2), 221-246.
doi:<https://doi.org/10.1017/S0047404500019862>
- Göncü, A. (1999a). Children's and Researchers' Engagement in the World. I A. Göncü (Red.), *Children's Engagement in the World. Sociocultural Perspectives*. (s. 2-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Göncü, A. (Red.). (1999b). *Children's engagement in the world. Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Göncü, A. & Cannella, V. (1996). The Role of Teacher Assistance in Children's Construction of Intersubjectivity during Conflict Resolution. *New Directions for Child Development*, (73), 57-69.
- Hagens, H. E. (1997). Strategies for Encouraging Peer Interactions in Infant/Toddler Programs. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 147-149.
doi:<https://doi.org/10.1023/A:1025688907752>
- Hallam, R. A., Fouts, H., Bargreen, K. & Caudle, L. (2009). Quality from a toddler's perspective: A bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research & Practice*, 11(2), 1-16.
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N. & Perkins, K. (2016). Teacher–Child Interactions During Mealtimes: Observations of Toddlers in High Subsidy Child Care Settings. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 51-59. doi:<https://doi.org/10.1007/s10643>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and Prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. doi:<https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Han, H. S. & Kemple, K. M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>

- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2003). Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184. doi:[https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(03\)00025-5](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00025-5)
- Hasan, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (s. 112-126). Oxford: Blackwell.
- Hasan, R. (2012). The concept of semiotic mediation: Perspectives from Bernstein's sociology. I H. Daniels (Red.), *Vygotsky and sociology* (s. 80-92). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 39-52. doi:<https://doi.org/10.1348/026151005x68880>
- Hay, D. F., Castle, J. & Davies, L. (2000). Toddlers' Use of Force against Familiar Peers: A Precursor of Serious Aggression? *Child Development*, 71(2), 457-467. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00157>
- Hay, D. F., Mundy, L., Roberts, S., Carta, R., Waters, C. S., Perra, O., ... van Goozen, S. (2011). Known Risk Factors for Violence Predict 12-Month-Old Infants' Aggressiveness With Peers. *Psychological Science*, 22(9), 1205-1211. doi:<https://doi.org/10.1177/0956797611419303>
- Hay, D. F., Nash, A., Caplan, M., Swartzentruber, J., Fumiko, I. & Vespo, J. E. (2011). The emergence of gender differences in physical aggression in the context of conflict between young peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 158-175. doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02028.x>
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. doi:<https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hay, D. F. & Ross, H. S. (1982). The Social Nature of Early Conflict. *Child Development*, 53(1), 105-113. doi:<https://doi.org/10.2307/1129642>
- Hazen, N. L., Black, B. & Fleming-Johnson, F. (1984). Social acceptance: Strategies children use and how teachers can help children learn them. *Young Children*, 39(6), 26-36.
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M., De Kruif, R. E. L., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G. & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring interactive skills of caregivers in child care centers: The Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education & Development*, 25(5), 770-790. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.840482>
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Gevers Deynoot-Schaub, M. J. & Fukkink, R. G. (2015). Child care quality in the Netherlands over the years: A closer look. *Early Education & Development*, 26(1), 89-105. doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.948784>
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum: Kunst for barn under tre år. [With love for the audience: Art for children under the age of three years]*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hillesøy, S. (2016). The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 95-109. doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-016-0157-1>
- Hinde, R. A. (1992). Human social development: An ethological relationship perspective. I H. McGurk (Red.), *Childhood social development: contemporary perspectives* (s. 13-29). Hove, UK: Erlbaum.
- Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, 16(4), 371-372. doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.4.371>
- Howes, C. (1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, 54(4), 1041-1053. doi:<https://doi.org/10.2307/1129908>
- Howes, C. (1985). Sharing Fantasy: Social Pretend Play in Toddlers. *Child Development*, 56(5), 1253-1258. doi:<https://doi.org/10.2307/1130240>
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272. doi:[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(87\)90014-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(87)90014-1)

- Howes, C. (2011a). Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. I P. K. Smith & C. H. Hart (Red.), Blackwell handbook of childhood social development. (s. 246-262). Oxford: Blackwell Publishing.
- Howes, C. (2011b). A model for studying socialization in early childhood education and care settings. I M. Kernan & E. Singer (Red.), Peer relationships in early childhood education and care (s. 15-26). London: Routledge.
- Howes, C. & Clements, D. (1994). Adult socialization of children's play in child care. I H. Goelman & E. V. Jacobs (Red.), Children's play in child care settings (s. 20-36). State University of New York Press.
- Howes, C., Galinsky, E. & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development*, 7(1), 25-36. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00048>
- 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(1), 253-263. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x>
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418-426. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06199.x>
- Howes, C. & James, J. (2002). Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. I P. K. Smith & C. H. Hart (Red.), Blackwell handbook of childhood social development. (s. 137-155). Oxford: Blackwell Publishing.
- Howes, C. & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974. doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Howes, C. & Tonyan, H. (1999). Peer relations. I L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Red.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. (s. 143-157). Philadelphia: Psychology Press.
- Howes, C. & Unger, O. (1992). Collaborative construction of social pretend play between toddler-age partners: Illustrative study #2. I C. Howes, O. Unger & C. C. Matheson (Red.), *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions* (s. 45-54). Albany: State University of New York Press.
- Howes, C., Unger, O. & Matheson, C. C. (1992a). Mastery of the communication of meaning. I C. Howes, O. Unger & C. C. Matheson (Red.), *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions* (s. 13-24). Albany: State University of New York Press.
- Howes, C., Unger, O. & Matheson, C. C. (Red.). (1992b). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions*. Albany: State University of New York Press.
- Howes, C., Unger, O. & Seidner, L. B. (1989). Social Pretend Play in Toddlers: Parallels with Social Play and with Solitary Pretend. *Child Development*, 60(1), 77-84. doi:<https://doi.org/10.2307/1131073>
- Hu, J., Torr, J., Degotardi, S. & Han, F. (2017). Educators' use of commanding language to direct infants' behaviour: relationship to educators' qualifications and implications for language learning opportunities. *Early Years*, 1-15. doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1368008>
- Hännikäinen, M. (1998). From togetherness to equal partnership in role play. *Early Child Development and Care*, 142, 23-32. doi:<https://doi.org/10.1080/0300443981420103>
- Hännikäinen, M. (1999). Togetherness - a manifestation of day care life. *Early Child Development and Care*, 151, 19-28. doi:<https://doi.org/10.1080/0300443991510103>
- Hännikäinen, M. (2001). Playful actions as a sign of togetherness in day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 125-134. doi:<https://doi.org/10.1080/713670684>

- Hännikäinen, M. (2010). 1 to 3-Year-Old Children in Day Care Centres in Finland: An Overview of Eight Doctoral Dissertations. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 101-115.
doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-010-0015-5>
- Hännikäinen, M. & Munter, H. (2018). Toddlers' Play in Early Childhood Education Settings. I P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Red.), *The Cambridge Handbook of Play : Developmental and Disciplinary Perspectives* (s. 491-510). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108131384.027>
- Ishikawa, F. & Hay, D. F. (2006). Triadic Interaction among Newly Acquainted 2-year-olds. *Social Development*, 15(1), 145-168. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00334.x>
- Ivory, J. J. & McCollum, J. A. (1999). Effects of social and isolate toys on social play in an inclusive setting. *Journal of Special Education*, 32(4), 238-243.
doi:<https://doi.org/10.1177/002246699903200404>
- Izard, C. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
doi:<https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johansen, M. (2010). Participation through imitative repetitions. *Discourse Studies*, 12(6), 763-783.
doi:<https://doi.org/10.1177/1461445610381861>
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2002a). Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for Working with Children's Morality. *Early Child Development and Care*, 172(2), 203-221.
doi:<https://doi.org/10.1080/03004430210887>
- Johansson, E. (2002b). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 9-26.
doi:<https://doi.org/10.1007/BF03168197>
- Johansson, E. & Berthelsen, D. (2014). The birthday cake: Social relations and professional practices around mealtimes with toddlers in child care. I L. Harrison & J. Sumsion (Red.), *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care* (s. 75-88). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-8838-0_6
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, A. & Williams, P. (2013). Communication with young children in preschool: The complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183(5), 589-604.
doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.678488>
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 187-198.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.001>
- Jung, J. & Recchia, S. (2013). Scaffolding Infants' Play Through Empowering and Individualizing Teaching Practices. *Early Education & Development*, 24(6), 829-850.
doi:<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.744683>
- Kaczmarek, L. A. (2002). Assessment of social-communicative competence: An interdisciplinary model. I H. Goldstein, L. A. Kaczmarek & K. M. English (Red.), *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence* (s. 55-115). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Kantor, R., Elgas, P. M. & Fernie, D. E. (1989). First the look and then the sound: Creating conversations at circle time. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(4), 433-448.
doi:[https://doi.org/10.1016/0885-2006\(89\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0885-2006(89)90002-1)

- Karlsen, L. & Lekhal, R. (2019). Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens. 17, 1-14.
doi:<https://doi.org/10.1177/1476718x19856390>
- Katz, J. R. (2004). Building Peer Relationships in Talk: Toddlers' Peer Conversations in Childcare. *Discourse Studies*, 6(3), 329-346. doi:<https://doi.org/10.1177/1461445604044292>
- Kemple, K. M., David, G. M. & Hysmith, C. (1997). Teachers' interventions in preschool and kindergarten children's peer interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), 34-47. doi:<https://doi.org/10.1080/02568549709594714>
- Kemple, K. M. & Hartle, L. (1997). Getting along: How teachers can support children's peer relationships. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 139-146.
doi:<https://doi.org/10.1007/BF02353270>
- Kemple, K. M., Hysmith, C. & David, G. (1996). Early Childhood Teachers' Beliefs about Promoting Peer Competence. *Early Child Development and Care*, 120, 145-163.
doi:<https://doi.org/10.1080/0300443961200111>
- Kemple, K. M., Speranza, H. & Hazen, N. (1992). Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(3), 364-381.
- Kidwell, M. (2005). Gaze as Social Control: How Very Young Children Differentiate "The Look" From a "Mere Look" by Their Adult Caregivers. *Research on Language & Social Interaction*, 38(4), 417-449. doi:https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3804_2
- Kidwell, M. (2009). Gaze Shift as an Interactional Resource for Very Young Children. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 46, 145-160.
doi:<https://doi.org/10.1080/01638530902728926>
- Kidwell, M. & Zimmerman, D. (2006). "Observability" in the Interactions of Very Young Children. *Communication Monographs*, 73(1), 1-28.
doi:<https://doi.org/10.1080/03637750600559673>
- Kjørholt, A. T. (1994). Institusjonalisering av barns liv - en barndom på avveier? I P. Aasen & O. K. Haugaløkken (Red.), *Bærekraftig pedagogikk: Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 115-136). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kleppe, R. (2017). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-year-olds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-15.
doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1273909>
- Klette, T., Drugli, M. B. & Aandahl, A. M. (2016). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 1-12.
doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1220943>
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years*, 37(2), 126-142.
doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590>
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382. doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)
- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S. & Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 239-258. doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00147-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00147-3)
- Kontos, S. & Keyes, L. (1999). An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 35-50. doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80003-9)
- Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on Children's Competence in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 247-262.
doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90002-8)
- Kuczynski, L., Pitman, R. & Mitchell, M. B. (2009). Dialectics and Transactional Models: Conceptualizing Antecedents, Processes, and Consequences of Change in Parent-Child

- Relationships. I J. Mancini & K. A. Roberto (Red.), Pathways of human development: Explorations of change (s. 151-170). Plymouth UK: Lexington Books.
- Kultti, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Guided Participation and Communication Practices in Multilingual Toddler Groups. I L. Harrison & J. Sumsion (Red.), Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care (s. 147-159). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-8838-0_11
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Akademika.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage. [Future Kindergarten]* (Meld. St. nr. 24 2012-2013). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013/2.html?id=720202>
- Kutnick, P., Brighi, A., Avgitidou, S., Genta, M. L., Hännikäinen, M., Karlsson-Lohmander, M., ... Lofqvist, M. (2007). The role and practice of interpersonal relationships in European early education settings: Sites for enhancing social inclusion, personal growth and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 379-406.
doi:<https://doi.org/10.1080/13502930701679429>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leavitt, R. L. (2006). Power and resistance in infant-toddler day care centers. I G. Handel (Red.), *Childhood socialization* (s. 115-136). New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction.
- Legendre, A. & Fontaine, A.-M. (1991). The effects of visual boundaries in two-year-olds' playrooms. *Children's Environments Quarterly*, 8(1), 2-16.
- Legendre, A. & Munchenbach, D. (2011). Two-to-three-year-old children's interactions with peers in child-care centres: Effects of spatial distance to caregivers. *Infant Behavior and Development*, 34(1), 111-125. doi:<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.10.004>
- Lewis, M. (2005). The Child and Its Family: The Social Network Model. *Human Development*, 48(1-2), 8-27. doi:<https://doi.org/10.1159/000083213>
- Lobman, C. L. (2003). What should we create today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early Years*, 23(2), 131-142. doi:<https://doi.org/10.1080/09575140303104>
- Lobman, C. L. (2005). "Yes And": The Uses of Improvisation for Early Childhood Professional Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 305-319.
doi:<https://doi.org/10.1080/10901020500371353>
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455-470.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.004>
- Løkken, G. (1990). Ettåringers "flirekonsenter" i barnehagen. *Barn*, 8(1), 28-43.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2000a). The playful quality of the toddling "style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531-542. doi:<https://doi.org/10.1080/09518390050156440>
- Løkken, G. (2000b). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Løkken, G. (2000c). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163-176. doi:<https://doi.org/10.1080/713696668>
- Løkken, G. (2004a). Greetings and welcomes among toddler peers in a Norwegian barnehage. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 43-58.
doi:<https://doi.org/10.1007/BF03168199>

- Løkken, G. (2004b). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maccoby, E. E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017. doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006>
- MacWhinney, B. (2007). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk - Electronic Edition*. Pittsburgh, Pennsylvania: Carnegie Mellon University.
- Majorano, M., Corsano, P. & Triffoni, G. (2015). Educators' Intervention, Communication and Peers' Conflict in Nurseries. *Child Care in Practice*, 21(2), 98-113. doi:<https://doi.org/10.1080/13575279.2014.1001812>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G. T. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment* Campbell Systematic Reviews. <https://doi.org/https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Martinsen, H. & Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealderen. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd. utg.). London: Sage.
- Matusov, E. (2007). In Search of 'the Appropriate' Unit of Analysis for Sociocultural Research. *Culture and Psychology*, 13(3), 307-333. doi:<https://doi.org/10.1177/1354067X07079887>
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. doi:<https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg., 41). Los Angeles: Sage publications.
- Mertan, B., Nadel, J. & Leveau, H. (1993). The Effect of Adult Presence on Communicative Behaviour among Toddlers. I J. Nadel & L. Camaioni (Red.), *New Perspective in Early Communicative Development* (s.). London: Routledge.
- Michélsen, E. (2001). Små barns kulturskapande och kameratsocialisation. *Barn*, 19(2), 43-56.
- Michélsen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelingar*. Stockholm: Liber.
- Minick, N., Stone, C. A. & Forman, E. A. (1993). Intergration of individual, social, and institutional processes in accounts of children's learning and development. I E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Red.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (s. 3-17). New York: Oxford University Press.
- Mortlock, A. (2015). Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 426-435. doi:<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1096237>
- Mueller, E. & Brenner, J. (1977). The Origins of Social Skills and Interaction among Playgroup Toddlers. *Child Development*, 48(3), 854-861. doi:<https://doi.org/10.2307/1128334>
- Munthe, E. (2006). Visuell analyse: Et mangfold av muligheter. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 175-198). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Musatti, T. & Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: The spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 207-221. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293x.2011.574408>
- Musatti, T., Mayer, S., Pettenati, P. & Picchio, M. (2017). Toddlers' participation in joint activities with peers in nido. I E. J. White & C. Dalli (Red.), *Under-Three Year Olds in Policy and Practice* (s. 73-86). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_5
- Musatti, T. & Mueller, E. (1985). Expressions of Representational Growth in Toddlers' Peer Communication. *Social Cognition*, 3(4), 383-399. doi:<https://doi.org/10.1521/soco.1985.3.4.383>
- Musatti, T. & Panni, S. (1981). Social behavior and interaction among day-care center toddlers. *Early Child Development and Care*, 7(1), 5-27. doi:<https://doi.org/10.1080/0300443810070102>
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2013). *Blikk for vandring*. Framlegg på forskningsseminar ved HiOA 17.10.13.

- Nash, A. & Hay, D. F. (2003). Social relations in infancy: Origins and evidence. *Human Development*, 46(4), 222-232.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge: University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nelson, K., Skwerer, D. P., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N. & Walkenfeld, F. F. (2003). Entering a community of minds: An experiential approach to 'theory of mind'. *Human Development*, 46(1), 24-46. doi:<https://doi.org/10.1159/000067779>
- NICHD. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72(5), 1478-1500.
- NICHD. (2008). Social Competence with Peers in Third Grade: Associations with Earlier Peer Experiences in Childcare. *Social Development*, 17(3), 419-453. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00446.x>
- Nichols, S. R., Svetlova, M. & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' Understanding of Peers' Emotions. *Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 35-53. doi:<https://doi.org/10.1080/00221320903300346>
- Nichols, S. R., Svetlova, M. & Brownell, C. A. (2015). Toddlers' Responses to Infants' Negative Emotions. *Infancy*, 20(1), 70-97. doi:<https://doi.org/10.1111/inf.12066>
- Nielsen, H. W. (2001). Daginstitutionen som et sosialt rum for det gode børneliv. *Barn*, 19(1), 47-78.
- Nilsen, R. D. (2005). Searching for Analytical Concepts in the Research Process: Learning from Children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(2), 117-135. doi:<https://doi.org/10.1080/1364557032000260636>
- NOU. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*.
- O'Brien, M., Roy, C., Jacobs, A., Macaluso, M. & Peyton, V. (1999). Conflict in the Dyadic Play of 3-Year-Old Children. *Early Education and Development*, 10(3), 289-313. doi:https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_4
- O'Reilly, A. W. & Bornstein, M. H. (1993). Caregiver-Child Interaction in Play. *New Directions for Child Development*, (59), 55-66. doi:<https://doi.org/10.1002/cd.23219935907>
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Os, E. (1994). *Samspill mellom barn i alderen 0-3 år. Utvikling og muligheter*. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Os, E. (1998). Innad aktiv – utad passiv – eller hva *Barnehagefolk*, (4), 20-31.
- Os, E. (2004). Children under three: Teachers' support to peer-relations and play in day care centres. "Lend. Lend. Borrow. Exchange. Hug.". *23rd ICCP World Play Conference: Play and Education*
- Os, E. (2007). Om noen valg når forskningen omfatter de minste. I N. Winger (Red.), "Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen": Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer. (s. 81-103). Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-rapport 2007 nr. 19.
- Os, E. (2019). Engaging toddlers in interactions during meals: Group-related joint attention. *Nordisk barnehageforskning*, 18(special issue), 1-17. doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.2692>
- Os, E. & Bjørnstad, E. (in progress). Interactions in toddler care under pressure.
- Os, E. & Eide, B. J. (2013). Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider. [Young children and togetherness in circle time and during meals]. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 209-226). Bergen: Fagbokforlaget.
- Packer, M. J. (2002). Accounting for change: Priming, power, and plot. *Human Development*, 45(5), 349-354.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91. doi:<https://doi.org/10.1007/BF03165949>

- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. doi:<https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Phillips, D. A. & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of the research. I D. A. Phillips (Red.), *Quality in child care: What does research tell us?* (s. 1-19). Washington, DC: NAEYC; Research Monograph of the National Association for the Education of Young Children.
- Pramling, N., Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Re-metaphorizing Teaching and Learning in Early Childhood Education Beyond the Instruction – Social Fostering Divide. I C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (s. 205-218). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_12
- Pramling Samuelsson, I. & Fler, M. (2010). Commonalities and distinctions across countries. I I. Pramling Samuelsson & M. Fler (Red.), *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (s. 173-190). Dordrecht London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8498-0>
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). Why Do Children Involve Teachers in Their Play and Learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94. doi:<https://doi.org/10.1080/13502930802689053>
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2010). Play and learning in Swedish early childhood education. I I. Pramling Samuelsson & M. Fler (Red.), *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (s. 135-154). Dordrecht London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8498-0>
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S. & Hellman, A. (2016). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 444–460. doi:<https://doi.org/10.1177/1476718X14559233>
- Pursi, A. (2019). Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 136-150. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.014>
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 21-37. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.001>
- Rambøll. (2018). *Faktiske gruppestørrelser i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Rambøll. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/3xfaktaark_ramboll/rapport_gruppestorrelser-i-barnehagen-grunnskolen-og-videregaende-opplaringv34.pdf
- Rasmussen, T. A. (1997). Video mellom samtale og observation. I H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (Red.), *Videoobservation* (s. 51-71). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rayna, S. (2001). The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 109-115. doi:<https://doi.org/10.1080/713670685>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhyner, P. M., Guenther, K. L., Pizur-Barnekow, K., Cashin, S. E. & Chavie, A. L. (2013). Child caregivers' contingent responsiveness behaviors during interactions with toddlers within three day care contexts. *Communication Disorders Quarterly*, 34(4), 232-241. doi:<https://doi.org/10.1177/1525740112465174>
- Robinson, C. C., Anderson, G. T., Porter, C. L., Hart, C. H. & Wouden-Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 3-21. doi:[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00003-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00003-6)

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosa, A. & Valsiner, J. (2007). Socio-cultural psychology on the move. Semiotic methodology in the making. I J. Valsiner & A. Rosa (Red.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (s. 692-707). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenthal, M. K. (2003). Quality in Early Childhood Education and Care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 101-116.
doi:<https://doi.org/10.1080/13502930385209191>
- Rosenthal, M. K. & Gatt, L. (2010). 'Learning to Live Together': Training early childhood educators promote socio-emotional competence toddlers pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373-390.
doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Rosenthal, M. K. & Gatt, L. (2011). Training early years practitioners to support young children's social relationships. I M. Kernan & E. Singer (Red.), *Peer relationships in early childhood education and care* (s. 113-126). London: Routledge.
- Roseth, C. J., Pellegrini, A. D., Dupuis, D. N., Bohn, C. M., Hickey, M. C., Hilk, C. L. & Peshkam, A. (2008). Teacher intervention and U.S. preschoolers' natural conflict resolution after aggressive competition. *Behaviour*, 145(11), 1601-1626.
doi:<https://doi.org/10.1163/156853908786131333>
- Rothbaum, F. & Trommsdorff, G. (2007). Do roots and wings oppose or complement one another? The socialization of autonomy and relatedness in cultural context. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (Red.), *The handbook of socialization. Theory and research* (s. 461-489). New York: The Guilford Press.
- Rourou, A., Singer, E., Bekkema, N. & de Haan, D. (2006). Cultural Perspectives on Peer Conflicts in Multicultural Dutch Child Care Centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 35-53. doi:<https://doi.org/10.1080/13502930285209901>
- Rubenstein, J. L. & Howes, C. (1979). Caregiving and Infant Behavior in Day Care and in Homes. *Developmental Psychology*, 15(1), 1-24. doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.1.1>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. I N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 571-645). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
- Russell, A., Pettit, G. S. & Mize, J. (1998). Horizontal Qualities in Parent–Child Relationships: Parallels with and Possible Consequences for Children's Peer Relationships. *Developmental Review*, 18(3), 313-352. doi:<https://doi.org/10.1006/drev.1997.0466>
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Röthle, M. (2005). Møtet med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 110-129). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sameroff, A. J. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18(1), 65-79. doi: <https://doi.org/10.1159/000271476>
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I F. D. Horowitz, E. M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Red.), *Review of child development research*. (4, s. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sanders, K. & Howes, C. (2013). Child care for young children. I B. Spodek & O. N. Saracho (Red.), *Handbook of research on the education of young children* (3rd, s. 355-368). New York: Routledge.
- Sawyer, R. K. (1997). Improvisational theater: An ethnotheory of conversational practice. I R. K. Sawyer (Red.), *Creativity in performance* (s. 171-193). Greenwich, CT: Ablex Publishing.
- Schaffer, H. R. (1984). *The child's entry into a social world*. London: Academic Press.

- Schaffer, H. R. (1992). Joint involvement episodes as context for development. I H. McGurk (Red.), *Childhood social development: contemporary perspectives* (s. 99-129). Hove: Erlbaum.
- Schaffer, H. R. (1998). *Making decisions about children: Psychological questions and answers*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Schaffer, H. R. (2006). *Key concepts in developmental psychology*. London: Sage.
- Schaffer, H. R. & Liddell, C. (1984). Adult-child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(1), 33-42.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1984.tb00532.x>
- Selby, J. M. & Bradley, B. S. (2003). Infants in Groups: A Paradigm for the Study of Early Social Experience. *Human Development*, 46(4), 197-221. doi:<https://doi.org/10.1159/000070370>
- Sherman, L. W. (1975). An Ecological Study of Glee in Small Groups of Preschool Children. *Child Development*, 46(1), 53-61. doi:<https://doi.org/10.2307/1128833>
- Shin, M. (2010). Peeking at the Relationship World of Infant Friends and Caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 294-302. doi:<https://doi.org/10.1177/1476718X10366777>
- Shohet, C. & Klein, P. S. (2010). Effects of variations in toy presentation on social behaviour of infants and toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, 180(6), 823-834. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430802460997>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction* (3rd. utg.). Los Angeles: Sage.
- Sims, M., Hutchins, T. & Taylor, M. (1996). Young Children in Child Care: The Role Adults Play in Managing Their Conflicts. *Early Child Development and Care*, 124, 1-9.
doi:<https://doi.org/10.1080/0300443961240101>
- Singer, E. (2002). The logic of young children's (nonverbal) behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 55-65.
doi:<https://doi.org/10.1080/13502930285208841>
- Singer, E. (2016). Theories about young children's peer relationships. I T. David, K. Goouch & S. Powell (Red.), *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care* (s. 110-118). Abingdon, Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002). The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year old children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5-18.
doi:<https://doi.org/10.1080/02568540209594994>
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Singer, E., Van Hoogdalem, A.-G., De Haan, D. & Bekkema, N. (2012). Day care experiences and the development of conflict strategies in young children. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1661-1672. doi:<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.640753>
- Smetana, J. G. (1984). Toddlers' Social Interactions regarding Moral and Conventional Transgressions. *Child Development*, 55(5), 1767-1776.
doi:<https://doi.org/10.2307/1129924>
- Smetana, J. G., Kochanska, G. & Chuang, S. (2000). Mothers' conceptions of everyday rules for young toddlers: A longitudinal investigation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(3), 391-416.
- Smiley, P. (2001). Intention Understanding and Partner-Sensitive Behaviors in Young Children's Peer Interactions. *Social Development*, 10(3), 330-354. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00169>
- Smith, A. B. (1999). Quality Childcare and Joint Attention. *International Journal of Early Years Education*, 7(1), 85-98. doi:<https://doi.org/10.1080/0966976990070107>
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen. [Infancy]*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, M., Cameron, C. & Reimer, D. (2017). From Attachment to Recognition for Children in Care. *The British Journal of Social Work*, 47(6), 1606-1623.
doi:<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx096>

- Snow, C. F. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43(2), 549-565. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep12107830>
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D., Hundeide, K. & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer.
- SSB. (2017). Barnehagedekning før og nå. Hentet 5. august 2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- SSB. (2019). Barnehager, 2018, endelige tall. [Kindergartens, 2018, final figures]. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager/>
- Stake, R. E. (1998). Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 86-109). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stanton-Chapman, T. L. & Snell, M. E. (2011). Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 303-319. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.002>
- Stanton-Chapman, T. L., Walker, V. & Jamison, K. R. (2014). Building social competence in preschool: The effects of a social skills intervention targeting children enrolled in Head Start. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(2), 185-200. doi:<https://doi.org/10.1080/10901027.2013.874385>
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Strandbu, A. & Thørnblad, R. (2010). "Sårbare" barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning. Barn*, (1), 27-41.
- Strandell, H. (1997). Doing Reality with Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 4(4), 445-464. doi:<https://doi.org/10.1177/0907568297004004005>
- Strandell, H. (1999). Hvad foregår der I samværet mellem børn? Børnehaven som eksempel. I L. Dencik & P. S. Jørgensen (Red.), *Børn og familie i det postmoderne samfund* (s. 288-306). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sundnes, A. (2018). Developing a Context-Sensitive Understanding of Infant Toilet Training: Cleanliness Regimes Adjusted for Everyday Life Considerations. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 279-296. doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-018-0227-7>
- Sundnes, A. & Andenæs, A. (2014). Hva med foreldrene? Barnehage, sosial mobilitet og utvikling. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 4(17), 30-41.
- Sundnes, A. & Andenæs, A. (2016). Parental regulation of infant sleep: Round-the-clock efforts for social synchronization. *Infant Mental Health Journal*, 37(3), 247-258. doi:<https://doi.org/10.1002/imhj.21568>
- Super, C. M. & Harkness, S. (1981). Figure, Ground, and Gestalt: The Cultural Context of the Active Individual. I R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Red.), *Individuals as Producers of Their Development: A Life-Span Perspective* (s. 79-86). New York: Academic Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Taumoepeau, M. & Ruffman, T. (2006). Mother and Infant Talk About Mental States Relates to Desire Language and Emotion Understanding. *Child Development*, 77(2), 465-481. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x>
- Taumoepeau, M. & Ruffman, T. (2008). Stepping Stones to Others' Minds: Maternal Talk Relates to Child Mental State Language and Emotion Understanding at 15, 24, and 33 Months. *Child Development*, 79(2), 284-302. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01126.x>
- Test, J. (2006). Infant and toddler teachers as transmitters of culture. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 47-63. doi:<https://doi.org/10.1007/BF03165977>

- Thorbergesen, E. (2012). Lekemateriell og barns lek. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø (s. 231-247). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691. doi:<https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Tomasello, M. & Haberl, K. (2003). Understanding Attention: 12- and 18-Month-Olds Know What Is New for Other Persons. *Developmental Psychology*, 39(5), 906-912. doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.906>
- Toverud, R. E. (2012). "Being oneself" and "being of use": On children's appropriation of values. I M. Hedegaard, K. Aronsson & C. Højholt (Red.), *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspective* (s. 21-36). USA: Information Age Publishing.
- Trevarthen, C. & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 42(1), 3. doi:<https://doi.org/10.1017/S0021963001006552>
- Tronick, E. Z. (2003). "Of Course All Relationships Are Unique": How Co-creative Processes Generate Unique Mother-Infant and Patient-Therapist Relationships and Change Other Relationships. *Psychoanalytic inquiry*, 23(3), 473-491. doi:<https://doi.org/10.1080/07351692309349044>
- Tronick, E. Z. & Beeghly, M. (2011). Infants' meaning-making and the development of mental health problems. *American Psychologist*, 66(2), 107-119. doi:<https://doi.org/10.1037/a0021631>
- Tronick, E. Z. & Reck, C. (2009). Infants of Depressed Mothers. *Harvard Review of Psychiatry*, 17(2), 147-156. doi:<https://doi.org/10.1080/10673220902899714>
- Tulviste, T. (2003). Contextual variability in interactions between mothers and 2-year-olds. *First Language*, 23(3), 311-325. doi:<https://doi.org/10.1177/01427237030233004>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-1/1-3-barnehager/>
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. Los Angeles: Sage.
- van Hoogdalem, A.-G., Singer, E., Wijngaards, L. & Heesbeen, D. (2012). The role of familiarity and similarity in friendship relationships in toddlers in Dutch daycare centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 189-204. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.681134>
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185-198. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.789199>
- van Oers, B. & Hännikäinen, M. (2001). Some thoughts about togetherness: An introduction. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 101-108. doi:<https://doi.org/10.1080/713670686>
- van Schaik, S. D. M., Leseman, P. P. M. & de Haan, M. (2018). Using a Group-Centered Approach to Observe Interactions in Early Childhood Education. *Child Development*, 89(3), 897-913. doi:<https://doi.org/10.1111/cdev.12814>

- van Schaik, S. D. M., Leseman, P. P. M. & Huijbregts, S. K. (2014). Cultural diversity in teachers' group-centered beliefs and practices in early childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 369-377. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.007>
- Vandell, D. L., Nenide, L. & Van Winkle, S. J. (2006). Peer Relationships in Early Childhood. I K. McCartney & D. Phillips (Red.), *Blackwell handbook of early childhood development* (s. 455-470). Malden: Blackwell Publishing.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Rapport IRIS - 2011 / 029.
- Verba, M. & Musatti, T. (1989). Minor phenomena and major processes of interaction with objects and peers in day care centres. *European Journal of Psychology of Education*, 4(2), 215-227. doi:<https://doi.org/10.1007/bf03172604>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18. doi:<https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1996a). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* (s.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1996b). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* (s. 143-149). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Walsh, D. J., Nesrin, B., Lee, T. B., Chung, Y.-H. & Chung, K. (2007). Using Digital Video in Field-Based Research With Children. I J. A. Hatch (Red.), *Early Childhood. Qualitative Research* (s. 43-62). New York: Routledge.
- Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18(1), 39-53. doi:<https://doi.org/10.1177/0907568210364666>
- Weisner, T. S. (2002a). Ecocultural pathways, family values, and parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 325-334. doi:https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0203_06
- Weisner, T. S. (2002b). Making a Good Thing Better: Ways to Strengthen Sociocultural Research in Human Development. *Human Development*, 45(5), 372-380.
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for Life in the 21st century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (s. 1-17). Oxford: Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.008>
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M. & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 251-266. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.004>
- Williams, S. T., Ontai, L. L. & Mastergeorge, A. M. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 30(2), 353-365. doi:<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.10.008>
- Winger, N. (1994). Om identitetsforhandlinger og selvforvaltninger i det moderne samfunnet. I P. Aasen & O. K. Haugaløkken (Red.), *Bærekraftig pedagogikk: Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 23-41). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Winger, N. (2008). "Vi jobber på gulvet": Omsorg for de yngste barna i barnehagen - sett fra personalets synsvinkel. I B. J. Eide & N. Winger (Red.), *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen: 2. delrapport fra prosjektet "Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder"* (s. 76-100). Oslo: Høgskolen i Oslo, HIO-rapport nr. 18.

- Winger, N. (Red.). (2007). *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen": Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning. HiO-rapport nr 19.
- Winger, N. & Eide, B. (2015). "Nytråkk" i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Nordisk barnehageforskning*, 9, 1-22.
doi:<https://doi.org/10.7577/nbf.688>
- Winger, N. & Os, E. (2010). Hverdagsliv og fellesskap på småbarnsavdelinger. *Barnehagefolk*, (1), 66-76.
- Winger, N. & Os, E. (in progress). «Tett på». Metodiske utfordringer og etiske dilemmaer ved forskning i de yngste barnas hverdagsliv i barnehagen.
- Wolf, K. D. (2018). Stakeholders' opinions of quality in Norwegian kindergartens. *Early Years*, 1-17.
doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1547686>
- Wood, D., McMahon, L. & Cranstoun, Y. (1980). *Working with under fives*. London, UK: Grant McIntyre.
- Woodhead, M. (1999). Reconstructing developmental psychology - some first steps. *Children & Society*, 13(1), 3-19. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1999.tb00097.x>
- Woodhead, M. (2000). Towards a global paradigm for research into early childhood. I H. Penn (Red.), *Early childhood services: Theory, policy and practice* (s. 16-35). Buckingham: Open University Press.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children. Perspectives and Practices* (s. 10-39). London/New York Falmer Press
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R. A. (1979). Child Rearing and Children's Prosocial Initiations toward Victims of Distress. *Child Development*, 50(2), 319-330.
doi:<https://doi.org/10.2307/1129406>
- Zerwas, S., Balaraman, G. & Brownell, C. (2004). Constructing an understanding of mind with peers. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 130-130.
doi:<https://doi.org/10.1017/S0140525X04590039>
- Ødegaard, E. E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26(1), 79-92.
doi:<https://doi.org/10.1080/09575140500507892>
- Østrem, S., Bjar, H., Føkser, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg

Vedlegg 1

Til ansatte på avdeling barnehage

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet "Små barns hverdagsliv i barnehager".

Høgskolen i Oslo gjennomfører forskningsprosjektet "Småbarns hverdagsliv i barnehager". Dette er et delprosjekt innenfor prosjektet "Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til tre års alder" som Høgskolen i Oslo gjennomfører i samarbeid med Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA. Ansvarlig for prosjektet er professor Jan-Erik Johansson ved Høgskolen i Oslo. Stipendiat Ellen Os vil være ansvarlig for den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen og undersøkelsen vil være en del av hennes doktorgradsprosjekt. I tillegg til Ellen Os vil også Brit Eide, Høgskolen i Oslo, delta i observasjonsarbeidet i barnehagen.

Hensikten med prosjektet "Småbarns hverdagsliv i barnehager" er å undersøke hvordan dagliglivet til barn opp til tre år i barnehager er. Hva gjør barna? Hva gjør de voksne? Hva gjør man sammen? Hvordan er dagen strukturert? Målet er å få kunnskaper om struktur, innhold og relasjoner i barnehagetilbud for de minste barna. Dette kan bidra til økt kunnskap og forståelse for små barn i barnehager og hva som kan være gode barnehager for denne aldersgruppen. I den forbindelse ber vi deg om å delta i undersøkelsen. Det må imidlertid understrekes at det er barnehagegruppen som er i fokus i prosjektet og ikke det enkelte barn eller den enkelte voksne.

Undersøkelsen vil bli gjennomført i 10 barnehageavdelinger. Dette innebærer at ca. 100 barn og 30 voksne vil være deltakere i forskningsprosjektet. Datainnsamlingen vil foregå hovedsakelig våren 2006.

Metodene som brukes vil være deltakende observasjon, samtaler med barn og voksne. Observasjonene vil dels nedtegnes på papir, men det vil også brukes videoopptak under måltid og i frilek. I tillegg vil det bli tatt en del foto. Det vil være to observatører til stede i barnehagen i 2 1/2 dag. I noen barnehager kan det, etter spesiell avtale, være aktuelt å komme tilbake.

Et eller flere barn vil bli valgt som veiviserbarn i løpet av observasjonstiden. Det innebærer at en av observatørene vil oppholde seg der dette barnet er for å få et inntrykk av aktivitetene i barnehagen sett ut fra hvordan barn beveger seg rundt i barnehagen. Imidlertid vil ikke dette barnet være spesielt i fokus i undersøkelsen. Det vil være aktiviteter i tilknytning til og rundt dette barnet som har interesse.

Det vil, etter avtale, bli foretatt intervjuer med personalet. Intervjuet vil strekke seg over max. 2 timer og tematisk vil utgangspunktet være personalets opplevelser i barnehagens hverdag og hvordan hun / han ser på eget arbeid.

Materialet som er samlet inn gjennom forskningsprosjektet vil kun være tilgjengelig for prosjektets medarbeidere. Alle har taushetsplikt og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene fra undersøkelsen vil bli publisert gjennom Ellen Os' doktorgradsarbeide, artikler og eventuelle mastergradsarbeider. Alt materiale vil bli lagret og publisert aidentifisert og anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner eller barnehager. Prosjektet avsluttes i 2008. Navn på personer, institusjoner og personidentifiserbare opplysninger i form av bilde- og lydopptak, vil da bli slettet. Det kan være aktuelt å bruke enkelte bilde- og lydopptak i forbindelse med undervisning, men da vil de involverte bli bedt om å gi en spesiell tillatelse.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Barnet kan på hvilket som helst tidspunkt trekkes fra deltakelse uten at dette må begrunnes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du sier ja til å delta i undersøkelsen, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til pedagogisk leder i barnehagen så snart som mulig.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan du gjerne ta kontakt med meg på adressen under.

Høgskolen i Oslo

Med vennlig hilsen

Ellen Os
(stipendiat)

Henvendelser kan rettes til:

Stipendiat Ellen Os
Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Telefon: 22 45 28 04 / 928 24 658
Mail: ellen.os@lu.hio.no

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet "Småbarns hverdagsliv i barnehager" og gir mitt samtykke til deltakelse:

Signatur:

Leveres til styrer / pedagogisk leder så snart som mulig.

Til foreldre / foresatte på avdeling barnehage

**Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet
"Små barns hverdagsliv i barnehager".**

Høgskolen i Oslo gjennomfører forskningsprosjektet "Småbarns hverdagsliv i barnehager". Dette er et delprosjekt innenfor prosjektet "Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til tre års alder" som Høgskolen i Oslo gjennomfører i samarbeid med Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.

Ansvarlig for prosjektet er professor Jan-Erik Johansson ved Høgskolen i Oslo. Stipendiat Ellen Os vil være ansvarlig for den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen og undersøkelsen vil være en del av hennes doktorgradsprosjekt.

Hensikten med prosjektet "Småbarns hverdagsliv i barnehager" er å undersøke hvordan dagliglivet til barn opp til tre år i barnehager er. Hva gjør barna? Hva gjør de voksne? Hva gjør man sammen? Hvordan er dagen strukturert? Målet er å få kunnskaper om struktur, innhold og relasjoner i barnehagetilbud for de minste barna. Dette kan bidra til økt kunnskap og forståelse for små barn i barnehager og hva som kan være gode barnehager for denne aldersgruppen. I den forbindelse ber vi om din / deres tillatelse til at ditt / deres barn er med i undersøkelsen. Det må imidlertid understrekes at det er barnehagegruppen som er i fokus i prosjektet og ikke det enkelte barn.

Undersøkelsen vil bli gjennomført i 10 barnehageavdelinger. Dette innebærer at ca. 100 barn og 30 voksne vil være deltakere i forskningsprosjektet. Datainnsamlingen vil foregå hovedsakelig våren 2006. I tillegg til Ellen Os vil også Brit Eide, Høgskolen i Oslo, delta i observasjonsarbeidet i barnehagen.

Metodene som brukes vil være deltakende observasjon, samtaler med barn og voksne. Observasjonene vil dels nedtegnes på papir, men det vil også brukes videoopptak under måltid og i frilek. I tillegg vil det bli tatt en del foto. Det vil være to observatører til stede i barnehagen i 2 ½ dag. I noen barnehager kan det, etter spesiell avtale, være aktuelt å komme tilbake.

Et eller flere barn vil bli valgt som veiviserbarn i løpet av observasjonstiden. Det innebærer at en av observatørene vil oppholde seg der dette barnet er for å få et inntrykk av aktivitetene i barnehagen sett ut fra hvordan barn beveger seg rundt i barnehagen. Imidlertid vil ikke dette barnet være spesielt i fokus i undersøkelsen. Det vil være aktiviteter i tilknytning til og rundt dette barnet som har interesse.

Materialet som er samlet inn gjennom forskningsprosjektet vil kun være tilgjengelig for prosjektets medarbeidere. Alle har taushetsplikt og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene fra undersøkelsen vil bli publisert gjennom Ellen Os' doktorgradsarbeide, artikler og eventuelle mastergradsarbeider. Alt materiale vil bli lagret og publisert aidentifisert og anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner eller barnehager. Prosjektet avsluttes i 2008. Navn på personer, institusjoner og personidentifiserbare opplysninger i form av bilde- og lydopptak, vil da bli slettet. Det kan være aktuelt å bruke enkelte bilde- og lydopptak i forbindelse med undervisning, men da vil de involverte bli bedt om å gi en spesiell tillatelse.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Barnet kan på hvilket som helst tidspunkt trekkes fra deltakelse uten at dette må begrunnes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du / dere tillater at barnet deres deltar i undersøkelsen, er det fint om du / dere signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til pedagogisk leder i barnehagen så snart som mulig.

Har du / dere spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan du / dere gjerne ta kontakt med meg på adressen under.

Høgskolen i Oslo

Med vennlig hilsen

Ellen Os
(stipendiat)

Henvendelser kan rettes til:

Stipendiat Ellen Os
Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Telefon: 22 45 28 04 / 928 24 658

Mail: ellen.os@lu.hio.no

Samtykkeerklæring:

Jeg / vi har mottatt informasjon om forskningsprosjektet "Småbarns hverdagsliv i barnehager" og sier ja til at mitt barn deltar i prosjektet.

Signatur:

Leveres til styrer / pedagogisk leder så snart som mulig.

Vedlegg 2

Utdyping av noen innholdsområder

Innholdsområde 4: Markeringer av fellesskap

Området *markeringer av fellesskap* består kun av en kategori. Innenfor dette området plasseres utsagn eller handlinger som markerer hele eller deler av barnegruppen som et fellesskap. *Markeringer av fellesskap* kan komme til uttrykk gjennom at voksne henvender seg til hele gruppen og for eksempel sier: ”Hei alle sammen”, eller: ”Nå skal alle synge for maten”. Underkategorien omfatter videre henvisninger til gruppen eller etterspørsel etter gruppens formening om noe: «Hva liker barna på Knerten best?». Understreking av at alle er til stede kommer også under *markeringer av fellesskap*. Mer indirekte former for *markeringer av fellesskap* kan være markeringer av likhet for eksempel at alle er to år eller at alle har armer og ben. Videre omfatter underkategorien utsagn og handlinger som stadfester alles rett til det som finnes i barnehagen, for eksempel mat. Det kan komme til uttrykk gjennom oppfordringer om å sende rundt og dele på maten under måltidet. Regulerings av normbrudd knyttet til eiendomsrett og rett til å oppholde seg på bestemte steder, plasseres innenfor området regulering.

Innholdsområde 5: Kommunikasjonsinvolvering

Kommunikasjonsinvolvering omfatter handlinger og utsagn som bidrar til å underlette kommunikasjon mellom flere barn. Det er særlig aktuelt i samtaler. Imidlertid er kommunikasjon et vidt begrep som omfatter det meste av menneskelig samhandling og samspill. Når innhold i kommunikasjon kan plasseres innenfor andre innholdsområder, blir de plassert under disse. Kommunikasjonsinvolvering er i stor grad knyttet til eksplisitte henvisninger til hvordan kommunikasjonen foregår og klargjøringer av barnas budskap i kommunikasjonen med unntak av underkategorien bidrag til felles samtaler. Det er fire underkategorier innenfor området *kommunikasjonsinvolvering*; *bidrag til felles samtaler*, *mellomledd*, *samtaleinkludering* og *administrering av samtaler*.

Underkategorien *bidrag til felles samtaler* omfatter utsagn for å starte samtaler gjennom å introdusere et tema eller substansielle bidrag i pågående samtaler. Medieringen kan for eksempel bestå av at voksne starter en samtale om fuglen som er utenfor vinduet, pålegget de har på bordet osv., eller følger opp samtaler som pågår. Tema som omfattes av andre områder, blir de plassert der. ”Se der er Ole på bildet”, plasseres for eksempel under synliggjøring av barn overfor andre barn.

Den andre underkategorien *mellomledd* innebærer bidrag til at barns henvendelser når adressaten. De voksne kan enten prøve å få barna til å klargjøre sine utsagn; ”Hva var det du ville si?”, forsøke å fortolke barnas utsagn: ”Mente du å si at ...”, eller gjøre barna oppmerksomme på hva som skal til for at budskapet skal nå frem: ”Du må snakke høyere så Per hører hva du sier”. Underkategorien omfatter også gjentakelser av barnas utsagn. Videre kan mediering innenfor denne underkategorien omfatte at barn gjøres oppmerksomme på at noen henvender seg til dem: ”Per sa noe til deg” eller gjentakelse av henvendelsen.

Administrering av samtaleturer omfatter eksplisitte henvisninger til hvem det er sin tur å snakke, eller at noen må vente på tur. Det kan foregå verbalt, men også non-verbalt ved at voksne gjennom gester og mimikk gjør tegn til at et barn har tur eller må vente.

Den siste underkategorien *inkludering i samtaler* omfatter forsøk på involvere barn som ikke deltar inn i pågående samtaler med andre barn. Det kan dreie seg om direkte oppfordringer som: ”Hva synes du?”, eller henledninger av barnas oppmerksomhet mot tema for samtalen: ”Ser du katten, Kari?”. Dersom de voksne inkluderer barn gjennom å vise til deres spesielle egenskaper, intensjoner og lignende, plasseres utsagnet under området synliggjøring av barn overfor andre barn. Når voksne inkluderer barn i samtaler ved å vise til at det er deres tur å si noe, blir medieringen plassert innenfor forrige underkategori; administrering av samtaleturer.

Innholdsområde 6: Formidling av prososialitet

Området omfatter utsagn og handlinger som retter oppmerksomheten mot og søker å fremme barns prososiale handlinger overfor andre barn. Det kan dreie seg om handlinger og utsagn der voksne på eget initiativ støtter opp under eller hjelper barn som er i gang med prososiale handlinger, etterspørslers etter, og markeringer av, barns prososiale handlinger. Området *formidling av prososialitet* har følgende tre underkategorier: *Oppfordringer om å hjelpe andre, oppfordringer om å vise vennlighet og markeringer av prososiale handlinger.*

Underkategorien *oppfordringer om å hjelpe andre* omfatter oppfordringer eller etterspørslers som: ”Jeg tror du må hjelpe henne litt”, eller støtte til barn som prøver å hjelpe andre: ”Hvis du holder han i hånden, så vil han ikke falle”. Også oppfordringer om å be andre barn om hjelp, plasseres i denne kategorien. Et eksempel er: ”Kanskje Sissel kan hjelpe deg?”. Alle typer vennlighet og hjelp som kan ha til hensikt å hjelpe andre, kan sees som prososiale handlinger. Oppfordringer om å sende mat til andre under måltider, plasseres likevel under området *markeringer av fellesskap* fordi de er knyttet til rutiniserte handlingsmønstre; i barnehagen deler alle maten.

Oppfordringer om å vise vennlighet er den andre underkategorien innenfor dette området. Det kan handle om å støtte opp under eller oppfordre barn til å være vennlig eller hyggelig mot andre barn: ”Skal du si hallo til han?” eller ”Kanskje han kan få en kos av deg?”. Andre eksempler på utsagn og handlinger innenfor denne kategorien, kan være oppfordringer om å gi noe til andre barn, eller støtte opp under barns handlinger når de på eget initiativ vil gi noe til andre. Dersom slike oppfordringer er knyttet til å rette opp i situasjoner der barn har vist lite hensyn, skadet andre, tatt noe fra andre eller ødelagt for andre, hører utsagnene til innenfor området regulering fordi det prososiale aspektet ved handlingen ikke er i fokus.

Den tredje underkategorien er *markeringer av prososiale handlinger*. Markeringene kan både være rettet mot barn som har utført prososiale handlinger: ”Du verden; fikk han smake av deg?” eller mot den som handlingen er rettet mot: ”Åh, tenk at Anna hjalp deg å finne smokken din.” Markeringer av prososiale handlinger kan komme til uttrykk gjennom smil, blikk og/eller lydmessige uttrykk som når en voksen sier: ”Ojojjoj” med blid stemme til

barn som hjelper andre barn. Videre vil utsagn som: ”Så fint at du var sammen med Kari for hun var så lei seg da hun kom.” Dette kunne vært plassert i kategorien synliggjøring av opplevelser innenfor området synliggjøring av barn overfor andre barn, men ettersom voksnes oppmerksomhet er rettet mot det prososiale aspektet i situasjonen, plasseres utsagnet innenfor markeringer av prososialitet. Markeringer av prososiale handlinger omfatter også markeringer av barns forsøk på å gjøre godt igjen etter uoverensstemmelser og lignende, mens oppfordringer om å gjøre godt igjen, som kan gå forut for barns opprettingsarbeid, plasseres, som nevnt, innenfor området regulering.

Innholdsområde 7: Hindringer av jevnaldringsrelasjoner

Det siste innholdsområdet omfatter handlinger og utsagn der voksne avsporer, avbryter eller hindrer jevnaldringsrelasjoner. Det kan handle om avbrytelser av initiativer eller avbrytelser av pågående samspill, for eksempel at barna blir bedt om være stille eller ikke snakke, men spise maten sin. Andre former for hindringer kan være voksne som involverer seg i samspill mellom to eller flere barn på måter som medfører at et eller flere barn ekskluderes. Denne kategorien er forbeholdt handlinger og utsagn som umiddelbart og direkte synes å hindre jevnaldringsrelasjoner. Området omfatter ikke utsagn eller handlinger som avbryter lek eller samspill mellom barn på grunn av gjennomføring av dagsrytme.

Errata til avhandlingen:

«Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager. En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år.»

Endring i avhandlingen: Lagt til forord.

Oslo 24. oktober 2019

Ellen Os